

Tehetségterületek és tehetségprogramok



Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Tehetségterületek és tehetségprogramok

Tehetségterületek és tehetségprogramok

Szerkesztette
PAP FERENC
SZETEY SZABOLCS
FEHÉR ÁGOTA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Nagykőrös, 2025

A kötet megjelenése a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* projekt keretében valósult meg.

Szerkesztők

PROF. DR. PAP FERENC

DR. SZETÉY SZABOLCS

DR. FEHÉR ÁGOTA

Szakmai lektor

DR. BALOGH DÁVID

Borítókép: Kodály Zoltán vezényli a nagykőrösi tanítóképző énekkarát, 1939.
(korabeli újságfotó)

ISBN 978-615-6637-62-8

© Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2025

© Szerzők, szerkesztők, 2025

A kiadásért felelős

PROF. DR. PAP FERENC

a KRE PK dékánja

Online kiadás

Tartalom

ELŐSZÓ	7
TANULMÁNYOK	8
Gombkötőné Lombár Izabella: „Örzői vagyunk” – Kiemelkedő képességek és/vagy könnyedség.	9
Gombkötőné Lombár Izabella: KIP – A Komplex Instrukciós Program módszer.	17
Maczelka Gáborné – Csontosné Buzás Zsuzsa – Maródi Ágnes: A dalismeret vizsgálata felső tagozatos tanulók körében	27
Valentné Albert Éva: Szükség van a vadonra	51
Nemes-Németh Nóra: Hová lett a jövőnek megannyi lámpása?	60
Varga-Csikász Csenge: Die entwicklung von (drama-)pädagogischem talent im kontext der veränderungen in der kompetenzbasierten ausbildung.	71
Farkas Dóra – Geiling Borbála: Táboroztatás a tehetségsegítés szolgálatában	84
Bárdos Dóra: Digitális identitás kialakítása az online oktatás során és szerepe a tehetségsegítés folyamatában	99
Szűcs Boglárka: A COVID-19 pandémia pedagógiai vonatkozásai és tanulságai a tehetséggondozás tükrében	121
Szabó Anita: Kiemelkedő képességek kontra szabálytudat	134
Dósa Zoltán: Tehetség és megtevesztés – az erény árnyoldalai	143
Rixer Ádám: Tehetség – hit – identitás	154
Megyeriné Runyó Anna: Tehetségfejlesztés és megvalósulása az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán	163
KUTATÁSOK KIVONATAI	175
Gombkötőné Lombár Izabella: „Örzői vagyunk” – Kiemelkedő képességek és/vagy könnyedség.	176
Gombkötőné Lombár Izabella: KIP – A Komplex Instrukciós Program módszer.	178
Molnár Márta – Juhászné Bóka Szilvia: Nyelvi készségek és komplex személyiségfejlesztés a tehetséggondozás jegyében	180
Bárdi Árpád: 3M: Műhelymunka – Megfigyelés és Mérés.	181
Kemény Gabriella: Természettudományi tehetségműhely	182
Valentné Albert Éva: Szükség van a vadonra	183

Zalay Szabolcs: A teremtet világ felfedezése a pedagógia világában – isteni és emberi dimenziók.	184
Zalay Szabolcs: Tehetséggondozás egy holisztikus iskolarendszerben.	185
Tolnai Ágnes: Minőségbiztosítási kérdések a tehetséggondozásban.	186
Nemes-Németh Nóra: Hová lett a jövőnek megannyi lámpása?	187
Varga-Csikász Csenge: A (dráma)pedagógiai tehetség kibontakozása a kompetenciaalapú képzések változásai mentén.	188
Farkas Dóra – Geiling Borbála: Táboroztatás a tehetségsegítés szolgálatában.	190
Bősze Brigitta – Devosa Iván: A Microsoft Minecraft mint digitális játék alkalmazása az oktatásban, tehetségfejlesztésben.	191
Bárdos Dóra: Digitális identitás kialakítása az online oktatás során és szerepe a tehetségsegítés folyamatában.	193
Szűcs Boglárka: A COVID-19 pandémia oktatási rendszerekre vonatkozó hatásai és tanulságai a tehetséggondozás tükrében.	194
Veréb Lilla: Felkészülés az OTDK-ra a pandémia idején.	195
Veréb Lilla: Kutató Gyermek Tudományos Konferenciája (KGYTK).	196
Szabó Anita: Kiemelkedő képességek kontra szabálytudat.	197
Kovács Jusstina: Megküzdés serdülőkorban az eriksoni identitáskeresés tükrében, mesei üzenetekre építve.	198
Dósa Zoltán: Tehetség és megtevesztés – az erény árnyoldalai.	199
Dobszay Ambrus – Mészáros Lukács: A ferences ösztöndíjprogram bemutatása.	200
Csízay Katalin: Iulianus császár oktatáspolitikája.	202
A KÖTET SZERZŐI.	203

ELŐSZÓ

A tehetséggondozással foglalkozó szakirodalmak széles körben segítenek teljesebbé tenni a tehetségről való gondolkodásunkat, a tehetséges személyiség sokszínűségére is építő, komplex programok szervezésére biztatnak. Hiszen ahogyan a tehetség fogalomköre sem egységes, úgy az érintettek lelki sajátosságai sem lehetnek azok, mint ahogyan képességrendszerük ugyancsak egyedi összetettséget hordoz.

Tehetséggondozó pedagógusok irányában azt üzeni mindez, hogy segítő-fejlesztő kísérésüket is több képességterület, több érzékszervi csatorna mozgatásával legjobb tervezzék, érintve nyelvi, logikai, téri-vizuális, testi-kinesztetikus, s egyúttal érzelmi-lelki, valamint társas készségeket is. Ha mindezekbe bevonják a természet-hez fűződő kötődés értékét, s a zene erejét, úgy komplex programjuk a gardneri többszörös intelligencia-modellnek minden pillérére támaszkodhat, amellyel minden gyermek számára lehetővé teszik a kapcsolódást, a bevonódást.

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara a tehetséggondozás tartalmi összetettségére is építve *Tehetség – Hit – Identitás* konferenciájára minden évben várja elméleti kutató és gyakorlati szakemberek előadásait, publikációit. Jelen kötetünk többségében e konferenciára érkezett írásokat tartalmazza, amelyek között külön is gyűjthettük a gardneri intelligenciaterületekhez illeszkedő tehetségprogramokat, jó gyakorlatokat. Köznevelési és felsőoktatási vonatkozásban is kiemelhetünk elemzéseket, melyek által a pedagógusjelöltek értékes példákat meríthetnek széles körű eszköztárra építve. A tanórákon kívüli programok hatékonyságvizsgálatai a gyermekek, fiatalok számára a képességeiknek ugyancsak többféle fejlődési-fejlesztési lehetőségét támasztják alá.

Kívánjuk, hogy a kötetben bemutatott eredmények, tapasztalatok további tehetségsegítő munkálatok számára is hasznosuló példákat jelenthessenek, más közösségek gyarapításához is hozzájárulhassanak.

szerkesztők

Tanulmányok

„ŐRZŐI VAGYUNK” – KIEMELKEDŐ KÉPESSÉGEK ÉS/VAGY KÖNNYEDSÉG

A tehetség kétféle megközelítése a francia mint második idegen nyelv tanításában

A tehetség Czeizel-féle jól ismert komplex modellje már nem csak a kiemelkedő képességek meglétét veszi számba a gyermeknél, hanem az egyéb személyiségfaktorkat is, többek között a motivációt, az igyekezetet, a családi háttérrel, a kreativitást. Ennek folyományaként a tehetségfelismerésben és -fejlesztésben számos olyan módszer szivárgott be az osztálytermi eljárásokba, amelyek már nem csak a tananyag megértését és memorizálását célozzák, hanem hangsúlyt helyeznek az egyéb faktorokra is: fontossá vált a motiváció, a kreativitás támogatása, a személyiségfejlesztés, az interdiszciplinaritás érvényesítése. Az ezekbe a területekbe fektetett pedagógusi munka, energia bizonyára nem vész el, nem haszontalan, ugyanakkor a szummatív értékeléseknél megmaradtak a hagyományos kimeneti mérések, melyek a képesség-szint (kompetenciák) számbavételét viszonylag jól, és egyre inkább objektívizálják.

Ez a helyzet a franciatanítás iskolai gyakorlatában egymással gyakran párhuzamos pedagógiai munka megvalósítását igényli: egyrészt a nyelvtanulás szempontjából klasszikus tehetségek (érdekli a tantárgy, tesz is az eredményért, természetes értelmesség jellemzi, jó a memóriája, vizsgahelyzetben stressztűrő, szeret versenyezni) támogatása is mindennapos igény, abból a célból, hogy további versenyeredmények, nyelvvizsgák szülessenek. Illetve a hátrányos helyzet, önbizalomhiány, tanulási nehézség miatt esetlegesen lappangó tehetségek felkarolása is elvárás, tehát a folyamatos motiváción is hangsúly van. Arról adok számot, hogy melyek azok iskolai gyakorlatok, amelyek segítségével tudatosan párhuzamos tervezéssel mindkét fenti igényt maradéktalanul kielégíteni törekszem.

Nem kérdés tehát, hogy szükség van formális tehetségprogramok működtetésére, versenyfelkészítésekre, fakultációkra. Ugyanakkor ezek meglete csorbíthatja többi diákunkban az egyenlőség érzetét.¹ A bármely szempontból hátrányos helyzetű vagy magát annak érző tanuló kirekesztettségét csökkentenünk kell a hétköznapi életben. Magyarul komplex szemlélettel meg kell előznünk a differenciálás szükségességét olyan alapon, hogy a tantárgyunkhoz képest a gyermek lehet másban tehetséges vagy az otthoni környezetéhez képest az, amit ő tud, kiemelkedőnek számít. „A kiválóság

¹ Czimer Györgyi – Balogh László: *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010, 39–40. [Link](#)

és az egyenlőség vitája”² kelt tehát feszültséget, éppen ezért ezeket egyszerre, párhuzamosan, és gyakran eltérő módszerrel kell kezelnünk. Bizonyos diákjaim háttérkönyezete akár meg is nehezítheti a kibontakozást, vagy éppenséggel hátrányos volta miatt már gyengébb teljesítményt is támogat, kiválónak tart. Ezért úgy gondolom, a „tehetséges” jelző alkalmazásakor az elvárthoz képest alacsonyabb szintű teljesítményt is kiemelkedőnek kell tekintenünk bizonyos esetekben. Ezt nem tekintem differenciálásnak, hiszen az a tehetséggondozásban résztvevők és nem résztvevők együtt kezelése volna, hanem egy, már a tehetségfelismerésben és a teljes közös munkafolyamatban érvényesülő komplex szemléletnek tartom.

Felmerül, hogy ez a megközelítés nem áll messze a reformpedagógiai módszerektől. Szinte bármelyiket megemlíthetném, de Célestin Freinet gondolatára térek ki, aki „skolasztikusnak”, illetve „hospitalizáltnak” tartotta a tradicionális iskolarendszert: elfordul az olyan „intézmény” gondolatától, amely „sajátos légkört teremt: a csend, a tanórák személytelen ridegsége, a házi feladatok, az élet közegeivel való bármely kapcsolat szisztematikus megszüntetése, legyen az természeti vagy családi környezet, tisztaság, rend, mechanizmusok.”³ E szemléletmód mezsgyéjén haladva a tehetség, eltávolodva a skolasztikus optika szerinti speciális működés, képesség zárt kört érintő koncepciójától, a lüktető élet fényvisszaverődése. Kiemelkedő, különleges tehetség helyett, ami van, az a munka, és ahogyan tanulóink dolgoznak, próbálkoznak, hibáznak, egyre közelebb kerülnek saját leginkább sikeres énjükhöz, hiszen mindenki „sikerre vágyik”.⁴

A reformpedagógiai szemlélet, amely a tanárt egyre kevésbé úgy szeretné látni, mint aki toporog az élet és az iskola útkereszteződésénél, elkerülhetetlenül be kell, hogy épüljön nem csak gondolkodásunkba, de hétköznapi iskolai gyakorlatainkba is. Ugyanakkor árnyalnunk kell a módszereinket mindaddig, amíg diákjaink egy részének sikeressége, eredményessége, életben való boldogulása leggyakrabban attól függ, hogy a kimeneti, szummatív méréseken (nyelvvizsga, érettségi), hogyan szerepelnek. Az általam javasolt komplex szemlélet képes lehet az osztályteremben olyan munkalégkört teremteni, amely a megfelelő órávezetési technikák segítségével képviseli a „mindenki tehetséges valamiben” elvet, ugyanakkor elfogadhatóvá teszi, hogy a tantárggyal kapcsolatban egyéni célokkal rendelkező tanulók külön figyelmet kapnak.

Amennyiben az életszerű tevékenykedtetés kirekesztésével, skolasztikusan csak a tananyagra koncentrálnunk, később komoly differenciálásra lesz szükségünk. A komplex szemlélet célszerűsége a második nyelvórán az, hogy segítségével a diákok közelebb érzik magukat nem csak a hasznos beszédfordulatokhoz (hétköznapi nyelvhasználat, dialógusok), hanem nyílt végű csoportfeladatokban életszagú

² Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: *Fogalomtár a Tehetségpontok számára*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011, 9. [Link](#)

³ Freinet, Célestin: *Les dits de Mathieu*, »Ceux qui marchent sur les mains«, Paris, Seuil, 1994, 177. „silence, froideur neutre des leçons et des devoirs, suppression systématique de tous contacts avec le milieu de vie, naturel ou familial, silence, propriété, ordre, mécanique”

⁴ Peyronie, Henry: *Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette, 1999, 87.

döntéseket hoznak, a valóságban használt szövegtípusokat olvasnak és alkotnak, reális helyzetekbe képzelhetik magukat. Ennek segítségével a csoportalakulás kezdetétől nem csak nyelvükben, szavaikban, hanem tetteikben, viszonyulásaikban is közel maradnak a realitáshoz, így jobban el tudják fogadni a későbbiekben, hogy eltérő tehetséggel rendelkeznek és ezért különböző teljesítményre képesek.

Ennek kulcsa a figyelem fenntartása, a folyamatos aktivitás: a mai diákok számára érdemes 10-15 percenként eltérő feladattípust biztosítani, hogy a hozzájáruló részvétel segítségével megfelelő motivációs szinten tartsuk az óravezetést. A csoportdinamika csak akkor alakul pozitívan, azaz akkor marad együtt a csoport, ha a tagok részvétele biztosított, képesek követni az interakciót. Előfordulhat, hogy „a csoport szétesik, és az együttes tanulás élménye egyre távolibbá válik”⁵, hiszen azonnal csökken a részvétel, amint többen „kikapcsolnak”.

1. táblázat

„Előtte”	Következmény	„Utána” (helyette)
– skolasztikusság – tantárgyspecifikus „oktatás” – kizárólagos szummatív értékelés (dolgozatok, felelés jegyre)	– szétszakad a tanulócsoport – előfordulhat, hogy bontani kell a csapatot – a gyengébben teljesítők érdeklődése elveszhet – elesnek a tantárgyhoz kapcsolódó kulturális értékektől – a differenciálás plusz pedagógiai feladatot jelent	– egymás különböző teljesítményét elfogadó légkör – mindenkit egységesen bevonó munkamódszerek – több életszerű tevékenységforma, valós problémák, helyzetek, szövegtípusok – komplex szemlélet az elejétől, differenciálás helyett

A talentumokat konkrét szándéokra kapjuk, amire fel kell használnunk, és pontosan el kell számolnunk velük. (Mt 25,14–31) Ezek a gyermekekbe kódolt kiemelkedő képességek a klasszikus tehetséggondozás célirányos szakmai módszereivel előhívhatók és fejleszthetők.

„Betöltöttem Becalélt isteni lélekkel, bölcsességgel, értelemmel és képességgel mindenféle munkára, hogy terveket készítsen az arany, az ezüst és a réz feldolgozására, kövek vésésére és berakására, fafaragásra és mindenféle munka elvégzésére. Én most melléje állítom Oholiábot, Ahiszámák fiát Dán törzséből. Bölcsességet adok minden hozzáértő ember szívébe, hogy el tudják készíteni mindazt, amit megparancsoltam neked.” (2Móz 31,1–6)

S ahogyan az Igében is olvassuk, a talentum isteni eredetű, bölcsességgel, értelemmel párosul, és pragmatikus, célra irányuló. Pedagógusként egyik felelősségünk ennek gondozása, sikerre vitelének szakmai, leggyakrabban tantárgyspecifikus támogatása. Ugyanakkor az „örzői vagyunk” (1Móz 4,9) szemlélet ezzel párhuzamosan

⁵ Szabó Éva: A csoportdinamika fejlesztése, in Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Rátz Judit – Szabó Éva – Szesztay Margit (szerk.): *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019, 41.

azt célozza, hogy folyamatos aktivitásra, érdeklődésre sarkallja a tanulókat és megőrizze, fenntartsa figyelmüket, függetlenül a teljesítményüktől. Mindezt annak tudatosítása előzi meg, hogy diákunk lehet tehetséges más tantárgyhoz köthetően, illetve akár nem kognitív képességeiben is. Illetve akár érezheti magát tehetségesnek a tantárgyunkban, mert amikor azzal foglalkozik, „repül az idő” számára, bele tud feledkezni, megszűnik számára a világ, s ez lehet akár független a tehetség mérhető produktumaitól is.

Demokratikus társadalmi közegünkben ugyanis egyre nagyobb szerephez jutnak az önszabályozó mechanizmusok és ilyen értelemben az önreflektív tanulás is, amelynek két legfontosabb komponense a motiváció és az érzelmi hozzáállás, az attitűd. A metakogníció pedagógiai gyakorlatba ültetése éppen ezért adódik: az eredményesség mellett a figyelem egyre inkább a tanulási folyamatra magára irányul, annak mikéntjére, módjaira, hatékonyságára.⁶ Tehát a későbbi társadalmi sikerre még mindig predesztinál az iskolai eredményesség. Azonban az igény az intézmények, a szülők, a tanulók és a tanárok részéről is megjelenik a tudatos tanulásra, a tanulási folyamat öntükröző, önszabályozó mechanizmusaira, s ezzel összefüggésben annak élményszerűségére, személyre szabottságára, „öntudatosságára”. Annak érdekében, hogy jobban megértsem, egy tanár és egy tanuló hogyan értelmezi a tanítási folyamat két irányából a tehetség fogalmát, egy végzős diákunkkal, valamint egy fiatal kolléganővel, az idei benkös Krétaforgató-díj⁷ nyertesével készítettem interjút.

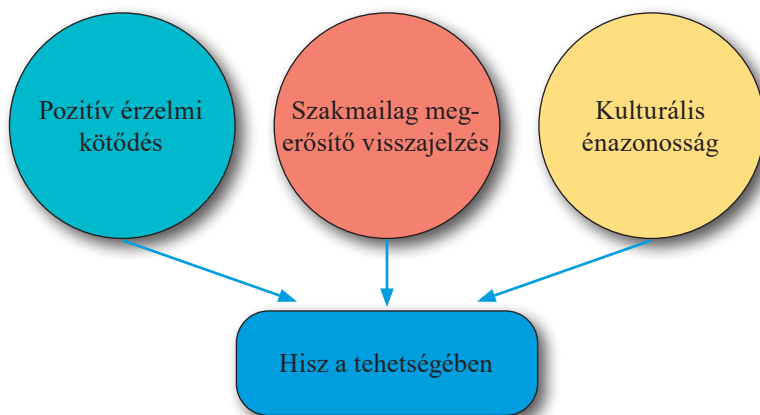
Ballagó tanulónk úgy fogalmazott, hogy „mindenki tehetséges valamiben, de ezt észre kell vennünk, ehhez kell egyfajta lelkiség, odafigyelés, önreflexió. Ha pozitív külső válaszok érkeznek a felnőttek részéről, akkor folytatja a hobbiját, tehát azt, amit szeret csinálni.” A tehetség meghatározásánál, mint látjuk, nem a tantárgyi eredményességből indult ki a válaszoló, hanem abból, hogy mi az, ami motivál, ami a pozitív attitűd kialakításában segít, és hogy az ezt követő tevékenységek kapcsán milyen pozitív környezeti válaszok érkeznek. Majd így folytatta: „Számomra először is a pluszok domináltak: a hegedű és a bibliaismeret. A hegedű mindig hozzáadott érték volt az életemben, de az iskola ebben megerősített.” Tudni kell, hogy végzős diákunk csak részben választott szakja miatt jelentkezik a Károlira, a felsőoktatási intézmény mellett érv volt a károlis zenekar és a hitélet is. Fenti megszólalásából is az derül ki, hogy sikerességét, talentumait ismét nem tantárgyspecifikumok felől közelíti, hanem a „pluszokban”, tehát olyan érzelmileg megerősítő folyamatokban látja, amelyek az egyházi iskolához köthetők. „A tehetség csak úgy jön, igen, aki igazán tehetséges, annak nem kell furakodni, előre törni, hanem természetesen viselkedik, boldogul, mozog az adott talentum közegében.” – teszi hozzá. És itt ismét nem a vérrel-verejtékkel megszerzett, bebíflázott tudás szummatív értékeléseken való maradéktalan visszaadása hangsúlyos, hanem a könnyedség, az örömteli tevékenység.

⁶ Csíkos Csaba: Metakogníció a tanulásban és a tanításban, *Iskolakultúra*, 2004/2, 3–4. [Link](#)

⁷ Évente egyszer a diákok szavazzák meg. A tanulók körében a gimnáziumban a legnépszerűbb tanár. A két interjú teljes szövege megtalálható saját honlapomon: [Link](#)

Hasonló megközelítéssel találkozunk a Lancsák Zsófia tanárnővel készített interjúbán is. Ő például pedagógiai tehetségét a motiválás képességében látja. Tehát nem abban, hogy hányas lett az államvizsgája vagy hogy milyen szinten tudja az anyagot, még csak abban sem, hogy hány diákja megy emelt szinten érettségizni, hanem abban, hogy hogyan és milyen mértékben ragadja meg a tanulók figyelmét és mennyire képes érzékenyíteni őket a nyelvi-irodalmi jelenségekre. Tehát a tehetségértelmezés ezúttal is a tanítási folyamat eredményességéről a tanítási folyamatra magára helyeződik át. Amikor pedig diákjai kiemelkedő képességeiről kérdezem a tanárnőt, és arról, hogy véleménye szerint miben áll a nehezen megragadható irodalmi, humán tehetség, akkor megtudjuk, hogy szerinte „a tehetség ebben az irányban nehezen meghatározható. Magyarból az tehetséges, akiben megszólalnak a versek, aki tud bennük teljes emberi valójában gyönyörködni, illetve ugyanígy hallja bennük az alkotó egész személyiségét. Én magam is nagyon fiatal korom óta érzem ezt magamban, nyolcéves korom óta írok verseket.”

Tehetségesnek tartható tehát ebben az értelemben bárki, aki nagyon szívesen végzi az adott tevékenységet, szereti csinálni, azt érzi, hogy talentuma van hozzá, egyfajta érzelmi hozzáállás, motiváció, attitűd jellemzi. Amikor egy interjúban⁸ Clara Luciani francia énekesnőt arról faggatták, hogy ki volt az a három személy, akinek a tehetsége kibontakozását köszönheti, akkor elsősorban a nagyapját említette, aki feltétlen szeretettel vette körül, másodsorban felső tagozatos anyanyelv tanárát, akinek tetszettek a fogalmazásai, és ezt az osztály előtt is hangosan kimondta. Végül pedig Baudelaire, akinek a versei olyannyira egzisztenciálisan érintették, identitása mélyére hatoltak, hogy leblokkolt, amikor az iskolában tananyagként találkozott vele.



1. ábra

Egyszóval a tehetség kibontakozásához itt sem feltétlenül énektanár kellett, hanem pozitív érzelmi kötődés, szakmailag megerősítő visszajelzés, és meggyökerezés egyfajta kulturális éazonosság közegében. S e három erőter olyan identitásképző

⁸ *Les trois personnes qui inspirent Carla Luciani.* [Link](#)

erővel bír, hogy belőle megvan az a plusz energia, amely a tehetség kibontakozásához, a gyakorláshoz, a vég nélküli munkához, ötleteléshez elengedő alapot ad, nem ismer lehetetlent.

2. táblázat

A tehetség kibontakoztatásának komplex modellje és az osztálytermi technikák összefüggése

Klasszikus tehetséggondozás	Komplex szemlélet szerinti tehetséggondozás
– skolasztikus modell (Freinet által elutasított) – tantárgyak szerint folyik az oktatás – tantárgyak szerinti számonkérés – szummatív mérések (érettségi, emelt érettségi, felvételi, versenyek)	– szereti csinálni, amikor ezt teszi, repül az idő (motivált) – egyedül, az iskolán kívül is csinálja (autonóm, konstruktív) – lelki értékeket köt hozzá (egzisztenciális, belső megértés, önreflexió)
– Kiemelés → plusz idő, plusz feladat – Autonómia → tanuljon egyedül és olyankor tudja, mit tegyen – Összetartás → osszák meg tételeiket, anyagaikat, quizleteiket – Információ → versenyek, vizsgák, feladattípusok, honlapok pontos ismertetése – Célszerűség → mi értelmet ad az utat választani, lehetőségek	– Szóbeliség → „megszólalok, pedig még nem beszélek” – Interdiszciplinaritás → lehet más tantárgyban tehetséges – KIP, kooperatív munka, pár, csoportmunka, projektek, portfóliók, játékok → nem tantárgyi, akár nem kognitív képesség, tehetség

A kiemelkedő képességek további támogatása tehát ugyanolyan fontossá válik a modern osztálytermi munkában, mint az egyéni motiváció, önálló tanulási hajlandóság honorálása, a globális képességek kiaknázása. A konstruktivista pedagógia lényege⁹, hogy tudásteremtésre, a tanulói aktivitás felélesztésére és folyamatos fenntartására törekszik. Ez nem öncélú folyamat, hanem egyre fontosabbá válik, hogy az iskola az életre reflektáljon és viszont. Akár az egyetemi továbbtanulás, akár a munkaerőpiaci elhelyezkedés a perspektíva, az alap és középfokú oktatásnak már olyan eljárásokat kell közvetítenie a tanulói felé, amelyek önálló tudásteremtésre, információkezelésre, lehetőség szerint stratégiai gondolkodásra teszik képessé.¹⁰ Tehát a képességek, a tudás megszerzésében mérhető tehetség mellett, az érzelmi, stratégiai, kommunikációs, együttműködési képességekben nyújtott tehetség is fejlesztendő. Az említett tanulmányból is kiolvasható a „negyedik generációs” egyetem fogalma kapcsán, hogy a „tudásalapú” egyetemi képzésen már a „harmadik generációs” egyetem is túllépett, hiszen a vállalkozói attitűdök csiszolása már ott is a célrendszer része

⁹ Szesztay Margit: Aktív és interaktív tanulástámogató technikák, in Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Rátz Judit – Szabó Éva – Szesztay Margit (szerk.): *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019, 10.

¹⁰ Lukovics Miklós – Zuti Bence: A „negyedik generációs” egyetemek szerepe a tudáshasznosításban, in Buzás Norbert – Prónay Szabolcs (szerk.): *Tudásteremtés és -alkalmazás a modern társadalomban*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Tudásmenedzsment Kutatóközpont, 2015, 192–193.

volt. Nos, ha diákjainkat a jövőre szánjuk, akkor már alap- és középszinten szükség van arra, hogy tehetségüket differenciálás helyett már a kezdetektől komplex modellben szemléljük.

Az 1. táblázatból csupán egy gondolatot emelek ki, az interaktív tevékenykedtetés szerepét. Ez ugyanis az egyetlen olyan osztálytermi munkaforma, amellyel a diák saját felelőssége megteremthető. Kulcsszerepe van a frontális és az önálló tanulás közötti kapcsolat, kontinuum támogatásában, kialakításában. Az említett csoportmunkák közül a KIP módszerre térek csak ki, amelyet iskolánkban második éve alkalmazunk.¹¹ A Komplex Instrukciós Program egy speciális csoportmunka, amelynek lényege, hogy a csoportok külső, a program által lefektetett szabályok szerint alakulnak. Azok a szerepek, amelyeket a gyermekek a hagyományos csoportmunka során maguk osztanak el egymás között, itt előre meghatározottak. Tehát a tanulók rá vannak kényszerítve, hogy lépjenek ki az általában a csoportban nekik szánt szerepből (irányító, központi figura, periférikus személyiség, aktív, inaktív) és egy meghatározott szerepkör szerint vegyenek részt a csoportmunkában. Ennek segítségével státuszkezelést végezhetünk. A KIP további előnye a nyílt végű feladatok elvárása, amely arra készíti a tanárt, hogy olyan, összetett, kreatív feladatot adjon, amely a diákokat gondolkodásra, célirányos összmunkára készíti, ugyanis van több lehetséges megoldási módja. Ez egy rendkívül hatékony és tanulók számára is élvezetes munkaforma.

Összefoglalóan tehát kétségtelen tény, hogy vannak, voltak és mindig lesznek a tantárgyunkban tehetségesebb diákok, ők fognak jobban érteni az adott szaktantárgyhoz, nekik lesz nagyobb a tudásuk. Iskolai szinten nem is cél a „skolasztikus” rendszerből való kilépés, hiszen ez szervezeti kereteket érintő, strukturális változtatásokra vonatkozó és nem pedagógiai kérdés. Egyelőre tanulóinknak ebben a rendszerben kell boldogulniuk és az egyetemre való bekerülés alapkritériuma is még mindig a tudás megléte. Ehhez szummatív méréseken, vizsgákon kell diákjainknak jól szerepelniük. Ugyanakkor valamennyi tanulónk számára biztosítanunk kell a hit, az érzelmi háttér, a bizalom, a pozitív hozzáállás megtapasztalását, illetve tehetséges diákjainkban is fenn kell tartanunk az érdeklődését a vizsga utánra, az életre. Tehát röviden szaktantárgyi órán is nem szaktantárgyi képességeket folyamatosan megmozgatva, életből ellesett feladatokkal tevékenykedtetve tudjuk megvalósítani a komplex szemlélet szerinti óravezetést.

A tehetség a világban látszólagos dilemmára okot adó, kétarcú fegyver: szülőként, tanárként éppúgy hallottunk magát leminősítő, tehetségtelennek bélyegző gyermeket, akit a „mindenki tehetséges valamiben” mottó jegyében kell motiválnunk, építenünk. Ugyanakkor találunk tehetségével, értelmi képességeivel a jelenlegi iskolai működés körülményei között is jól teljesítő, előmenetelével kiemelkedően élni tudó diákokat is. Pedagógusként feladatunk, hogy felismerjük a helyzetet és megfelelően

¹¹ K. Nagy Emese: *Több mint csoportmunka – Munka heterogén tanulói csoportban*, Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2011. [Link](#)

differentiáljunk, a lappangó tehetségeket motiváljuk, a kiemelkedő képességű diákjainkat pedig céljaikhoz juttassuk. És mindezt úgy, hogy felismerjék konkrét talentumaikat, átérezzék azok felelősségét, de hittel tudják megélni a hétköznapiakban az őket ingyenesen megillető, mozgató, éltető lelki ajándékokat is.

Köszönet dr. Szilágyi Sándor Gabriellának, iskolalelkészünknek a bibliai részekkel kapcsolatos beszélgetésekért.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Rátz Judit – Szabó Éva – Szesztay Margit: *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019.
- Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: *Fogalomtár a Tehetségpontok számára*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011. [Link](#)
- Csikós Csaba: Metakogníció a tanulásban és a tanításban, *Iskolakultúra*, 2004/2. [Link](#)
- Czimer Györgyi – Balogh László: *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. [Link](#)
- Freinet, Célestin: *Les dits de Mathieu*, »Ceux qui marchent sur les mains«, Paris, Seuil, 1994.
- Henry Peyronie: *Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette, 1999.
- Gombkötőné Lombár Izabella Sára: Saját honlap, [Link](#)
- K. Nagy Emese: *Több mint csoportmunka – Munka heterogén tanulói csoportban*, Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2011. [Link](#)
- Les trois personnes qui inspirent Carla Luciani*, [Link](#)
- Lukovics Miklós – Zuti Bence: A „negyedik generációs” egyetemek szerepe a tudáshasznosításban, in Buzás Norbert – Prónay Szabolcs (szerk.): *Tudásteremtés és –alkalmazás a modern társadalomban*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Tudásmenedzsment Kutatóközpont, 2015, 188–198.
- Szabó Éva: A csoportdinamika fejlesztése, in Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Rátz Judit – Szabó Éva – Szesztay Margit (szerk.): *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019. 37–68.
- Szesztay Margit: Aktív és interaktív tanulástámogató technikák, in Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Rátz Judit – Szabó Éva – Szesztay Margit: *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019, 9–37.

KIP – A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM MÓDSZER

A tehetségterületek és a nyelvtanítás készségei közötti kapcsolatrendszer a franciaórák gyakorlatában

A KIP alkalmazásának előnyei a franciaórákon

Két évvel ezelőtt vezettem be franciatanári gyakorlatomba a Komplex Instrukciós Program módszerét, amelyet két eltérő pedagógiai-didaktikai igény is inspirált. Egyrészt egyre fontosabb a XXI. századi szülői-tanulói elvárásoknak való megfelelés mentén a státuszkezelés, a tanórákon való teljes egyenlőség megvalósítása, amely a társadalmi kohézió támogatásának egyik legfontosabb eszköze. Emellett a pedagógiai célkitűzés mellett a másik legfontosabb, ezúttal didaktikai törekvés a klasszikus feladatalapú tanítás módszertanának mind hatékonyabb közelítése a való életben előforduló szituációkhoz.

Idegen nyelvi órán tradicionálisan feladatnak hívunk minden olyan órai tevékenységet, amely megelőzi a kommunikációt. Ezek a különféle kompetenciaterületek gyakorlását segítik elő és legtöbbször zárt végűek, azaz a konkrét didaktikai szándék mögöttük a tudás gyakoroltatása, elmélyítése, ellenőrzése. Jellemzi még, hogy mind a tanuló, mind a tanár által ellenőrizhető a megoldás, amely értékelés alapja is lehet, mindemellett ismétlődő, ismételhető, valamint hozzá tartozik egyfajta jól értelmezhető, félreérthetetlen feladatkiírás.¹ A feladattípusok variálása mellett korunk elvárása, hogy a tanár tanulásszervező, tevékenykedtető szerepben legyen jelen a nyelvórákon. Ennek megfelelően az ismert nyelvi kompetenciákhoz (írott szöveg értése, nyelvtani készség, hallott szöveg értése, írott szövegalkotás és szóbeli megnyilatkozás) társulnak további olyan nyelvi készségeket érintő, azokból táplálkozó és azokat erősítő kompetenciaterületek, mint a szociolingvisztikai, szövegtani, illetve a stratégiai.²

A szociolingvisztikai kompetencia azt jelenti, hogy a tanuló képes átlátni a helyzetet, és meg tud benne szólalni, azaz a nyelvi és a nyelvtani ismereteket a tanórákon kulturális, pragmatikai és szociális mozzanatokkal kell támogatni úgy, hogy a diák képes legyen felismerni számára idegen kultúrában, társadalomban előforduló helyzeteket és tudjon ezekben a célnyelven. A KIP alkalmazása segíti a társadalmi

¹ Vigner, Gérard: *L'exercice dans la classe de français*, Hachette, 1984, 17.

² Cuq, Jean-Pierre – Gruca, Isabelle: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005, 265.

elvárásnak való megfelelést a nyelvvórákon: „a szociális interakción és az egyén önállóságán keresztül kell megteremteni a fejlődéshez szükséges feltételeket, vagyis teret kell adni a közös és egyéni munkavégzés harmonikus kapcsolatának.”³ A stratégiai kompetencia pedig olyan verbális és nonverbális kommunikációs eljárások használatának képessége, amelyeknek köszönhetően a nyelvhasználó eléri a célját akkor is, ha nyelvi hiányosságai kiegészítésre szorulnak.⁴ Azaz a nyelvtanuló számára már az első órától iránymutatást kell adni, hogy megértse: nem elsősorban az órai feladat megoldására irányuló motivációt várjuk el tőle, hanem az autentikus kommunikáció szándékát. Nagyon egyszerűen: nem az a lényeg, hogy csinálja, amit a tanár mond, hanem hogy akarja közölni idegen nyelven, amit a kommunikációs helyzet diktál.

Mindhárom említett, a tradicionális nyelvi kompetenciaterületeket kiegészítő lingvisztikai-kommunikációs készség gyakorlásában segít, ha a nyelvvórán alkalmazott zárt feladatokat fokozatosan nyitjuk. Először is tevékenykedtetni kezdünk, majd arra irányítjuk a nyelvtanulók figyelmét, hogy képesek maguk rövid mondatot, szöveget alkotni különböző kritériumok mentén. A nyílt végű feladat terminus azoknak a tanórai tevékenységeknek van fenntartva, amelyek közel állnak a való élethez, ilyen értelemben autentikusak, megoldásuk legtöbbször csoportmunkában történik és a feladatvégzés során a tanulók több kompetenciaterületet egyszerre vesznek igénybe a megoldás kialakításakor.⁵ Ha a nyelvtanulás pszichológiai háttéréből indulunk ki, azaz elsőrendű fontosságúnak tartjuk a motivációt, a tapasztalati tanulást, a játékos-ságot, a szorongások leküzdését, a tévedés szabadságát, az önismeret és az önbecsülés fejlődését, akkor is érthető, hogy a nyelvtanítás már egy ideje és többször megérkezett a projekt módszerek, a tanulóközpontú tanítás és a kommunikáció alapú didaktika elsődlegességéhez.⁶ A KIP jól strukturált óratervezési lehetőséget biztosít mindezen célok megvalósításához.

Szabadság és szabályozottság⁷

A KIP-es franciaórákon a szabadságot a diákok a feladatban találják meg. Leginkább egyfajta miniprojektre hasonlítanak a tanár által kiadott nyílt végű feladatok, hiszen vagy kreatívak, vagy kapcsolódnak a való élethez. Tehát olykor valamiféle művészi tevékenység segítségével komplex feladatot oldat meg a pedagógus (rajz, beszéd, írott szöveg, ének, videó, feladatkiegészítő alkalmazások, vers, rap). A nyílt végű feladat lényege, hogy nincs elvárt megoldás – a diák verziója, ha igényes, biztosan „jó”. Az

³ K. Nagy Emese: *KIP-könyv I–II.*, Miskolci Egyetemi Kiadó, 2017, 1, 17.

⁴ Cuq – Gruca: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 266.

⁵ K. Nagy Emese: *KIP-könyv I–II.*, 18–19.; Rosen, Evelyne: *Faire classe en FLE: une démarche actionnelle et pragmatique*, 2022, 109.

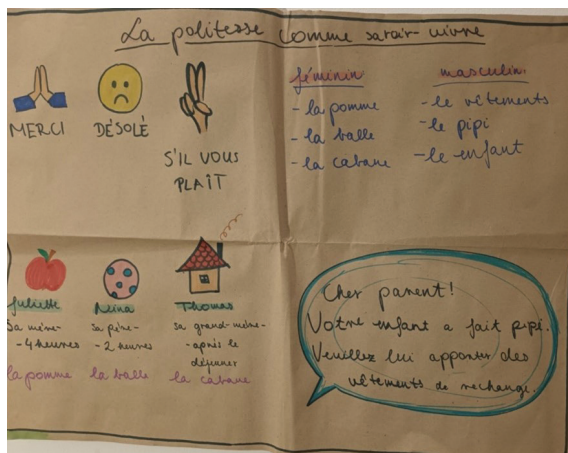
⁶ Klein Sándor: Ahány nyelv, annyi ember (Az idegen nyelv tanításának néhány pszichológiai problémájáról), in Klein Sándor: *Intelligencia, kreativitás, kompetencia*, Budapest, Edge 2000 Kiadó, 2020, 509–519.

⁷ K. Nagy Emese: A státuszkezelő csoportmunka jellemzői és összevetése a kooperatív munkaszervezéssel, *Református Nevelés*, 2021/3, 24–34.

élet és iskolai feladat közelítése, azaz a „valós” megoldandó probléma beiktatása a másik lehetőség a feladat kinyitására.

A KIP-es franciaóra szabályozottságát az adja, hogy valójában a csoportban való munkát teljes mértékig a tanár irányítja. Sem a csoportbeosztásról, sem a csoportban betöltendő szerepről nem dönthetnek a diákok. Sajátos kooperatív munkamódszer, sőt, több, mint csoportmunka, hiszen az irányított csoportszerepek és csoportalakítás célja a státuszkezelés, az életre nevelés. Ennek a szabályozottságnak köszönhető, hogy a diákok nem a megszokott szerepükben vannak – a csendes kénytelen beszélni, az irányító kénytelen „beosztott” lenni, ha nem ő a csoportvezető. Annak, hogy valamennyi csoport más nyílt végű feladatot kap, az a célja, hogy a beszámolás során ne alakuljon ki versenyhelyzet. Minden csoportmunkához egyéni feladatok tartoznak, amelyeket csak a közös munka alapján lehet elvégezni. Ennek szerepe egyrészt az egyéni tevékenység és gondolkodás szorgalmazása, másrészt az igényes csoportmunkára való motiválás.

Ahhoz, hogy a beszabályozott csoportalakítás és csoportszerep mellett a diákok valóban szabadnak érezzék magukat a feladatvégzés közben, az szükséges, hogy az életből ellesett problémákat, kommunikációs helyzeteket, szövegtípusokat kell eléjük tárjunk, amihez számos autentikus szövegfajta, kép-, videó- és hanganyagot használhatunk már az ötleteléstől kezdve, de az óra megvalósításakor is, szünet nélkül építve a diákok kreativitására. Erre említem példaként az alábbi KIP feladatot (1. ábra), mely nagy gondolata: *Az emberi kapcsolatok a demokrácia alapkövei*.⁸ A feladat a következő: Óvónénik vagytok és az óvodai kiscsoportban a feladatokat, hogy beszoktassátok a legkisebbeket. Készítsetek ikonokat és írájatok mellé szövegesen is a leggyakrabban használt udvariassági formulákat. Rajzoljátok le valamennyi gyerek jelét, majd írájatok mellé, melyikükért ki jöhet érte, hány órákor.



1. ábra

Franciaóra KIP óraterv egyik nyílt végű komplex feladatához készült plakát

⁸ Nagy gondolat: Le contact humain est le véhicule de la démocratie (Jacques Chirac)

A KIP órai plakáton jól látható, hogy a diákok kreatívan megoldották a feladatot. Emojikat készítettek az egyszerű alapszavakhoz, illetve lerajzolták az ovisok jeleit, és meg is nevezték őket, mindegyiket odaírták betűkkel is. A hármas szerkezettel jól strukturálták a munkájukat, illetve változatosságra törekedtek: az alapszavaknál pozitív és negatív üzenetek is találhatóak (köszönöm, sajnálom), a nevek között vannak fiú és lánynevek, mindegyik gyereket más szülő viszi haza (apuka, anyuka, nagymama és más órákor). A plakát érdekessége, hogy két diák az egyéni feladatát is elhelyezte rajta, így mozgalmas lett az összkép: 1. Írj 2 mondatos sms-t a csoportmunkákon szereplő egyik felnőtt részéről, 2. Válassz ki a csoportmunkákból három hímnemű és három nőnemű főnevet!

A nyílt végű feladat és a csoportbeosztás tehát keretet ad a diákok szabadságának, akik azonban, mint látható, szervezetten, saját elgondolást és struktúrát követve, változatosan oldják meg a feladatukat, mintha a való életben lennének. Ez pedig autentikus nyelvhasználóvá neveli őket.

A KIP és a tehetségterületek kapcsolata a franciaórakon

Az intelligenciáról alkotott tudományos és hétköznapi szemlélet alapjaiban változott meg az 1990-es években, főleg Gardner munkásságának köszönhetően.⁹ Az ezt követően kikristályosodó tehetségterületek mindenképpen egyenrangúak, sokszínűek, felölelik az intelligenciatípusok összességét és ilyen értelemben humánusabbak. Ma már a franciaországi könyvkiadói piacon található olyan, a mi felső tagozatunknak megfelelő szintű tankönyv, amely nem csak figyelembe veszi a különféle gardneri tehetségterületeket, hanem a kötet nyolc főszereplője megszemélyesíti azokat, hogy a diákok azonosulni tudjanak velük és képesek legyenek a képzeletükben átélteket az osztályuk sokszínűségére vetíteni. A tankönyv rövid tesztet is tartalmaz, amelynek mentén a diákok tisztába jöhetnek saját képességeikkel.¹⁰

Az említett tankönyv szereplői tehát az osztály változatos identitású tagjait hivatottak leképezni: eltérő nemzetiségű, nemű, nevű osztálytársak, akiknek különböző tehetségterületeit még jól elkülöníthető ikonok is jelzik. Látható, hogy például a vizuális-térbeli intelligenciát képviselő tanuló fiú és magyar származású, Tibornak hívják.

A gardneri tehetségterületek – a 2. ábrán látható szereplők által megjelenített sorrendnek megfelelően – (intraperszonális-spirituális, társas-szociális, zenei, logikai-matematikai, természeti, képi-térbeli, mozgásos, nyelvi) úgy kapcsolódnak a KIP-hez, hogy a csoportmunka-szervezésből adódó szerepek (kistanár, beszámoló, írnok, anyag-, csendfelelős) meghatározzák a tanulók tevékenységi körét a heterogén csoporton belül és ezzel aktiválják a nyelvi, inter- és intraperszonális tehetségterületeket. Másrészt a komplex feladatok jellegükből adódóan kreativitást igényelnek és

⁹ Balogh László – Révész György: Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 47–83. [Link](#)

¹⁰ [Link](#)

eltérő tehetségterületeket mozgatnak meg – erre garancia a feladatkiírás, és a nyílt végű feladatmegoldáskor hozott csoportdöntések.



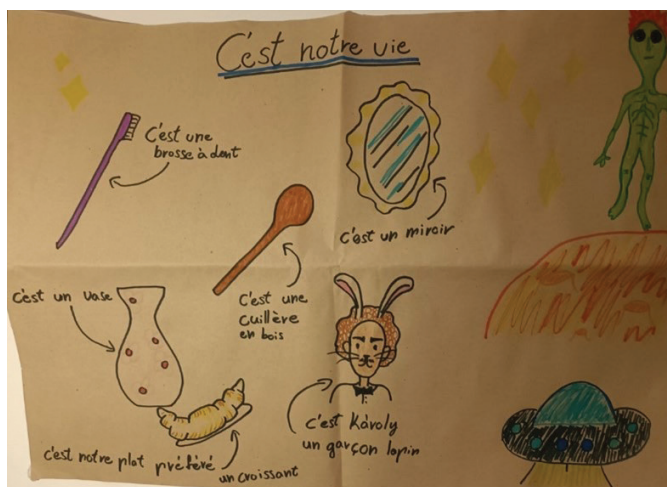
2. ábra

A Sésame tankönyv tehetségterületeket megszemélyesítő szereplői

- a) A franciaórai KIP során a csoportalakításnak köszönhetően leginkább érintett tehetségterületek:
 - *Nyelvi*: feladatértelmezés, a megoldás kialakítása, bemutatás (idegen nyelvnél kiemelt).
 - *Társas, interperszonális*: saját csoportmegoldás létrehozása. A KIP sajátos csoportmunka, de csoportmunka, és mint ilyen, jelentősen fejleszti a szociális tehetségterületet. A közös megoldás létrehozásának gyakorlata az évek során észrevétlenül ráneveli diákjainkat az egymásra figyelésre, az eltérő szempontok érvényesítésére és figyelembe vételére, valamint a korrekt vitakultúrára.
 - *Önértelmező*: főleg a kötelező szerephez alkalmazkodáskor van szüksége rá a diákoknak. Mivel nem ő maga választja ki a csoporton belüli helyét, illetve nem természetes képességei vagy társadalmi helyzete szerint kerül szerepbe, ezért tudnia kell elemezni saját érzelmeit, kifejezni őket, és alkalmazkodnia kell a számára ismeretlen helyzethez, „státuszhoz”. Ez nagyban fejleszti diákjaink érzelmi intelligenciáját és autonómiáját.
- b) A franciaórai KIP során a nyílt végű komplex feladatoknak köszönhetően leginkább érintett tehetségterületek¹¹:
 - *Nyelvi*: valamennyi feladat elvégzése szükségessé teszi a célnyelven való kommunikációt.

¹¹ E képességterületeket a tanulóink a feladatnak megfelelőek mozgatják meg. Aszerint aktiválják, hogy mennyire tudunk hasznos, érdekes és lehetőleg egyszerre több képességterületet megmozgató feladatot adni.

- *Társas, interszónális*: Mivel a feladatok nagy része a való életből vett szituációkat modellál, ezért megoldásuk egyrészt szükségessé teszi a társadalmi valóság ismeretét, másrészt segít elboldogulni a minket körülvevő világban. Erre hozok egy konkrét példát (3. ábra). A feladat: Űrhajósok vagytok és a Marson teljesítetek szolgálatot, ahol marslakókra bukkantok. Mindenképpen be akartok nekik mutatni néhány hétköznapi tárgyat és ételt, amelyek mindennapi életetek részei. Tegyétek bátran kontextusba, írjátok le, írjátok körül, rajzoljátok le. Használjátok a bemutatáshoz valamennyi franciatudásotokat! A feladat abban segít, hogy a diákok újfajta társas érintkezés helyzetébe képzeljék magukat és abban képesek legyenek akár verbális, akár nonverbális jelzéseket adva valamiféle kapcsolatfelvételre.



3. ábra

Franciás KIP plakát – autentikus társas kapcsolatfelvétel kulturális jelzésekkel

A plakáton látható, hogy a diákok egyrészt egyértelműen jelezték a szituációt (holdjáró, marslakó), másrészt válogattak a hétköznapi életben használatos tárgyak közül. Már a válogatásuk is eredetiséget tükröz, viszont az is nyilvánvaló, hogy a croissant megjelenítése a francia kultúrához való kapcsolódást, Károly, a nyúl ábrázolása, a marslakóknak való bemutatása pedig az egyéni vagy kiscsoporthoz köthető szubkultúrát hivatott közvetíteni.

- *Logikai-matematikai*: az általunk adott komplex feladatnak megfelelően keresztretjvényt, útvesztőt, puzzle-t, különböző kritériumok alapján létrehozott számsorokat készítenek a diákok vagy naptárt, heti tervet hoznak létre.
- *Zenei*: dal, rap, vers megalkotása.
- *Természeti*: az általunk adott feladat tematikájában jelentkeznek: állatokkal, növényekkel, természettel, világűrrel, energiával, környezetvédelemmel, jövővel kapcsolatos tematika.

- *Mozgásos*: testrészekre való rámutatás, egészségüggyel, tánccal, testmozgással kapcsolatos feladatok, tornamozdulatok megnevezése, utánzása.
- *Képi-térbeli*: ábrák, ikonok, rajzok elhelyezése a csomagolópapíron, térkép rajzolása, útvonalak kialakítása, tervezés. Mivel a nyelvórai KIP során minden esetben rajzolnak és írnak a csomagolópapírokra, a nyelvi és képi-térbeli tehetségterületek előnyt élveznek. Ezért a további tehetségterületek bevonása tudatosan kell, hogy történjen a feladatok megalkotása során.

KIP feladat kialakítása a hétköznapi gyakorlatban

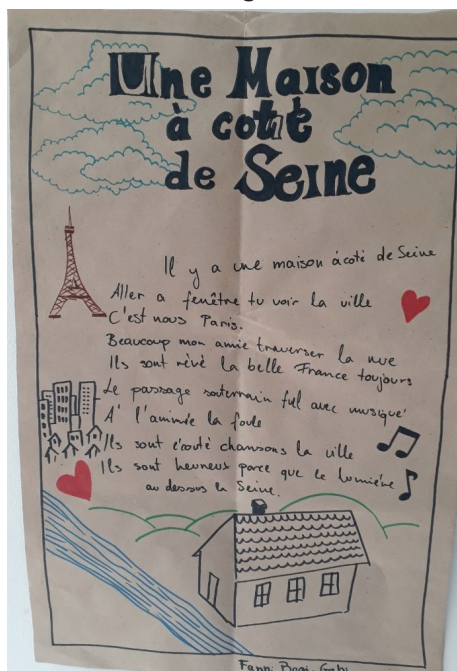
Hogyan hozhatunk létre nyílt végű, komplex, különböző tehetségterületek megmozgását célzó feladatokat?

Valamennyi nyelvórán pozitív pedagógiai hatékonyságú a kisebb nyílt végű feladatok alkalmazása: sms-ek írása, mondatok önálló befejezése, különböző szempontú listák megalkotása, szóválogatás. Ugyanakkor a KIP-es óránk az, amikor a diákok valamennyi tehetségterületen lehetőséget kapnak arra, hogy megmutassák legjobb oldalukat.

Először is a feladatot az éppen tanult szókincshez érdemes igazítanunk. Nem a nyelvtani szerkezetekre koncentrálunk a feladatalkotáskor, hiszen úgyis azt fogják szabadon használni, amit tudnak, ami megy nekik. Másodszor is érdemes figyelni arra, hogy a feladat vagy nagyon kreatív legyen, tehát művészi megformálást, eredeti megoldásokat tegyen lehetővé, vagy olyan hétköznapi helyzetet, szituációt teremtsen, amiben diákjaink ki tudnak indulni már meglévő társadalmi tapasztalataikból.

Példafeladat: Listázzátok a városi helyszíneket és mindegyikhez asszociáljatok egy főnevet, egy melléknevet, egy igét. Készítsetek a listátokból egy rap számot! Adjátok elő!

A feladat megoldásánál (4. ábra) a diákok komplex módon aktiválták tehetségterületeiket: a verbális megformáláshoz (írott és szóbeli) a nyelvi kompetenciájukra, a képek elkészítéséhez a vizuálisra, a ritmizáláshoz a zenei képességterületükre volt szükségük. Maguk a mondatok, ha piros tollal közelítünk, tartalmazznak hibákat. Azonban részleteiben pont az van benne, amit már 10. osztályban álmából felkelve tudnia kell, és lám, tudja is: helymegjelölés (il y a), prepozíciók (à côté de), rámutatás (c'est),



4. ábra
Városi rap

melléknévegyeztetés (heureux), létige ragozása (nous sommes). Szerepelteti a város tanult szavait: utca (la rue), alagsori (souterrain), város (la ville), tömeg (la foule). Illetve számos utalás található a frankofón kultúrára: la Seine, la France. Az álom (le rêve), a szép (la belle), a dal (la chanson), a zene (la musique) szavak az általuk keltett hanghatások és hangulatok révén egyedi miliőt teremtenek a rap szám nézői, hallgatói számára, amit a diákok előadáskor vissza is adtak.

A példafeladat elemzése révén nyilvánvaló, hogy a KIP nyílt végű komplex feladat számos tehetségterületet érint: ritmikai-zenei, vizuális-térbeli, nyelvi társas képességterület kerül mozgósításra. Ugyanakkor összességében kijelenthető, hogy mivel a KIP-szabályoknak megfelelően a tanár osztja ki a szerepeket, a tanulók önreflexív képességei és érzelmi intelligenciája is fejlődik.

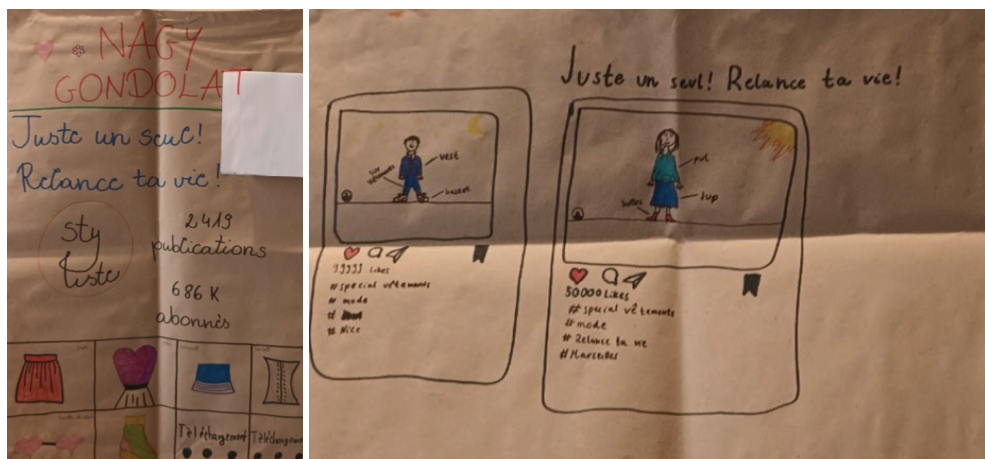
A KIP és a tradicionális nyelvi kompetenciák kapcsolata a franciaórákon

Ahogy már szó volt róla, az életszerűség a komplex nyílt végű feladatok létrehozásának legkézenfekvőbb kiindulópontja. A diákok legszívesebben plakátkészítéssel, cégtervezéssel, applikációk kreálásával, étlap összeállításával, menüsor vagy napi-rendek megszerkesztésével foglalatoskodnak, hiszen ekkor tudnak kiindulni olyan helyzetekből, amelyek a valóságban is előfordulhatnak. Az ilyen feladatok megalkotásához latba kell vetnünk minden empátiánkat és el kell képzelnünk, a diákok minek vennék valóban hasznát, ha valós következményekkel járna tevékenységük.

Ha ilyen feladatokat készítünk, akkor a KIP-es óra során hiánytalanul hasznosulnak a hagyományos nyelvi kompetenciák is, melyek közül valamennyit érinteni fogjuk.

- *Írott szövegértés* – A diáknak szüksége van rá csoportban a feladat értelmezésekor, illetve az egyéni feladatok során is, amikor már a csoportmunkát interpretálja. Komoly feladat szokott hárulni e tekintetben idegen nyelv órán az előadóra, aki az írnok által megalkotott szövegverziót alapul véve kell, hogy szóbeli beszámolóját elvégezze.
- *Nyelvtani készségek* – Ahogyan a 4. ábra elemzésénél már láhattuk, a tanulók a feladatuk megoldásakor szabadon választhatnak az általuk ismert nyelvtani szerkezetekből, aminek köszönhetően autentikus nyelvhasználóvá válik. Jó, ha a feladatok megalkotásánál a nyelvtani szerkezetet mint kritériumot mellőzzük.
- *Hallott szövegértés* – beszámolók megértése célnyelven, illetve autentikus videó, hanganyag hallgatása, mely lehet feladat alapja.
- *Írott szövegalkotás* – a csomagolópapírra célnyelven írnak a diákok. A nyílt végű feladatok gyakori végzése didaktikai szempontból jó alapot jelent a majdani vizsgaszintű, érettségi, nyelvvizsga típusú szövegalkotáshoz.
- *Szóbeli szövegalkotás* – a csoportmunka bemutatása célnyelven. A diákok mind a csoportmunka során, mind a produktumok megosztása során szóbeli szöveget kell, hogy alkossanak a tanult idegen nyelven.

Az alábbi példafeladat két különböző megoldásának értelmezése rávilágít a fenti állítások gyakorlati hasznosulására. A feladat: Csak egyet! Tervezd újra az életed! Stylistként elindítottok egy Instagram kampányt – a követők vállalják: minden nap csak egy különleges ruhadarabot vagy kiegészítőt vesznek fel köznap ruháik mellé. Megosztod az oldaladon követőid legjobb szelfijeit.



5. ábra
Csak egyet!

Mindkét megoldáson (5. ábra) központi szerepet kapott a ruhadarabok ábrázolása és megnevezése, illetve az applikáció nyelvi és formai közegének megteremtése, reprodukálása – képernyőszerűség, érintő gombok, letöltés (téléchargement...), le nombre des followers ou abonnés (követők vagy előfizetők száma) stb... Tehát a komplex feladat által elvárt készségeket a tanulók megmozgatják, mind a gardneri intelligenciátípusoknak megfelelően, mint a tradicionális nyelvtanulói készségek tekintetében.

Ugyanakkor jól észrevehetőek a különbségek is, hiszen a feladat két eltérő megoldása megmutatja: a nyílt végű feladat esetében a diákok valamennyi önálló alkotása „jó”: részben hasonló, részben eltérő. Az egyik ábrázolás a ruhaötletek sokszínűségére koncentrált és legalább 7-8 különleges öltözékekkel vagy kiegészítővel rukkolt elő, a másik megoldás a vizualitás szintjén inkább a telefon élethű megjelenítését tartja elsődlegesnek és kétszer reprodukálja ugyanazt a mobil-sémát. Az eltérő nézőpontok, látásmódok és megoldási típusok mutatják, hogy ugyanazokat a készségeket mozgatják meg a diákok, de autonómiájuk és kreativitásuk fejlődik azáltal, hogy saját megoldási módjuk mindenképpen elfogadást nyer.

A KIP hasznossága tehát a képességterületek és a nyelvtanulási kompetenciák tekintetében, hogy mindenképpen életszerűbb feladatot adunk, mint a „fogalmazd meg” „írd a képről” típusúak. Továbbá nincs nyelvtani kritérium, olyan szerkezeteket használ, amit már ismer – alkalmazott tudásra épülő módszer. Ezen felül motiválóan hat; ha a diákok többször csinálják, igényessé válnak.

Felhasznált irodalom

- Balogh László – Révész György: Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 47–83. [Link](#)
- Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Gombkötőné Lombár Izabella Sára: Saját honlap, [Link](#)
- K. Nagy Emese: A státuszkezelő csoportmunka jellemzői és összevetése a kooperatív munkaszervezéssel, *Református Nevelés*, 2021/3, 24–34.
- K. Nagy Emese: *KIP-könyv I–II.*, Miskolci Egyetemi Kiadó, 2017.
- Klein Sándor: *Intelligencia, kreativitás, kompetencia*, Budapest, EDGE 2000 Kiadó, 2020.
- Kopátsy Sándor: *T.E.T.T. – Természet, Erkölc, Tudás, Tehetség* (szerk. Bánkuty Tamás), Pallas Athéné Könyvkiadó Kft., 2022.
- Launet, Martin Eva – Perez-Court, Céline: *La boîte à outil de l'intelligence émotionnelle*, Dunot, 2014.
- Rosen, Evelyne, *Faire classe en FLE: une démarche actionnelle et pragmatique*, Hachette, 2022.
- Rossi, Régis – Lauzol, Claire – Noyé, Didier: *Le pouvoir de l'intelligence émotionnelle*, Édition Eyrol, 2020.
- Vigner, Gérard, *L'exercice dans la classe de français*, Hachette, 1984.

A DALISMERET VIZSGÁLATA FELSŐ TAGOZATOS TANULÓK KÖRÉBEN

*„Nem lehet egészen boldog ember, akinek nem öröm a zene.
Erre az örömrre azonban tanítani kell az emberiséget,
mert magától nem jut el odáig.”
Kodály Zoltán¹*

Bevezetés

Az éneklés és a beszéd képessége számos ponton kapcsolódik egymáshoz, a nyelvnek és a zenének rendszerében, szerkezetében, elsajátítási folyamataiban és érzékeny periódusaiban számos közös pont található.² A daltanulás folyamata a zenei képességek fejlesztése mellett fontos nyelvi képességek fejlődéséhez is hozzájárul. Az éneklés lehetőséget nyújt a szülő és a gyermek közötti érzelmi párbeszédre, szerepe van a személyiségfejlesztésben. A dalok természetes módon segíthetik elő az érzelmi kötődést és meghatározó szerepük lehet a biztonságérzet megteremtésében is.³ A nyelvelsajátítás képességével ellentétben – ami a velünk született genetikának köszönhetően minden egészséges gyermek számára adott – a tisztán éneklés képessége nem fejlődik ki mindenkinél, mivel az éneklési képesség fejlődésének szenzitív szakasza nyolc-tíz éves kor körül lezáródik. Ebben a korszakban képessé válik a gyermek a hallás után tanult dalok helyes elneklésére. Ha az érzékeny periódust követően a célzott zenei fejlesztés nem valósul meg, akkor a képesség ezen a szinten reked meg.⁴

Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciója énekes alapú, a zenei nevelési módszere a teljes személyiség formálását segíti elő. A gyermekek zenei fejlesztése már kisgyermekkorban elkezdődhet informális módon a szülő hangjának és énekének csengése, ritmusa által, majd a szervezett tanulás első szakaszaiban is jelentős szerepe van a képességfejlesztésnek. Iskoláskorban, a kodályi elvek alapján a főszerep lehet a kórusé is, ahol a társak énekének összhangja olyan erős impulzust adhat, amelynek motivációs hatása felmérhetetlen. Sajnos nagyon sok gyermek nem mer sem énekelni,

¹ Kodály Zoltán: *Visszatekintés I. kötet* (szerk. Bónis Ferenc), Budapest, Argumentum Kiadó, 2007, 247.

² Buzás Zsuzsa – Csontos Tamás: A nyelvi és zenei feldolgozási folyamatok kapcsolódási pontjai, in Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, 2016, 173–192.

³ Andrek Andrea: *A szülő–magzat kötődést befolyásoló tényezők vizsgálata párkapcsolati és intergenerációs kapcsolati jellemzők figyelembevételével*, PhD disszertáció, Budapest, 2019, 38. [Link](#)

⁴ Turmezeyné Heller Erika – Balogh László: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*, Nitra, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, 2009, 207. [Link](#)

sem az érzelmeit kifejezni a szorongása, félelmei miatt. Az értékhordozó kultúra jellemzőit, a zeneművészet szépségeit, az egyes zenei stílusok és műfajok jellemzőit a dalokon keresztül meg tudjuk mutatni a tanulóknak, hiszen a zenélés legtermészetesebb módja az éneklés, a hang az önkifejezés egy eszköze.

Az éneklés segít a harmonikus emberi lélek kiművelésében, a társas-lelkület megvalósításában. A gyülekezeti énekek, a zsoltárok és dicséretetek az Isten dicsőítésének eszközei, az éneklés az istentisztelet szerves részét jelenti. Az éneklés vezetésében kulcsfontosságú az egyházzene-sz-kántor szerepe, akinek feladatköre – a gyülekezeti egyházi ének- és zenekultúrának fejlesztése és ápolása – egyben a hitre nevelés és a hitben való megtartás lelkigondozói-pásztori lehetősége is.⁵ A református gyülekezetek éneklése szempontjából a fiatalok zenei nevelése alapvető, a dalismeret, az éneklés természetes módon hozzájárulhat az istentiszteleti élet minőségének javulásához is.

Kutatásunk témája azért is fogalmazódott meg bennünk, mivel az utóbbi évtizedek hazai kutatásai egyenetlenek a zenepedagógia területén, nem érintették sem az éneklési képesség, sem a dalismeret empirikus vizsgálatát. A hazai vizsgálatok kevésbé foglalkoznak az éneklés fejlődésével, pedig amely képesség Kodály Zoltán szerint az aktív zenélés legtermészetesebb módja. Jelen tanulmányunkkal célunk a felső tagozatos tanulók zenei képességeivel kapcsolatos vizsgálatok áttekintése és bővítése. Véleményünk szerint a folyamatos visszacsatolás, az eredmények értékelése az egészen apró részletekkel kapcsolatban meghatározó a pedagógiai munka folyamatában, mivel alapvetően a mért és vizsgált értékekre tudunk biztosan építeni. Kutatásunkban egy olyan online tesztet készítettünk a tanulók számára, amely segítségével feltárhatjuk az iskolákban megismert dalokhoz kapcsolódó ismereteket. Online háttérkérdőív segítségével a diákok véleményét is megkérdeztük az ének-zene órákkal és az énekkarral kapcsolatban, például azt, hogy szeretnek-e énekelni, mennyire tudnak énekelni saját bevallásuk alapján, mennyire fontos az éneklés számukra. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulók énekléshez, dalokhoz fűződő személyes kapcsolatáról átfogó képet kaphassunk. A dalismeret vizsgálata felső tagozatosok körében országos mintán eddig nem valósult meg, annak ellenére, hogy az éneklés és a dalok a zenei nevelés központi részét képezik. Vizsgálatunkkal ezt a hiányt is szeretnénk pótolni.

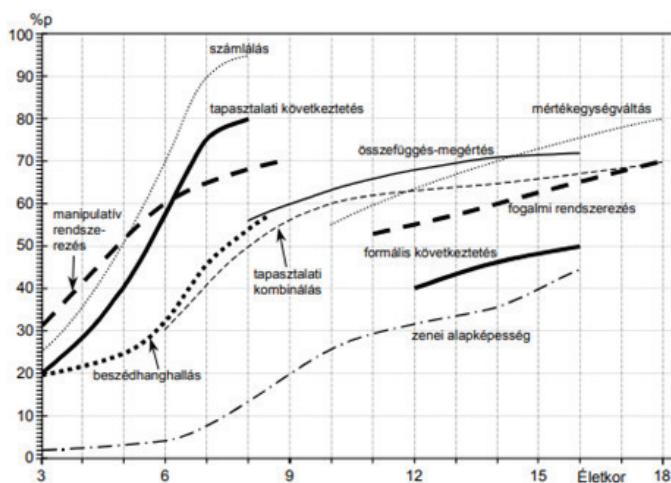
A képesség és készség definíciói

A képességek hatékony fejlesztését akkor tudjuk megvalósítani, ha ismerjük fejlődésük jellemzőit az elsajátítás kezdetét jelentő életkortól a teljes elsajátítás bekövetkeztéig. A képesség olyan átfogó funkcionális és pszichikus rendszert jelent, amelynek működése valamilyen tevékenységben, illetve a hozzá tartozó produktumban nyilvánul meg.⁶

⁵ Pap Ferenc: Az egyházzene-sz-kántori tisztség mint egyházi szolgálat, *Collegium Doctorum*, 10. évf., 2014, 150–156. [Link](#)

⁶ Nagy József: Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről, *Iskolakultúra*, XIII. évf., 2003/8, 40–52. [Link](#)

Egy-egy készség vagy képesség kialakulásához hosszú időszak (akár évek, évtizedek) szükséges. A képességek szintje az öröklött adottságainkon is múlik, valamint a képességek működésük és fejlődésük terén szoros kölcsönhatásban állnak a tárgyi tudással és az ismeretekkel.⁷ Az 1. ábrán látható, hogy az egyes képességeket ábrázoló görbék már az elsajátítás előtt ellaposodnak, tehát a fejlődés lelassul, majd célzott fejlesztés nélkül megtorpan, illetve hanyatlani kezd. Az alapképességek elsajátítása tehát csak az iskolai tanulmányokat befejezők egy szűk körében valósul meg teljes mértékben, tanulóink nagy arányban részlegesen funkcionáló alapképességekkel lépnek ki az életbe.⁸



1. ábra
A készségek, képességek fejlődési sajátosságai⁹

A képesség értelmezésekor szükséges a hajlam, az adottság, a rátermettség vagy a tehetség fogalmainak, illetve ezek összefüggéseinek ismeretére is utalnunk. Annak érdekében, hogy a gyermek adottságaiból képességek fejlődjenek, a hajlamokból motivációt tudjunk kialakítani, meghatározó a környezeti hatásrendszer. A képességek fejlesztésében elsődleges szerepet játszik az oktatás és a nevelés, ezek által jöhetnek létre azok az optimális feltételek, amelyek által egyik szintről a másik szintre képes fejlődni a tanuló.¹⁰ A zenei képességek, egyben az éneklés hatékony fejlesztése gyors fejlődést eredményezhet, ugyanakkor megfelelő és célzott fejlesztés hiányában, az idegen nyelvekhez hasonlóan a zenei képességek is nagyon gyorsan hanyatlani kezdenek.

⁷ Asztalos Andrea: *Az általános iskolai ének-zene tanárok, tanítók gondolkodása a gyermekek zenei képességeinek fejlesztésével, a tanítással és az értékeléssel kapcsolatban*, PhD disszertáció, Budapest, 2019, 18. [Link](#)

⁸ Nagy: *Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről*.

⁹ Uo., 6.

¹⁰ Zakárné Horváth Ida: *Készségek, képességek, kompetenciák fejlesztése*, Budapest, Modinfo Kft., 2003.

A zenei alapképesség

A zenei alapképesség a zenei tevékenységek alapját képező pszichikus struktúra, 14 részképességből áll. A zenei alapképesség modelljét Erősné 1993-ban 3–23 évesek körében (N=840) folytatott vizsgálati eredményeinek alapján táblázatban foglalta össze.¹¹ A zenei alapképességek modelljének két tengelyén a zenei dimenziók és a zenei kommunikáció alaptípusai jelennek meg (1. táblázat).

1. táblázat
Erősné zenei alapképességének modellje (1993)

	Kommunikációs terület			
Dimenzió	Hallás	Közlés (ének/hangszer)	Olvasás	Írás
Dallam	Dallamhallás	Dallamközlés	Dallamolvasás	Dallamírás
Harmónia	Hangzathallás	Hangzatközlés	Hangzatosolvasás	Hangzatírás
Ritmus	Ritmushallás	Ritmusközlés	Ritmusolvasás	Ritmusírás
Hangszín	Hangszínhallás	–	–	–
Dinamika	Dinamikahallás	–	–	–

A zenei emlékezetnek a képességek elsajátításának folyamatában kiemelt szerepe van. A zenei emlékezet esetében a szemantikus memória leginkább azokkal az általános tényekkel, ismeretekkel hozható összefüggésbe, amelyek alapján felismerünk egy-egy zenei stílust vagy megítélünk egy zenei eseményt. Ezek az ún. *sémák* szintén leginkább a zenei szerkezetben mutatkoznak meg, melyek a tonalitás, a metrum vagy a hagyományos zenei formák. Stachó László szerint a zene megértésének és élvezetének képessége elsősorban azon múlik, hogy a zeneműben mennyi számunkra ismert mintázatot, sémát ismerünk fel, valamint e sémák mennyire gazdag gondolati és érzelmi tartalmakat, mennyi asszociációt hívnak elő. Ezek a gondolatátársítások alkotják a zenemű, egy dallam jelentését és tartalmát.¹²

A kognitív pszichológiai kutatások eredményei alapján feltételezhető, hogy a zene-tanulás befolyással van számos más képességtérületre, azaz a zenetanulás következtében egyéb értelmi és érzelmi képességek is fejlődésnek indulhatnak¹³, valamint elősegíti a társadalmi befogadást is, hiszen önfegyelmre és a társas viselkedés normáira is megtanít.¹⁴ A Kodály módszere alapján tanulók körében Kokas Klára 1972-ben a

¹¹ Erős Istvánné: A zenei alapképesség vizsgálata, in Czeizel Endre – Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*, Budapest, Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, 1992, 183–206.

¹² Stachó László: A zenei képesség és az előadóművészi kiválóság, *Parlando*, 2014/1. [Link](#)

¹³ Csáki Katalin – Csáki Éva: A zenei nevelés hatása a személyiségfejlődésre, *Tehetség*, XXIV. évf., 2016/1, 6–9. [Link](#)

¹⁴ Tiszai Luca: A közösségi zeneterápia modellje a gyógypedagógiában, *Gyógypedagógiai Szemle*, XLV. évf., 2017/3, 145–158. [Link](#)

testi és mozgásfejlődés, a matematikai feladatmegoldás, a helyesírás vonatkozásában tapasztalt pozitív hatásokat. Csáki és Csáki 2016-os kutatásukban normál és zenetagozatos negyedik évfolyamos tanulók szociális, társas kapcsolatait vizsgálták. Eredményeik szerint a családi és az osztályon belüli kötelékek szorosabb kapcsolatot mutattak a zenei osztályban.¹⁵

A Kodály-koncepció alapján végezte összefüggés-vizsgálatát Buzás és Maródi 2018-ban. Kutatásukban 124 zeneiskolás, 4–6. évfolyamos tanuló vett részt. Vizsgálatukat az eDia (Elektronikus Diagnosztikus mérési rendszer) online felületén végezték, mellyel az ének-zene és a szolfézs tantárgyi-tantervi szempontból a zenei elemek közül a ritmikai és dallami elemekre, a zenei jelekre és szimbólumokra, valamint a belső hallásra (audiációra) vonatkozó ismereteket és képességeket vizsgálták. Az online tesztet egy téri orientációs képességet vizsgáló teszttel egészítették. Amíg az egymást követő zeneiskolai évfolyamok közötti eltérések nem szignifikánsak, a kottaolvasási teljesítmény két évente javul, amelynek eredménye, illetve valamennyi részteszt eredménye szignifikánsan korrelált az orientációs képességet mérő teszt eredményével ($p < 0,001$).¹⁶ Buzás és Maródi korábbi, 2015-ös vizsgálatának célja volt a kórusban éneklő főiskolai hallgatók ($n=57$, átlagéletkor: 21,20 év) egészségműveltséggel, egészségkultúrával kapcsolatos ismereteinek, véleményeinek vizsgálata. A hallgatók 72%-a szerint a kóruséneklés segíti őket ellazulni, valamint enyhíti a stresszt, 54%-nak javul a közérzete a kóruséneklés után. A hallgatók közel 80%-ának segíti az érzelmek mélyebb átélését, valamint boldogabbá teszi őket a kóruséneklés. A szociális képességek területén a kórusban éneklők fele érzi úgy, hogy az énekkaros társaira a próbákön kívül is számíthat. Közel 60%-uk fontosnak tartja a kórus tagjainak támogatását. Az énekkaros hallgatók 72%-ának pedig fontos a nemzeti identitása és erős nemzeti öntudattal rendelkezik.¹⁷

Az éneklési képesség

A Kodály-koncepciónak megfelelően Magyarországon az ének-zenei nevelés az énekhangra épül, amely nem csak a gyermekek értelmi és érzelmi képességeit, hanem zenei anyanyelvük kialakulását is elősegíti és formálja. Kodály módszere által a megismert magyar népdalok zenei mikrostruktúrája a gyermekek sajátjává válik. A magyar népdalok stílusának ismerete nagymértékben hozzájárul az éneklés vagy a kottaolvasás sikerességéhez is.

A születés előtti időszak nyelvi történéseinek vizsgálata a fejlődési folyamat kiindulópontja. Az anyaméhben a magzat az 5. hónaptól kezdve hallja a környezeti

¹⁵ Csáki – Csáki: *A zenei nevelés hatása*.

¹⁶ Buzás Zsuzsa – Maródi Ágnes: A kottaolvasás és az orientációs képesség összefüggésének vizsgálata online tesztkörnyezetben, *Gyermeknevelés*, VI. évf., 2018/2, 49–63. [Link](#)

¹⁷ Buzás Zsuzsa – Maródi Ágnes: A kóruséneklés lehetséges transzferhatásainak vizsgálata, in Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014*, Budapest, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2016, 68–78.

ingereket, amiket aktívan feldolgoz. Ezek az általános nyelvi jegyek többnyire a nyelv ritmusát és a dallamát érintik, ugyanis az anyaméh a magas hangokat és a részletes hangtani információt, változatosságot átszűri, viszont a beszéd ütemét, tempóját és dallamát átengedi.¹⁸ Már egy kéthónapos csecsemő is képes arra, hogy feszült figyelmet tanúsítson, ha éneket hall. A gyermek ebben az időszakban örömet leli az emberi hangban és annak utánzásában. Kezdetben az emberi hangokat inkább utána éneklí, mint utána mondja, és ez az utánzás hétről hétre gazdagodik. Az éneklést utánzásos alapon 18 hónapos korban kezdik használni, ilyenkor a kisgyermek az általuk kiadott hangokat próbálják igazítani a hallott mintához. Kétéves korra már képessé válnak egy gyermekdal elsajátítására, bár jellemzően még csak a dal egy-egy részét tudják memorizálni, amit improvizálással folytatnak, vagy egészítenek ki. A dallamok hallás utáni ismétlése hároméves korban válik lehetővé. A daltanulás folyamatának jellegzetességeit vizsgálva azt a következtetést lehet levonni, hogy három- és ötéves kor között a gyermekeknek nehézséget okoz, ha egy dal folyamán többször ismétlődő zenei motívum után megváltozik a dallam iránya. A négyéves gyermekek a szöveget, a ritmust, és a pontos dallamvonalat is képesek visszaadni. Öt éves korukra képesek a tonalitás megtartására, és biztonságosan tartani tudják a tempót. Óvodás korban képesek a kitalált dalaikban az öröm és a szomorúság kifejezésére.¹⁹ Az éneklés fejlődése az iskolakezdekori jellemzően megtorpan, és csak a második évfolyamban éri el ismét a nagycsoportosok fejlettségi szintjét. A visszaesést az okozhatja, hogy az éneklés, és általában a zene eltérő hangsúlyt kap az óvodában és a normál tagozatos iskolában.²⁰ Serdülőkorban a szervezet sajátos változása során megjelenik a mutáció, amely során hangváltozás jön létre. A mutálás lányoknál 10–14 éves korban jelentkezik, mindössze hat hónapig tart, míg a fiúknál 11–16 éves kor között figyelhető meg, és akár két éven keresztül is húzódhat.²¹

Az iskolának fontos feladata biztosítani, hogy a zenei fejlődés ne álljon meg a szenzitív periódus végén. Erre jó lehetőséget nyújt a közös éneklés, az énekkar, ahol az együttes éneklés örömet átélve fejlődhetnek a tanulók. A gyermekek többsége hatékony fejlesztés segítségével képes a tiszta éneklés elsajátítására. Ennek bizonyítéka a *Montreal Battery of Evaluation of Amusia* eredménye, mely szerint az amúzia (a zenei felfogó- vagy alkotó képesség hiánya, dallamsüketség vagy régies szóval botfúlúség) ritka; a társadalom kevesebb, mint 4%-ánál jelentkezhet, tehát a különböző képességtesztek eredményeit csak csekély mértékben tudja befolyásolni.²²

Satoh szerint az amúzia definíciója az afázia, a beszédképtelenség meghatározásából indul ki, és az ebben szenvedők nem tudnak egy dallamot megfelelő hangokkal,

¹⁸ Welch, Graham – Howard, David – Nix, John: *The Oxford Handbook of Singing*. New York, Oxford University Press, 2019.

¹⁹ Turmezeyné Heller – Balogh: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*, 206.

²⁰ Janurik Márta – Józsa Krisztián: *Zene és tanulás, Parlando*, 2017, 2, [Link](#)

²¹ Asztalos Andrea: Az éneklési képesség fejlődése és vizsgálata, *Parlando*, 2015, 5, [Link](#)

²² Peretz, I., – Coltheart, M.: Modularity of music processing, *Nature Neuroscience*, VI. évf., 2003/6, 688–691.

tonalításban és ritmusban eldúdolni.²³ Az amúzia kategóriái szintén hasonlóak az afáziához, amely a beszéd mozgásteljesítményének vagy értésének olyan zavara, amelyben a mozgásban részt vevő izmok működése vagy a hallás megtartott, ugyanakkor kiterjedhet a zenei memória és a ritmusérzék hiányaira is.

A zenei tehetség

A felső tagozat kiemelt színtere lehet a tanulók hatékony tehetségfejlesztésének. Az iskoláknak a lehetőségekhez mérten javasolt a tehetséges gyermekek számára változatos programokat biztosítani, illetve a tehetséggondozás folyamatában a művészeti iskoláknak – például a zeneiskoláknak – is fontos szerepe van. A tehetséges gyermekek már a fejlődés legkorábbi szakaszában is jellemzően eltérő kognitív viselkedést mutatnak az átlagos gyermekektől. Sokrétű érdeklődés, magas szintű kreativitás, kíváncsiság, tanulásvágy, koncentrációs kapacitás, szokatlanul jó memória vagy korai nyelvfejlődés jellemzi őket. Érzelmi jellemzőikben is különbözhetnek társaiktól a tehetséges tanulók, akiket gyakran maximalizmus jellemez, sok az energiájuk, tehát több feladatot is meg tudnak oldani kevesebb idő alatt. A tehetségeseknek fejlett az igazságérzete, gyakrabban élnek át intenzív érzelmi élményeket, nemcsak a családjukhoz vagy a barátaikhoz kötődnek erősen, hanem szakmai tevékenységükhöz is, tehát feladataikat elmélyülten és kreatívan végzik.²⁴

A zenei tehetség örökölhetőségének kérdésével kapcsolatos első tudományos kutatást a 19. század végén Francis Galton végezte, amelynek során háromszáz családot vizsgált, melyben a 997 kiemelkedő személyiség között 120 zenész volt. A legtöbbet kutatott család a Bach családé, ahol 11 generációban több, mint 60 hivatásos muzsikussal volt. Czeizel a tehetség-eredet két fő típusát különítette el; 1) piramismodell, amelyben a tehetség mértéke az egyes családokon belül generációról-generációra emelkedik, majd a csúcs elérése után visszatér az átlaghoz, illetve 2) a gejzírmóddal, amikor egy családhoz kapcsolódóan a kivételes tehetség előzmények nélküli. Példáerrre Bartók Béla, akinek a tehetsége nagyon hamar megnyilvánult. Másfél éves korá környékén a táncdarabokat már biztonsággal meg tudta különböztetni, háromévesen pedig az édesanyja zongorajátékát követve a 3/4 és a 4/4 váltakozását a megfelelő ütemben követni tudta dobján. Négy éves korában az addig megismert körülbelül 40 népdalt el is tudta zongorázni, elég volt a dal szövegét említeni. Kilencévesen kezdett el zenét szerezni, majd 11 évesen az első nyilvános koncertjén saját művét is bemutatta.²⁵

²³ Satoh, M.: Musical processing in the brain: a neuropsychological approach through cases with amusia, *Austin Journal of Clinical Neurology*, I. évf., 2014/2, 1009.

²⁴ Baranyai Zoltánné – Balogh László – Herskovits Mária – Egedi Cecília – Némethné Józsa Ágnes: *Színvonal a tehetséggondozásban*, Győr, Palatia Nyomda és Kiadó Kft, 2012, 10.

²⁵ Czeizel Endre: Bach, Mozart, Beethoven és Liszt, Erkel, Bartók genealógiája (családfelemzése), in Czeizel Endre – Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*, Budapest, Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, 1992, 60–61.

Az otthoni zenei környezet hatása elsődleges a tehetség kibontakoztatásában. Brand 1986-os vizsgálatában a résztvevő családok zenei tevékenységeit, szokásait vetette össze a gyermekek képességeivel. Kutatása alapján dolgozta ki a „*Home Musical Environment Scales*”, HOMES skálát, amelynek segítségével értékelhető vált az otthoni környezet befolyása. A gyermekek zenei teljesítményére ható legfontosabb tényezők: 1) a szülők és a gyermekek együtt énekelnek, 2) a szülők dalokat tanítanak, 3) a gyermekek játékhangszereket kapnak és 4) a család hangversenyeket látogat.²⁶

A roma tehetségek kiemelkedő aránya a zeneművészet terén közismert. Hátrányos helyzetű, tehetséges, többnyire roma fiatalnak nyújt zenei képzést és mentorál Snétberger Ferenc gitárművész, aki 10 évvel ezelőtt nyitotta meg a Snétberger Zenei Tehetség Központot. A roma zenei tehetséggondozó program olyan sikeressé vált, hogy a programban résztvevők szinte valamennyien további tanulmányokba kezdenek és bekapcsolódnak az alap-, közép- vagy felsőfokú zeneművészeti oktatásba, tehát a zenei tehetséggondozásnak a hátrányos helyzetű roma fiatalok integrációjában is hatékony szerepe lehet.

Az iskolai zenei nevelés

Magyarországon a zenei nevelés célját és feladatait a Nemzeti alaptanterv (2020) és az ezt kiegészítő kerettanterv határozza meg, amely az igényes zene megszerettetését és az élményt adó megértést jelöli ki fő küldetéseként. Továbbá fontos, hogy a tanulóknak erősödjön a kulturális és társadalmi identitásuk, a zenét, mint pótolhatatlan emberi szükségletet éljék meg.

Az állami iskolákban 5. évfolyamon az alapóraszám 68 óra, a 6–8. évfolyamokon 34 alapóraszám áll rendelkezésre az ének-zenét oktató pedagógusoknak. Az egyházi iskolák a zenei nevelésben mindig is meghatározó szerepet töltek be. Az egyházi iskolákban a diákoknak több lehetőségük nyílik az éneklésre, ahol az egyházi liturgia rendjéhez igazodva megismerik az egyházi énekeket, zsoltárokat. Váradi és Dragony 2018-as kutatásukban az ének-zeneoktatás gyakorlatát vizsgálták egyházi és nem egyházi általános iskolákban 8–12 éves gyermekek körében (N=270). Eredményeik szerint egyházi iskolák gazdagabb és változatosabb hangszerállománnyal rendelkeznek, az énektermek nagy százalékában van zongora. Az egyházi iskolában a 8–12 éves gyermekeknek körülbelül a fele énekel énekkarban, jóval nagyobb arányban, mint az állami intézményekben. Az egyházi iskolák tanulóinak több mint 90%-a vett már részt hangversenyen. A vizsgálat eredményei alapján ugyanakkor mindkét iskolatípusban nagy szükség lenne az énekórákat a diákoknak élményt nyújtó tanári énekléssel és hangszeres játékkal tovább erősíteni, és a közös éneklés lehetőségét minél több alkalommal megvalósítani.²⁷

²⁶ Turmezeyné Heller – Balogh: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*, 67–68.

²⁷ Váradi Judit – Dragony Gábor: Az egyházi iskolák szerepe a zenei nevelésben. *Iskolakultúra*, XX-VIII. évf., 2018/12, 3–16. [Link](#)

Az ének-zene oktatásban is, mint minden más tantárgynál, a pedagógus olyan kulcsfontosságú személy, aki a hangjával, zenei tudásával, személyiségével a gyermekeknek példát mutat. Nem javasolt az ének-zene órákat beéneklés nélkül kezdeni, azonban ez nagyon sok intézményben nem így van. Milyen következményeket von maga után, ha valaki nem énekel be, hanem a spontán megszólaló hangját használja? A hang a hosszan tartó igénybevétel során a hangképző szervek nem működnek teljesen egészségesen, a hangterjedelem beszűkül. Ez a későbbiekben a művészi kifejezésre alkalmatlanná válik, a hangszál sérüléséhez, fáradékonyságához vezet, nem beszélve a rossz mintáról, amit az ifjúság átvehet. Ha az énekléshez kellemetlen fizikai érzés párosul, akkor az ének-zene óra nem lesz a gyermekek számára örömforrás, könnyebben elfordulnak az énekléstől. Bruckner Adrienne három alapvető szabályt fogalmazott meg. Egy énekes:

- nem énekel beéneklés nélkül;
- nem énekel hangképzési tudásánál technikailag nehezebb darabot;
- elfáradt hanggal nem folytatja az éneklést.²⁸

A napjainkban felmerülő problémák megnehezítik a tanulók igényes zenei nevelését, ám ennek ellenére nem szabad elfelejtenünk, hogy a Kodály által létrejött zenepedagógia gazdag eszköztára továbbra is a pedagógusok kezében van, a koncepció alapelveire építve meg lehet találni azt az utat, amely a nemzet kulturális felemelkedését szolgálja.²⁹

A dalok témakörei a felső tagozaton általában három nagyobb területre oszthatóak: 1) A keresztény ünnepek, jeles napok énekei, dalok alkalmakra; 2) Magyar népdalok, dalok a mindennapi élet, a munka, a szerelem témaköreiből; 3) Műzenei szemelvények és más népek dalai.

A dalismeret vizsgálata

Kutatásunk célja a felső tagozatos tanulók éneklési képességének és dalismeretének vizsgálata, annak jellemzése és elemzése volt. Célunk az, hogy a felső tagozatos tanulók bevonásával a zenei képességek és alapvető fontosságú készségek összefüggéseit feltárjuk. A kérdőívhez kapcsolódó háttérkérdések célja, hogy a szociális, kognitív és affektív háttérváltozókkal a mért képességek összefüggéseit vizsgáljuk. A dalismeret mérő teszt eredményeivel kapcsolatban feltételeztük, hogy 1) a felső tagozatos tanulók zenei teszten elért teljesítménye alacsony szintű, 2) a tanulók dalismerete közepes színvonalat jelöl. Kérdőíves kutatásunkkal kapcsolatban hipotéziseink a következők voltak: 1) Az éneklésnek központi helye van a zenei nevelésben. 2) Az éneklés jó hatással van a tanulók életminőségére, segíti őket a mindennapi stressz leküzdésében.

²⁸ Bruckner Adrienne: Merre tovább az ének-zene-szolfézs-karvezetés oktatásban? *Parlando*, 2015/1. [Link](#)

²⁹ Stipkovits Fülöp: *Meghatározó zenepedagógiai irányzatok a 20–21. században – a Kodály-koncepció és az Orff-Schulwerk elemzése és összehasonlítása*, [Link](#)

Adatfelvétel

Vizsgálatunkban online tesztet, illetve ahhoz kapcsolódó háttérkérdőívet töltöttek ki felső tagozatos tanulók 2021 január-márciusában. A Google felületén rögzített feladatok elérése nem jelentett gondot a tanulók számára, hiszen az intézmények felé elküldött link bárhol, bármikor elérhető volt. A teszt és a kérdőív kitöltése névtelenül történt.

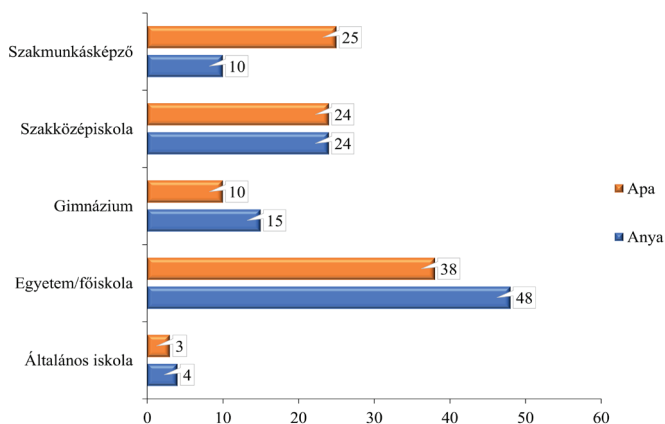
A minta bemutatása

A keresztmetszeti felmérésre 224 felső tagozatos tanuló közreműködésével került sor. A minta elemszámát és a nemek arányát évfolyamonként a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat
A minta elemszáma és a nemek aránya (%)

Évfolyam	N	Nemek aránya	
		Lányok (%)	Fiúk (%)
5.	91	61,54	38,46
6.	84	57,14	42,86
7.	22	68,18	31,82
8.	27	40,74	59,26
Σ	224	58,03	41,97

A lakóhely típusát tekintve a tanulók 1%-a fővárosban, 5%-a községben, 15%-a faluban, 36%-a megyeszékhelyen, valamint 43%-a városban él. Legkevesebb kitöltés a fővárosból érkezett, míg a legtöbb városból.



2. ábra
Szülő/nevelőszülő legmagasabb iskolai végzettsége (%)

Kutatásunkban a szülők, illetve nevelőszülők legmagasabb iskolai végzettségét vizsgáltuk, ami többségében egyetem vagy főiskola (2. ábra).

A mérőeszköz

A teszt feladatszerkezete sokféleképpen tükrözi az ének-zene tantárgy és a kapcsolódó dalismeret korosztálynak megfelelő összetevőit. A tanulók könnyen motiválhatóak voltak a teszt kitöltésére, amely körülbelül 30-40 percet vett igénybe. A zenei teszt három részesztből áll, melyek a következők: 1) kottaképről való dalfelismerés (9 feladat), 2) dalfelismerés szöveg alapján (10 feladat), zenei ismeretek (7 feladat). A zenei teszt során összesen 26 pontot lehetett elérni (3. táblázat).

3. táblázat
A zenei teszt felépítése

Teljes teszt	Itemszám
A dal kottaképe	9
Dalszöveg	10
Zeneismeret	7
Összesen	26

A kotta alapján történő dalfelismerés feladatainál az online felületen látható volt egy dal kottája, melynek kezdősorát (vagy címét), minden esetben négy opció közül lehetett kiválasztania a teszt kitöltőjének (3. ábra). Természetesen a kotta alatt a szöveg nem volt látható, azonban a kottaolvasás, a belső hallás, a zenei memória megfelelő képességszintjei, valamint természetesen az eddig elsajátított dalismeret is szükséges volt a feladatok megoldásához. A kottát három különböző formában mutattuk be, melyek a következők: az abszolút rendszerben rögzített kotta, betűkotta, és ritmuskotta.

39. Melyik dal betűkottáját látod? *

The image shows a music test question. At the top, it says "39. Melyik dal betűkottáját látod? *". Below this, there is a rhythmic notation in 4/4 time. The notation consists of two lines of music. The first line has a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a quarter note. The second line has a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a quarter note. Below the notation, there are four options for the lyrics, each corresponding to a different melody line. The options are: "lá lá mi mi lá lá", "szó mi mi ré mi mi", "ré ré lá, lá, ré ré", and "dó lá, lá, szó, lá, lá". Below the options, there are four radio buttons for the answer choices: "Húsvéti köszöntő", "Megrajkák a tüzet", "Szent Gergely doktornak", and "Elmegyek, elmegyek".

3. ábra
Példa a betűkottával lejegyzett dalfelismerés feladatra

Kodály Zoltán számos, betűkottával lejegyzett dallamot szánt a tanulók kottaolvasásának és tiszta éneklésének fejlesztésére. Ez a kottatípus valamennyi jelenleg alkalmazott ének-zene tankönyvben előfordul az első évfolyamoktól kezdve. A feladattípusban dallamvonal nem látható, elsősorban a szolmizációs hangok ismerete, és azok belső hallása segíthet a dal kitalálásában, illetve természetesen a ritmika is támpontot jelenthet a diákoknak.

Véleményünk szerint a dalok szövege azok kedveltségében rendkívül meghatározó. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a dalszövegekkel kapcsolatban milyen szintű a tanulók ismerete, tudnak-e a kezdősor után folytatni dalszövegeket, vagy mely dalok, és milyen arányban jutnak az eszükbe egy megadott témakörből. Többek között arra is kíváncsiak voltunk, hogy a felső tagozatos tanulók mennyire képesek felidézni a már korábban tanult dalokat, s mennyire tudnak a szavak láttán asszociálni, s bevonni képzelőerejüket, fantáziájukat a feladatok megoldásának folyamatában.

A zenei elemek ismerete részteszt elsősorban a korábban említett feladattípusok kiegészítésére szolgált, melyben számos zeneelméleti ismeretre kérdeztünk rá. Többek között vizsgáltuk a népdalok stílusainak jellemzőit, ritmikai és dallami elemek ismeretét (4. ábra).

38. Melyik nem a régi stílus jellemzője? *

- ☐ rövid sorok
- ☐ pentaton hangkészlet
- ☐ kupolás sorszerkezet
- ☐ ereszkedő dallamvonal

4. ábra

Példa a zenei elemekkel kapcsolatos feladatra

A zenei teszt eredményei

A teljes teszt reliabilitásmutatója (Cronbach-alfa=0,851) megfelelő, tehát összességében a teszt alkalmas a felső tagozatos tanulók dalismeretének vizsgálatára (6. táblázat). A Cronbach-alfa értéke három részteszt esetében szintén megfelelő, a legmagasabb értéket a dalszöveg részteszt érte el (Cronbach-alfa=0,770). A zenei ismeretek részteszt esetében alacsonyabb a megbízhatóság (Cronbach-alfa=0,606). Ennek oka lehet az itemek alacsony száma, amely a továbbiakban növelhető (4. táblázat).

4. táblázat
A teljes teszt és a résztesztek megbízhatósága

Résztesztek	Feladatok száma	Cronbach-alfa
Dal kottaképe	9	0,754
Dalszöveg	10	0,770
Zenei ismeretek	7	0,606
Teljes teszt	26	0,851

A teszt belső összefüggései

A teszt továbbfejlesztéséhez hasznos információkkal szolgál a teszt szerkezetének és belső összefüggésrendszerének elemzése. A korrelációanalízis szerint a teszten és a részteszteken elért eredmények erős kapcsolatban áll egymással, tehát a mért ismeret-struktúra homogén. A legerősebb összefüggést a teljes teszt és a dal kottaképe részteszt között találtuk ($r=0,909$, $p<0,001$). A korreláció szintén erős a teljes dalismeret teszt és a zenei ismeretek résztesztje között is ($r=0,806$, $p<0,001$) (5. táblázat).

5. táblázat
A résztesztek közötti korrelációs együtthatók a teljes mintán

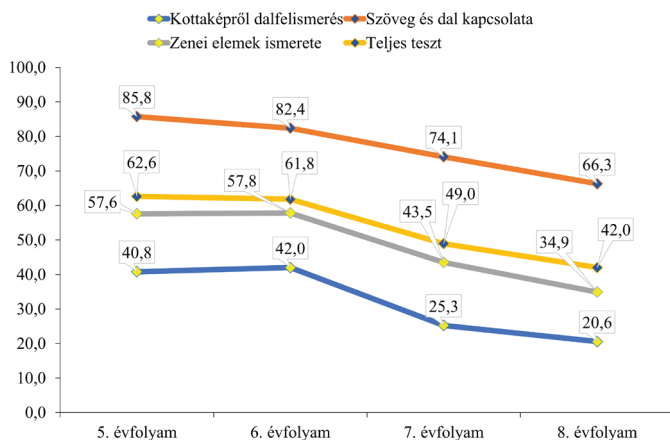
Változók	Teljes teszt	Kottakép	Szöveg
Kottakép	0,868**		
Szöveg	0,774**	0,478**	
Zenei ismeretek	0,806**	0,614**	0,410**

A zenei teszten elért tanulói teljesítmények elemzése

A felső tagozatosok átlagteljesítménye a dalismeret teszten 58,5%, a hozzátartozó szórásérték 18,53. A legmagasabb teljesítményt az 5. évfolyamos tanulók érték el a teszten (62,63%). Az egyes évfolyamok résztesztjein elért eredményeket vizsgálva nem találtunk szignifikáns különbséget a teljes teszten és a részteszteken az egyes évfolyamok között. Feltételezhető lenne, hogy az általános iskola befejező, 8. évfolyamára a tanulók igen gazdag dalanyaggal rendelkeznek, ugyanakkor a 7. és 8. évfolyamokon elért átlageredménye az 5–6. évfolyamok alatti (5. ábra).

A kottakép alapján történő dalfelismerés részteszt feladatait elemezve elmondható, hogy a felső tagozatos tanulók a legjobb teljesítményt a 29. feladaton, az *A jó lovas katonának...* kezdetű dal felismerése során nyújtották, melyet a tanulók közel 60%-a ismert fel. Szintén jól sikerült a 39. feladat, mely a *Megrakják a tüzet* kezdetű népdal betűkottáját ábrázolta. A legnehezebb feladatot egyértelműen a 47. feladat okozta, a

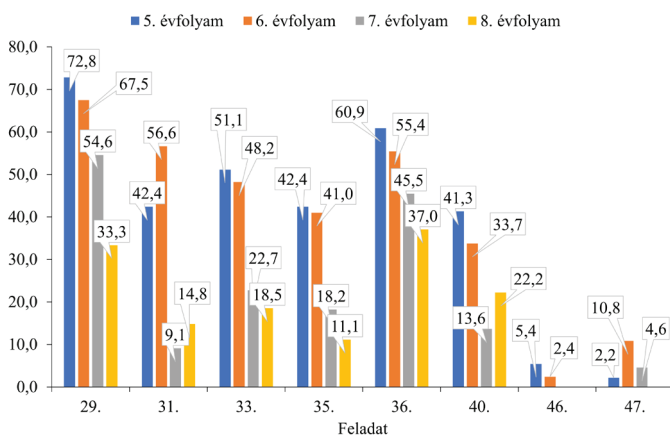
tanulóknak csupán 1%-a volt képes ritmusról felidézni egy dalt. Ezen részteszt feladatai között nem volt 60%-os arányt meghaladó helyesen kitöltött feladat a teljes mintát tekintve.



5. ábra

A teljes teszten és a részteszteken elért teljesítmény (%)

Az egyes évfolyamokat vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az 5. és a 6. évfolyam tanulói többségükben jobb eredményt értek el, mint a zeneileg elvileg képzetesebb, több zenei tapasztalattal rendelkező felső tagozat 7. és 8. évfolyamai. Az évfolyam szerinti megoszlás (%) során is jól látható, hogy a legnehezebb feladatot a 46. és 47. feladat jelentette, melyre a 7. és 8. évfolyam egy tanulója sem adott elfogadható választ (6. ábra).



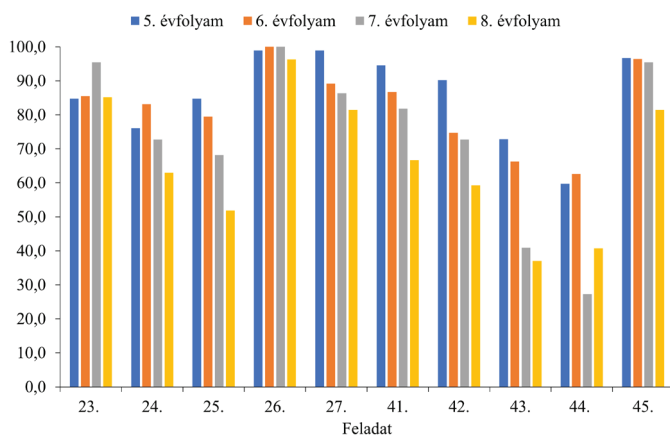
6. ábra

Kottakép alapján történő dalfelismerés
részteszt feladatonkénti eredményei az évfolyamok szerint (%)

Véleményünk szerint a megadott, erős zárlatával jellegzetesen az új stílusú népdalokhoz kapcsolódó ritmusképletről több dal is eszébe juthatott volna a tanulóknak, például a *Megyen már a hajnalcsillag...*, *Erdő, erdő, de magos a teteje*, vagy a *Tisza partján mandulafa virágzik...* kezdetű népdalok.

A szöveg és dal kapcsolata részteszt összesen tíz feladatot tartalmazott. A részteszt eredményei hozzávetőleg jó értékeket mutatnak, de a feladatok között százalékos értékben változások észlelhetők. Az Egressy Béni által megzenésített Szózat felismerése magas, 80% feletti arányban sikerült a tanulóknak. Könnyű volt számukra a 45. feladat is, amely során a karácsonyi ünnepkörhöz kapcsolódó dalokat kellett felsorolniuk, amit szinte valamennyien megoldottak. Egy tanuló írta azt, hogy nem jut eszébe dal a karácsonyról. A felsorolt dalok között megtalálható volt például a *Mennyből az angyal*, *Karácsonynak éjszakáján*, vagy a *Pásztorok, pásztorok*. A feladat 94%-os teljesítménye arra utal, hogy a tanulók komolyan vették a teszt kitöltését, és igyekeztek a legjobb képességeik szerint kitölteni azt.

A legnehezebb feladatot a 44. kérdés tartalmazta, a válaszadók közel fele (45%-a) volt kreatív, s adott rá helyes választ. Ebben a feladatban arra kértük a tanulókat, hogy írjanak olyan dalokat, amelyek eszükbe jutnak Eger városáról. Véleményünk szerint a törökvesz időszak a olyan történelmi esemény, amely az ének-zene órákon kívül számos egyéb tantárgyat is érinthet, kapcsolódhat a történelemhez, az irodalomhoz is. A tantárgyköziesség megvalósítása elősegíthetné azt, hogy például az *Egri vár históriájának énekét* akár történelem órán is elénekeljék, vagy meghallgassák a tanulók.



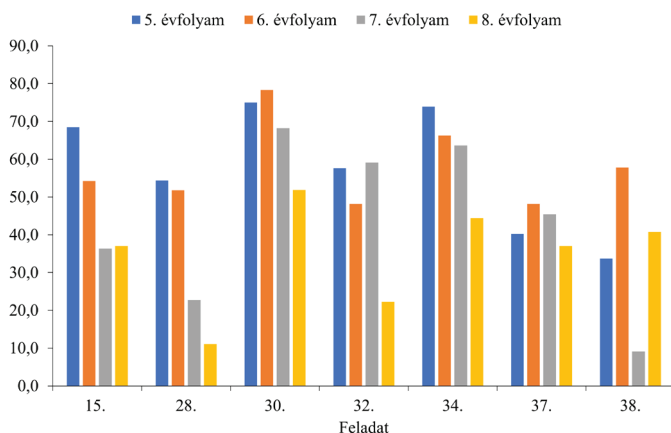
7. ábra

A dalszöveg részteszt eredményei évfolyamok szerint (%)

Az egyes évfolyamok eredményeit vizsgálva arra a következtetésre jutottunk, hogy a felső tagozatos tanulók a 26. feladatot oldották meg a legjobban, melyben a *Pál, Kata, Péter* kezdetű dallam szövegének folytatását kértük. A dal, annak ellenére, hogy az 5. évfolyamos Mozaik Tankönyvben is megtalálható, főképpen az alsóbb évek tananyaga, az ott elsajátított ismeretet tükrözi a tanulók magas arányú helyes megoldása.

A legnehezebb feladatot valamennyi korcsoportnak a korábban említett Eger vár történetével kapcsolatos történelmi ének jelentette. Az 5. és a 6. évfolyamosok szintén jobban teljesítettek átlagosan, mint a hetedikesek vagy a nyolcadikosok (7. ábra).

A zenei elemek ismeretének résztesztje összesen hét feladatból állt, mely feladatok a kotta alapján történő felismerés tesztjének kiegészítő egységét képezik. A feladatok közül a legkönnyebbnek a 30. feladat bizonyult, amelyet a tanulók 75%-os arányban oldottak meg helyesen. Ez az eredmény is kissé alacsony, mivel egy olyan ütemmutatóra (4/4) kérdeztünk rá, ami a kotta alapján is nyilvánvaló volt, illetve a magyar népzene egy sajátossága. A feladatok közül a legnehezebbnek a 38. feladat bizonyult, a kitöltők 41%-a találta meg az új stílusú dalok jellemzőjét (kupolás dallamvonal) a régi stílus ismertetőjegyei között (8. ábra).



8. ábra

A zenei elemek ismerete részteszt feladatonkénti eredménye évfolyamok szerint (%)

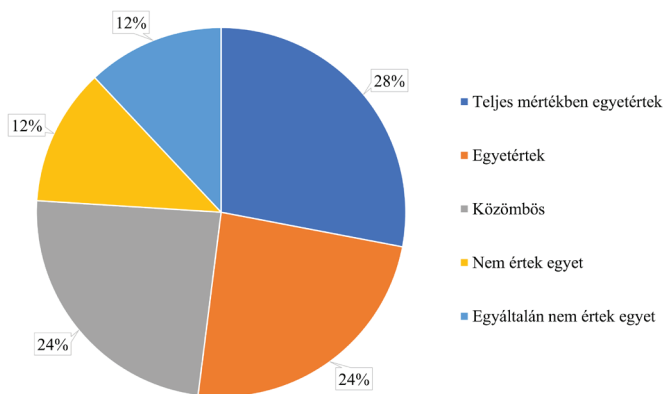
A teljes teszten és mindhárom részteszten a lányok eredménye szignifikánsan magasabbnak bizonyult, mint a fiúké. A lányok a teljes teszten ($F=3,553$, $p=0,000$), a dal kottaképe ($F=2,748$, $p=0,006$), a dal szövege ($F=2,254$, $p=0,025$), és a zenei ismeretek részteszteken ($F=3,754$, $p=0,000$) is jobban teljesítettek a fiúknál. A teszt nehézségével kapcsolatban a legtöbb válasz a közepesre és a könnyűre érkezett, 31-31%-os arányban, s a megkérdezettek csupán 7%-a érezte a feladatokat nagyon nehéznek.

Zenei háttérváltozók

A dalismeret teszten elért teljesítmény szignifikáns kapcsolatban áll a zeneiskolai tanulmányokkal ($r=0,484$, $p=0,00$). A kutatásban résztvevő felső tagozatos tanulók egyharmada zeneiskolás (31%). A zeneiskolások 23,2%-a játszik gitáron, ami a teljes mintából mindösszesen 26 főt jelent. A zeneiskolában tanulók 21,7%-a jár magánének órára. Kicsivel marad el a zongora, melyet mindössze 17,4%-uk, vagyis 12 fő választott hangszereként. A válaszadók között vannak olyanok, akik citerán (6 fő), csellón (1 fő), furulyán (4 fő), fuvolán (4 fő), hegedűn (1 fő) vagy trombitán (3 fő) játszanak.

Nyilvánvaló, hogy a hangszerrel töltött képzési időtől is függ az eredményesség, és ez hat a zenei képességek intenzív fejlődésére. A zeneiskolások között legnagyobb arányban azok a tanulók vannak, akik öt éve játszanak hangszerükön, vagy járnak magánének órára (65%).

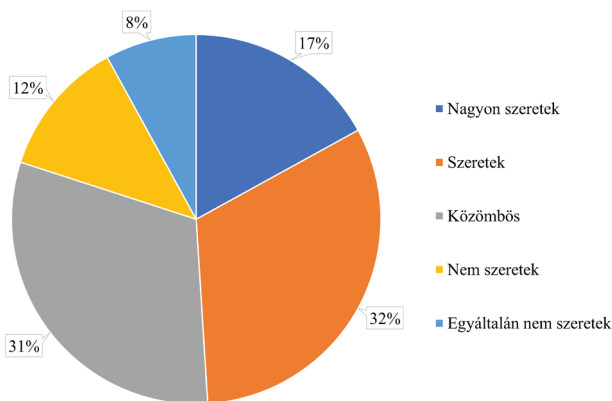
Annak ismeretében, hogy a helyi tantervek szabadsága és sajátossága dönt az énekari tevékenységről, érdekelt az, hogy mennyire színesek a különböző iskolák a zenei elfoglaltságot illetően. Megkérdeztük a felső tagozatos tanulókat arról, hogy a jelenlegi intézményükben található-e kórus. A válaszadók egyharmada (31%) azt nyilatkozta, hogy van az intézményében énekkar, míg 12%-a azt jelölte, hogy nincs. Azoknak az iskoláknak a tanulóit, ahol van énekkar, a dalismeret teszten szignifikánsan jobban teljesítettek ($r=0,265$, $p=0,00$), mint azok a diákok, akiknek az intézményében nem található kórus. Nagy arányban voltak olyan felsős tanulók (57%), akik nem tudták, hogy iskolájuknak van-e saját kórusa. Ez a tény igen szomorú, mely szerint a tanulók nem rendelkeznek az iskolájukról kellő információval, nem biztosak az iskolai kórus létezésében.



9. ábra
Az éneklés jelentősége szerinti arányok

Fontosnak tartottuk, hogy választ kapjunk arra, hogy milyen arányban vannak a válaszadók között azok, akik énekeltek már valaha énekkarban és/vagy tagja is jelenleg egynek. Az eredmények szerint azok a felső tagozatos tanulók vannak többségben, akik még soha nem énekeltek kórusban (63%), jelenleg mindösszesen 4%-uk kórustag. Az éneklési szokásokkal kapcsolatban a kérdőívben a szabadidőben eltöltött tevékenységeket, az egészségi állapot jellemzőit, valamint az iskolai ének-zene tantárggyal kapcsolatos tényezőket vizsgáltuk. Számunkra az egyik legfontosabb kérdés az volt a zenei háttérváltozók közül, hogy vajon a kitöltőknek fontos-e az éneklés, meghatározó tevékenységet jelent-e nekik (9. ábra). A felsősök több mint fele (52%) egyetért ezzel az állítással, 24%-nak közömbös, és ugyanennyi tanuló nem ért egyet az állítással. Az eredmény szoros összefüggésben áll a dalismeret teszten elért teljesítménnyel ($r=0,262$, $p=0,00$).

Az éneklési szokásokat illetően megkérdeztük továbbá azt is, hogy mennyire szeretnek énekelni a tanulók. A megkérdezettek csupán 17%-a, aki nagyon szeret énekelni, 32%-a szeret, 31%-a közömbös az éneklés iránt. Szerencsére kisebb arányt mutat, egészen pontosan 12%-ot, aki nem szeret, s 8%-ot, aki egyáltalán nem szereti az éneket. Az éneklés szeretete szintén szoros összefüggésben áll a dalismeret teszt eredményeivel ($r=0,254$, $p=0,00$). Sajnos valóban azt tapasztaljuk, hogy egyre több gyermek nem szeret énekelni az évek előrehaladtával, pedig az éneklés az önbecsülést növeli, örömet ad, s ezzel együtt megteremti a művészeti alkotás élményét is (10. ábra).



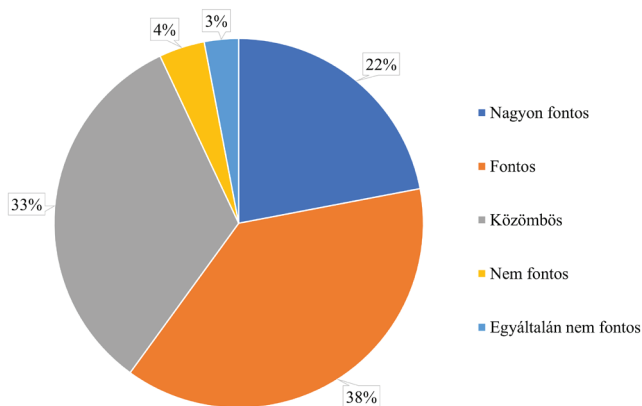
10. ábra
Éneklés iránti attitűd

Összefüggésbe hoztuk azt a kérdést, hogy „Van-e jelenlegi intézményedben énekkar?” a „Mennyire szeretsz énekelni?” kérdéssel. Azok a tanulók, akiknek az iskolájában van énekkar, azok kimagasló többségben szeretik is az éneket, tehát szignifikáns az összefüggés ($r=0,197$, $p=0,003$). Akik nem tudnak arról, hogy létezik-e saját énekkara az iskolának, ott feltűnően a *közömbös* jelzővel illetik az énekléshez fűződő élményeiket. Vajon hogyan változna meg a véleményük az énekről, ha lenne az iskolájuknak kórusa, és hallanák társaik fellépéseit? Mennyire befolyásolja az iskolai kórus pusztja jelenléte a tanulók éneklés iránti attitűdjét? Az általános iskolák énekkari életével kapcsolatos problémakör empirikus vizsgálata újabb kutatások témáját képezhetné a jövőben.

Érdekelt az a kérdés is, hogy vajon szokott-e az általunk választott célcsoport szabadidejében énekelni. A felsősök 61%-a szokott szabadidejében énekelni, míg 39%-os arányban ezt egyáltalán nem teszik. Az éneklés, mint szabadidős tevékenység szintén szignifikáns korrelációt mutat a dalismeret teszt eredményével ($r=0,173$, $p=0,01$).

A kérdésre – mely szerint mennyire fontos számukra egy a dal szövege – a megkérdezettek csupán 22%-a adta azt a választ, hogy nagyon fontos, 38%-ának fontos és 33%-os arányban közömbös. A dal szövege meghatározó, hisz a mondanivaló

ezáltal ér célba, általa jellemezhető az ének is, és a szöveg önmagában is képviselhet esztétikai értéket. A tanulók dalismeret tesztjének eredménye szintén szignifikáns összefüggésben van a dalszöveg értékelésével ($r=0,125$, $p=0,025$) (11. ábra).

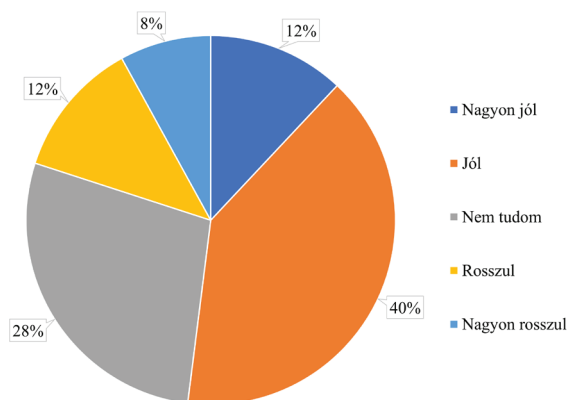


11. ábra
A dal szövegének jelentősége

Az ének-zene tanórák egyes részeinek kedveltségét is vizsgáltuk, ahol a kérdéseink a dalok éneklésére, az új dalok tanulására, a zenetörténeti- és zeneelméleti ismeretekre, (például a szolmizálásra), valamint a zenehallgatásra irányultak. A tanulók kimagaslóan a zenehallgatást kedvelik leginkább, több, mint 70%-uk. A legkevésbé kedvelt részeket a zenetörténeti anyagok és az új dal tanulása jelenti számukra, melyeket a tanulók mindösszesen 4-4%-ban választottak. A daléneklés szintén sajnos igen csekély, mindösszesen 16%-os értéket mutat, a zeneelméleti ismeretek, a szolmizálás pedig csupán a válaszolók elenyésző, 5%-ának a kedvence.

Vizsgálatunk során fontosnak tartottuk azt, hogy megismerjük a felső tagozatos tanulók ének-zene tantárgy érdemjegyeit, ami a legtöbb tantárgy esetében az a tanulói teljesítményt tükrözi. Megkérdeztük tőlük, hogy milyen érdemjegyet kaptak az előző félévben ének-zenéből. A tanulók közel 90,6%-a jeles érdemjegyet kapott előző félévben. A kérdőívet kitöltők közül csupán 8,9% végzett jó eredménnyel, s csupán egy tanuló közepes érdemjeggyel. Az eredmények szerint a tanulók kiváló zenei képességekkel és ismeretekkel rendelkezhetnek, ugyanakkor úgy véljük, hogy a tanulók érdemjegye kevésbé tükrözi az énekléshez kapcsolódó területek valódi tartalmát. Az ének-zene tantárgy megfelelő mérés-értékelés rendszerének kialakítását és visszacsatolásának átgondolását is szükséges lenne végrehajtani a jövőben. Véleményünk szerint elsősorban ezeknek a tényezőknek a hiányát tükrözik a kapott érdemjegyek, melyet megerősít az a tény is, hogy a dalismeret teszt eredményei és az ének-zene érdemjegyek között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot.

Az önértékelés minden tantárgy fontos részét képezi. Az önreflexió mind a tanuló, mind a pedagógus számára nélkülözhetetlen minőségértékelési és minőségfejlesztési visszajelzéseket hordoz. Ebben a fázisban formálódik a tanulói énkép és a tanári értékelés kapcsolata. Éppen ezért megkérdeztük a tanulókat, hogy saját véleményük szerint mennyire tudnak énekelni. Gyakoriság alapján az önértékelés során azok a tanulók vannak a legtöbben, akik úgy gondolják, hogy jól tudnak énekelni, s legkevésbé pedig azok, akik véleményük szerint nagyon rosszul tudnak. Közel 30%-ban a *nem tudom* kategóriát jelölték meg, tehát 63 felső tagozatos tanulónak nincs saját magáról alkotott véleménye az éneklést tekintve (12. ábra). A megfelelő hangképzés élményt nyújthat és önbizalmat is adhat a tanulóink számára. A hangképzésben az iskolai énekarok szerepe is jelentős, amennyiben ez a lehetőség adott a tanulók számára. A felsős diákok önértékelése és a teszten elért teljesítmény között szintén szignifikáns kapcsolatot találtunk ($r=0,233$, $p=0,03$).



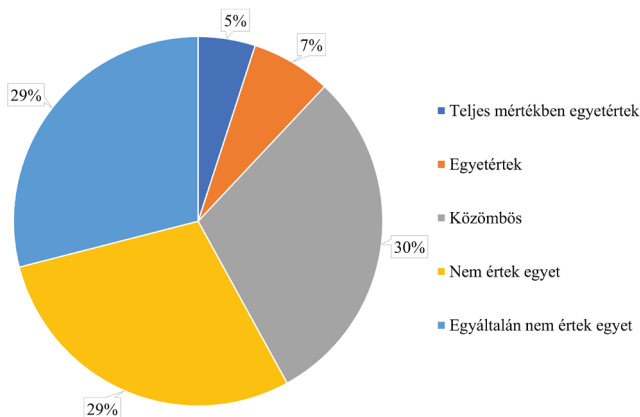
12. ábra
Az éneklési képesség saját véleménye alapján

A szakirodalom alapján elmondható, hogy a zene jó hatással van az egészségre, az éneklés segít a mindennapi stressz legyőzésében. Éppen ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy a felső tagozatos tanulók hogyan vélekednek a zene transzferhatásairól, az egészségi állapottal való lehetséges összefüggésekről. Az első kérdésben azt kérdeztük meg a tanulóktól, hogy milyennek érzik a közérzetüket, milyen a hangulatukat jelenleg. A közérzet szerinti megoszlást vizsgálva kitűnő állapotban 34%-uk érezte magát a kérdőív kitöltése időpontjában, jól 44%, mindössze 17% vélekedett úgy, hogy hangulata átlagos, s 4% érezte magát rosszul. A tanulók közérzete és a dalismeret teszt eredménye között ismételt szoros kapcsolatot találtunk ($r=0,158$, $p=0,18$).

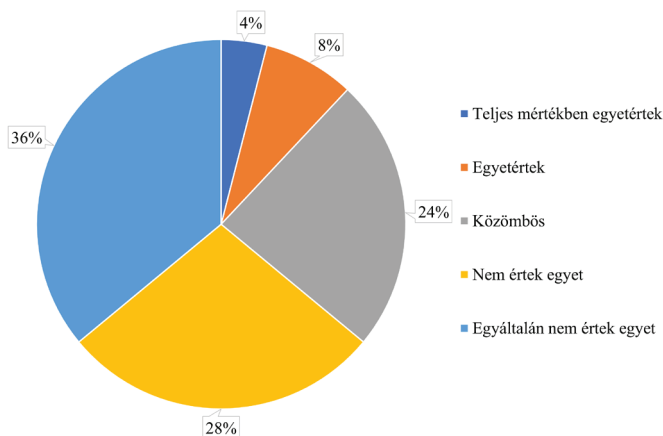
További kérdésünk szintén a hangulattal volt kapcsolatos, mégpedig az éneklés utáni közérzettel (13. ábra). A különböző szakirodalmi áttekintések során arra az eredményre jutottunk, hogy az éneklés után javul a közérzetünk. A tanulók 60%-a

nem értett egyet az állítással. A dalismeret teszt eredménye szoros korrelációt mutat az éneklés utáni közérzet javulásával történő egyetértéssel is ($r=0,232$, $p=0,00$).

A megkérdezettek 12%-a értett egyet azzal, hogy az éneklés segít abban, hogy pozitívabb legyen, legyőzze a mindennapi stresszt. Ez az eredmény is szoros összefüggésben áll a dalismeret teszt teljesítményével ($r=0,173$, $p=0,01$).



13. ábra
Az éneklés utáni közérzet javulása



14. ábra
Az éneklés stresszoldása

Sokak szerint ez az állítás közömbös számukra, vagy nem értenek egyet, illetve teljes mértékben nem értenek egyet. A gyakoriságot illetően a legtöbben a *teljes mértékben nem értenek egyet* az állítással jelölték, tehát szerintük az éneklés egyáltalán nem segít a mindennapi stressz legyőzésében, s legkevesebben vannak azok, akik úgy gondolják, az éneklés teljes mértékben segíti a mindennapi stressz legyőzését, az éneklés által a szorongásuk feloldódik. Az eredmények alapján sem a tanulók, és

vélhetően környezetük sem ismerik a zene nagyszerű transzferhatásait, ami pedig segíthetne számukra is a stressz oldásában, és minden lelki és fizikai gondjukon, fájdalmukon enyhíteni is tudna (14. ábra).

A kórusban éneklők válaszait összevetettük ezzel a témakörrel is, tehát hogy milyen hatással van az éneklés rájuk, segíti-e őket a negatív hangulat legyőzésében. A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy az éneklés segíti őket az érzelmi jól-lét megteremtésében. Tehát a kórusban éneklő felsősök egyetértettek a zene jótékony hatásaival kapcsolatos megállapításokkal, ugyanakkor, mint ahogyan ezt jeleztük is korábban, a felső tagozatos mintában részt vevő kórusban éneklő tanulók aránya elenyésző. Összességében arra a következtetésre jutottunk, hogy azok a kórusban éneklő tanulók, akik képesek megelni az éneklésben az örömforrást, sokkal inkább egyetértenek azzal, hogy közvetlenül vagy közvetve előnyös hatást gyakorol a zeneművészet az egészségi állapotra.

A dalismeret és háttérkérdőív változóinak kapcsolatát a mélyebb összefüggések feltárására regressziós modell segítségével is megvizsgáltuk. A 6. táblázatban csak a szignifikáns magyarázóerejű változók értékeit tüntettük fel. A modellbe felvett változók közül az járul legjobban hozzá a teszten elért teljesítmény varianciájához, ha a tanuló zeneiskolába jár (21,29%). Az intézményben jelen lévő énekkar hozzájárulása 6,04%, míg az édesanya/nevelőanya iskolai végzettségének szerény, de szignifikáns hozzájárulását láthatjuk, ami 1,5%. A három változó együttesen a variancia 27,97%-át magyarázza meg.

6. táblázat

A háttérkérdőív eredményei a dalismeret teszten elért teljesítménnyel, mint függő változóval

Független változók	r	β	$r\beta$ (%)	p
Édesanya/nevelőanya iskolai végzettsége	0,124	0,121	0,0015	0,0035
Énekkar az iskolában	-0,281	-0,215	0,0604	<0,001
Zeneiskolába jár	0,484	0,442	0,2139	<0,001
Teljes magyarázott variancia (R^2): 0,2797				

A dalismeret teszten elért teljesítményhez tehát mind az énekkar, mind a zeneiskola – a tehetséggondozás kiemelt szinterei – szignifikáns hozzájárulást nyújtanak.

Összegzés

A zenei nevelés kora gyermekkortól intenzív módon elkezdődhet és megvalósulhat az éneklés, a zene, az énekes játék és a gyermektánc tevékenységek változatos formáiban. Minél előbb kezdődik meg a zenei képességek célzott fejlesztése, annál biztosabb és sokrétűbb lesz majd az iskolás gyermekek ismerete, készsége és képessége. A felső tagozatos tanulók a már megszerzett ismereteket tudatosítják és mélyítik el, melynek legfontosabb zenei tevékenységei közé tartozik az éneklés, a zenei írásbeliség, vagy a zenei stílus és formaérzék fejlesztése.

Vizsgálatunkban 224 tanuló dalismeretét mértük fel online teszt segítségével és kérdőívvel. A kutatás során fontosnak tartottuk a dalismeret többféle, változatos módon történő vizsgálatát a 10–14 éves tanulók körében. A kérdőív eredményeit demográfiai- és zenei háttérváltozók alapján vizsgáltuk, amely 21 kérdést foglalt magában. A tesztet és a kapcsolódó kérdőívet 42%-os arányban fiúk, s 58%-ban pedig lányok töltötték ki, a legtöbb válasz különböző várostípusokból érkezett, s a megkérdezettek szüleinek legmagasabb végzettsége többségben felsőfokú.

A zenei háttérváltozók értelmében az énekléssel kapcsolatos tanulói szokásokra kérdeztünk rá, valamint a tanulók kórusban való éneklésének és hangszertanulásának tapasztalataira. A felső tagozatos tanulók 48%-os arányban szeretnek énekelni, a megkérdezettek 38%-a énekel vagy énekel kórusban, valamint a kitöltők 31%-a jár zeneiskolába, ők legfeljebb 8 éves zenei képzési tapasztalattal rendelkeznek.

A teszten elért teljesítmények azt mutatják, hogy a feladatok nehézsége jól illeszkedett a választott célcsoport fejlettségi szintjéhez. A legfiatalabb diákok teljesítettek a legjobban, érdekes lehet, hogy nem észlelhető plafoneffektus az idősebb, zeneileg már képzettebb tanulók esetében. A teszteken elért teljesítmények tehát arra engednek következtetni, hogy az 5. és a 6. évfolyamos tanulók magasabb szintű zenei ismereteket és képességeket birtokolnak, mint az idősebb korosztályok. Ennek oka az lehet, hogy ötödikben a heti két ének-zene óra száma a további évfolyamokon a felére csökken, a mutálás folyamata intenzívebbé válik, illetve a serdülőkorú gátlásosság is egyre jellemzőbb a felső tagozat magasabb évfolyamain.

A megkérdezett 224 felső tagozatos tanuló közül a teszten a legjobb teljesítményt azok a tanulók nyújtották, akik egy kórusnak is a tagjai, emellett zeneiskolai oktatásban is részt vesznek. A kérdőív során kapott válaszokat elemezve elmondható, hogy a kitöltők nagyobb aránya szerint az éneklés segít a stressz és negatív hatások legyőzésében és a szorongások feloldásában.

Kutatásunk középpontjában az éneklési képesség és a dalok ismeretének vizsgálata állt. A kutatás során számos tapasztalattal és új információval gazdagodtunk. Minőségre törekvő pedagógusként fontosnak tartjuk, hogy tisztában legyünk a tanítványaink zenei és egyéb képességeivel, nagy hangsúlyt fektessünk a képességeik fejlődésére, fejlesztésére, valamint olyan módszereket alkalmazzunk, amelyekkel hatékonyra tudjuk tenni a zenei képességfejlesztés folyamatát. A ránk bízott tanulók személyiségfejlesztése érdekében elengedhetetlen feltárni azokat a problémákat, amelyek a képességfejlesztés hiányosságait mutatják meg számunkra, hogy azokra hatékony eszközöket és megoldásokat találjunk.

Felhasznált irodalom

- Andrek Andrea: *A szülő–magzat kötődést befolyásoló tényezők vizsgálata párkapcsolati és intergenerációs kapcsolati jellemzők figyelembevételével*, PhD disszertáció, Budapest, 2019. [Link](#)
- Asztalos Andrea: *Az általános iskolai ének-zene tanárok, tanítók gondolkodása a gyermekek zenei képességeinek fejlesztésével, a tanítással és az értékeléssel kapcsolatban*, PhD disszertáció, Budapest, 2019. [Link](#)

- Asztalos Andrea: Az éneklési képesség fejlődése és vizsgálata, *Parlando*, 2015, 5, [Link](#)
- Baranyai Zoltánné – Balogh László – Herskovits Mária – Egedi Cecília – Némethné Józsa Ágnes: *Színvonal a tehességgondozásban*, Győr, Palatia Nyomda és Kiadó Kft, 2012.
- Bruckner Adrienne: Merre tovább az ének-zene-szolfézs-karvezetés oktatásban? *Parlando*, 2015/1. [Link](#)
- Buzás Zsuzsa – Csontos Tamás: A nyelvi és zenei feldolgozási folyamatok kapcsolódási pontjai, in Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, 2016, 173–192.
- Buzás Zsuzsa – Maródi Ágnes: A kottaolvasás és az orientációs képesség összefüggésének vizsgálata online tesztkörnyezetben, *Gyermeknevelés*, VI. évf., 2018/2, 49–63. [Link](#)
- Buzás Zsuzsa – Maródi Ágnes: A kóruséneklés lehetséges transzferhatásainak vizsgálata, in Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014*, Budapest, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2016, 68–78.
- Csáki Katalin – Csáki Éva: A zenei nevelés hatása a személyiségfejlődésre, *Tehetség*, XXIV. évf., 2016/1, 6–9. [Link](#)
- Czeizel Endre: Bach, Mozart, Beethoven és Liszt, Erkel, Bartók genealógiája (családfaelemzése), in Czeizel Endre – Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*, Budapest, Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, 1992, 60–61.
- Eörös Istvánné: A zenei alapképesség vizsgálata, in Czeizel Endre – Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*, Budapest, Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, 1992, 183–206.
- Janurik Márta – Józsa Krisztián: Zene és tanulás, *Parlando*, 2017, 2, [Link](#)
- Kodály Zoltán: *Visszatekintés I. kötet* (szerk. Bónis Ferenc), Budapest, Argumentum Kiadó, 2007
- Nagy József: *Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről*, Iskolakultúra, XIII. évf., 2003/8, 40–52. [Link](#)
- Pap Ferenc: Az egyházzenész-kántori tisztség mint egyházi szolgálat, *Collegium Doctorum*, 10. évf., 2014, 150–156. [Link](#)
- Peretz, I., – Coltheart, M.: Modularity of music processing, *Nature Neuroscience*, VI. évf., 2003/6, 688–691.
- Satoh, M.: Musical processing in the brain: a neuropsychological approach through cases with amusia, *Austin Journal of Clinical Neurology*, I. évf., 2014/2, 1009.
- Stachó László: A zenei képesség és az előadóművészi kiválóság, *Parlando*, 2014/1, [Link](#)
- Stipkovits Fülöp: *Meghatározó zenepedagógiai irányzatok a 20–21. században – a Kodály-koncepció és az Orff-Schulwerk elemzése és összehasonlítása*, [Link](#)
- Tiszai Luca: A közösségi zeneterápia modellje a gyógypedagógiában, *Gyógypedagógiai Szemle*, XLV. évf., 2017/3, 145–158. [Link](#)
- Turmezeyné Heller Erika – Balogh László: *Zenei tehességgondozás és képességfejlesztés*, Nitra, Kocka Kör Tehességgondozó Kulturális Egyesület és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, 2009. [Link](#)
- Váradi Judit – Dragony Gábor: Az egyházi iskolák szerepe a zenei nevelésben, *Iskolakultúra*, XXVIII. évf., 2018/12, 3–16. [Link](#)
- Welch, Graham – Howard, David – Nix, John: *The Oxford Handbook of Singing*. New York, Oxford University Press, 2019.
- Zakárné Horváth Ida: *Készségek, képességek, kompetenciák fejlesztése*, Budapest, Modinfo Kft., 2003.

SZÜKSÉG VAN A VADONRA

A természet szerepe a képességek kibontakoztatásában

Bevezetés

Hajnali öt óra van. Az ablak mellett zöldell a som, egy széncinege dalol közvetlen közletről. Nem fordítom el a fejem, mert megriad, és elszáll. Boldog vagyok. Honnan fakad ez a felhőtlen, gondtalan érzés? Kegyelem? Valami ösztönös megélése ember és természet közelségének, kötelékének? Valamiféle mély, ősi, biztonságos, barátságos, megnyugtató érzés.

Néhány napja, este, színházba siettünk Pesten, kilométereken át egy fűszálat sem láttunk, csupa beton, forrón sugározta vissza a nappal beszívott napsugarak melegét. Még az ablakokban is alig volt virág... Nem hiányzik itt senkinek a madárcsicsergés?

A Forráspont Ifjúsági Találkozó Ferenc pápával 2023. április 29-én tartott rendezvényen kézzelfogható útravalónak virágbonbont kaptak a fiatalok. A bonbon fölött Assisi Szent Ferenc szavai állnak. A képen búzavirág. „Magbonbon, méh- és pillangóbarát virágmag keverékkel” - áll a hátoldalon. Vajon hányan ültetik el majd? Hiszen a búzavirág gyomnövény... Lehet másnak is látni? Egyáltalán lehet látni búzavirágot? Ha ott is van észreveesszük, vagy észrevétlen számunkra? Gyönyörködtünk benne valaha? Hogyan tudnánk észrevehetővé tenni a minket körülvevő növényi és állati sokféleséget?

Hogyan lehet mindezt a mára észrevétlenné vált csodát megszerettetni az intézményes nevelés keretei között? Hogyan hozhatjuk magunkhoz közelebb, hogyan tehetjük magunk alakította tereinket természetközelié? „Vegyük át a Fröbel-féle nevelési rendszert népiskolai rendszerünkbe” írja Liber József 1870-ben a *Néptanítók Lapjában*.¹ Vajon mi lett azokkal, akik megtették? Tanulmányomban egy százéves oktatási projektet mutatok be, és annak mai utóéletét, egy különleges pedagógusképző helyet, mely a természetet is taneszközként használja. E projektben nem lehet beszélni kiemelkedő tehetségekről, csupán egy olyan közösségről, mely új utakat keresve, más szemmel próbálja nézni és láttatni a világot, az öregedő fáknek is helyt adva mindig megújuló fiatalos bátorsággal...

A bemutatott projekt egy mai szóhasználatlalt élve természetközeli erdő, kezdetben gyümölcsös létesítéséről, és annak mai, a hallgatók általi önkéntes projektjeiről,

¹ Liber József: Vegyük át a Fröbel-féle nevelési rendszert népiskolai rendszerünkbe, *Néptanítók Lapja*, 3. évf., 1870/29, 409.

hasznosításáról szól. A projekt kezdetének helyszíne London Roehampton városrésze, 1822-ben, a Friedrich Fröbel reform elveit követő Froebel Educational Institute (röviden FEI). A mai Roehampton Egyetem (Roehampton University) négy, gazdag múlttal rendelkező, főiskola egyesüléséből jött létre. Az egyik e négy közül a fenti FEI.²

A FEI a jelenlegi, roehamptoni campusra 1921-ben költözött és 1922-ben már el is ültették az akkori óvónő hallgatók azokat a gyümölcsfákat, melyekből még ma is él és termést hoz 22 db veterán gyümölcsfa. Közben a kertben békésen megférnek a vadon élő állatok és a háziállatok is...

Elméleti háttér

A természet egy kis szeletét a kertet, mint a nevelés helyszínét már Platónnál megtaláljuk, hisz Akadémiája Akademosz olajfa ligetéről kapta a nevét. Johann Amos Comenius írja *Didactica Magna* c. művében 1657-ben:

The school itself should be a pleasant place, and attractive to the eye both within and without. Within, the room should be bright and clean, and its walls should be ornamented by pictures. These should be either portraits of celebrated men, geographical maps, historical plans, or other ornaments. Without, there should be an open place to walk and to play in (for this is absolutely necessary for children, as we shall show later), and there should also be a garden attached, into which the scholars' may be allowed to go from time to time and where they may feast their eyes on trees, flowers, and plants. If this be done, boys will, in all probability, go to school with as much pleasure as to fairs, where they always hope to see and hear something new.

Az iskola maga legyen kellemes hely, és legyen vonzó a szemnek kívül és belül egyaránt. Belül legyen világos és tiszta, a falakat pedig képek díszítsék. Ezek vagy híres emberek portréi, földrajzi térképek, történelmi tervek vagy egyéb díszek legyenek. Kívül legyen egy nyitott hely, ahol sétálhatnak és játszhatnak (mert ez feltétlenül szükséges a gyermekek számára, amint azt később megmutatjuk), és legyen hozzá egy kert is, ahová a tanulók időről időre bemehetnek, gyönyörködhetnek a fáknak, virágoknak és növényeknek. Ha ez rendelkezésre áll, akkor a fiúk minden valószínűség szerint ugyanolyan örömmel fognak iskolába járni, mint a vásárokbak, ahol mindig valami újat remélnek látni és hallani.³

Gellér Zita 1994-es tanulmányában⁴ az óvodakertek történetét foglalja össze a Jean Frédéric Obelin elzászi költőiskolájától Robert Owen 1816-os skóciai „kisgyermek-iskolájáig” (infant school), ahol először jelent meg a játszótér fogalma. A játszótér a későbbi hasonló mintára épített intézményekben a szabadban helyezkedik el, egy lekövezett

² Roehampton egyetem főiskoláinak honlapja: [Link](#)

³ Comenius, Johann Amos: *The Great Didactic of John Amos Comenius*, ford. M. W. Keatinge, Adam and Charles Black, London, 1896/1907, 131. [Link](#)

⁴ Gellér Zita: Az óvodakert kialakulása és története a századfordulóig, *Iskolakultúra*, 4. évf., 1994/13, 20–23. [Link](#)

területen, de fákkal virágoskerttel övezetten. Sorra nyílnak Európa szerte a fentihez hasonló intézmények. Budán 1828-ban nyitja meg a monarchia első óvodáját Brunszvik Teréz, melynek kertjéről 1829-ben a *Hasznos Mulatságok* c. lap így tudósít: „egy árnyékos játszó hely, melly arra nézve van felállítva, hogy a’ gyermekek testüket a’ szabad levegőben is feléleszthessék ’s megerősíthessék.”⁵ Gellér folytatja az új intézménytípus elsőinek bemutatását Európán kívüli helyszínekről is. Dömötör Géza: A kiseddóvás ügye Európa főbb államaiban c.⁶ könyvéből egy belgiumi óvodai tantervről írtakat idézi: „A meddig az időjárás engedi, a gyakorlatokat, társalgást és játékokat szabad levegőben kell tartani. Szükséges ennél fogva, hogy minden kiseddóvát-nevelő-intézet mellett egy megfelelő kiterjedésű kert legyen. Ennek egy része apró kertecskékre osztandó, melyeket a gyermekek művelnek. Ezen kis kertecskékben [...] megtanulnak észlelni, megszeretik a természetet; megismerik a munka becsét s ezenfelül tanyát út lelkükben azon édes öröm és megelégedés érzete, mely kicsinyénél, nagynál a jól végzett munka után egyaránt be szokott következni.” Gellér, Dömötör munkáira hivatkozva, kiemeli, hogy városi környezetben nem mindig maradt hely a kertre.⁷

A természet és az ember kapcsolatát az iskolakertek kapcsán többféle szempont szerint lehet vizsgálni. A teljesség igénye nélkül Megyeriné Runyó Anna 2021-es tanulmányából idézem fel a legfontosabb irányokat az iskolakertek és a közösség kapcsolatára vonatkozóan. Az iskolakertek céljai: Comeniusnál a pihenés, ismeretszerzés, Pestalozzinál a munkára nevelés kertészkedéssel, Tessedik Sámuelnél a gazdává nevelés, Ovennél a munkások gyermekeit ért káros hatások kiegyensúlyozása, közösség fejlesztése, szocializáció, Brunszviknál a testi egészség fenntartása, Fröbelnél a játék, testmozgás, gyermekenként saját parcella művelése, botanikai ismeretek szerzése.⁸

Az iskolakertek mai reneszánszában a célok között megjelenik az oktatás, ismeretszerzés, növényápolási teendők, mely már kertpedagógia néven új utat tör magának a pedagógia tudományában.⁹ A környezeti nevelés célját Wilson így ragadja meg: „(a) a rácsodálkozás képességének kifejlesztése, (b) a természet szépségének és titkainak felismerése, (c) a természet közelsége miatt érzett öröm megtapasztalása, (d) tisztelet más élőlények iránt. Nem szabad, hogy ezek a célok összeütközésbe kerüljenek a természettudomány- oktatás céljaival, inkább azok megerősítésévé és kiterjesztésévé kell válniuk.”¹⁰ Az ököpszichológia az empátia természethez kapcsolódó beleérző képességét, egységélményét vizsgálja.¹¹ Befejezve a kitekintést Fiedrich Fröbelhez térek vissza.

⁵ Rehlingen Antal: Kiseddek ör-iskolai intézete, *Hasznos Mulatságok*, 1829/14, 107. [Link](#)

⁶ Dömötör Géza: *A kiseddóvás ügye Európa főbb államaiban*, Pesti könyvnyomda-részvény-társaság, Budapest, 1890. id Gellér: *Az óvodakert*, 23.

⁷ Gellér: *Az óvodakert*, 20–23.

⁸ Megyeriné Runyó Anna: Iskolakertek és közösségfejlesztés, *Szociálpedagógia*, 2021/18, 110–122. [Link](#)

⁹ Megyeriné Runyó: *Iskolakertek*.

¹⁰ Wilson, Ruth A.: *Fostering a Sense of Wonder During the Early Childhood Years*, ford. Adorjáné Farkas Magdolna, Columbus, OH: Greyden Press, 1994. [Link](#)

¹¹ Megyeriné Runyó: *Iskolakertek*.

Kiemelném a természet adta öröm egy mondatát Fröbel 1826-os művéből:

The child's life in and with himself, his family, nature, and God, is as yet a unit. Thus, at this age, the child can scarcely tell which is to him dearer – the flowers, or his joy about them, or the joy he gives to the mother when he brings or shows them to her, or the vague presentiment of the dear Giver of them. Who can analyze these joys in which this period is so rich?

A gyermek élete önmagában és önmagával, a családjával, a természettel és Istennel még egységet alkot. Így ebben a korban a gyermek aligha tudja megmondani, hogy mi a kedvesebb számára – a virágok, vagy a velük kapcsolatos öröme, vagy az öröm, amit anyának okoz, amikor elhozza vagy megmutatja neki őket, vagy a kedves Adományozó homályos sejtése. Ki tudja elemezni ezeket az örömöket, amelyekben ez az időszak oly gazdag?¹²

A Rousseau-i jelmondat „Vissza a természetbe” korunk sokadik digitális nemzedékénél talán aktuálisabb, mint valaha.

Mesterséges, megművelt, vad, azaz természetes

A fenti Fröbel idézethez kapcsolódva a természet adta öröm érzésére szeretnék fókuszálni. Egy nehezen megragadható érzést, a vadon értékét és szeretetét szeretném hangsúlyozni, amely szintén része a Fröbel alkotta elképzeléseknek, de talán nem a véletlen műve, hogy a rendszeretetről ismert porosz gondolatvilág talajába közel sem tudott olyan könnyen beágyazódni, mint az angolszász gondolkodásba.

Ugyanis ott a vadon a kert értékes részét képezi: „Egy harmincholdas eszményi kertben legyen hat hold rét vagy pusztá, mely, amennyire csak lehet, természetes vadonra hasonlítson”. Idézi Francis Bacon¹³ 1625-ös esszéjét Walter Scott¹⁴ A Lovag című regényében. Valamint az ipari forradalom okozta fakivágások is szerepet játszhattak abban, hogy ma a vadon értékesebb az itt élők számára.

Az alábbiakban három kép kapcsán szeretném szemléletessé tenni, hogy a természet szeretetére nevelés nem pusztán a gyermekek általi kertművelést jelenti.

Az A) képet egy Wombo¹⁵ nevű mesterséges intelligenciát használó programmal készíttettem Assisi Szent Ferenc szavaira: „Áldott légy, Uram, földanya-nővérünkért, ki fenntart és ellát minket, gyümölcsöket terem, színes virágokat és füvet!” Assisi Szent Ferenc) - Laudato si” No 1. Hangzatos a mesterséges intelligencia elnevezés, valójában egy olyan alkotásról van szó, melyben a szavakhoz leggyakrabban társított, és interneten fellelhető tartalmakat egy képpé komponálja a szoftver. Ez nem egy különleges, tőlünk független intelligencia, hanem nagyon is emberi. Ez tükrözi leginkább hogyan gondolkodunk a természetről. Több képet készíttettem, néhánynál

¹² Froebel, Friedrich: *The education of man*, ford. W.L Hailmann 1903 New York, D. Appleton and Company (Die Menschenerziehung. 1826) 1826/1903, 56. Szerző fordítása. [Link](#)

¹³ Bacon, Francis: A kertekről, in Uő: *Esszék*, Budapest, 1625/1968.

¹⁴ Scott, Walter: *A lovag*. Európa, Budapest, 1978.

¹⁵ Wombo program [Link](#)

megjelent valamiféle Istenábrázolás, de egyiken sem szerepelt ember. A kép szerint a természet és mi, emberek, nem tartozunk össze. Nem vagyunk a természet részei.

A B) képen egy osztrák település, Kapellen egy részlete látható. Ott a vadon, az erdő, ott az ember alkotta ház, és körülötte a szigorúan lenyírt fű. Nincs átmenet, nincsenek vadvirágok, mert az nem lenne szép, nem lenne rend többé. Szeretném érzékeltetni, hogy számomra ez is azt az érzést kelti, hogy az ember elkülönül a természettől, annak nem része.

A C) képen egy vadon, vagy inkább szabadon hagyott kert részlete látható, bár ebben a kertben is nőnek haszonnövények is, pl. látható a lila virágú snidling a háttérben, de itt a vadon uralkodik az ember helyett. Ha most megkérdezném az olvasót, hol élne szívesen, bizonyára nem a C), hanem a B) képet választaná. A vadon számunkra rendetlen, kényelmetlen, nem az ember közelébe való.



1. A, B, C kép. (Fotó: Valent Zsolt)

Pedig nemcsak az iskolakertekre, hanem a vadonra is szükségünk van. Az iskola-kert nem egyenlő a természettel, a vadonnal. Az is egy mesterséges környezet, egy ember alkotta oázis, ami közelebb hoz minket az élővilághoz, de továbbra is elválaszt a természetességtől, a vadontól. Egy új tulajdonnév jelent meg, a „természetközeli” fogalma. Erre a természetközeli pedagógiára szeretnék most egy százéves fröbéli gyökerekkel rendelkező példát hozni.

Egy százéves projekt és mai gyümölcse

A projekt helyszíne London Roehampton városrésze. Ide telepedett le négy főiskola, 1974-ben egyesültek, és 2004-ben kapott az így létrejött intézmény egyetemi rangot. E négy főiskola a metodista Southlands College, 1872-től kezdte meg a tanárnők képzését, és 1997-től lett Roehampton a székhelye. Az anglikán Whitelands College 1841-től működtet női tanárképző főiskolát, és 2005-ben költözött Roehamptonba. A Szent Ignác-i lelkiségű római katolikus Digby Stuart College, 1850-től működik Roehamptonban, és 1874-től kezdi meg a tanítónők képzését. Projektünk helyszíne azonban a reform oktatást képviselő Froebel College, Froebel Educational Institute 1921-ben költözik e kampuszra, de 1892-től már óvónők képzésével foglalkozott. Friedrich Fröbel (1782–1852) óvodai nevelési koncepciója fókuszában a

„kertművelés” a „mozgásos játékok” és az ún. „ajándékokkal” történő szabad játék áll. Pestalozzi munkásságából táplálkozó reformpedagógiája több nyugat-európai országban is elterjedt.



2. kép
Roehampton University, London. (Fotó: Valent Zsolt)

A londoni Froebel Educational Institute 1892-ben kezdte meg az óvónők képzését. A képzést az Oktatási Tanács (Board of Education) 1920-ban ismerte el, és a képzési időt három évben állapította meg, egy évvel hosszabban, mint más óvónői képzéseket, tekintettel a többlet képzőművészeti, mozgásművészeti és természettel kapcsolatos hangsúlyosabb tartalmakra.¹⁶ A FEI a jelenlegi, roehamptoni campusra 1921-ben költözött és 1922-ben már el is ültették az akkori óvónő hallgatók azokat a gyümölcsfákat, melyekből még ma is él és termést hoz 22 db ma már veteránnak tartott gyümölcsfa. Ez a Régi Gyümölcsös (Old Orchard).



3. kép
„Üdvözlünk a régi gyümölcsösben” áll az esőáztatta táblán.
Roehampton Egyetem, London. (Fotó: Valent Zsolt)

A képzés részét képezte a hallgatók kertészeti tréningje is. E gyümölcsös is e képzés máig élő eredménye, melynek 22 almafájáról a gyümölcsöt a ma diákjai is eszik. Ma új projekt, a diákönkormányzat által fenntartott Growhampton, keretein belül gondozzák és őrzik a gyümölcsöst és ültetnek új fákat, szórnak el iskolákkal

¹⁶ Roehampton egyetem főiskoláinak honlapja [Link](#)

karöltve vadvirágmagokat a régi gyümölcsösben a biodiverzitás növelése érdekében. Tartanak tyúkot is, csak a tojásokért, és működtetik a Hive Cafe-t, ahol saját termesztésű organikus alapanyagokból készült élelmiszereket árulnak. Az erdőkert gondozását tanfolyamon tanítják is. (v.ö. Growhampton honlap¹⁷)

További fontos gondolatokat idéznék most a Froebel Trust egyik kiadványából¹⁸, mert nem távoli megvalósíthatatlan példák ezek, hanem szinte sürgetően megvalósítandó módszerek gyűjteményei. Miért jótékony a sárral játszani? Nemcsak sokrétű fejlesztő hatásai miatt az érzékszervekre, a fókuszálásra, a finommotorikára, a kreativitásra, de még baktériumtartalma miatt a boldogsághormont a szerotoninszintet is megemeli.

A természet kimeríthetetlen kincseinek saját megtapasztalása (first-hand experiences) és az élmények egyéni vagy közösségi feldolgozása kimeríthetetlen, sokrétű fejlesztő hatással bír, minden érzékszervre hatóan. Engedjük a gyermeket kúszni, mászni, a természetes táj elég inspiráló lesz a játékaihoz, újabb és újabb kihívást adva számára, gondoljunk csak egy letört ágon való egyensúlyozásra és hatásaira a vesztibuláris rendszerre, vagy a zordabb időjárási viszonyokra, melyek szintén új és új kalandot jelenthetnek az egészségnövelő hatásukról nem is beszélve...¹⁹

A gyermek sokkal jobb felfedező, mint egy felnőtt. Csak hagyjuk, és hallgassuk meg, mit látott, mit figyelt meg. Fejlesztő hatású, ha megfigyeléseit, nemcsak szóbeli leírással fejleszti, de le is rajzolhatja azokat. Ha ugyanarra a helyre többször kilátogatunk, érdemes a természethez való kötődést névadással is erősíteni. Ne csak a növényeket nevezzük meg, így jelentést adva nekik, de a hely különböző részeinek is adhatunk izgalmas fantázianeveket, így téve egyre közelebbé a gyermek számára. Ugyanakkor mi se hallgassuk el a természet közelségének átélésével kapcsolatos jó érzéseinket a gyermek előtt, ösztönözve őt arra, hogy ő is tegyen hasonlóképpen. A természettel való összetartozás élményének, az élőlények tiszteletének átélése, a természet hálózatával való sokrétű kapcsolódásunk sokrétű fejlesztő, stresszoldó stb. hatással bír.²⁰

Felnőttként, szülőként, nevelőként sajnos felül kell emelkednünk saját félelmeinken, a piszok, a rendetlenség, a „füre lépni tilos” világtól meg kell keresnünk magukban a gyermekkort idéző fübe fekvős, felhőket bámuló gondtalanság érzését, a jelen örömeinek intenzív átélését, a holnap szorongásai helyett. Kockáztatni, átmenni és átengedni az ingatag hídon gyermekeinket, ahogy dobogó szívvel mi is megtettük hajdan. „Meghódítani egy ismeretlen fát... olyan, akár egy új világot felfedezni; ...nem lehetünk annyira érzéketlenek, hogy azt kiáltjuk: „Gyere le, mert le fogsz esni”.²¹

¹⁷ [Link](#)

¹⁸ d'Ascoli, Helen D. – Hunter, Debby: *Re-engaging with nature*, Froebel Trust, London, 2022. okt. [Link](#)

¹⁹ Uo.

²⁰ Uo.

²¹ id Lilley, I.M.: *Friedrich Froebel: A Selection from his Writings*, Cambridge: Cambridge University Press, 1967. 126.

Összefoglalás

Vissza kell adnunk a természetet gyermekeinknek. Nem várhatunk, most kell cselekednünk. Egy cserépnai természet, egy kinyíló virág öröme is közelebb vihet, mert bárhol lehet kertünk, az ablakpárkányon, a balkonon, a ház előtt...

Egy új fogalom, jelent meg a rewilding, amelynek eddig nem találtam a magyar fordítását, de jelentésében újra vadonra alakítást jelent. Ezt szeretném most kiemelni, mert azt tapasztalom a konferenciákon, hogy főleg vidéken, nem értik, mire gondolok. Már annyira megszoktuk a monokulturális mezőgazdaság hatalmas művelt területeit, szántóföldjeit, hogy nem találjuk már szépnek az eltűnő réteket, a rendetlenül növekvő vadvirágokat. Éppen ezért talán a legfontosabb a fenti projektben nem is a veterán almafák értékékként való tisztelete, hanem az iskolásokkal együtt történő vadvirágmagok elszórása. Ezen vadnövényeknek nemcsak a biodiverzitás növelésében, de ahogy a fogalom is jelenti a vadvilág visszaköltözésében is szerepe van. Hiszen, ha nem nyírjuk le egy iskolai kert kis darabján a fűvet, oda visszaköltöznek a rovarok, azután a madarak és így tovább. Ha hagyjuk, hogy elinduljon az önerdősülés, esetleg a gyermekek számára vonzóbb gyümölcsöst ültetnék az iskolai kertekbe, a gyermekeink számára igazán behoznánk a természetet az iskolai térbe.

Mit jelentene ez? Közel hozzuk őket a természethez, újfajta, mindig megújuló játszóteret adnánk nekik, lehetővé tennénk számukra már óvodás korban a természet körforgásának megfigyelését, az élet körforgását, azok fontos szereplőit pl. egy komposztálás során, az élőlények megfigyelését. Csupán mernünk kell levenni a cipőnket, kifeküdni a fűre, és újra engedni észlelni, észrevenni az illatokat, a csendet, átérezni az összetartozás élményét...

Felhasznált irodalom

d'Ascoli, Helen D. – Hunter, Debby: *Re-engaging with nature*, Froebel Trust, London, 2022. okt. [Link](#)

Comenius, Johann Amos: *The Great Didactic of John Amos Comenius*, ford. M. W. Keatinge, Adam and Charles Black, London, 1896/1907, 131. [Link](#)

Bacon, Francis. A kertekről, in *Uő: Esszék*, Budapest, 1625/1968.

Dömötör Géza: *A kisdédová ügye Európa főbb államaiban*, Pesti könyvnyomda-részvénytársaság, Budapest, 1890.

Geller Zita: Az óvodakert kialakulása és története a századfordulóra, *Iskolakultúra*, 4. évf., 1994/13, 20–23. [Link](#)

Liber József: Vegyük át a Fröbel-féle nevelési rendszert népiskolai rendszerünkbe, *Néptanítók Lapja*, 3. évf., 1870/ 29, 409.

Lilley, I. M.: *Friedrich Froebel: A Selection from his Writings*, Cambridge: Cambridge University Press, 1967.

Froebel, Friedrich: *The education of man*, ford. W. L. Hailmann 1903. New York, D. Appleton and Company (Die Menschengenerziehung, 1826) 1826/1903, 56. [Link](#)

Megyeriné Runyó Anna: Iskolakertek és közösségfejlesztés, *Szociálpedagógia*, 2021/18, 110–122. [Link](#)

Rehlingen Antal: Kisdedek ör-iskolai intézete, *Hasznos Multságok*, 1829/14, 106–109. [Link](#)

Scott, Walter: *A lovag*, Európa, Budapest, 1978.

Wilson, Ruth A.: *Fostering a Sense of Wonder During the Early Childhood Years*, ford. Adorjáné

Farkas Magdolna, Columbus, OH: Greyden Press, 1994. [Link](#)

Wombo program [Link](#)

Roehampton egyetem főiskoláinak honlapja, elérhető [Link1](#); [Link2](#); [Link3](#); [Link4](#); [Link5](#)

HOVÁ LETT A JÖVŐNEK MEGANNYI LÁMPÁSA?

Az Arany János Tehetséggondozó Program margójára

*Mert akinek van, annak adatik, és bővelkedik,
akinek pedig nincs, attól még az is elvételik,
amije van. (Mt 13,12)*

Bevezetés

*Debrecenbe alig vittem annyit, hogy a beköltözés költségeit fedezhessem; hazulról nem vártam, de tudván, hogy szüleim, ha a kis házat fejük felül s a pár köblös földet szájukból el nem adják, nem küldhetnek, nem is kértem. E helyzet iszonyú volt reám nézve. Hány kiússza így a kollégiumot? Nekem nem volt erőm küzdeni. Kedvem a tanulástól elment...*¹ Fenti sorokból egy tanulni vágyó, szorgalmas, ám minden bizonnyal szegény tanuló sóhaját véljük kihallani, akit a nélkülözés, szüleinek szerény anyagi körülményei hátráltattak tanulmányai folytatásában, tehetsége kibontakoztatásában. E gondolatokat nem más, mint híres költőnk, Arany János vetette papírra önéletrajzában. Arany egy mezővárosi földműves családba született, s szüleinek kései gyermekeként hazulról sok anyagi támogatást nem remélhetett. Tanulmányait a nagyszalontai iskolában kezdte, mely a Debreceni Kollégium partikulája volt. A debreceni akadémisták sorába 1833 őszén iratkozott, s 1836 őszén már távozott. Az itt eltöltött mindösszesen másfél év alatt a kor kollégiumi gyakorlatának megfelelően kiváló diákként a kisújszállási partikulában praeceptorkodott. Hiába tűnt ki kiváló tanulmányi eredményével, tehetségével, tanulmányainak finanszírozása nagy próbatétel volt számára.

Arany példája nem egyedi. A történelemben számos gyermek tehetségének kibontakoztatását hátráltatta, s hátráltatja ma is szerény anyagi helyzete, a támogató családi vagy társadalmi közeg hiánya. Ennek a hátránynak a csökkentésére, a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésére kínál ma esélyt, ezen belül öt év egyénre szabott tehetséggondozást országsszerte több iskola-kollégium intézménypárban a 2000-ben útjára indított Arany János Tehetséggondozó Program (továbbiakban AJTP), s tűz ki átfogó célokat annak valamennyi szereplője elé. A program és a célcsoport bemutatása, valamint a hatástanulmány ismertetése előtt tekintsük át a tehetség fogalmát, sokféleségét és a legfontosabb pedagógiai relevanciákat.

¹ Idézi: Fuszek Csilla: Mit csináltál a rád bízott talentumokkal?, *Magyar Tudomány*, 49.(110). évf., 2004/5, 651.

A tehetség gyűjtőfogalom. Rendkívül sokféle változó mentén különböznek a tehetséges egyének egymástól és mindenki mástól is. Mégis összeköti őket az önfejlődésre, megismerésre és alkotásra irányuló jelentős belső erő és hatékonyság. Az AJTP elméleti háttereként a Joseph Renzulli és Franz J. Mönks féle komplex tehetségmodell szolgál. Renzulli háromkörös modelljében az átlagon felüli képességek, kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség alkotja a tehetség három fő összetevőjét, azonban egyik elem megléte sem jelenti önmagában a tehetséget, ahhoz e három fogalom közös metszetét kell vizsgálnunk.² Ennek a definíciónak Mönks által továbbfejlesztett változata szerint a tehetség kibontakozását a család, az iskola és a kortárs csoport is alapvetően meghatározza, a hangsúly a feladatkötelezettség helyett sokkal inkább a motiváción van.³ Gyarmathy Éva tehetség-meghatározása szerint a tehetség természeti erő az emberben, amely sajátos attitűdben jelenik meg, amely az egyént szokásosnál hatékonyabb módon és nagyobb erővel készíti tevékenységeire. A tehetséges egyének adott teljesítményt újabb tevékenységekre való lehetőségként észlelnek. Ez az attitűd vezet az egyre több tevékenységhez, vagyis a gyakorláshoz, és így újabb teljesítményhez. Mert a tevékenység hozza létre a teljesítményt. Tehát a tehetség első helyen nem képesség és nem teljesítmény, hanem tevékenység. A tevékenység pedig három tényező által meghatározott:

- az egyén, aki tevékeny;
- az egyéni jellemzők fejlődésének legmegfelelőbb környezet, és
- a környezet, amely a tevékenységet facilitálja.

Az egyén fejlődése a belső adottságai és hajlamai, vagyis egyrészt a predispozíciói, másrészt a környezet egymásra hatásában jön létre. Így jutunk el a tehetséggondozás mint pedagógiai feladat és kihívás értelmezéséhez. *A tehetséggondozás és általában a tanítás és fejlesztés feladata a fejlődés érdekében tevékenységben tartani az egyént, és tevékenységének megfelelő környezetet biztosítani.*⁴

A személyes és környezeti tényezők tehát folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással változást idézve elő mind a környezeti, mind a személyes tényezőkben. Ebben a rendszerben keresendők a pedagógus speciális feladatai. Számos kutatás igazolta, hogy a tehetséges egyén fejlődése legnagyobb mértékben attól függ, mennyire illeszkedik adott pillanatban az adott igényeihez és az adott környezet. Ezért a tehetséggondozást végző személy elsődleges feladata ennek a szélesen értelmezett – inspiráló – környezetnek a biztosítása. Az öt tanévre kiterjedő AJTP egyrészt a kollégiumi ellátás, másrészt a folyamatos pedagógus felügyelet és támogatás biztosításával az alábbiakban ismertetett elvek mentén igyekszik gyarapítani a „jövőnek megannyi lámpását”.

² Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*, Budapest, Urbis Könyvkiadó, 2006.

³ Gyarmathy Éva: *A tehetség: fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2006.

⁴ Gyarmathy Éva – Füzi Beatrix: *Felzárkóztatás és tehetséggondozás*, Budapest, Typotop Kft, 2016, 22.

Az Arany János Tehetséggondozó Program életre hívása

A hátrányos helyzetű, jó képességű tanulók társadalmi esélyegyenlőségének megteremtésében meghatározó jelentőségű Arany János Tehetséggondozó Program 2000-ben indult 13 középiskola részvételével. 2003-ban elnevezése Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjára változott, mely már önmagában hangsúlyozza a program kiemelt célját, a hátrányos helyzetű tanulók tehetséggondozásának felvállalását. Az ezt követő évben kollégiumi, 2007-ben kollégiumi szakiskolai programmal egészült ki.

Életre hívását azon szociológiai felmérések előzték meg, melyek szerint bizonyos egyetemi karokon csupán 1,5 százalékra tehető az 5000-nél kevesebb lakosú kistérségekről érkező hallgatók száma. A program útjára indításakor ezért kiemelt célként fogalmazódott meg a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulási esélyeinek növelése, valamint a munkaerőpiacon nélkülözhetetlen informatikai és idegen nyelvi ismeretek, az ezekhez kapcsolódó ECDL és nyelvvizsga bizonyítványok, valamint a gépjárművezetői engedély megszerzésének elősegítése.

Szakmai tartalmára vonatkozóan a 2006-ban miniszteri közleményként kiadott pedagógiai program volt mindeztől irányadó. 2009-ben készült el a programra vonatkozó kerettanterv, valamint a kollégiumi nevelés országos alapprogramja is kiegészült az AJTP kötelező tartalmi elemeivel.

Finanszírozása a központi költségvetésből történik. A diákok után járó normatív támogatást meghaladva az iskola és a kollégium is emelt összegű többlettámogatást kap az államtól. A fenntartó az általa fenntartott középiskolában részt vevő tanulók után 315 000 Ft/fő/év, a középiskolai kollégiumban vagy többcélú szakképző intézmény kollégiumi intézményegységében részt vevő tanulók után 420 000 Ft/fő/év programtámogatásra jogosult, mely a köznevelési intézmény vonatkozásában rögzített többlettevékenységek költségeire használható fel.⁵

A program iskolai szintű vezetője az intézményvezető, gyakorlati megvalósítása a programfelelős feladata. A programfelelős mind az osztályfőnökökkel, mind a szaktanárokkal rendszeres munkakapcsolatban van, részt vesz a program helyi és országos rendezvényeinek, versenyeinek lebonyolításában, a beiskolázást megelőző tájékoztatásban, a diákok előzetes képességfelmérésében, figyelemmel kíséri a szociális támogatások megvalósulását.

A program célcsoportja

A program célja az alacsony társadalmi státuszú családok gyermekeinek felkariolása, gimnáziumi tanulmányainak, felsőoktatási intézménybe történő bejutásának elősegítése. Indulásakor mindenekelőtt a települési hátrányokkal rendelkezők, az 5000 fő alatti településeken élők felkariolását helyezték előtérbe. 2003-at követően a

⁵ 204/2020. (V. 14.) EMMI rendelet az Arany János Tehetséggondozó Program, az Arany János Kollégiumi Program és az Arany János Kollégiumi Szakiskolai Program támogatásáról. [Link](#)

kistelepülési hátrányokról az egyéni, szociális hátrányok leküzdésére került a hangsúly, azaz a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényben körülhatárolt hátrányos helyzetű tehetséges diákok élveztek előnyt a kiválasztásnál. Így már a nagyobb településekről is bekerülhettek hátrányos szociális helyzetben élő diákok. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121.§ „Értelmező rendelkezéseiben” az alábbi módon határozza meg a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzet fogalmát:

Hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; e csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű: az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállásának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek.⁶

Célcsoportjának kibővítésével 2009-től a hátrányos helyzetűnek nem minősülő, de a gyermekjóléti szolgálat adatai, az – A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló – 1997. évi XXXI. törvény alapján rászorulóknak tekinthető gyermekek is felvehetőek a programba az emelt összegű hozzájárulás igénybevételével.

A programba a jelenleg hatályos rendelkezés értelmében jelentkezhet az a tanuló, aki megfelel az alábbi követelményeknek:

- a) tanulói jogviszonyban áll, és a középiskola kilencedik évfolyamára jelentkezik abban a tanévben, amelyben a pályázat meghirdetésre kerül, és
- b) az e pontban meghatározott valamelyik feltételnek megfelel:
 - rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül;
 - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.) 53. §-a szerint gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátási formájában részesülő nevelésbe vett, vagy a programba történő jelentkezés időpontjában ideiglenes hatállyal elhelyezett;
 - a család- és gyermekjóléti szolgálat Gyvt. 40. §-a szerinti, az általános iskola és a szülő kezdeményezésére elkészített javaslat alapján rászorult, azzal, hogy a család- és gyermekjóléti szolgálatnak a rászorultság kérdésében annak alapján kell döntenie, hogy kellett-e az Arany János Tehetséggondozó Programba történő jelentkezést megelőző három éven belül a Gyvt. 39. §-a alapján az érintett tanuló érdekében intézkednie;
 - a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága esetén, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családba fogadó gyámról megállapítható, hogy a pályázat benyújtása időpontjában a szociális igazgatásról

⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról IX. fejezet Záró rendelkezések. [Link](#)

és a szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a pályázat benyújtásának időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy;

- lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről szóló 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet értelmében kedvezményezett településen található;
- lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye nem kedvezményezett, de a települési lakónépességi adatok alapján ötezer főt meg nem haladó állandó lakosságsszámmal rendelkező településen található és a programba történő jelentkezés időpontjában a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény 45. § (1) bekezdés a)-d) pontjában foglalt valamelyik célra nyújtott települési támogatásban vagy a jelentkezés időpontját megelőző 6 hónapon belül rendkívüli települési támogatásban részesül.⁷

Mit kínál az AJTP a gyakorlatban?

A felsőoktatási intézményben történő továbbtanulást elősegítendő a program kiemelt célja, hogy a pedagógiailag hozzáadott érték segítségével tanulmányaik végére a tanulók birtokában legyen legalább egy idegen nyelvből komplex középfokú nyelvvizsga, ECDL számítástechnikai tanúsítvány, lehetőség szerint B kategóriás gépjárművezetői engedély.

1. táblázat

A Teleki Blanka Gimnáziumba felvételt nyert, nyelvvizsgát, ECDL vizsgát és jogosítványt szerzett tanulók száma az érettségizők számához viszonyítva⁸

	Érettségizők száma	Felsőoktatásba jutott	Középfokú nyelvvizsgát tett	Felsőfokú nyelvvizsgát tett	ECDL vizsgát tett	Jogosítványt szerzett
2001	24	14	19	–	24	16
2002	30	15	16	–	25	20
2003	27	20	10	–	24	24
2004	19	12	17	4	19	18
2005	23	18	10	3	13	21
2006	28	15	15	–	17	21
2007	33	17	16	2	34	24
2008	25	16	15	4	24	19
2009	16	11	9	–	16	9

⁷ Az Arany János Tehetséggondozó Program honlapja. [Link](#)

⁸ Dr. Gajda Péter programfelelős statisztikája alapján.

	Érettségizők száma	Felsőoktatásba jutott	Középfokú nyelvvizsgát tett	Felsőfokú nyelvvizsgát tett	ECDL vizsgát tett	Jogosítványt szerzett
2010	25	10	22	5	24	20
2011	22	14	10	3	22	15
2012	29	15	18	–	26	20
2013	30	15	12	3	29	17
2014	27	21	8	4	27	22
2015	17	7	10	1	16	13
2016	17	7	11	–	17	12

Az előkészítő évfolyam szolgálja a hátránykompenzációt, a tanulmányi lemaradás leküzdését, az általános iskolai ismeretek azonos szintre hozását, emellett intenzív nyelvi, informatikai, anyanyelvi képzést biztosít. A 10–13. évfolyamokon az adott iskola pedagógiai programjának megfelelő négy évfolyamos középiskolai képzés folyik, ami kiegészül az úgynevezett Arany Jánosi blokk speciális nevelési és oktatási feladataival.

Az Arany Jánosi blokknak is nevezett önismereti és drámapedagógiai, valamint a tanulásmódszertani és kommunikációs foglalkozások mind az öt éven keresztül végigkísérik a tanulókat. A foglalkozások segítik a diákok tanulásmódszertani képességelemeinek, önismeretének és személyiségének fejlesztését, hozzájárulnak a kistelepülésekről, a nagyvárosok peremkerületeiről érkező diákok szociokulturális hátrányainak leküzdéséhez, hatékonyan segítenek abban, hogy később magabiztosan mozogjanak az egyetemek, főiskolák vagy a munkaerőpiac világában.

Az öt évfolyamra kiterjedő program ideje alatt a tanulók számára kötelező a kollégiumi jogviszony létesítése, ahol tanulmányaik során folyamatos tanári felügyeletet és szaktárgyi segítséget kapnak. Minden tanuló állami ösztöndíjban részesül, mely az előkészítő évfolyamon havonta 15 000 Ft, a 9–12. évfolyamon tanulmányi átlagtól függően havonta 0–40 000 Ft. Ezen felül a diákok rendszeresen kulturális programokat szerveznek, kül- és belföldi tanulmányi kirándulásokon vehetnek részt.

Az AJTP hatásvizsgálata

A program hatásvizsgálatát a debreceni egyetem pedagógiai-pszichológiai tanszékének munkatársai végzik, akik pedagógiai és pszichológiai mérések rendszerével öt évre időarányosan elosztva mérik a gyermekek általános intellektuális képességeit, kreativitását, egyéni tanulási stratégiáit, tanulási motivációját, énképét, önértékelését és pályaaorientációját.

Az AJTP eredményességének, hatásfokának értékelését ezen felül számos kutatás állította vizsgálatának középpontjába, tartalmi elemeit, módszertani eszköztárát több beszámoló, cikk, riport, szakdolgozat ismertette. Ezek közül kiemelném az Új

Pedagógiai Szemle 60. évfolyamának 8–9. lapszámát, mely a program fennállásának tizedik évfordulóján az AJTP-ben a gyakorlatban is szerepet vállaló pedagógusoknak kínált lehetőséget arra, hogy beszámolóikon keresztül az országos nyilvánosság előtt is bemutassák munkásságukat. A huszadik évfordulón a Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa a Tehetség köszöntötte az elmúlt két évtized eredményeit, s szentelt önálló lapszámot a program különböző szegmenseinek.

A hatásvizsgálatok közül fontos megemlíteni Fehérvári Anikó és Liskó Ilona kutatásait, melyek középpontjában a társadalmi, oktatási egyenlőtlenségek, az oktatási eredményesség vizsgálata, témánk szempontjából pedig az AJTP-ben részt vevő hátrányos helyzetű csoportok iskoláztatásának, a tanulók eredményességének⁹, a felsőoktatásban történő részvételének vizsgálata¹⁰ áll. Az Arany János programokhoz kapcsolódóan az egyik legfrissebb kutatás eredményeit mutatja be Fehérvári Anikó és Varga Aranka szerkesztésében 2018-ban Pécsen megjelent *Reziliencia és inklúzió az Arany János programokban* címet viselő kötet, melynek fókuszában a hátrányos helyzetű, valamint a roma közösségekből érkező fiatalok családi hátterének, személyes sorsának alakulása, valamint a tanulói sikeresség és a támogató programok összefüggéseinek feltárása áll. A kötet nem csupán oktatáspolitikai környezetbe és a korábbi vizsgálati eredmények kontextusába illesztett tudományos elemzést ad, hanem újat mutat abban a tekintetben is, hogy a program fenntartásához és fejlesztéséhez további javaslatokat fogalmaz meg.

A hatásvizsgálatokat egészen új megvilágításba helyezte Harsányiné Petneházi Ágnes 2018-ban elkészült disszertációja, melyben a szerző a korábbiaktól eltérően kontrollcsoporttal is dolgozott. Kutatása annak a kérdésnek a megválaszolására irányult, hogy a tehetséggondozó programba beválogatott tanulók szociometriai státusza, szociális és érzelmi intelligenciája, jövőbeni tervei mennyiben különböznek a kedvezményezettben lévő társaiktól.

Az Arany János Tehetséggondozó Program kivezetése a Teleki Blanka Gimnáziumból

A programba annak indulásakor megyénként azon gimnáziumok kerültek be, melyek kiemelkedő eredményeket mutattak fel a továbbtanulásra való felkészítés és a tanulmányi versenyek területén. Fejér megyében a Teleki Blanka Gimnáziumra esett a választás, melyet kiemelkedő tehetséggondozó profilja, magas továbbtanulási százalékarányai miatt már húsz évvel ezelőtt is a város és agglomerációjának legkeresettebb intézményei között tartottak számon. A József Attila Középiskolai Kollégiummal szoros együttműködésben megvalósított oktató-nevelő munka, az éves munkaterv és feladatvállalás összehangolása, rendszeres egyeztetése tette lehetővé a program több mint két évtizeden átívelő zavartalan működését.

⁹ Fehérvári Anikó – Liskó Ilona: Az Arany János Program tanulói, *Iskolakultúra*, 2006/7–8, 63–76.; Fehérvári Anikó: Az Arany János Program tanulóinak eredményessége, in Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok*, Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015, 20–48.

¹⁰ Fehérvári: *Az Arany János Program tanulóinak eredményessége*.

A 23 éve működő program a gimnázium struktúrájának szerves részévé vált, az elmúlt években a jelentkező diákok száma mégis jelentős mértékben elmaradt a korábban megszokottól. Ez eleinte csupán a túljelentkezések számának csökkenésén volt nyomon követhető, de az utóbbi tanévekben már egy egész osztályt sem tett ki a jelentkezők száma. Az intézmény ezért arra kényszerült, hogy az induló osztályokat egy angol nyelvi előkészítő évfolyamos gimnáziumi osztállyal egészítse ki. A 2022/23-as tanévtől azonban e NYEK-kel összefonódott hibrid osztály indítását a tantárgyi és óraszámelőírások kötöttsége miatt tovább nem tudta vállalni az intézmény, így a következő tanévtől a gimnázium utolsó AJTP-s előkészítő osztályába újra kizárólag a programba jelentkező diákok nyernek felvételt.

2. táblázat

A Teleki Blanka Gimnáziumban indított Arany János Tehetséggondozó Programba jelentkezők száma évenkénti bontásban¹¹

Jelentkezés éve	Jelentkezők száma	Jelentkezés éve	Jelentkezők száma
2001	35	2012	32
2002	35	2013	34
2003	34	2014	34
2004	23	2015	30
2005	31	2016	31
2006	31	2017	29
2007	34	2018	22
2008	34	2019	17
2009	24	2020	15
2010	34	2021	15
2011	33	2022	15

A jelentkezők számának fokozatos csökkenése meglátásom szerint több irányból is megközelíthető. Személyes kapcsolatam 2012 óta van a programmal. Ettől a tanévtől tanítok a gimnáziumban, mely idő alatt minden tanévben több csoportban is tanítottam német nyelvet, egy osztály életét pótosztályfőnökként is nyomon követhettem, több belföldi, egy ízben külföldi kirándulásra is kísértem a gyerekeket. Ez idő alatt azt tapasztaltam, hogy a legtöbb gyermeket leginkább az otthontól való elszakadás viseli meg, tehát éppen a program egyik kötelező sajátosságát, a kollégiumi jogviszony létesítését kedvelik a legkevésbé. A kollégiumi lét a szocializáció megannyi lehetőségét foglalja magában, az itt megvalósított tanulásmódszertani, kommunikációs, személyiségfejlesztő, önismereti foglalkozások teszik lehetővé, hogy ezek a diákok családjuk első generációs értelmiségijeként kiszakadjanak társadalmi helyzetükből, felkészüljenek a felsőoktatásra, egy minőségibb jövőképet tűzzenek ki maguk elé. A havonkénti egy kötelező ún. bentmaradás hétvége keretében az életkori

¹¹ Dr. Gajda Péter programfelelős statisztikája alapján.

sajátosságoknak megfelelően belföldi és külföldi utakon egyaránt részt vesznek a diákok. Az együtt átélt élmények, programok, kirándulások kovácsolják az AJTP-s osztályokat magas koherenciájú, összetartó közösséggé, melynek életében a tudás és a tanulás pozitív attitűdként, értéként jelenik meg. A gyerekekben ez mégis egyfajta kettős érzést vált ki, egyrészt kedvelik a közösségi lét ezen formáját, értékelik, hogy eljutnak olyan helyekre, amelyeket családjukkal minden bizonnyal nem látogathatnának meg, másrészt életkoruknál fogva hiányzik nekik a család biztonságot adó és megtartó közelsége.

Ambivalens pontnak látom továbbá a háttérintézmények megválasztását. A program a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségét azzal kívánta növelni, hogy ki-magaslóan teljesítő középiskolákba juttatta őket. Ezen elitiskolák közege azonban sok AJTP-s diákban egyfajta diszkomfortérzetet vált ki, a párhuzamos osztályokban tanuló, többségében eltérő társadalmi közegből érkező diákok között nem érzik jól, kirekesztettnak, lenézettnek gondolják magukat. Meglátásom szerint ez a legtöbb esetben alaptalannak vagy túlzónak bizonyult, de kétségkívül érződött egyfajta feszültség az AJTP-s osztály és a többi osztály között.

A program megítélése a tanári karon belül is kettős volt. A tanári kar egy része kevésbé preferálta, hogy AJTP-s osztályokban tanítson, egyes kollégák vitatták, más-sok meg voltak győződve annak hátránykompenzáló hatásáról. Az elmúlt években tapasztalható csökkenő érdeklődés, a mindinkább motivációt vesztett jelentkezők miatt ténylegesen egyre kevésbé érződött a program esélykiegyenlítő hatása. A pedagógusok körében azonban kétségkívül elvitathatatlan érdemeket hozott abban a tekintetben, hogy az addig teljesítményelvű szemléletet képviselő tanárokat új szak-mai kihívás elé állította, mely hosszú távon is módszertani eszköztáruk, szemlélet-beli megújulásuk részévé vált. Gazdagodott pedagógiai kultúrájuk, melyet már nem csak a hátrányos helyzetű tanulók oktatása során kamatoztatnak. Megszerzett szak-tárgyi, pedagógiai, módszertani tapasztalataikat kiválóan adaptálhatták pedagógiai tevékenységükbe.

Az elmaradó jelentkezések számát objektív oldalról szemlélve azt véleményem szerint egyértelműen az elmúlt években tapasztalható szakemberhiány, ezáltal a középfokú oktatásban is megszerezhető gyakorlati szakmák újbóli felértékelődése, szemléletbeli és anyagi megbecsültségük intenzív javulása generálja. Egyre inkább megfigyelhető az a tendencia, hogy az alapfokú oktatásból továbblépő jó képességű gyermekek egy része több lehetőséget lát a szakmai ismeretekre és az érettségire párhuzamosan felkészítő középiskolákban, mely folyamatot még inkább erősítette a szakképzés 2020-as megújítása. Nem feledkezhetünk meg arról a tényről sem, hogy a szakképzésben elérhető anyagi juttatás már messze meghaladja az AJTP-s ösztöndíjak mértékét.

Összegzés

Meggyőződésem, hogy a Teleki Blanka Gimnázium tantestületének kezdeményezése a programból való kilépésre nem azt jelenti, hogy a tanerő elveszítette a programba vetett hitét. Ezt igazolják azok a kezdeményezések is, melyeket a hibrid osztályok elindítására tettek. A nyelvi előkészítő és az AJTP osztály tantárgyi és óraszám előírásainak összeegyeztetése azonban minden igyekezet ellenére megvalósíthatatlan feladat elé állította a gimnáziumot. A létszámcsökkenés kompenzálására további megoldás nem kínálkozott.

Ugyanakkor személyes meggyőződésem, és a dolgozatban említett hatásvizsgálatok is bizonyították, hogy a programnak igenis van létjogosultsága a magyar oktatási rendszerben, a programba jelentkezők számára megvalósítható a társadalmi esélyteremtés, a gyermekek képesek magukévá tenni az egész életen át tartó tanulás értelmiségi modelljét.

A program népszerűsítése kapcsán ezért fontos tudatosítani, hogy nem csupán kézzel fogható eredmények megszerzésére ösztönöz. Az egyénre szabott tehetséggondozással, személyiség- és képességfejlesztéssel teszi versenyképessé a megszerzett tudást, a kézhez kapott bizonyítványokat. Csak ezeket a szemléletbeli sajátosságokat hangsúlyozva veheti fel a versenyt a szakképzés reformja nyomán újtárra indított komoly ösztöndíjrendszerrel. Fent említett társadalmi változásokat figyelemmel kísérve a program tartalmi és szervezeti átgondolására, ennek nyomán korrekciójára lesz szükség, mely új lendületet adhat azoknak a befogadó intézményeknek, melyek önmagukra valóban patronáló környezetként tekintenek, az AJTP-s osztály számukra nem csupán egy képzés a többi közül, hanem egy fontos megkülönböztető jegy.

A program éltetésére csak akkor van esély, ha az ország többi intézményének megmarad benne a hite, keresnek és találnak megoldást a jelentkezők számának csökkenésére. S bízom benne, hogy Székesfehérvárott is megadatik a lehetőség a program folytatására, hiszen ez a nagy múltú iskolaváros, ahol az oktatásnak évszázadokra visszatekintő hagyománya van, mindig is felelősséget vállalt az oktató-nevelő intézményei iránt, melynek a hátrányos helyzetű tehetséges gyermekek felkarolása továbbra is szerves részét kell képezze. A program valamennyi támogatója így nyerheti el továbbra is a jövő tehetségeinek bizalmát, s dolgozhat tovább Sütő András szavainak szellemében, mely egyúttal a program pedagógiai programjának mottója:

Mit csináltál a rád bízott talentumokkal? Nincs más számonkérés, csak gyermekeink tekintetében. Ahány szóra vágyó gyermek, a jövőnek megannyi lámpása a meglódult időben.¹²

¹² Idézi: Fuszek: Mit csináltál a rád bízott talentumokkal?, 649.

Felhasznált irodalom

- Balogh, László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*, Budapest, Urbis Könyvkiadó, Budapest, 2006.
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona: Az Arany János Program tanulói, *Iskolakultúra*, 2006/7–8, 63–76.
- Fehérvári Anikó: Az Arany János Program tanulóinak eredményessége, in Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok*, Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015, 20–48.
- Fehérvári Anikó – Varga Aranka: *Reziliencia és inklúzió az Arany János programokban*, Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2018.
- Fuszek Csilla: Mit csináltál a rád bízott talentumokkal?, *Magyar Tudomány*, 49.(110). évf., 2004/5, 549–652.
- Gyarmathy Éva: *A tehetség: fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2006.
- Gyarmathy Éva – Füzi Beatrix: *Felzárkóztatás és tehetséggondozás*, Budapest, Typotop Kft, 2016.
- Harsányiné Petneházi Ágnes: *Hátrányos helyzetű tehetséges tanulók szociális-érzelmi intelligenciájának vizsgálata a társas háló tükrében*, Debreceni Egyetem BTK, Doktori (PhD) disszertáció, 2018.
- Sütő, András: *Engedjétek hozzám jönni a szavakat*, Budapest, Magvető Kiadó, 1980.
- 204/2020. (V. 14.) EMMI rendelet az Arany János Tehetséggondozó Program, az Arany János Kollégiumi Program és az Arany János Kollégiumi Szakiskolai Program támogatásáról. [Link](#)
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról IX. fejezet Záró rendelkezések. [Link](#)
- Az Arany János Tehetséggondozó Program honlapja. [Link](#)

DIE ENTWICKLUNG VON (DRAMA-) PÄDAGOGISCHEM TALENT IM KONTEXT DER VERÄNDERUNGEN IN DER KOMPETENZBASIERTEN AUSBILDUNG

Die Umgestaltung der Lehrerausbildung

Seit 2006 bietet Ungarn eine kompetenzbasierte Lehrerausbildung an. „Im Jahr 2000 legte der Europäische Rat die langfristigen Ziele fest, an denen sich die Bildungssysteme bis 2010 orientieren sollten.“¹ Iván Falus und Beáta Kotschy haben bereits dargelegt, warum es notwendig war, dies einzuführen, dass es als gleichartige und notwendige Fortsetzung angesehen werden kann, weil die kompetenzbasierte Messung und Entwicklung bereits im öffentlichen Bildungswesen aufgetaucht und verbreitet war, und von diesem Standpunkt aus gesehen war es der logische nächste Schritt, »da derjenige Lehrer den neuen Ansatz in der Bildung annehmen kann, der bereits von einer ähnlichen Wirkung in der Ausbildung betroffen war.«² In dieser Argumentation wird nicht nur die Wirksamkeit der durch persönliche Erfahrung erlernten pädagogischen Methode in Erscheinung getreten, sondern auch die Tatsache, dass sie die Vorbildlichkeit gegenüber den Schülern viel glaubwürdiger macht. Die Tatsache, dass der Lehrer selbst die kompetenzorientierte Pädagogik während seines eigenen Studiums vertieft erlebt, kann dazu führen, dass er sie von der „anderen Seite“, als Lehrer, leichter vermitteln kann (Auf das Erlernen und die zirkuläre Weitergabe der Theaterpädagogik werden wir später in dieser Argumentation noch eingehen).

In der Fortsetzung des oben zitierten Textes heben die beiden Autoren auch die aus dem Bildungsbereich entstehenden Defizite bezüglich der Kompetenzen hervor, die auch in der Hochschulbildung zu erscheinen schienen. Sie erwähnen unter anderem – aus der Sicht der Betroffenen als Anhaltspunkt - das Fehlen einer Klärung des Kompetenzbegriffs und einer Definition seiner Beziehung zu anderen in der Landessprache verwendeten Begriffen. Aber auch die Funktion der Änderung - oder, wie es im Text heißt, ihr „Nutzen“ – wird nicht erläutert. In der Anfangsphase konnten diese Unzulänglichkeiten zwar vermieden werden, indem man die vorhandenen Erfahrungen berücksichtigte und diese bearbeitete, aber das geschah nicht.³ Sowohl die Definition der Begriffe als auch die Beantwortung der

¹ Hanák Zsuzsanna: *Kompetencia alapú tanítás-tanulás pedagógiája, pszichológiája*, Eger, Humán-erőforrás-fejlesztési Operatív Program, 2007, 2.

² Falus Iván – Kotschy Beáta: *Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? Pedagógusképzés*, VI. évf. 2006/3–4, 68. [Link](#)

³ Uo.

Bei der Interpretation der Abbildung wird deutlich, dass wir zwar über ein gerahmtes, genau definiertes System sprechen, es aber viele vorhandene, erlernbare, sich verändernde und beeinflussende Faktoren gibt, die das Vorhandensein, die Entwicklung und die Qualität jeder Kompetenz ausmachen. Es wird auch deutlich, warum die bereits erwähnte Selbstreflexion eine besonders wichtige Rolle bei der Entwicklung und Bewusstmachung von Kompetenzen spielt, sogar nur auf der Suche nach Antworten auf die triumviratische Fragegruppe Was? Warum? Wie?: zum Beispiel, was und wie ich im Rahmen einer bestimmten pädagogischen Aktivität getan, unterrichtet, reagiert habe.

Die Entwicklung von Kompetenzen in diesem Sinne begann bereits in den 1990er Jahren, aber „zuerst in den angelsächsischen Ländern, dann in Europa und in vielen anderen Ländern der Welt.“⁶ Um die Lehrerausbildung und die Bildung zu modernisieren und eine wissensbasierte Gesellschaft zu schaffen, wurden in der Europäische Union in den letzten zehn Jahren große Veränderungen vorgenommen. Man kann sagen, dass sie erhebliche Anstrengungen unternommen haben, die einen wesentlichen Teil der Lehrerausbildung verändert haben.⁷ Zu diesem Zweck „hat die EU einen speziellen Expertenausschuss eingesetzt, der Empfehlungen für die Lehrerausbildung in Europa formulieren soll.“⁸ Das ultimative Ziel war also der Grund für die Schaffung der gemeinsamen Kompetenzen, um sicherzustellen, dass Lehrerkandidaten und Lehrer in ganz Europa mobil sind, nicht nur in Bezug auf die Weiterbildung, sondern auch in Bezug auf die Suche nach einem Arbeitsplatz im Ausland im Lehrerberuf.

Wenn wir wollen, dass Studenten in verschiedenen Instituten für Lehrerausbildung in der EU studieren können, müssen wir sicherstellen, dass sich diese Einrichtungen zumindest in ihren grundlegenden Zielen und in den Kompetenzen, die Lehrer erwerben müssen, nicht wesentlich unterscheiden. Wenn wir ebenso sicherstellen wollen, dass Lehrer, die ihr Studium in verschiedenen Ländern abgeschlossen haben, in anderen Ländern als Lehrer arbeiten können, müssen die Kompetenzen, die sie zum Zeitpunkt ihres Abschlusses erworben haben, ähnlich sein.⁹

Die Einführung der kompetenzbasierten Bildung ist somit nicht nur eine logische Fortsetzung der kompetenzbasierten Entwicklung, die bereits im öffentlichen Bildungswesen vorherrscht, die zu Beginn dieses Kapitels erörtert wurde, sondern diente auch dazu, die Möglichkeiten für Lehrkräfte zu erweitern, im Ausland zu studieren und zu unterrichten und ihren Horizont international zu erweitern.

⁶ Kotschy: *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés szttenderdjei*, 5.

⁷ Falus Iván: *A pedagógusképzés korszerősítése – Európai tendenciák*, *Pedagógusképzés*, VIII. évf., 2010/1, 19–36.

⁸ Common, 2005, id Falus: *A pedagógusképzés korszerősítése*, 21.

⁹ Uo.

Kompetenzen der Lehrer

Laut der Rechtsvorschriften sind die Anforderungen für die Vorbereitung der Lehrkräfte in Anhang 2 des EMMI-Erlasses Nr. 8/2013 (I. 30.) über die gemeinsamen Anforderungen für die Vorbereitung der Lehrkräfte und die Ausbildungs- und Ergebnisanforderungen für die einzelnen Lehrerspezialisierungen zu finden, in dem die zu erwerbenden Lehrerkompetenzen in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert sind. In der Verordnung selbst werden die Ausbildungs- und Ergebnisanforderungen für die einzelnen Lehrkräfte bzw. Fachlehrer in 7 weiteren Anhängen detailliert dargelegt.¹⁰ Das Bildungsbehörde formuliert in seinem Werk mit dem Titel *Leitfaden zum Lehrerqualifikationssystem für den Übertritt von Lehrerklassen I und II* im Jahr 2019, das vom Minister für Humanressourcen am 19. November 2013 in seiner sechsten geänderten Fassung des allgemeinen Informationsmaterials erstmals veröffentlicht wurde, die folgenden neun Kompetenzen für Lehrer:

1. Berufliche Aufgaben, wissenschaftliche, fachliche und curriculare Kenntnisse;
2. Planung von pädagogischen Prozessen und Aktivitäten und Selbstreflexion in Bezug auf deren Umsetzung;
3. Unterstützung des Lernens;
4. Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden, Ermöglichung individueller Behandlung, angemessene methodische Vorbereitung für die erfolgreiche Erziehung, den erfolgreichen Unterricht von benachteiligten Kindern und Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Schwierigkeiten bei Integration mit anderen Schülern;
5. Unterstützung der Bildung und Entwicklung von Schülergruppen und -gemeinschaften, Schaffung von Möglichkeiten, Offenheit gegenüber unterschiedlicher soziokultureller Vielfalt, Integrationsaktivitäten, Aktivitäten der Klassenlehrer;
6. Ständige Bewertung und Analyse der pädagogischen Prozesse und der persönlichen Entwicklung der Schüler;
7. Beherrschung der Umwelterziehung, authentische Darstellung der Werte der Nachhaltigkeit und der Art und Weise, wie umweltbewusste Einstellungen vermittelt werden;
8. Kommunikation und berufliche Zusammenarbeit, Problemlösung;
9. Engagement und professionelle Verantwortung für die berufliche Entwicklung.¹¹

Wenn man die neun hier aufgelisteten Kompetenzen liest und interpretiert, könnte es berechtigterweise aufgeworfen werden – sogar als Ziel –, dass ein Lehramtsstudent die Lehrerausbildungseinrichtung mit diesen Kompetenzen verlässt – aber dieser Anspruch wäre nicht sehr realitätsnah. In Anbetracht der Tatsache, dass einige

¹⁰ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

¹¹ Oktatási Hivatal: *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*, 2019. 13. [Link](#)

Kompetenzen mit unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen – Universität, Praktikumsschule – verbunden sein können, und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Konzepte des lebenslangen Lernens und des lebenslangen Lernens in der Lehrerlaufbahn bezüglich der Entwicklung ausdrücklich hervorgehoben werden. Darüber hinaus ist gemäß dem Kompetenzmodell zu berücksichtigen, dass „die einzelnen Kompetenzen nicht unabhängig und isoliert in der Persönlichkeit und der pädagogischen Tätigkeit der Lehrkraft auftauchen, sondern in integrierter und ergänzender Weise.“¹² Daraus folgt logischerweise, wenn es Überschneidungen zwischen einigen Kompetenzen gibt, die Indikatoren, die diese im Detail beschreiben, auch als überlappende Teile anderer Kompetenzen zu finden sind: „Indikatoren, die das Vorhandensein von Kompetenzen in der Tätigkeit zeigen, sind nicht unabhängig, sondern nur Komponenten, die sich auf die jeweilige Kompetenz beziehen.“¹³ Die genaue begriffliche Definition von Indikatoren wird vom Bildungsbehörde wie folgt festgelegt. Die Tätigkeitsbeschreibungen, die das Vorhandensein der Kompetenzelemente zeigen, werden als Indikatoren bezeichnet.¹⁴ Sie zeigen Details und Besonderheiten auf, die es einem externen Beobachter ermöglichen, zu erkennen, in welchen Tätigkeiten die jeweilige Kompetenz erschienen ist.

Viele Faktoren beeinflussen den Prozess, in dem Studenten zu Lehrern werden. Die Forschung bestätigt zunehmend die Tatsache, dass die in der Ausbildung vermittelten Lehrmethoden – die Art und Weise, in der die Studierenden ausgebildet werden, die Art und Weise, in der der Lehrerausbilder, der vor ihnen steht, ein pädagogisches Modell ist – einen fast ebenso großen Einfluss auf die Bildung beruflicher Kompetenzen haben wie die Lehrmethoden, die ihnen über die Methoden, den produktiven Unterricht selbst, vermittelt werden. Obwohl es nicht das Ziel dieses Schreibens ist, die Kompetenzen von Lehrerausbildern ausführlich zu analysieren, soll erwähnt werden, dass „Lehrerausbilder professionelle Ausbilder sein sollten, die moderne Lehrverfahren, Methoden und Ansätze vermitteln. Zurzeit ist es in den meisten europäischen Ländern, auch in unserem Land, oft so, dass Lehrerausbilder hervorragende Experten in ihrem Fach sind, aber sie sind nicht darauf vorbereitet, es zu unterrichten.“¹⁵ Unter Bezugnahme auf den oben erwähnten „pädagogischen Zyklus“ hat das Bildungsbehörde zu Recht das äußerst wichtige Ziel der Bildungspolitik formuliert, das darin besteht, sicherzustellen, dass der Lehrerberuf solche Personen anzieht und solche erfahrenen und effektiven Lehrer behält, deren Belastbarkeit, gute Fähigkeit und Talent unbestritten sind. Dies erfordert eine Veränderung des Ansehens des Lehrerberufs und einen Aufstieg bei der Gesellschaft als Ganzes, was die Grundlage für die Schaffung des Lehrerlaufbahnsystems im Jahr 2013 war. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Bereichen, in denen die Lehrkräfte ihre berufliche

¹² Oktatási Hivatal: *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében*, 14.

¹³ Uo.

¹⁴ Uo., 13.

¹⁵ Falus: *A pedagógusképzés korszerűsítése*, 21, 33.

Erfüllung finden und die Möglichkeit zur kontinuierlichen Weiterentwicklung haben. Das Qualifikationssystem basiert auf zwei Säulen, der Qualifikationsprüfung und dem Qualifikationsprozess.¹⁶

Dramapädagogische Kompetenzen

Wenn wir die beruflichen Kompetenzen untersuchen wollen, die der Drama- und Theaterpädagoge erwerben muss, finden wir sie in der bereits erwähnten EMMI-Verordnung 8/2013 (30 I.) im System der Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen aufgelistet, die in acht Punkten gruppiert sind, genau wie in den Details jedes anderen Lern- oder Lehrbereichs.

1. Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden, unter Berücksichtigung der individuellen Behandlung;
2. Im Bereich der Förderung und Entwicklung von Gruppen und Gemeinschaften von Lernenden;
3. Im Bereich der Methodik und des Fachwissens;
4. Planung des pädagogischen Prozesses;
5. Erleichterung, Organisation und Verwaltung des Lernens;
6. Im Bereich der pädagogischen Prozesse und der Bewertung der Lernenden;
7. Kommunikation, berufliche Zusammenarbeit und berufliche Identität;
8. Im Bereich der Autonomie und der Verantwortung.¹⁷

Natürlich können sich diese in den Beschreibungen im Detail unterscheiden, da ein Drama- und Theaterlehrer und ein Sportlehrer in unterschiedlichen Berufsfeldern tätig sind, aber im Prinzip sind viele pädagogische Kompetenzen gegeben und werden gemeinsam genutzt (wie oben in Bezug auf die Kompetenzen und ihre Indikatoren erläutert). Wenn wir mit der Diskussion des Titels dieses Kapitels beginnen, müssen wir zunächst die Definitionen klären, wie wir es bei den Kompetenzen getan haben. Gábor Körömi, ein Lehrer und stellvertretender Leiter einer Grundschule und einer Kunstgrundschule, unterscheidet wie folgt zwischen den Tätigkeiten von Theaterlehrern und Theaterpädagogen.

Ein Theaterpädagoge ist eine Person, die in der Schule Theaterfächer unterrichtet, ein Theaterpädagoge ist eine Person, zu deren Arbeit die Theaterpädagogik gehört - sie kann im Unterricht oder im Unterrichten eines bestimmten Theaterfachs eingesetzt werden, sie kann aber auch in der Arbeit in anderen Fächern eingesetzt werden, oder sie kann in den Alltag als Lehrer oder Klassenlehrer integriert werden.¹⁸

¹⁶ Oktatási Hivatal: *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében.*

¹⁷ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. [Link](#)

¹⁸ Körömi Gábor: *Dramapedagógusok az oktatásban*, in Illés Klára (szerk.): *Dráma, pedagógia, színház, nevelés: szöveggyűjtemény középhaladóknak*, Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016, 162.

In der Tat könnte man sagen, dass alle Theaterpädagogen Theaterpädagogen sind, aber sind nicht alle Theaterpädagogen Theaterpädagogen?

Wie Ildikó Lipták¹⁹ in Bezug auf den „Status“ des Theaterlehrers feststellt, sind es in der Regel die Lehrer, die eine Aufführung, ein sichtbares Produkt innerhalb des institutionellen Rahmens schaffen und präsentieren, die in dieser Rolle in den Lehrergemeinschaften akzeptiert werden. Man denke hier an Schulaufführungen und Aufführungen an nationalen Feiertagen, Theatergruppen, literarische Aufführungen usw. Der Begriff des Theaterpädagogen ist im öffentlichen Bewusstsein immer noch eng mit ihm verbunden, ja sogar gleichgesetzt. Und das, obwohl die Methodik des dramatischen Handwerkszeugs seit mehr als zwei Jahrzehnten in den Dienst der Bildung und Ausbildung gestellt wird. Das bedeutet, dass das Drama neben denjenigen, die für diese Kunstform empfänglich sind, auch andere Gruppen von Lernenden und Lehrenden durch das Medium des Spiels erziehen kann. Für alle Schüler und Lehrer bietet die Theaterpädagogik eine wirksame und praktische Methode. »Theater kann nicht in der Theorie gelehrt werden. In allen Fällen führen wir praktische Aktivitäten durch, und die Schüler formulieren selbst theoretische Verallgemeinerungen als Erfahrungen, die in der Regel nur geringfügiger Klärungen bedürfen.«²⁰ – so formuliert es Julia Eck, die auch in der Theaterpädagogik, wie in allen anderen Bereichen, die Bedeutung der Präsenz, der Anleitung und der Wissensvermittlung durch den professionellen Lehrer betont. »Es gibt bestimmte Strategien oder Techniken, die ein Lehrer anwenden kann, um Kinder sowohl auf emotionaler als auch auf intellektueller Ebene anzusprechen.«²¹ Da es sich beim Theater vor allem um eine praktische Tätigkeit handelt, erfordert die Ausbildung im Bereich des Theaterunterrichts und der Theaterpädagogik selbst, dass der teilnehmende Lehrer die Methode durch seine eigenen Erfahrungen erlernt und ausprobiert.

Auch Gábor Körömi zitiert die eben genannten Autoren – Norah Morgan Juliana Saxton – in ihrem 1989 erschienenen Aufsatz in Ildikó Liptáks²² *The Drama Teacher*:

„Ein guter Theaterpädagoge ist nicht nur fachlich belesen (mit Interesse an Theaterbüchern, Zeitungen und Artikeln), sondern kann auch auf ein breites Wissen über gute Literatur bauen. Dazu gehören neben seinen eigenen Lieblingsbüchern auch Romane und Kurzgeschichten für Kinder und

¹⁹ Lipták Ildikó: *A drámatanár*, in Kaposi László – Lipták Ildikó – Mészáros Beáta – Takács Gábor: *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében*, Lipták Ildikó (szerk.), Budapest, Educatio, 2006, 16–19.

²⁰ Eck Júlia: *A drámajáték tartalmi és módszertani bevezetése az általános tanárképzésbe*, in Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változás – a változás pedagógiája*, Budapest, A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából a Szaktudás Kiadó Ház gondozta, 2019, 101.

²¹ Morgan, Norah – Saxton, Juliana: *Stratégiák és technikák*, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai Magazin*, Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1998, 9.

²² Lipták: *A drámatanár*, 16–19.

Jugendliche, Mythen, Legenden, Märchen und Volkserzählungen, „biblische“ Geschichten aller Religionen und die Geschichte der Menschheit mit ihren positiven und negativen Helden. Es ist auch wichtig, mit der zeitgenössischen Literatur, mit Fernseh- und Kinofilmen vertraut zu sein, Zeitungen und Comics zu lesen, Ausstellungen zu besuchen, sich über die Welt und die Welt außerhalb der Schule zu informieren. Dieser Hintergrund ist für jede Lehrkraft wünschenswert, aber für eine Theaterpädagogin oder einen Theaterpädagogen unverzichtbar, weil er eine Quelle von Ideen für den Unterricht sein kann.”²³

Wenn man diese Beschreibung liest, kann man zu Recht das Gefühl haben, dass die Interessen und Qualifikationen eines Theaterlehrers im Lichte dieses Zitats mit denen eines ungarischen Lehrers vergleichbar sind. Aber Lipták schreibt zu Recht, dass dies „für alle Lehrer wünschenswert“ ist, da der Lehrer auch mit seiner Persönlichkeit arbeitet und er selbst in jedem institutionellen Rahmen ein Vorbild ist, sowohl in seiner Vorbereitung, seinem Interesse und seinem Verhalten.

Im Zusammenhang mit den dramapädagogischen Kompetenzen ist uns klar, dass sowohl der Theaterpädagoge als auch die Theaterpädagogin selbst über eine Reihe dieser Fähigkeiten verfügen können. Darüber hinaus haben wir klargestellt, dass sich die beiden Lehrberufe – Theaterpädagoge und Schauspiellehrer – nicht notwendigerweise nur auf Lehrer beziehen, die mit Theater arbeiten, sondern viel umfassendere Aktivitäten abdecken. Ziel ist es, so Ildikó Lipták, dass immer mehr Lehrerinnen und Lehrer die Werkzeuge der Theaterpädagogik nutzen, um neue Lern- und Lehrmethoden anzuwenden und Bildungsinhalte durch (Rollen-) Spiel zu vermitteln. Vielleicht sind es aber gerade die negativen Gefühle gegenüber der Bühnenarbeit und der Aufführung, die viele Menschen davon abhalten, eine solche Ausbildung zu beginnen. Darauf weist auch Lipták hin: »Für einen Lehrer, der die Mittel der Theaterpädagogik anwendet, wie die Teilnehmer dieses 60-stündigen Kurses, stellen wir also keine Anforderungen, die nur Lehrer, die sich zur Theaterarbeit hingezogen fühlen, haben sollten.«²⁴ Ähnliche Argumente motivierten Gábor Körömi 2016 zur Teilnahme an einem Theaterforschungsprojekt über die Rolle und Persönlichkeit von Theaterpädagogen im Unterricht. Körömi argumentiert, dass die Wirkung des Theaters nicht nur Ergebnisse in der Arbeit mit Kindern bringt, sondern durch seine Präsenz und seinen Einsatz auch das gesamte pädagogische Personal beeinflusst. Daher versucht sie in ihrer Arbeit das Prinzip zu fördern und zu stärken, dass so viele Menschen wie möglich Theaterkenntnisse erwerben und eine theaterpädagogische Qualifikation haben sollten. Wenn immer mehr Lehrer mit dieser Mentalität in den Beruf eintreten und sich in der Lehre engagieren, kann sich dies nur positiv auf das gesamte Bildungssystem auswirken. »Als Hochschullehrer sehe ich die Besonderheiten der Theaterlehrausbildung und die pädagogischen Kompetenzen, die in der Ausbildung im Vordergrund stehen. Als

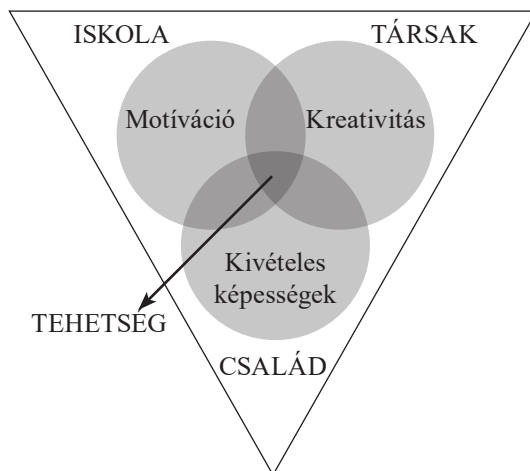
²³ Körömi: *Drámapedagógusok az oktatásban*, 163.

²⁴ Lipták: *A drámatanár*, 16.

Doktorand strebe ich danach, den theoretischen Hintergrund des praktischen Wissens, das ich im Laufe der Jahre erworben habe, zu stärken.«²⁵ Die Schauspielmethode hilft auch bei der Entwicklung der persönlichen Methodik und der (Selbst-)Entwicklung der professionellen Methodik, auf die später noch näher eingegangen wird.

Talententfaltung durch Dramapädagogik

„Obwohl das Drama als Methode sehr hilfreich sein kann, glaube ich nicht, dass es allmächtig ist.“²⁶ Die Gedanken von Angéla Vancsuráné Sárközi sind auch hier relevant. Obwohl es sehr hilfreich und ein gutes Werkzeug ist, sollte man beachten, dass es nicht immer verwendet werden sollte und kann. Viele Dinge können unsere dramapädagogischen Aktivitäten beeinflussen, und es ist sicher, dass ein hohes Maß an Flexibilität auf Seiten des Lehrers und des Spielleiters erforderlich ist. Auf der anderen Seite ist es gut, wenn man selbst einmal eine Rolle als Dramaturg gespielt hat, damit man weiß, wie es ist, an einer Aktivität beteiligt zu sein.



2. Abbildung. Das Renzulli-Mönks-Talentmodell

Es gibt viele verschiedene Theorien zur Beschreibung von Talent, aber die am meisten akzeptierte ist immer noch die von Renzulli, die wir hier als Grundlage verwenden: „Dieses Modell hebt vier Komponenten von Talent hervor: überdurchschnittliche allgemeine Fähigkeiten, überdurchschnittliche spezifische Fähigkeiten, Kreativität, Engagement für die Aufgabe.“²⁷

In ihrer Arbeit²⁸ vertritt Vancsuráné die Auffassung, dass von diesen Elementen die besonderen Fähigkeiten und die Kreativität am besten durch die Mittel des

²⁵ Körömi: *Drámapedagógusok az oktatásban*, 159.

²⁶ Vancsuráné Sárközi Angéla: *Drámapedagógia a tehetséggazdálkodásban*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011, 7.

²⁷ Balogh László: *Elméleti kiindulási pontok tehetséggazdálkodó programokhoz*, 2007. [Link](#)

²⁸ Vancsuráné Sárközi: *Drámapedagógia a tehetséggazdálkodásban*.

Theaters entwickelt werden können. Letztere, die Kreativität, wird in diesem Papier nicht im Detail diskutiert, aber es wird erwähnt, dass Guilford ihr Wesen in Bezug auf kreatives Handeln im divergenten Denken sah.

Was genau wir als Talent bezeichnen, wird in Abbildung 2 veranschaulicht, wo der mittlere Schnittpunkt von Motivation, Kreativität und Außergewöhnlichkeit definiert ist. Aber um all dies zu tun, müssen wir auch den sozialen Kontext betrachten, der „Familie, Schule und Gleichaltrige“ umfasst.²⁹ Später unterteilt Renzulli diese außergewöhnlichen oder überdurchschnittlichen Fähigkeiten in allgemeine und besondere Fähigkeiten.³⁰ Zum Verhältnis zwischen allgemeinen und besonderen Fähigkeiten, Kreativität und Motivation schreibt László Balogh: „Begabte Menschen sind diejenigen, die aufgrund ihrer herausragenden Begabung – einer Kombination der vier oben genannten Komponenten – in jedem Lebensbereich zu einer hohen Leistung fähig sind.“³¹ Angéla Vancsuráné Sárközi erwähnt in ihrer Arbeit mit dem Titel *Drama Pedagogy in Talent Development* soziale, künstlerische und psychomotorische Fähigkeiten im Rahmen der besonderen Fähigkeiten: Unter anderem hebt sie das Zeichnen im Bereich der künstlerischen Fähigkeiten und Sport und Tanz im Bereich der psychomotorischen Fähigkeiten als Bereiche hervor, die mit Drama gefördert werden können. Zu den wichtigsten Fähigkeiten zählt er jedoch die sozialen Fähigkeiten, und zwar aus dem einfachen Grund, dass wir sie in unseren sozialen Beziehungen brauchen. Außerdem weist er darauf hin, dass begabte Kinder mit größerer Wahrscheinlichkeit begabte Erwachsene werden, die in der Regel eine Führungsrolle übernehmen können: In dieser Rolle ist es ein positives Element, über herausragende soziale Fähigkeiten zu verfügen.³²

Dramapädagogik als unterstützende Methode

Die dramapädagogische Einteilung nach dem Begabungsmodell von Renzulli-Mönks sieht wie folgt aus.

Entwicklung der sozialen Kompetenz:

- Kommunikation: verbal und nonverbal;
- Zusammenarbeit;
- Gruppenbildung;
- Anwendung von Konfliktmanagementtechniken;
- Situative Spiele;
- Improvisationsspiele;
- Debattierspiele;
- Fantasienspiele;

²⁹ Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019. [Link](#)

³⁰ Bálint-Orsós Andrea: *Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2013.

³¹ Balogh: *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*, 1.

³² Vancsuráné Sárközi: *Dramapädagógia a tehetséggondozásban*.

- Spiele zum Aufbau von Beziehungen;
- Regelspiele;
- Vertrauensspiele.

Spiele und Übungen zum Aufbau von Theaterfähigkeiten:

- Aufmerksamkeit: Dauerhaftigkeit, Qualität;
- Konzentration;
- Gedächtnisverbesserer;
- Rhythmusspiele;
- Sinnes-Lesespiele;
- Sprachentwicklung: Sprechtechnik, Lautbildung, Atmung;
- manuelle Tätigkeit;
- Assoziationsspiele;
- Motorische Koordination.³³

In diesen Spielen sind die Teilnehmer keine passiven Zuhörer, sondern (wie die Bedeutung des Wortes Drama bereits hervorgehoben wurde) selbst Akteure. Ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse prägen das Spiel und werden durch das Spiel und die Aktivitäten geformt. Sie lernen nicht nur, sich selbst in einer Aktivität zur Entwicklung von Fähigkeiten zuzuhören, sondern sie hören auch anderen zu, indirekt oder direkt.

Die vier Abteilungen von Bolton

Wie bereits im Zusammenhang mit dem angelsächsischen Drama erwähnt, sollten zwei Kategorien hervorgehoben werden, wenn es um Theaterpädagogik geht: die DIE- und die TIE-Methode. Educational Drama, das in die erste Kategorie fällt, ist mit dem Namen einer berühmten Theaterpädagogin verbunden, nämlich Dorothy Heathcote. Wenn wir über Educational Drama sprechen, beziehen wir uns auf sie, wenn wir den Begriff verwenden. Wir sollten aber auch wissen, dass es Gavin Bolton selbst war, der diese dramatischen Aktivitäten kategorisiert hat. Diese Aktivitäten sind: „A“ Übungen, „B“ dramatische Spiele, „C“ Theater und „D“ Lehrdrama.³⁴ Letzteres, das Lehrdrama – oder so genannte „komplexe“ Drama – wird auch von ungarischen Theaterpädagogen häufig verwendet. In diesem komplexen Drama werden die Akteure in eine „Als-ob-Welt“ versetzt, die Jonathan Neelands wie folgt definiert hat:

- Ich stelle mich an als ob jemand anderes wäre.
- Ich stelle mich an als ob ich mich in dieser Situation befände.
- Ich stelle mich an als ob dieses Objekt etwas anderes wäre.³⁵

³³ Vancsuráné Sárközi: *Drámapedagógia a tehetséggondozásban*, 11.

³⁴ Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*, ford. Szauder Erik, szerk. Kaposi László, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993.

³⁵ Neelands, Jonathan: A drámát érintő alapvető gondolatok, Szauder Erik (ford.), in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, II. Kerületi Kulturális Közhazsnú Nonprofit Kft., Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2013, 8–10.

In dieser „Als-ob-Welt“ wird den Spielern eine Rollensicherheit gegeben. Die Elemente des Renzulli-Mönks-Modells der Theaterpädagogik können vom Lehrer innerhalb des pädagogischen Dramas kombiniert und zur Entwicklung von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Moral und Selbstbild eingesetzt werden.³⁶

Zusammenfassung

In unserem Alltag können wir sehen, spüren und erleben, wie sehr unsere sozialen Fähigkeiten in unseren sozialen Beziehungen und Beziehungen eine Rolle spielen. In einer Lehrer-Schüler-Beziehung, im Bildungssystem, im schulischen Umfeld, spielt diese Fähigkeit eine sehr wichtige Rolle, denn wir brauchen sie täglich. Unabhängig davon, ob es sich um begabte Kinder oder um Schüler mit besonderen Bedürfnissen im Sinne des Gesetzes handelt, spielt der Lehrer eine wichtige Rolle bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer sozialen Sensibilität. Unsere alltäglichen sozialen Beziehungen beeinflussen die Entwicklung unserer Persönlichkeiten, insbesondere die unserer noch in der Entwicklung befindlichen Kinder. Die Theaterpädagogik kann, obwohl sie nicht immer anwendbar ist, in geeigneter Weise eingesetzt werden, um die Eingliederung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen zu unterstützen, eine integrierte Bildung zu erreichen und bestimmte Kompetenzen begabter Kinder zu entwickeln. Viele pädagogische Variablen wurden in Anlehnung an das kompetenzorientierte Training entwickelt. Dieser Rahmen kann auch dazu beitragen, die Entwicklung von Begabungen zu unterstützen, einschließlich sozialer Kompetenzen nach dem Vorbild des Dramaspiels.

Köszönet a tanulmány német nyelvű történet fordításában és lektorálásában nyújtott segítségért Schmidt Flórának és Ember Györgyinek.

Bibliography

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. [Link](#)
- Bálint-Orsós Andrea: *Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2013.
- Balogh László: *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*, 2007. [Link](#)
- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*, ford. Szauder Erik, szerk. Kaposi László, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993.
- Eck Júlia: A drámajáték tartalmi és módszertani bevezetése az általános tanárképzésbe, in Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változás – a változás pedagógiája*, Budapest, A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából a Szaktudás Kiadó Ház gondozta, 2019, 96–105.
- Falus Iván: A pedagógusképzés korszerűsítése – Európai tendenciák, *Pedagógusképzés*, VIII. évf., 2010/1, 19–36. DOI: [Link](#)
- Falus Iván – Kotschy Beáta: Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, VI. évf. 2006/3–4, 67–78. [Link](#)

³⁶ Vancsuráné Sárközi: *Dramapedagógia a tehetséggondozásban*.

- Falus Iván – Felméry Klára – Imre Anna – Kálmán Orsolya – Kimmel Magdolna – Király Zsolt – Kotschy Beáta – Mészáros György – Rapos Nóra – Tókos Katalin – Visi Judit (szerz.) Kotschy Beáta (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*, Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011.
- Körömi Gábor: Drámapedagógusok az oktatásban, in Illés Klára (szerk.): *Dráma, pedagógia, színház, nevelés: szöveggyűjtemény középhaladóknak*, Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016, 159–178.
- Hanák Zsuzsanna: *Kompetencia alapú tanítás-tanulás pedagógiája, pszichológiája*, Eger, Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program, 2007.
- Lipták Ildikó: A drámatanár, in Kaposi László – Lipták Ildikó – Mészáros Beáta – Takács Gábor (szerz.), Lipták Ildikó (szerk.): *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében*, Budapest, Educatio, 2006, 16–19.
- Morgan, Norah – Saxton, Juliana: Stratégiák és technikák, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai Magazin*, Budapest Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1998. 8–14.
- Neelands, Jonothan: A drámát érintő alapvető gondolatok, Szauder Erik(ford.), in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2013, 8–10.
- Oktatási Hivatal. *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*, 2019. [Link](#)
- Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019. [Link](#)
- Vancsuráné Sárközi Angéla: *Drámapedagógia a tehetséggondozásban*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011.

TÁBOROZTATÁS A TEHETSÉGSEGÍTÉS SZOLGÁLATÁBAN

A mentori szerep mentális egészségre gyakorolt hatása a Bárka táborban

Elméleti háttér

Bárka tábor

A Bárka tábor egy olyan 4 éves esélyteremtő program (2018–2021), amely a Magyarországi Református Egyház és a Kalandok és Álmodások Szakmai Műhely közös szervezésében jött létre. A református értékeken alapuló élménypedagógiai tábor évente megközelítőleg 1600 gyermeket és több, mint 200 táboroztatót foglalkoztat, akiknek hozzávetőleg fele önkéntes és másik fele fizetett foglalkoztatott. Az ide érkező táborozók többnyire Magyarország kevésbé fejlett régióiban található köznevelési intézmények, illetve református iskolák tanulói, közülük kb. 40% hátrányos helyzetű (HH, HHH), vagy sajátos nevelési igényű (SNI).¹

A tábor neve egy ószövetségi bibliai motívumból ered, Noé bárkájára utal. Ez magában foglalja a tábor egyik fő küldetését: a befogadást és elfogadást. A bárka olyan biztonságos közeget nyújt minden gyermek számára, ahol nemcsak pozitív élményekkel gazdagodhat, de szabadon megismerkedhet saját belső erőforrásaival is.² Ebben a folyamatban a táboroztató felnőttek, mentorok segítik a gyermekeket.

A hajó analógia az egész tábori életet átszövi, így a táboroztatók szerepkörei is ennek megfelelően vannak kialakítva. Előképzettségi szintjük alapján a résztvevő táboroztatókat öt csoportra osztják fel. A kutatásunk szempontjából fontos három tevékenységkört ismertetjük a következőkben.

A fedélzetmesterek a tábor önkéntesei. A feladatkörre bárki jelentkezhet végzettségtől, lakóhelytől és foglalkozástól függetlenül. Alapkövetelmény csupán, hogy rendelkezzenek gyermekfoglalkozásokhoz kapcsolódó tapasztalattal, jártassal legyenek gyermektáborozásban, gyermekek ellátásában és felügyeletében.

A gyermekfoglalkozás-vezetők (kapitányok) felelősek az élménypedagógiai foglalkozások lebonyolításáért. Ezen programok megtartásához szükséges korábban elvégzett, legalább 30 órás akkreditált élménypedagógiai alapképzés igazolása, élménypedagógiai foglalkozásvezetőként korábban szerzett, kifejezetten élménypedagógiai tapasztalat – ezeknek hiánya kizáró szempont a kapitányi feladatkörből.

¹ Kalandok és Álmodások Szakmai Műhely, 2019. [Link](#)

² Uo.

A harmadik feladatkört betöltő egyének a kormányosok, akik szabadidő-szervező animátorként vesznek részt a táborokban. A programért felelős animátoroktól gyermekfoglalkozásokhoz, táborozáshoz, szabadidős foglalkozások (sport, kézműves, tánc, játék stb.) lebonyolításához kapcsolódó érzéket, elhivatottságot és előzetes gyakorlati tapasztalatot várnak el a szervezők.³ A gyermekfoglalkozás-vezetők és a szabadidő-szervező animátorok a turnusok végén tiszteletdíjban részesülnek. Minden feladatkörben dolgozóknak részt kell vennie a 4 napos felkészítő táborban, amit február-március környékén rendeznek meg. Egy táboroztató több turnust is vállalhat, nincs megszabva felső határ. A táborban betölthető szerepköröket az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

A vizsgált Bárka tábori szerepkörök felosztása a betöltött munkakör alapján

Küldetés

A tábor küldetései közé tartozik a már előzetesen említett befogadás és elfogadás – különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyermekekre, a szociális kompetenciafejlesztés (egymáshoz való kapcsolódás, csapatmunka, figyelem fejlesztése) és a pozitív megerősítés. A tábor célja, hogy minden gyermeket hozzásegítsen ahhoz, hogy találkozzon saját személyiségével, képességeivel. Igyekszik sikerélményhez juttatni a tanulókat és lehetőséget adni nekik arra, hogy a rájuk „ragasztott” negatív címkéktől megszabadulva pozitív énképet és attitűdöket sajátítsanak el.⁴ A tábor azonban nem csupán a táborozó gyermekeket célozza meg, hanem megfogalmazott célja az önkéntesség elterjesztése és „a fiatalok társadalmi kohéziójának, érzékenységének és aktivitásának növelése önkéntesként a tábor megvalósításában”.⁵

A tábor két alappillére épül, melyek elősegítik az előbb említett célok elérését. Az egyik a hitélet, amelynek célja, hogy a gyermekek megélhessék, hogy Krisztus velük

³ Uo.

⁴ Uo.

⁵ Uo.

is kapcsolatba szeretne lépni és nem hagyja őket egyedül az élet nehézségei közepette sem. Emellett a hitéletért felelős (többnyire) teológus hallgatók igyekeznek támpontokat adni nekik hitük mindennapi megéléshez is. Erre egyrészt a mindennapos áhítat során van lehetőség, ami a gyermekek számára is emészthető, játékos, zenés formában előadott bibliai történetmesélés, egy-egy téma köré felfűzve a hét során. Másrészt lehet jelentkezni különböző workshopokra, illetve személyes beszélgetésre is van lehetőség. A halászok bármilyen lelkeséggel kapcsolatos kérdésben lehet fordulni.

A tábor másik központi eleme az élménypedagógia. Az élménypedagógia saját-élmény alapú, tapasztalati tanulást jelent, ami használható mind fejlesztő foglalkozásként, mind tehetséggondozás céljára.⁶ A gyermekek ebbe a számukra hiteles tanulási helyzetbe érzelmileg és szociálisan is bevonódnak, az élménypedagógus célja pedig e folyamatban való kísérés. Kilépve a hagyományos pedagógus szerepből egyfajta facilitátorként működnek, bátorítva a gyermekeket a kezdeményezésre és az új élmények megtapasztalására. Ezt követi az élmények megbeszélése és értékelése, hiszen az ezekre való reflektálás segíti azt a folyamatot, amely által a gyermekek felismerésekre, és ezáltal új tudásra és kompetenciákra tesznek szert, készségeik és képességeik kibontakoznak.⁷ A Bárka tábor nagy hangsúlyt fektet a szociális kompetenciafejlesztésre, például az empátia, segítőkészség, kooperáció kialakítására a gyermekekben, a kommunikáció fejlesztésére és a konstruktív megküzdésre való nevelésre.⁸ E készségek segítségével tudnak kapcsolódni társaikhoz és a nagyvilághoz. De fontos az is, hogy saját értékeiket felfedezzék, és egészséges kapcsolatot alakítsanak ki önmagukkal is. A pozitív megerősítések által nagyobb önbizalomra tesznek szert, személyiségfejlődésen mennek keresztül.⁹

A hit megtartó erőt ad, az élménypedagógia pedig a játékos, tapasztalati úton való fejlődés lehetőségét kínálja. Vizsgálatunkban azzal foglalkoztunk, hogy azok az értékek, amelyet a Bárka tábor képvisel, hogyan hatnak a táboroztató felnőttek személyiségfejlődésére, identitásuk alakulására, illetve mely mentális egészségtényezők fejlődnek a táboroztatás során.

Képességbontakoztató munka táboroztatás során

Balogh és Révész tanulmányukban¹⁰ az „én-csinálom” élmény egész életen át tartó hatását hangsúlyozzák: a létezés ősforrásaként hivatkoznak rá, amely mind az

⁶ Csajka Edina – Csimáné Pozsegovics Beáta: A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében, *Képzés és Gyakorlat*, XVII. évf., 2019/2, 67–78. [Link](#)

⁷ Uo.

⁸ Kasik László: A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata, *Iskolakultúra*, XVII. évf., 2007/11–12, 21–37. [Link](#)

⁹ Kalandok és Álmodok

¹⁰ Balogh László – Révész György Béla: Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 44–79. [Link](#)

önelfogadásban, mind a társas készségek alakításában jelentős szerepet játszik. Egy adott képesség kibontakoztatásában számos tényező közrejárhat, többek között olyan genetikai tényezők is, mint például a származás, melyek szintén hatással vannak egy gyermek életére, jövőbeli céljaira és álmaira. Emberi sokszínűségünknek köszönhetően mindenki más-más képességekben jeleskedik, s kellő támogatással, ezen képességek gondozása, fejlesztése által a tehetség segítése is megvalósulhat. A szerzőpáros kiemeli a felnőttek (elsősorban szülők, pedagógusok) elengedhetetlen szerepét ebben a képességkibontakoztatási folyamatban, hozzátéve, hogy lehetőleg minél korábbi életszakaszban megkezdődjön a felismerés és fejlesztés.¹¹ Képességfejlesztésre például remek lehetőségül szolgálhatnak a különféle nyári táborok is.

Bodor (2006) megfogalmazásában¹² egy tábor eltérő minőségétől függetlenül több funkciót is betölthet az ifjúság számára. Egy táborban való részvétel hatalmas élményforrást és fejlődési lehetőséget jelenthet. Egyrészt segítségül szolgálhat a fiatalok társas készségeinek elsajátításában, közösségi szerepfelfogásukban, továbbá edukációs és értékteremtő funkciót is betölthet. Ez főként nagy segítség lehet azok számára, akik nehezebb körülmények közül érkeznek. Így a Bárka táborban táboroztatók elsődleges és fontos feladata, hogy minél több gyermekhez, fiatalhoz eljussanak, ezáltal maradandó és hosszú távú élményeket és készségeket tanítsanak a gyermekek számára.¹³ Ezen készségek egyike a szociális kompetencia, mely olyan egyéni jellemzők összessége, melyek meghatározzák a személy viselkedését a társas szituációkban.¹⁴ Aki ilyen készségekkel rendelkezik, az képes úgy elérni a céljait társas interakciókon keresztül, hogy az a társadalom számára elfogadható legyen, másoknak való mindenfajta károkozástól mentesen.¹⁵ A Bárka tábor is egyik fő célja a szociális kompetenciák fejlesztése az ide érkező hátrányos helyzetű gyermekek sikeres társadalmi reintegrációjának érdekében.

Az említett célok eléréséhez meg kell teremteni a megfelelő környezetet, biztonságot, feltételrendszert. Fontos, hogy a gyermeknek lehetősége nyíljon saját jogon kapcsolatokat kialakítani a kortársakkal „és felnőttekkel, akik által a gyermek megismerkedhet, hogy nem a szülő az egyetlen, akiben bízni lehet, és megéli azt a képességét, hogy képes kiállni magáért másokkal szemben”.¹⁶ Következésképpen a gyermekekre vigyázó felnőttek egyfajta szülő-szerepbe lépnek, mely során önkéntlenül is kialakul egy kölcsönös egymásra hatás. Egy ilyen tábori helyzetben tehát

¹¹ Uo.

¹² Bodor Tamás: *Táborszervezés, táborvezetés ifjúságsegítőknél és érdeklődőknél*, Szombathely, Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ, 2006. [Link](#)

¹³ Uo.

¹⁴ Kasik: *A szociális kompetencia*, 22. (i.h. Nagy József: *XXI. század és nevelés*, Budapest, Osiris Kiadó, 2000.)

¹⁵ Uo., 26. (i.h. Trower, P.: *Toward a generative model of social skills: a critique and synthesis*, New York, Guilford Press, 1978.)

¹⁶ Nagy Ádám – Trencsényi László – Borda Balázs – Erdős Balázs: *A táborozás szociális küldetése, A komfortzónán is túl*, Kecskemét, Neumann János Egyetem, 2018, 240–249.

leképeződik egy mikro szülő-gyermek kapcsolat, amely hasonló funkciót tölthet be, mint az „igazi” család, vagy éppen megmutathatja ezt az alternatívát az olyan gyermekeknek, akiknek ez nem, vagy atipikus módon adatott meg a való életben (pl. gyermekotthonban élők).

Így tehát párhuzamba állítható a szülő-gyermek kapcsolat és a tábori helyzet. Reinhardt Melinda tanulmánya¹⁷ alapján ennek a különleges kapcsolatnak (az „átmeneti gondozó” és a gyermekek között) a pszichológiai funkciói is vizsgálhatók. A szerző szerint – a felnőttek oldaláról megközelítve a kapcsolatot – a felelősség vállalásának van nagy szerepe, illetve a közös érdek az egyéni érdek felett áll. Tehát előtérbe helyezik a gyermek igényeit, szerepet vállalnak jóllétük fokozásában, miközben a saját szükségleteiket háttérbe szorítják. Ez az érzés, gondolat, hogy „szükség van rám”, a saját életének fejlődését, gazdagodását eredményezi.¹⁸ Ezt a szerepkört a táborban az önkéntesek töltik be.

Az önkéntes munkavégzés nagyban hozzájárul az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítéséhez, illetve az erre a típusú munkára jellemző öndeterminált viselkedés előrejelzője lehet az étellel való magasabb elégedettségnek és a személy jóllétének, összességében tehát az egyén testi és mentális egészségének.¹⁹

Mentális egészség

Az egészségről nem csupán biológiai értelemben beszélhetünk. Ahogy az Egészségügyi Világszervezet, a WHO (World Health Organization) is megfogalmazta, az egészséghez hozzátartozik annak mentális és szociális aspektusa is. Vagyis az egészség ezen három aspektus mindegyikét magába foglaló jólléti állapot, és nem pusztán a betegség vagy a bántalom hiánya.²⁰

A mentális egészség, illetve annak fenntartása már az ókortól foglalkoztatta a tudósokat. Jelen tanulmányban azonban mindössze arra az elképzelésre térünk ki, mely hozzájárul vizsgálatunk céljának megértéséhez. Ez az elképzelés Oláh Attila²¹ nevéhez fűződik, aki pszichológiai immunrendszer koncepciójában ragadja meg azon egyéni képességeket, melyek képesek a mentális egészség fenntartására és támogatására. Vargha Andrással írt közös tanulmányában öt ilyen képességet emel ki, melyek

¹⁷ Reinhardt Melinda: *Mentális egészség és tünetképződés összefüggései a családi működéssel serdülőknél*, PhD disszertáció, Budapest, ELTE PPK, 2013. [Link](#)

¹⁸ Uo., 50. (i.h. Bagdy Emőke: Fejlődéslélektan az életfolyamon át. *Pszichoterápia*, IX. évf., 2000/4, 263–296.)

¹⁹ Pólya Bella – Martos Tamás: Miért jó önkéntes munkát vállalni? *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, XIII. évf., 2012/3, 260. (i.h. Pavot, W. – Diener, E.: The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2008/3, 137–152.)

²⁰ WHO (World Health Organization): Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference. New York, 19–22 June 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, No. 2., 100) and entered into force on 7 April 1948. [Link](#)

²¹ Oláh Attila: *Érzelmek, megküzdés, optimális élmény*, Budapest, Trefort Kiadó, 2005, 85–88.

az önreguláció, a savoring, a jóllét, az alkotó-végrehajtó hatékonyság és a reziliencia²². Vizsgálatunkban az önregulációra és a savoringra fókuszáltunk.

Az önreguláció, vagy önszabályozás (self-regulation) a pszichológia egyik legkutatottabb fogalma. Szoros összefüggésben áll több, a pszichológiában szintén használt meghatározással: önmenedzselés (self-management), önkontroll (self-control), önmegváltoztatás (self-change), önirányított viselkedés (self-directed behavior).²³ Oláh²⁴ elméletére támaszkodva az önreguláció több komponenst foglal magába. Modellje szerint olyan protektív személyiségjegyeket integrál, amik biztosítják a figyelem és a tudati működés feletti kontrollt (szinkronképesség – együttvibrálás a környezeti változásokkal). Ezen kívül segítenek a megküzdésben és célelérésben (kitartásképesség), valamint a kudarcok, veszteségek, akadályok következtében kialakult érzelmi állapotokat is kontrollálják.²⁵

Az önregulációt a kitűzött célok, vágyak típusának, illetve sikerességének függvényében, valamint a motivációkkal összefüggésben érdemes vizsgálni. Schunk tanulmányában²⁶ arra a megállapításra jut, hogy a célok elérése az önreguláció egyik fontos komponense, hiszen nem csupán az én-hatékonyságra, a motivációkra nézve van pozitív hatása, hanem az önregulációra, az önszabályozott tanulásra is. Azonban ez a folyamat nem automatikusan következik be, csak akkor, ha megfelelő célokat tűzünk ki magunk elé, és azt megfelelően bontjuk fel kisebb, rövid távú célokra. Vagyis a megvalósítás realitása, a cél elérhetősége fontos szempont. Ez sokkal könnyebbé válik úgy, hogy a részcélokat teljesítve folyamatos pozitív megerősítéseket kapunk. Schunk²⁷ szerint az elérhetőség, közelség (proximity) mellett még két másik tényező is fontos: a konkrétság (specificity), és a nehézségi szint (difficulty). Szerinte a konkrét célok növelik a teljesítményt, mivel meghatározzák a sikerhez szükséges erőfeszítéseket, illetve az előrehaladás mértékét is, amivel pedig az önhatékonyságot fokozzák. Nehézséget tekintve pedig érdemes közepesen nehéz célokat kitűzni, ami kihívás elé állítja ugyan a képességeinket, de nagymértékben nem haladja meg azokat. Az ilyen célok pozitív hatással vannak az önszabályozó viselkedésre és jobban motiválják az egyént, hiszen erőfeszítést kell tenni a sikerért.²⁸

A Pszichológiai Immunrendszerhez tartozó másik fontos készség a savoring. A boldogság megtalálása és megőrzése érdekében fontos, hogy az alapvető fizikai szükségletek (élelem, szállás, szexuális élet, család, munkahely, egészség) mellett az

²² Vargha András – Zábó Virág – Török Regina – Oláh Attila: *A jóllét és a mentális egészség mérése: A Mentális Egészség Teszt*, XXI. évf., 2020/3, 281–322.

²³ Molnár Éva: *Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései*, CIX. évf., 2009/4, 344. (i.h. Creer, T.L.: Self-management of chronic illness, in Bockaerts, M. – Pintrich, P.R. – Zeidner, M. (eds.): *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, 2000, 601–631.)

²⁴ Oláh: *Érzelmek*, 85–88.

²⁵ Uo.

²⁶ Dale H. Schunk: Self-Regulation Through Goal Setting, *ERIC/CASS Digest*, 2001. december. [Link](#)

²⁷ Uo.

²⁸ Uo. (i.h. Locke, E.A. – Latham, G.P.: *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1990.)

az egyén örülni tudjon az apró dolgoknak.²⁹ A savoring olyan pozitív élményfeldolgozási mód, mely a jóllét növelésére szolgáló stratégiákat nyújt a személy számára.³⁰ A savoring fogalma, melyet Bryant és Veroff³¹ alkotott meg, kétértelmű jelentéssel bír: egyrészt testi érzékelő mechanizmusokra utal (pl. ízlelés), másrészt magába foglalja a komplex kognitív asszociációkat is (metaforikusan *a pillanat „gusztatórikus élménye”*). A savoring folyamatának központjában az örömszerzés, a pozitív érzelmek felélesztése áll, az itt-és-most pillanatában. Itt azonban egy paradoxon lép fel: habár a savoring csak a jelen pillanatában történik, az egyén mégis bizonyos múltbeli vagy jövőbeli eseményekre és pillanatokra fókuszál közben.

Sokkal komplexebb lehet a savoring folyamata, mikor az emberek kapcsolódni tudnak egymáshoz a pozitív élménykeresés eredményeként vagy részeként.³² Például egy gyülekezetet erősíti, ha nemcsak Istenhez, de egymáshoz is kapcsolódnak, a kötelék által pedig erősödhet és hosszabbá válhat a savoring folyamata. Ilyenkor komplex szociális érzelmeket élhet át az egyén: büszkeség, vikariáló öröm mások boldogsága láttán, közösségi és kapcsolódási érzés másokhoz. Bryant és Veroff azt is hangsúlyozza³³, ha az emberek közösségben együtt élnek át valami kellemes eseményt, az is erősítheti az egymáshoz kapcsolódást, hiszen együtt vannak az itt-és-most állapotában, megosztóznak ezen az emléken. Ez pedig a csoport identitását és működését is befolyásolja a jövőben. Nyilvánvaló tehát, hogy ha az egyén kapcsolódik valakihez és mással közösen éli meg a savoring folyamatát, akkor annak nagyobb mértékű pozitív következménye lesz a jövőbeli jóllétére, mint ha mindezt szociális komponensek nélkül élné meg. Így egy hiteletet és élménypedagógiát hangsúlyozó táborban fontos szerepe lehet ennek a folyamatnak.

Önkéntes és fizetett munka

Kutatási témánk relevanciája miatt továbbá fontos különbséget tenni fizetett és önkéntes munka között. Fizetett munka alatt azt értjük, mikor a javak és szolgáltatások előállítása nem csupán altruista, belső késztetésből történik, hanem a tudatos pénzszerezésért. Mivel a pénz létszükségleti elemmé vált a mindennapi élethez, a legtöbb ember ezt a fajta munkát választja magának.³⁴

Az ENSZ meghatározása szerint önkéntes munkának nevezünk *minden olyan tevékenységet, amelyet az ember szabad akaratból, belső indíttatásból, anyagi*

²⁹ Bryant, Fred B. – Veroff, Joseph: *Savoring: A new model of positive experience*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2007.

³⁰ Szondy Máté – Martos Tamás: A boldogság három arca: A Boldogság Orientációs Skála magyar változatának validálása, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, XV. évf., 2014/3, 229–243.

³¹ Bryant – Veroff: *Savoring*, 1–2.

³² Uo., 72.

³³ Uo., 72.

³⁴ Fényes Hajnalka: Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében, in Fényes Hajnalka – Szabó Ildikó (szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2014, 86–108. [Link](#)

ellenszolgáltatás nélkül, nem családtagjai, hanem más személyek megsegítésére, a társadalom jobbítása céljából végez.³⁵ Többek között attól értékes, hogy az egyén képes önszántából tenni a közjóért, ezzel erősítve a szolidaritást, a társadalmi kohéziót, ami pedig pozitív hatással van az egészségi állapotra is.³⁶ Ezen kívül jó hatással lehet még az önkéntes személyiségfejlődésére is, mivel ilyen feladatok vállalása pozitív hatással van a szociális érzékenységre, kulcskompetenciák és készségek fejlesztésére.³⁷ Az önkéntes munka ezenkívül hasznos például a kapcsolatépítés vagy a szakmai tapasztalatszerzés szempontjából, főként a fiatal önkéntesek esetén.³⁸ Mivel az önkéntes tevékenységet általában a hivatalos foglalkozásuk mellett végzik az emberek, különösen érdekes az összehasonlítás a fizetett munkahelyen szerzett tapasztalatokkal.

Az önkéntes munka motivációs hátterének megértése szempontjából alapvető jelentősége van a már korábban említett öndetermináció fogalmának. Ryan és Deci elmélete³⁹ három alapszükségletet fogalmaz meg, amelyek kielégülése vezet az egészséges működéshez, s amelyek a magatartás fő irányító tényezői: autonómia, kompetencia, kapcsolódás. A magatartást az egyéni célok rendszere is szabályozza, így az öndeterminációs elméletet Sheldon és munkatársai továbbfejlesztették⁴⁰ a személyes célokra. Így jött létre az én-konkordancia elmélete. Sheldonék azokat a célokat nevezték én-konkordánsnak, amelyek megvalósítására a személy saját akaratából, autonóm módon törekszik azért, mert az egyezik a saját belső értékeivel, nem pedig egy külső erőttől vezérelve (intrinzik motiváció). Ez általában hozzájárul a magasabb pszichés jólléthez, és az előbb említett három alapszükséglet kielégítéséhez is.⁴¹ Ezzel szemben a kevésbé én-konkordáns célokat külső (extrinzik) motivációk jellemzik, melyekkel kevésbé tud azonosulni a személy, az önszabályozás kontrollált lesz, így általában csökkent hatékonyság mutatkozik a megvalósításban.⁴² Ezek alapján megállapítható, hogy az önkéntes munkát végzők az előbbi csoportba tartoznak, hiszen a korábban is említett definíció alapján a tevékenységet belső indíttatásból, szabad akaratból, mindenféle anyagi ellenszolgáltatás nélkül végzik. A fizetett dolgozók esetében pedig megjelenik a fizetés, mint extrinzik motiváció, amely nem zárja ki ugyan a belső

³⁵ Bartal Anna Mária – Saródy Zita: Körkép: Az önkéntesség helyzete és szerepe az Európai Unió egyes tagállamaiban az önkéntes motivációs kutatások tükrében, *Civil Szemle*, 2010/7, 22–38.

³⁶ Puskás-Vajda Zsuzsa – Susánszky Éva – Kopp Mária: A hazai önkéntes társulások tagságának szociodemográfiai és pszichés jellemzői, valamint a társulások dinamikájának elemzése egy országos reprezentatív felmérés alapján, *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, X. évf., 2009/2, 119–137.

³⁷ Pólya–Martos: *Miért jó önkéntes munkát vállalni?* 256. (i.h. Európai Gazdasági és Szociális Bizottság, *Az önkéntes tevékenység: szerepe az európai társadalomban és kihatásai tárgyú vélemény*, 2006.)

³⁸ Fényes: *Önkéntesség*, 88.

³⁹ Ryan, Richard M. – Deci, Edward L.: Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being, *American Psychologist*, 2000/55, 68–78.

⁴⁰ Sheldon, Kennon M. – Elliot, Andrew J. – Ryan, Richard M. – Chirkov, Valery – Kim, Youngmee – Wu, Cindy – Demir, Meliksah – Sun, Zhigang: Self-Concordance and Subjective Well-Being in Four Cultures, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, XXXV. évf., 2004/2, 209–223.

⁴¹ Uo.

⁴² Pólya–Martos: *Miért jó önkéntes munkát vállalni?* 258–259.

motivációk jelenlétét az egyénben, de Sheldon elméletéből következően ez esetben a cél kevésbé lesz én-konkordáns. Vagyis a fizetésért dolgozók kevésbé azonosulnak a céljaikkal, így alacsonyabb szintű lehet az én-hatékonyságuk, és az autonóm módon szabályozott magatartás.

A kutatás célja, hipotézisek

Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk az önkéntes és fizetett alapon végzett munka különbségeit, valamint bemutassuk a Bárka tábor mentális egészségre gyakorolt hatását ebben a két csoportban. Vizsgálatunk fókuszában a táboroztató mentorok önregulációs és pozitív élményfeldolgozási képességeik állnak.

Hipotéziseink így tehát két nagyobb témakört érintenek. Egyrészt vizsgáljuk a táboroztatók önregulációs készségeinek változását. Schunk⁴³ tanulmánya alapján feltételeztük, hogy a sikeres táborzárás, mint elért cél a táborozók esetében szignifikáns növekedést fog okozni, így első hipotézisünk a következő:

H1: A táboroztatók önregulációja a tábor hatására pozitívan változik.

A fent leírtak alapján⁴⁴ látható, hogy míg az önkéntesek többnyire intrinzik vagy azonosulós motivációkkal rendelkeztek a munka elvállalásakor, addig az animátorok és élménypedagógusok (fizetett munka) esetében – az egyéni, valószínűleg eltérő mértékű belső motivációktól eltekintve – egy fontos extrinzik tényezőt is figyelembe kell vennünk: a fizetést. Mivel a különböző motivációk eltérő hatással lehetnek az önregulációra, az első alhipotézisünket így fogalmaztuk meg:

h1: Az önkéntes munkát vállaló táboroztatóknak nagyobb változás következik be az önregulációjában, mint a fizetett dolgozóknak.

További hipotéziseink a pozitív élményfeldolgozásra koncentráltak. Az irodalmi összefoglaló alapján kijelenthető, hogy a közösségnek nagy szerepe van az egyén pozitív élményfeldolgozási folyamatában, vagyis a savoring alakulásában.⁴⁵ Másokkal közös tevékenység erősítheti vagy akár meghosszabbíthatja az élményfeldolgozás folyamatát. Sokkal komplexebb és intenzívebb lehet ez az élmény, hiszen mások társaságában éli át, közösen osztozik rajta más személyekkel.⁴⁶ Tehát a táboroztatók savoringje is hasonló módon növekedhet és erősödhet általa, minél több időt töltenek el közösségben, a gyermekek társaságában.

H2: A mentori szerepkör betöltése a táborban a savoring szint növekedését eredményezi a tábort követően.

Weinstein és Ryan kutatási eredménye⁴⁷ alapján: „*az autonóm módon motivált segítés a pszichológiai alapszükségletek magasabb beteljesülésével jár, és ez egyúttal*

⁴³ Schunk: *Self-Regulation*.

⁴⁴ Sheldon et al: *Self-Concordance*; Pólya–Martos: *Miért jó önkéntes munkát vállalni?*

⁴⁵ Bryant–Veroff: *Savoring*.

⁴⁶ Uo.

⁴⁷ Pólya–Martos: *Miért jó önkéntes munkát vállalni?* 259. (i.h. Weinstein, N. – Ryan, R. M.: When helping helps: autonomous motivation for prosocial behaviour and its influence on well-being for the helper and recipient, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2010/98, 222–244.)

magasabb jólléthez is vezet”. Ez alapján a második hipotézisünk szerint a különböző szerepkörben részt vevő táboroztatók (önkéntesek vs. gyermekfoglalkozás-vezetők és animátorok) savoring szintje eltérően alakul:

h2: Az önkéntes munkát vállaló táboroztatóknak magasabb a savoring szintje tábor után, mint a fizetett dolgozóknak.

Módszer

Minta

A vizsgálatot a Magyarországi Református Egyház és a Kalandok és Álmodások szakmai műhely által közösen megvalósított Bárka Táborban végeztük, 2019-ben. A kutatásban való részvétel önkéntes alapú volt, a szelekciós kritérium pedig, hogy az alanyok a táboroztató felnőttek közül kerüljenek ki. A mintát tehát a táborban részt vett táboroztatók alkotják. A minta mérete 134 fő, ebből az érvényes kitöltők száma (tehát akik tábor előtt és után is kitöltötték a kérdőívet) 109 az önreguláció, 81 pedig a savoring szintet vizsgálva. A felnőttekkel végzett kutatás engedélyszáma: IKEB 58/2019/P/ET.

Eszközök

A Bárka táborban végzett vizsgálatunk egy nagyobb kutatás része, amely kutatás kérdőívét a táborban részt vevő gyermekek és a felnőttek egyaránt kitöltötték.

A kutatásunk alapját az Oláh és munkatársai⁴⁸ nevéhez fűződő mentális egészséget mérő kérdőív, a *Mentális Egészség Teszt* (MET) képezte. A kérdőív a mentális egészség öt pillérét méri, melyek a következők: *Globális jóllét (G)*, *Savoring (S)*, *Alkotó végrehajtó individuális és szociális hatékonyság (AV)*, *Önreguláció (Ö)* és *Reziliencia (R)*.

Jelen vizsgálatban a felnőtt MET kérdőív gyermekekre igazított, 20 kérdéses változatát használtuk (METGy), melyet Vargha András és munkatársai⁴⁹ fejlesztettek ki. Mind a 20 tételnél a vizsgált személynek hatfokú Likert-skálán kell eldöntenie, mennyire jellemző rá az adott állítás: 1 – „egyáltalán nem jellemző”, 6 – „teljes mértékben jellemző”. A teszt 2. („*Könnyen válok türelmetlenné.*”), 8. („*Hirtelen természetű vagyok (előbb cselekszem, utána gondolkodom).*”) és 18. (2. ismétlése) tételei mérték az önregulációt, a 2. ismétlése kontrollként használható. A savoring skála pedig három tétel segítségével vizsgálható: 3. („*Könnyen fel tudom eleveníteni a múlt kellemes emlékeinek örömét*”), 11. („*Szeretem elraktározni az átélt örömteli idők emlékét, hogy később felidézhessem őket*”), 14. („*Jó kedvre tudom hangozni magam, ha elképzelem, milyen lesz egy közelgő boldog idő*”).

⁴⁸ Oláh Attila – Nagy Henriett – Magyaródi Tímea – Török Regina – Vargha András: Egy új mentális egészséget mérő kérdőív, a MET kidolgozása, in Lippai Edit (szerk.): *Változás az állandóságban. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése*, Budapest, Magyar Pszichológiai Társaság, 2018, 80–81.

⁴⁹ Vargha András – Török Regina – Diósi Karola – Oláh Attila: Boldogságmérés az iskolában, *Magyar Pszichológiai Szemle*, LXXIV. évf., 2019/3, 327–346.

A skálák Cronbach-alfa értékei Vargha és munkatársai (2019) tanulmányában a következők voltak: Savoring: 0,675; Önreguláció: 0,623, mely az alskálák kis tétel-számát tekintve megfelelőnek tekinthető.

Eljárás

A vizsgálatot a táborban részt vevő táboroztatók között végeztük el. A vizsgálat célja a tábor pozitív lélektani hatásainak igazolása, valamint a hatékonyság vizsgálata a célcsoportban. A kutatás során a résztvevők önkéntes alapon töltötték ki egy elektronikus kérdőívet kétszer: a tábor előtt, illetve a tábort követően, hogy a változás mérése lehessen a fókuszban. Az instrukciók között fontosnak tartottuk az őszinte választ, illetve az első benyomás hangsúlyozását.

Statisztikai elemzés

Az adatok elemzése a ROPStat 2.0 programmal történt. Hipotéziseinket kétszem-pontos vegyes varianciaanalízissel elemeztük, amellyel az önkéntes és fizetett szerepkörök önregulációjának és savoring szintjének változását követtük nyomon. Az eredményeket mindkét esetben diagramon ábrázoltuk. A szignifikanciát a következőképp jelöltük: $p \leq 0,1$: +, $p \leq 0,05$: *, $p \leq 0,01$: ** és $p \leq 0,001$: ***

Eredmények

Önreguláció

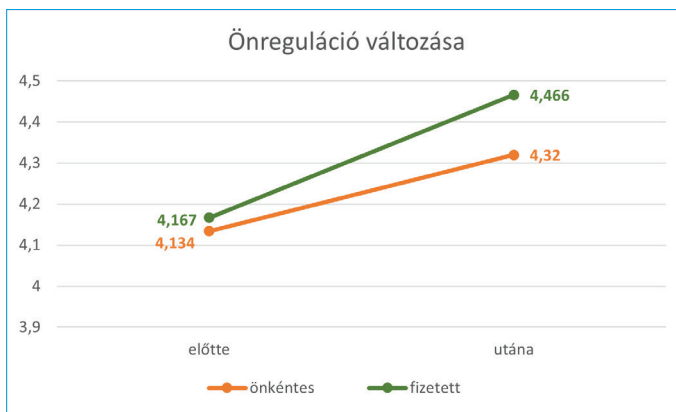
Az önregulációra vonatkozó hipotézisünk vizsgálatához szükség volt arra, hogy az önkéntes és fizetett szerepkörökben is megnézzük az önreguláció változását, így két csoportot alkottunk: önkéntes és fizetett dolgozók. Mivel három tétel, és így három érték tartozik az önreguláció konstruktumához, így minden esetben ezeknek átlagával számoltunk. A kétszemponos vegyes varianciaanalízis során a főhatások közül a szerepkör hatása nem lett szignifikáns ($F(1; 103,8) = 0,286$ ($p = 0,5941$)), az ismétlés hatása viszont szignifikáns eredményt hozott ($F(1,0; 107,0) = 9,721$ ($p = 0,0023$)). Az interakciós hatás szintén nem bizonyult szignifikánsnak ($F(1,00; 107,00) = 0,523$ ($p = 0,4710$)). Ezek alapján csak az ismétléses faktornak volt szignifikáns hatása, tehát a tábor hatására az önreguláció szerepkörtől függetlenül nőtt, az önkéntes vagy fizetett státusz nem okozott szignifikáns különbségeket.

Az önregulációt mérő tételek értékeinek átlagát a fizetett vagy önkéntes státusz függvényében a tábor előtt és tábor után az 2. ábra mutatja be.

Az önkéntesek esetében kisebb növekedés következett be, 0,186 ezrednyit növekedett az értékek átlaga, míg a fizetésért dolgozók önregulációja 0,299 ezrednyi volt az emelkedés. Ezek alapján tehát első alhipotézisünket nem tudtuk igazolni, az nem befolyásolja pozitívabban az önreguláció változását. Viszont megerősítettük azt, hogy a tábor után minden szerepkörben növekedett az önreguláció.

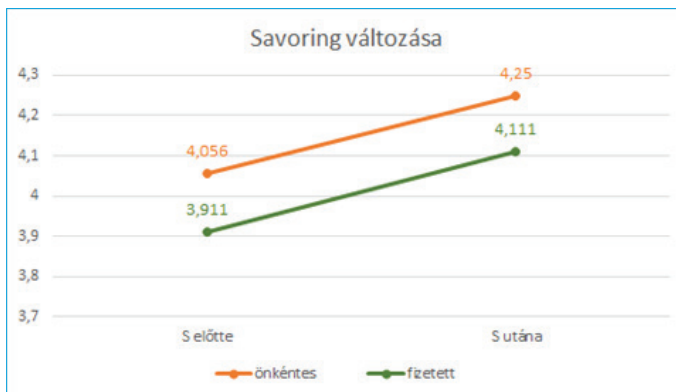
Savoring

A savoring szint esetében szintén külön vizsgáltuk az eltérő munkát végző csoportokat. Itt is két csoportot alkalmaztunk: önkéntes és fizetett munkavállalók. Ahogy az önreguláció esetében, itt is három savoring tétel konstruktum értékeinek átlagával számoltunk. A savoring szint normalitása az önkéntesek esetében tábor előtt és után is sérült. A savoring esetében hasonlóan az önregulációhoz, a szerepkör hatása nem bizonyult szignifikánsnak (kétszemponos vegyes varianciaanalízis: $F = 2,322$ ($p = 0,132$); Welch-féle próba: $F(1; 78,9) = 2,457$ ($p = 0,1210$)). Azonban az ismétlés hatása már szignifikáns volt ($F = 6,329$ ($p = 0,014$)*). Továbbá ebben az esetben sem lépett fel jelentős interakciós hatás ($F = 0,001$ ($p = 0,972$)). Így hát a savoring esetében is csak az ismétléses faktornak volt szignifikáns hatása. A 3. ábra mutatja a savoring szint alakulását a tábor során az önkéntesek és fizetett dolgozók esetében.



2. ábra

A Bárka tábor megvalósítóiak önregulációja a tábor előtt és után



3. ábra

A savoring szint alakulása a fizetett és önkéntes táboroztatók esetében

Az eredmények alapján tehát második alhipotézisünket (*h2: Az önkéntes munkát vállaló táboroztatóknak magasabb a savoring szintje tábor után, mint a fizetett dolgozóknak*) nem sikerült alátámasztani, mivel a szerepkörök között a savoring növekedésében nincs szignifikáns különbség.

Azonban ebben az esetben is bebizonyosodott, hogy a mentori szerepkör betöltése pozitív irányú változást okozott a résztvevők savoring szintjében is.

Diszkusszió

Eredményeinkből kiderült, hogy a mentori szerepkörben nem volt mérhető szignifikáns különbség a vizsgált egészségtényezők tekintetében, a tábor egységesen pozitív hatást gyakorolt a táboroztató felnőttekre és személyiségfejlődésükre. Mindez azért fontos, mert a mentális egészség ezen aspektusai, illetve a folyamatos fejlődés elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermekekkel foglalkozó mentorok, segítők kialakítsanak olyan belső erőforrásokat, melyekből később táplálkozva további képességekibontakoztató és tehetséggondozó szolgálatot végezhesenek.

Az önkéntesek körében azonban nem találtunk nagyobb változást, melynek hátterében a következőket feltételezzük. Ahogy Bryant és Veroff is megfogalmazza⁵⁰ felnőtteknél sokszor a savoring folyamatának útjában állhat az egyén szociális felelősségvállalása és felelősségtudata. A felelősségteljes, kötelességtudó életmód akadály lehet a pozitív élményekbe való elmerülésnek.⁵¹ Előfordulhat tehát, hogy mind az önkéntes, mind a fizetett munka hasonló mértékű felelősséget hoz magával, ami azonos mértékben teszi lehetővé a pillanatban való elmerülést.

Emellett egy olyan esélyteremtő táborban, amely vizsgálatunk középpontjában is áll, talán nincs akkora szerepe a fizetésnek, hiszen egyrészt a munkáért kapott összeg szinte csak jelképes volt ahhoz képest, hogy egy hétig napi 24 órában jelen voltak (illetve előtte rengeteg felkészülő munkát végeztek), másrészt ők is önszántukból jöttek, valószínűleg több belső motivációval rendelkeztek, mint egy átlagos hétköznapi munka esetében. Hiszen, ahogy Borda és munkatársa⁵² is leírják összefoglaló tanulmányukban, egy hátrányos helyzetű gyermekek számára létrehozott tábor megvalósításával rengeteg munka van, amely valószínűleg minden résztvevő szervező és táboroztató részéről magas elkötelezettséget, rengeteg befektetett energiát, időt és hitet igényel. Az önkéntesek esetében pedig feltehetően mindenki különböző előzetes tapasztalatokkal érkezett a táborba, sokaknak nem ez volt az első ilyen élmény, vagy talán eleve magas szintű pszichológiai készségekkel rendelkezők jelentkeztek.

Továbbá a két alhipotézisünk be nem teljesülése abból is adódhat, hogy kevés érvényes kitöltő adatai álltak rendelkezésünkre. A 134 esetből több személynél is előfordult, hogy nem töltötte ki mindkét alkalommal a tesztet, így az ő esetükben nem sikerült összehasonlítani az előtte-utána állapotot.

⁵⁰ Bryant–Veroff: *Savoring*, 10.

⁵¹ Uo.

⁵² Borda és mtsai: *A táborozás szociális küldetése*.

Összegzés, kitekintés

Általánosságban tehát elmondható, hogy a tábor pozitív hatással volt az önreguláció és a savoring szint emelkedésére a táboroztatók körében. Mivel ezidáig még nem készült tanulmány a Bárka táborral kapcsolatban, jelen kutatás lehetőséget adott arra, hogy megismerjük, milyen hatással van egy gyermekekkel eltöltött nyári tábor a felnőtt táboroztatók mentális egészségére. Jelen kutatás eredményei kiindulási alapként szolgálhatnak további vizsgálatok számára. A továbbiakban érdemes lehet megnézni konkrétan az élménypedagógiai foglalkozások hatását is nemcsak a táboroztatókra, hanem a táborozókra is.

Felhasznált irodalom

- Balogh László – Révész György Béla: Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 44–79. [Link](#)
- Bartal Anna Mária – Saródy Zita: Körkép: Az önkéntesség helyzete és szerepe az Európai Unió egyes tagállamaiban az önkéntes motivációs kutatások tükrében, *Civil Szemle*, 2010/7, 22–38.
- Bodor Tamás: *Táborszervezés, táborvezetés ifjúságsegítőknél és érdeklődőknél*, Szombathely, Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ, 2006. [Link](#)
- Bryant, Fred B. – Veroff, Joseph: *Savoring: A new model of positive experience*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2007.
- Csajka Edina – Csimáné Pozsgovics Beáta: A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében, *Képzés és Gyakorlat*, XVII. évf. 2019/2, 67–78. [Link](#)
- Fényes Hajnalka: Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében, in Fényes Hajnalka – Szabó Ildikó (szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2014, 86–108, [Link](#)
- Kalandok és Álmodások Szakmai Műhely, 2019, [Link](#)
- Kasik László: A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata, *Iskolakultúra*, XVII. évf., 2007/11–12, 21–37. [Link](#)
- Molnár Éva: *Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései*, CIX. évf., 2009/4, 343–364.
- Nagy Ádám – Trencsényi László – Borda Balázs – Erdős Balázs: *A táborozás szociális küldetése, A komfortzónán is túl*, Kecskemét, Neumann János Egyetem, 2018, 240–249.
- Oláh Attila – Nagy Henriett – Magyaródi Tímea – Török Regina – Vargha András: Egy új mentális egészséget mérő kérdőív, a MET kidolgozása, in Lippai Edit (szerk.): *Változás az állandóságban. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése*, Budapest, Magyar Pszichológiai Társaság, 2018, 80–81.
- Oláh Attila: *Érzelmek, megküzdés, optimális élmény*, Budapest, Trefort Kiadó, 2005, 85–88.
- Pólya Bella – Martos Tamás: Miért jó önkéntes munkát vállalni? Az önkéntesség és az élettel való elégedettség kapcsolata öndetermináció-elméleti megközelítésben. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, XIII. évf., 2012/3, 255–271. [Link](#)
- Puskás-Vajda Zsuzsanna – Susánszky Éva – Kopp Mária: A hazai önkéntes társulások tagságának szociodemográfiai és pszichés jellemzői, valamint a társulások dinamikájának elemzése egy országos reprezentatív felmérés alapján, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, X. évf., 2009/2, 119–137.
- Reinhardt Melinda: *Mentális egészség és tünetképződés összefüggései a családi működéssel serdülőknél*, PhD disszertáció, Budapest, ELTE PPK, 2013. [Link](#)

- Ryan, Richard M. – Deci, Edward L.: Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being [absztrakt], *American Psychologist*, 2000/55, 68–78.
- Schunk, Dale H.: Self-Regulation Through Goal Setting, *ERIC/CASS Digest*, 2001. december. [Link](#)
- Sheldon, Kennon M. – Elliot, Andrew J. – Ryan, Richard M. – Chirkov, Valery – Kim, Youngmee – Wu, Cindy – Demir, Meliksah – Sun, Zhigang: Self-Concordance and Subjective Well-Being in Four Cultures [absztrakt], *Journal of Cross-Cultural Psychology*, XXXV. évf., 2004/2, 209–223.
- Szondy Máté – Martos Tamás: A boldogság három arca: A Boldogság Orientációs Skála magyar változatának validálása, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, XV. évf., 2014/3, 229–243. [Link](#)
- Vargha András – Török Regina – Diósi Karola – Oláh Attila: Boldogságmérés az iskolában, *Magyar Pszichológiai Szemle*, LXXIV. évf., 2019/3, 327–346.
- Vargha András – Zábó Virág – Török Regina – Oláh Attila: *A jóllét és a mentális egészség mérése: A Mentális Egészség Teszt*, XXI. évf., 2020/3, 281–322.
- WHO (World Health Organization): *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference*. New York, 19 – 22 June 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (*Official Records of the World Health Organization*, No. 2., 100) and entered into force on 7 April 1948, [Link](#)

DIGITÁLIS IDENTITÁS KIALAKÍTÁSA AZ ONLINE OKTATÁS SORÁN ÉS SZEREPE A TEHETSÉGSEGÍTÉS FOLYAMATÁBAN

Bevezetés

A 2020 márciusában váratlanul bekövetkező pandémiás helyzet hatalmas kihívás elé állította a magyarországi pedagógusokat. Új módszertani keretek között új pedagógiai ajánlások alapján kellett hatékony digitális megoldásokat találni egy olyan, sajátos szituációban, amely a tanítási folyamat valamennyi fázisát teljes virtualitásba kényszerítette. A középiskolák számára egyetlen megszakítással mintegy tíz hónapig tartó távolléti oktatás időszaka számos kulcsfontosságú kérdést felvetett.

Mint egy tehetséggondozó, az egyetemi továbbtanulásra felkészítő, az új, innovatív pedagógiai megoldások alkalmazására való törekvést a pedagógiai programjában is megfogalmazó középiskola tanára, e kérdések közül a legérdekesebbnek azt éreztem, miként volt lehetséges tanárnak, diáknak megteremtenie, kialakítani a maga digitális identitását az online oktatás során.

Vajon hogyan viheti át egy pedagógus az élete munkájával a jelenléti oktatásban kialakított tanári énképét és önképét a digitális világba? Hogyan határozzák meg újra magukat tehetséges tanulók az online oktatás sok szempontból gépies, személytelen világában?

E tanulmány három szempontból kísérel meg válaszokat adni a felmerülő kérdésekre. Reflektál saját tapasztalataimra, amelyek az elmúlt hónapok kísérletező tanári munkáján alapulnak. Kérdőíves vizsgálat alapján kitekint más pedagógusok digitális identitást létrehozó törekvéseire, anonim módon tanulói véleményeket is összegez. Végül a szakirodalomra is támaszkodva fogalmaz meg állításokat azzal kapcsolatban, hogyan jöhet létre digitális identitás az online oktatás során, s hogyan építhető vissza innovatívan a tanári-tanulói személyiségbe gazdagítva, formálva a jövő személyes oktatását.

Online oktatás – a fogalom meghatározásai

Az online oktatás a címben szereplő fogalmát nehéz egyértelműen definiálni. Jelenlései főleg az oktatási folyamatok digitalizációjának, a tanári módszertani kultúra megújulásának, az iskolai, tantermi munka innovációjának köszönhetőek. Ám jelentésmódosulásában megkerülhetetlen a világjárvány szerepe: ennek köszönhető, hogy a kifejezés új jelentéstartalomra tett szert 2020 márciusa után.

Korábban a szókapcsolat számos dolgot jelezhetett: IKT-eszközök használatát az oktatásban, digitális eszközökkel támogatott tanulást. Összhangban a 21. század elvárásaival, megszületett a digitális pedagógia és módszertana, a NAT kompeten-ciaterületei közé bekerült a digitális kompetenciák fejlesztése. Az informatika tan-tárgy nevében is átadta helyét a digitális kultúra tanulásának, a számítógép és IKT használata informatikaórai feladtból valamennyi iskolai tevékenység kiegészítő, segítő eszközévé vált. A formális iskolarendszer, összhangban az élethosszig tar-tó tanulás eszméjével és a munkaerőpiac elvárásainak átalakulásával, fokozatosan hálózatosodott. Fel kellett készítenie arra, hogy a tanulók képesek legyenek a kü-lönböző forrásokból származó információkat „önállóan vagy hálózatba szervezve, gondolatcserék révén (diszkurzív úton) és az internetes eszközöket segítségül hívva kontextualizálni, egyéni igények szerinti összefüggésbe helyezni.”¹ Ennek eszközéül szolgálhatott az e-learning oktatási környezet is, amely egyfajta virtuális iskolaként, távoktatás jellegű, mentori konzultációval, személyes vagy online támogatással va-lósult meg,² s sikeresen egészíthette ki a tantermi oktatást egyes témák, projektek vagy az országhatárokon átívelő, nemzetközi tanulócsoportok esetében. Elmondható, hogy az ezredforduló után általános szemlélet-átformálódás jellemezte a közoktatás és a digitális világ kapcsolatát.

Az oktatás digitális átváltozása azonban problémákra is felhívta a figyelmet. Például a részsikerek ellenére a megújulás nem volt olyan gyors tempójú, amelyet a tanulók, tanárok többsége igényelt volna. Az ivsz.hu 2015-ös oktatási kiáltványa helyesen sorolta fel az iskolák IKT-fejlesztését gátló gondok között az első négy helyen az elavult eszközrendszert, az alacsony internetes sávszélességet, a támogató elektronikus szolgáltatások és a digitális tartalom, továbbá az iskolai rendszergaz-dák és karbantartás hiányát.³ Bár a Digitális Jólét Program teljesítménye nem lebe-csülhető, e problémák 2020 elején is jellemezték valamilyen mértékben a legtöbb közoktatási intézményt.

Sok esetben hiányzott a digitális oktatásra felkészítő pedagógusképzés is. 2020 márciusában ez volt a médiában legtöbbször elhangzó kétely: a tanárok nem lesznek képesek az online térben tanítva boldogulni, hiszen többségük nem tartozik a digi-tális eszközhasználatban eleve jártas generációkba. Véleményem szerint azonban ez legfeljebb féligazság volt. Az utóbbi fél évtizedben nehéz volt távol maradni a digitális világtól: legalább nevelési értekezletek, belső továbbképzések, alapozó tan-folyamok keretében szinte minden tanár megismerkedett az IKT-eszközökkel, nem függetlenül az e-naplók kötelező vezetésétől. Inkább az volt a kérdés, mennyire tudott az IKT-használat a mindennapi tanári munkába is beépülni. Ez nemcsak az adott

¹ Bessenyei István: Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az eLearning 2.0 és a konnekti-vizmus, in Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom*, Budapest, Gondolat – Új Mandátum, 2007, 204–205.

² Kárpáti Andrea: Mi a digitális tananyag? in Kárpáti Andrea (szerk.): *A 21. század iskolája*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2008, 99.

³ *Az iskolai digitális oktatás megújítási terve*, IVSZ, 2015. [Link](#)

pedagógus nyitottságától, kreativitásától függött, hanem a munkahelyi elvárásoktól és a fentebb bemutatott technikai keresztmetszettől is. Azokban az iskolákban, ahol egy-két informatikatermet kivéve kevés, rosszul karbantartott vagy elavult eszköz, akadozó, vagy használhatatlanul lassú internet jelentette a digitális lehetőségek háttérát, magától értetődött, hogy a pandémia kényszerítéséig a digitális módszertanban képzett tanárok is kerültek az IKT beépítését az óráikba, hiszen az nem segítőtje, hanem akadályozója lett volna a munkájuknak. Ahol pedig a munkahelyi környezet nem inspirálta a pedagógusokat a módszertani megújulásra, vagy épp – a megtanítandó, továbbra is hatalmas kerettantervi anyag bővületében – kifejezetten a tananyag és tanárközpontú, frontális módszereket tartotta alapvetőnek, amelyek jól biztosítják a gyors tantervi haladásnak legalább a látszatát, a digitális eszközhasználat is ezek támogatójává vált.

Az iskolai számítógépesítés kezdetén azt hittük, afféle trójai falóként fogja bevinni ez a diákok számára ismerős és vonzó eszköz a hagyományos oktatás várfalai közé a korszerű módszereket [...]. Ma már tapasztalatból tudjuk, a digitális tananyag – hiába tartalmaz innovatív pedagógiai megoldásokat – kiválóan szolgálja a hagyományos frontális ismeretátadást vagy a drill jellegű gyakoroltatást is, – a digitális tudásszerzés eszköze éppen annyira korszerű tehát, amennyit használójának pedagógiai nézetei igényelnek.⁴

Ebben a helyzetben találta a magyar közoktatást a vírushelyzet, amely teljesen átértelmezte az online oktatás fogalmát.

Online oktatás 2020 márciusa után

2020. március 13. éjszakája volt, amikor Orbán Viktor videós bejelentésében elhangzott, új oktatási munkarend lép életbe: „*ezt úgy hívjuk, hogy tantermen kívüli, digitális munkarend*” – fogalmazott a miniszterelnök. A március 16-i hétfői nappal kezdetét vevő online oktatási forma korábban nem létezett, a koronavírus-járvány hívta életre.

Ez a fokozatosság a következő három pontban foglalható össze: 1. felkészülés a digitális oktatásra 2. távoktatás 3. távolléti oktatás.

1. A vírusjárvány előtti években a digitális oktatásra felkészülés olyan környezet kialakítását célozta, amelyben a digitális eszközök támogatják a korszerű vizualitást, az azonnali értékelést, a személyre szabhatóságot, az együttműködést, a tanulási folyamat reflexióját. [...] A digitális készségek elsajátítása az offline és az online befolyási területek között ide-oda mozogva történt meg.
2. Az iskolabezárások előtről ismert tanulásszervezési forma a távoktatás is. Itt nincs feltétlenül interakció tanár és tanulók között; [...]. Ha viszont szükséges a találkozás, akkor erre sor kerülhet online és offline is [...]. Tehát ez is tud hibrid rendszerként működni.

⁴ Kárpáti: *Mi a digitális tananyag?*, 99–100.

3. Radikális változás volt 2020-ban az, hogy a távolléti oktatás kényszere teljesen online osztályt hozott létre. A tanár és a diákok kizárólag virtuális közösségként működhetnek együtt.⁵

Azzal, hogy a tanítási folyamat valamennyi fázisa a ráhangolástól az értékelésig a virtualitásba kényszerült, két olyan dolog került az online oktatás középpontjába, amely módszertanilag mindenképpen kerülendő lett volna a korábban tervezett, sikeres digitális innováció során.

Az első a személyes találkozás teljes hiánya volt. Eddig egy digitális eszközt, programokat alkalmazó tanulási folyamat megtervezése során soha nem volt ez követelmény. Ha a tanár óráján használt IKT-eszközöket, függetlenül attól, hogy irányító, szervező, inspiráló vagy facilitáló szerepben határozta meg magát, megtartotta személyes kapcsolatát az osztályközösséggel vagy az egyes diákokkal. Ha otthoni munkaként, az iskolai munka kibővítéseként használtatta tanulóival a digitális eszközöket, e tevékenység csak állomás volt két személyes találkozásuk között. A távoktatás és e-learning esetében pedig, amely az általános és középiskolában eleve legfeljebb rövid távú kiegészítője a tantermi munkának, mindig is alapvető tanári szerep volt a mentoré és a konzulensé, aki a személyesség és a jelenlét dimenziójával bővíti ki a levelező oktatás digitális változatát. A pandémia azonban minden átmenet vagy felkészülési lehetőség nélkül alapkövetelménnyé tette, hogy diák és tanár csak a digitális platformokon és közvetítőkön keresztül találkozhat.

A másik új elem a teljes, kényszerű átlépés volt a digitális világba. Az Oktatási Hivatal által összeállított *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye* joggal figyelmeztetett már a bevezetésében arra, hogy a digitális oktatásban „ne az eszközhasználatra kerüljön a fókusz, hanem arra, hogy az adott eszköz használatának van-e hozzáadott értéke a tanítás-tanulás folyamatához.” Vagy, hogy „Mindig a kitűzött célokhoz, az adott pedagógiai folyamathoz, tanulócsoporthoz, tananyaghoz és az alkalmazni kívánt módszerekhez kell digitális eszközt, illetve technológiát választani!”⁶ Ám minden olyan tanár, aki korábban már szívesen alkalmazott IKT-eszközöket az óráján, pontosan tudta, hogy vannak olyan célok, folyamatok, tanulócsoporthok, tananyagok és módszerek, amelyekhez legjobban épp az illene, ha nem kellene digitális eszközt vagy technikát választani: azonban ez az opció itt megszűnt létezni.⁷

⁵ Oláh Szabolcs: Figyelem-összpontosítás a teljesen online osztályban, in Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*, Budapest, Hungarovox Kiadó, 2021, 45–46. [Link](#)

⁶ Farkas Andrea et al: *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2021, 13., 10.

⁷ Elég példaként utalni az érettségi felkészítésre: azzal, hogy mindhárom a pandémia alatti érettségien megtartásra kerültek az írásbelik (sőt, a két tavaszi érettségien csak írásbelik voltak), a felkészítést folytató középiskolai tanárok arra kényszerültek, hogy digitális eszközök és online kommunikáció segítségével készítsék fel tanulóikat arra, hogy a vizsgán sok oldalnyi fejből fogalmazott szöveget írjanak le kézzel papírra (pl. magyar szövegalkotás, történelemesszék, fogalmazás idegen nyelvből).

A tanárokat (és természetesen a diákokat) más is kihívások elé állította. A jelenléti oktatás idején a digitális pedagógia módszertani és technikai tervezése az iskolai lehetőségekhez alkalmazkodott. 2020 márciusától kezdve viszont arra kellett leginkább figyelni, mi az, ami a tanulók (és a tanárok) otthon rendelkezésre álló eszközeivel megvalósítható.⁸

Végül az utolsó nagy kihívás az volt, hogy az új online oktatás nyitását jelentő 1102/2020. számú kormányrendelet egyértelműen leszögezte, „*a digitális munkarend olyan módon kerül meghatározásra, hogy annak keretében [...] a tananyag tantermen kívüli, digitális munkarend keretében történő átadása alkalmas legyen a tanuló tanulmányi követelményeinek teljesítésére.*”⁹ Ez a döntés tökéletesen érthető, hiszen olyan helyzetben született, amikor senki nem tudta megmondani, meddig tarthat az új munkarend, hogyan alakul a vilájárvány. Így a fő feladat az oktatás megőrzése és fenntartása lett, nem pedig a tanítás eredményességnek növelése a digitalizáció segítségével. Azonban a tananyag minél teljesebb átadásának és a tanulmányi követelmények minél hiánytalanabb teljesítésének célja gyorsan szembekerült azzal a 2020 márciusában sokak által beismert reménnyel, hogy a kényszerű online oktatás átfogó, közvetlen digitális módszertani innovációval fog együtt járni. Ehhez ugyanis a kreativitás és a szorgalom mellett jóval nagyobb fokú tanári szabadságra lett volna szükség, mint amit a realitások lehetővé tettek. Nem(igen) nyílt lehetőség sem a tananyagrészek tanévek közötti szabad átcsoportosítására (alkalmazkodva ahhoz, mely témakör alkalmasabb teljesen online tanulásra és melyik nem), sem az értékelés átmeneti teljes átalakítására (például az érdemjegyekkel történő szummatív értékelés helyett kizárólag formatív vagy gamifikáló értékelés alkalmazására), sem arra, hogy a tanítási napot bizonyos szempontból fragmentáló órarend helyett online témanapok, projekthetek, évfolyamszintű tantárgyi integrációs együttműködések stb. valósuljanak meg. Ehhez hasonló törekvések inkább csak egy-egy tanár saját munkájában jelenhettek meg: így viszont még fontosabbá vált, mennyire tud jól tervezni, miként képes hatékony tanári munkáját az online térben újraszervezni és iskolai személyiségét újrat teremteni az adott pedagógus.

⁸ Gimnáziumomban magyar és történelem szakos tanári munkámat minden tanteremben számítógép és projektor segítette, továbbá egy interaktív tábla és két tablettel, illetve egyéb gépekkel felszerelt okostermi is rendelkezésre állt. Ezek folyamatosan épültek ki, számos sikeres pályázatnak, illetve a szülői közösség nagylelkűségének köszönhetően: éppen 2019-re értük el ezt a szintet. A velük való osztálytermi munkát egészíthette ki olykor a tanulók saját mobiltelefonjának használatása. Otthoni oktatásra kényszerülve viszont csak saját asztali számítógépem és okostelefonom állt rendelkezésre: igaz, szkennelrelel rendelkeztem, s hamarosan vásárolhattam egy kamerát, hogy ne telefonról kényszerüljek online órákat tartani. Az általam tanított tanulók (és iskolám tanulói közül) egy sem maradt ki technikai eszközök hiánya miatt az online oktatásból, s emiatt kivételesen szerencsésnek érezhettük magunkat. Ám mintegy felük mobiltelefon segítségével vett részt a tanulásban, így a különféle digitális feladatok tervezésénél mind a telefon üzemidejére, mind képernyőjének méretére, mind a kijelölt tartalom esetleges mobilos támogatottságára figyelni kellett.

⁹ A koronavírus miatt a köznevelési és szakképzési intézményekben új munkarend bevezetéséről, *Magyar Közlöny*, 2020. március 14. szombat, 1388.

Környezetemben sok pozitív példát láttam erre a törekvésre, magam is ilyen tanár szerettem volna lenni az online időszakban. A középiskolában az online időszak egyetlen megszakítással tíz hónapig tartott: ez annyi, mint egy teljes tanév.¹⁰ Ez alatt minden iskola igazi próbát állt ki: sosem látott nehézségekkel szembesült és sosem látott kreativitással igyekezett folytatni tanulói oktatását.

A Ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium

A tantermen kívüli, digitális munkarend idején szerzett tapasztalataim a gimnáziumi oktatásból származnak. Munkahelyem a Ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium, ahol 2007 szeptembere óta tanítok, s amelyben nyolcosztályos, négyosztályos és ötosztályos képzés is folyt az elmúlt években. A több mint százhusz éves gimnáziumban érettségiztem 2001-ben, az akkor újraindított nyolcosztályos képzésben végző, első D osztályban. Most magam is egy hasonló D osztálynak vagyok az osztályfőnöke: ők a pandémia első évében 9., a 2020/2021-es tanévben pedig 10. osztályosok voltak.

A gimnázium nevelő-oktató munkájának fő célja a felkészítés az emelt és középszintű érettségire és a felsőfokú tanulmányokra, ezért kiemelt feladatunknak tekintjük a tehetséggondozást és a felzárkóztatást. Az iskolában folyó munka sikerességét bizonyítja, hogy már kétszer is bekerült a HVG által rendszeresen összeállított, az ország 100 legjobb középfokú intézményéről szóló rangsorba (94., majd 80. helyen). A Nahalka István által 2014-ben készített, a pedagógiai hozzáadott értéket is vizsgáló középiskolai rangsorban pedig 384 iskola között a 22. helyet szerezte meg. Továbbtanulási eredményünk rendszeresen eléri a 90–95%-ot.

Az iskola tanulóinak száma évről évre 680-700 között mozog. Így osztálylétszámaink általában 30-36 közé esnek, vagyis meglehetősen nagyok. A vírushelyzet érintette tanévekben 21 osztályunk volt. Az intézményben hat munkaközösség működik, negyvenkilenc pedagógus dolgozik.

A gimnáziumban 1993-ban indult újra a nyolcosztályos képzés egy osztállyal, amely mellett megmaradt a hagyományos, négyosztályos modell is. 2004-től megjelent az öt évfolyamos, nyelvi előkészítő képzés, majd a természettudományos profilú oktatás, a nyelvi sáv felvételének lehetősége, 2018-tól pedig ismét új igényeknek megfelelő beindult egy komplex humán, illetve informatikai képzést kapó osztály is. A NAT 2020 bevezetésével összhangban a 2020/21. tanévben négy évfolyamos emelt szintű képzéseket kezdtünk természettudományos, humán, digitális kultúra, matematika és idegen nyelvi profillal. Itt külön kihívást jelentett, hogy a belépő évfolyamok tanulói összesen alig több, mint három hónapot tölthettek el az intézményben jelenléti oktatás keretei között: vagyis a közösségépítést, a tehetségsegítést és a kompetenciafejlesztést esetükben szinte az első pillanattól az utolsóig az online térben kellett megvalósítani.

¹⁰ 2020. március 16-tól júniusig, a tanév végéig, majd a középiskolában november 11-től, az általános iskolában 2021. március 8-tól egészen május 9-ig volt teljesen online az oktatás.

Iskolánkban tizenegy tárgy tanulható fakultáció keretében, három nyelv (angol, német, francia) választható a nyelvoktatásban. A fakultációs órák szerepe alapvető a tehetséggondozásban és a továbbtanulásra való sikeres felkészítésben: az online oktatás időszakában ezek hatékonyságának megtartása is fontos feladatot jelentett a tanárok számára.

Gimnáziumunk a 2019/2020-as és 2020/2021-es tanévben is számos szervezeti szintű projekt részese volt: az Oktatási Hivatal Bázisintézménye, az Új Nemzedék Központ Minősített Tehetséggondozó Műhelye, az ELTE Origo Nyelvi Centrum Referenciaiskolája, a Pénziránytű Alapítvány kiemelt Partneriskolája, a BankVelem Iskolahálózat tagja, a Kézpénzkímélő Iskola, a Microsoft Partneriskolája voltunk és vagyunk.

Tantestületünk tagjai közül 2019-ben és 2020-ban is többen sikerrel pályáztak az Erasmus+ KA1 projektben, amelynek célja európai tanári mobilitások támogatása. A 2019-es pályázaton 15 fő nyert lehetőséget külföldi nyelvtanulásra és módszertani tanfolyamok elvégzésére, a 2020-as pályázaton pedig 20 fő szerezte meg a jogot ugyanerre. Mindkét pályázat egyik alapvető célja volt, hogy a képzéseknek köszönhetően megismert és elsajátított innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásával korszerű, tanulólközpontú oktatási modellt vezessünk be, megújítva és kiegészítve az iskolánkban folyó tehetségszolgálat folyamatát. Az első pályázat mobilitásait még a vírushelyzet előtt alkalmunk nyílt megvalósítani, s szerencsénkre az ezek segítségével megszerzett tudás, az IKT-ismeretek bővítése, a kooperatív tanulásszervezési formák elsajátítása, a különféle nemzetközileg használt digitális platformok megismerése, a drámás-, a projekt- és a CLIL-módszerek tanulmányozása nagy hasznunkra vált az online oktatás napjaiban is.

A gimnázium sikeres résztvevője volt a hároméves VEKOP-7.3.3-17-2017-00002 projektnek is (Digitális kompetenciák – digitális környezeti nevelés a Ceglédi Tankerület intézményeiben), amelynek második és harmadik tanévét érintette a pandémia miatti tantermen kívüli, digitális munkarend. Ez komoly feladatok elé állította a projektben részt vevő tizenkét pedagógust, hiszen céljuk, a digitális pedagógiai módszertani csomagok kipróbálása és a pedagógiai gyakorlatba való átültetése eredetileg természetesen kizárólag, jelenléti oktatás keretében valósult volna meg. 2020 márciusától azonban, igaz, rövid őszi megszakítással, de mindez átkerült az online oktatási térbe. Ez a kihívás azonban csak elmélyítette a törekvést a komplex tehetségszolgálatra, egyben a projekt kompetenciafejlesztése hozzájárult az online oktatás sikerességéhez is. A projekt résztvevőjeként izgalmasnak találtam a lehetőséget, hogy a munkánk során a Nemzeti Köznevelési Portálra feltöltött minta-óravázlatok közé olyan is bekerülhetett, amely az online időszakban készült.¹¹

¹¹ Az alfejezetben szereplő adatok és tények megtalálhatók a weboldalon [Link](#)

Online oktatás és tehetséggondozás a Ceglédi Kossuth Lajos Gimnáziumban

A fentiek alapján elmondható, hogy 2020 márciusában a gimnázium nem teljesen fegyvertelenül indult harcba az oktatás megőrzése és fenntartása érdekében. A pedagógusok nagy része valamilyen mértékben képzett volt digitálisan, sokan vettek részt különféle digitális módszertani projekteken és képzéseken a közelmúltban. Bár alapvetően minden tanár arra kényszerült, hogy a következő hónapokban saját otthoni digitális eszközeit használja, ezeket kiegészíthette az iskolai eszközpark elemeivel. A kihívás mégis nagy volt, hiszen az intézmény továbbra is felelősséggel teljesíteni kívánta a célt: a sikeres érettségi és felvételi felkészítést és a tehetséggondozást. Ebben nagy segítséget nyújtott, hogy már az első pillanattól egyértelmű kiindulópontja volt az online oktatásnak: az iskolában már korábban is mindenki által használt Microsoft Teams és az Office 365. Így egyetlen digitális platformot használva valósulhatott meg az online oktatás, a gimnázium (virtuális) közössége pedig egyetlen közös digitális térben teremődött újra.

Az új helyzetben kulcsfontosságúvá vált a munkaközösségek tagjainak együttműködése. Március 16-án már ebben a keretben történt meg a tervezés, a módszertani ajánlások kezdő összegyűjtése és az első feladatok kijelölése, március 17-18-ától pedig megindult az online oktatás. A gyakorlatot később a tapasztalatok formálták tovább, majd a nevelőtestület megtárgyalta és elfogadta *A tantermen kívüli digitális nevelés-oktatás rendjét* is, különös tekintettel az adatvédelemre. Mégis, a legfontosabbnak a pedagógusok azonnali és folyamatos együttműködése bizonyult a következő hónapokban. Kezdetől megvalósult a belső tudásmegosztás, például egy-egy program vagy applikáció ajánlásával, egy-egy funkció bemutatásával, digitális problémák egyedi megoldásával. Ez komoly mentális segítséget is jelentett: jelentős mértékben védett a kiégéstől a nagymértékű túlmunka ellenére, és valamennyire attól is, hogy egy-egy kolléga elszigetelt, reménytelenül küzdő harcosnak érezze magát.

Az online oktatás felvetette az autonómia, az önállóság és a felelősség kérdését. Azok a tanárok, akik a jelenléti oktatás időszakában is nagyfokú önállósággal, nyitottsággal, kreativitással viszonyultak mindennapi munkájukhoz, a karanténidőszak iskolájába is könnyebben át tudták vinni e tulajdonságaikat. Akik korábban is felelősen terveztek, aprólékos munkával inspirálták a tehetséggondozást, átgondoltan differenciáltak a feladatok kiosztásában, azok ezt az online időszakban a hasznukra fordították. De a hónapok, amelyeket a pedagógusok otthonukban töltöttek, a számítógépükön keresztül kommunikálva a tanítványokkal és sokszor a kollégákkal is, minden ellenkező törekvés ellenére is társtalanná, magányossá tették a tanári munkát, így megnőtt a szerepe az erős belső tanári autonómiának.

Mindezek miatt fontossá vált a visszacsatolás: ahhoz, hogy a differenciálás és a közösségépítés az új, online közegben is megvalósulhasson, folyamatos monitorozás volt szükséges. Bár az egyéni vélemények gyűjtése írásban és szóban az osztályfőnöki és szaktanári munka egyik alapkőve maradt, nagyobb közösségek aktuális állapotképének feltárására az egyik legkönnyebben megvalósítható eszköz az online kérdőív lett.

Osztályfőnökként több kérdőívet is készítettem a digitális átállásról, a digitális munkarendről, az online oktatás tapasztalatairól. Nagy szerencse volt, hogy ezeket szinte minden esetben az osztály valamennyi tanulója kitöltötte. Iskolai szinten is több felmérés készült: a 2021. év évi vizsgálatban például, bár a kitöltés önkéntes volt, már 504 tanulónk vett részt.¹²

Saját osztályom az első kérdőívet 2020 márciusában, az utolsót 2021 áprilisában kapta meg. Ezeken a 30 tanuló vissza tudott jelezni arról, milyen eszközökre lenne szükségük a sikeres online tanuláshoz, milyen típusú tevékenységekkel, számonkérési formákkal találkoztak az online oktatásukban, mi ezekről a véleményük (ez segítette a saját tanári gyakorlatom formálását is), mi okoz gondot számukra, mennyi idejükbe kerül az online tanulás, mivel lehetne őket sikeresen motiválni. A tanulók komolyan vették a felméréseket, bátran elmondták a véleményüket problémáikkal (pl. technikai nehézségek, nehezebben érthető magyarázat, pontos órabefejezés) és az általuk pozitívan értékelt dolgokkal kapcsolatban is. Érett megállapításokat tettek arról, hogy érdemes lenne az online oktatás egyes fogásait, módszereit átültetni a jelenléti oktatásba is. 2020 végén az osztály tanulóinak 90%-a megjelölte az *„Összességében úgy érzem, hogy a gimnáziumban a lehetőségekhez mérten jól valósul meg a tantermen kívüli digitális munkarend”* állítást, mint amivel egyetért. Ugyanekkor 80% választotta a *„Bízom annyira a tanáraimban, hogy a veszélyhelyzet ellenére sem lesznek pótolhatatlan hiányok a gimnáziumi tudásomban”* mondatot is.

Tehetséges tanulók a digitális térben

A kérdőívekre adott válaszok abba is beavattak egy kissé, miként igyekeztek a tanulók megtalálni, újra meghatározni magukat az online oktatás sok szempontból gépies, személytelen világában. Az idegen nyelvek magas szintű elsajátítását, a tehetséggondozást és az egyes tárgyak emelt szintű tanulását célul kitűző nyolcosztályos képzésbe tartozó D osztályomba kifejezetten tehetséges tanulók járnak.¹³ Az osztály év végi tanulmányi eredménye legújabbban is 4,77, a kitűnő és jeles tanulók száma

¹² A továbbiakban a kérdőívek válaszaiból, kiértékeléséből, az azokban adott szöveges véleményekből is idézek anonim módon. Köszönöm a 2020/2021-es tanév 10.D osztályának, hogy szavaik idézésére engedélyt adtak. Az iskolai kérdőívek összeállítója Gulyás Zoltán intézményvezető és Darók-Kovács Krisztina tanárnő voltak, az osztályom kérdőíveit én készítettem.

¹³ A tanulmány csak a teljesen online oktatási formával foglalkozik a középiskolások esetében. A pandémia második tanévében az oktatásügy elvben lehetőséget adott az iskolában kiscsoportban történő személyes konzultációk megtartására, ám ez nemcsak szervezés szempontjából volt problémás, de járványvédelmi okokból a második hullám téli felfutása után szinte lehetetlenné is vált. Így az osztályom gyakorlatilag teljesen online tanult mindkét évben. Nyolcosztályos gimnáziumban tanító tanárként a 2020/2021-es tanévben végig éltem azt a sajátos rendszert is, hogy miközben a 9–12. osztályok teljesen online módon tanultak, az 5–8. évfolyamos négy osztályt tömbösített órákon jelenléti munkarendben tanítottuk a gimnáziumban. Tehát egyes napokon online és jelenléti óráim is voltak felváltva. Az 5–8. osztályok csak 2021 márciusától májusáig dolgoztak teljesen a digitális térben, így az ő munkájukat más dinamika és eltérő problémák jellemezték. Ennek bemutatása azonban nem tartozik az írás keretei közé.

minden évben legalább 80%, nyelvvizsgák, előrehozott nyelvi érettségik, országos versenyeredmények jellemzik a tanulók munkáját. Többségük az online oktatás időszakában is hű maradt eredeti céljaihoz: magas színvonalú tanulmányi munkájuk, a különféle versenyeken való részvételük és győzelmük, sikeres felkészülésük az előrehozott érettségire számos egyéb tevékenységgel egészült ki: zenetanulással, ritka nyelv tanulásával, új hobbi választásával.

Az online időszak kezdetén három eltérő tendencia volt tapasztalható esetükben. Voltak tanulók, akiknek javult a teljesítményük, egyértelműen annak köszönhetően, hogy stresszmentes, pozitív, kényelmes otthoni környezetben tudtak dolgozni. Voltak olyanok, akiknek kezdetben gondot okozott a nap önálló tervezése, a munka saját rendszerezése. Végül voltak tanulók, akik gyorsan és magabiztosan alkalmazkodtak az új helyzethez, s teljesítményük ugyanolyan maradt, mint korábban volt. Mindez a tehetségsegítés folyamatában is új szituációt eredményezett. A korszerű tehességgonдозásnak mindenképpen el kell szakadnia a paternalista, gyámolító, előíró szemlélettől:¹⁴ a gimnázium tehetségekkel foglalkozó tanárai mindig is a mentor/mentorált viszony, a partneri együttműködés mellett tették le a voksukat. Az online oktatásban azonban ez még inkább el tudott mélyülni.

A digitális oktatás hónapjai alatt tanárként egy közös, online téren osztozhattam a diákokkal. Ez tekinthető akár egyfajta szinkron létezésnek is, mivel a jelenlétből nem egyszerűen egy virtuális valóságba költöztünk át, hanem egy augmentált valóságba.

Az egyik egy közeli (presence), míg a másik egy távoli (telepresence). Az utóbbi teszi lehetővé, hogy a felhasználó úgy vegyen részt távoli – virtuális – eseményekben, sőt alakítsa őket, mintha a helyszínen lenne. Mivel az észlelést telekommunikációs (digitális) technológiák mediatizálják, a felhasználó mindkét környezetet egyszerre érzékeli. Cselekvéssorozatát a fizikai térben hajtja végre, amelyben az eszközök is találhatók, míg a digitális média a virtuális valóság érzetét kelti.¹⁵

Itt megfigyelhető volt, miként rendezkedtek be a tanulók, miként vették birtokba a már korábban is jól ismert, de a karanténoktatás hatására az iskola valóságos terének helyettesítőjévé váló felületet, a Teamset. Ez jelentett külsődleges dolgokat, mint a csevegésnél az emotikonok használata, az online bejelentkezés háttere vagy az avatar kiválasztása. Ezek a külsődleges elemek részben megfeleltethetők azoknak a kommunikációs jeleknek, amelyeket a tanulók öltözködésükkel, modorukkal, személyes megjelenésükkel tudnak tükrözni az iskolában. Mégis egyedivé váltak abból a szempontból, hogy ezúttal alapvetően a tanároknak szóltak. Míg jelenléti oktatásnál pl. egy „lázado”, öltözködésével kisebb normasértést elkövető tanuló egyszerre fordul e

¹⁴ Gyarmathy Éva: A tehetség érdem és lehetőség oldala, *Psychologia Hungarica*, V. évf. 2017/1, 4, <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.5.2017.1.4>.

¹⁵ Szűts Zoltán: *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2020, 156–157. <http://dx.doi.org/10.15773/EKE.2020.009>

bátor gesztusával az órát tartó tanár és az órán részt vevő diáktársak felé, a Teamsben egy „lázadozó” avatar sokkal inkább csak a tanárnak jelez: hiszen a felület a tanulóknak csak a munkahelye, ha valóban egymásnak szeretnének mutatni, jelezni, mondani valamit, akkor a Messengerhez, a Twitterhez, az Instagramhoz stb. fordulnak.

Hasonló eltérés volt tapasztalható a virtuális személyes kapcsolatban. Az online tér minden eddigénél egyszerűbb és kényelmesebb lehetőséget adott arra, hogy tanár és diák megszólítsa egymást. A jelenléti oktatásban a pedagógusnak sokkal könnyebb megszólítani a tanulókat, hiszen a rendszerben rögzített hierarchia (akár jó ez, akár nem) ezt magától értetődővé teszi. Ugyanakkor sokkal könnyebb látszatkapcsolatot teremtenie („kihirdettem, mégsem tudják”, „mondtam már, csak nem figyeltek”). Az online térben nehezebb hatékonyan eljuttatni egy üzenetet, jóval könnyebb azonban ellenőrizni, hogy végül valóban célt ért-e akár bürokratikus, akár kognitív értelemben. A tanuló pedig sokkal könnyebben meg tudja szólítani a tanárt, ha magántermészetű kérdeznivalója, mondandója van. Akik kipróbálták és megszokták ezt, érzékelik a határait is: hogy bármikor lehet kérdezni, de gondolni kell a másik oldalra is, ahonnan lehet, hogy egy kicsit később érkezik válasz;¹⁶ hogy a csetelés folyamata hasonlít, de az iskola munkahely, nem pedig egy baráti Facebook-csoport, tehát a stílust és a reakciókat másképp érdemes alakítani. Összességében olyan készségek fejlődtek így, amelyek a társas interakcióban, a szocializációban és a munka világába kikerülve is alapvetőek.

Az oktatás digitális megújítása mindeddig általában arra koncentrált, hogy digitális keretrendszereket fejlesszen ki és olyan digitális tartalmakat készítsen, amelyek hatékonyan egészítik ki a jelenléti oktatást.¹⁷ Most viszont adott keretben minden korábbinál több online tartalomra lett szükség, magam is folyamatos digitális tartalomkészítésre kényszerültem, s rendkívül tanulságos voltak számomra a visszajelzések, amelyeket a tanulók adtak a tartalmakról. Meglepő volt például, mennyire számított előttük a személyes elem. Amikor azt kutattam, mennyire fontos, hogy a nekik feladott feladatok, hanganyagok, videóanyagok a szaktanár saját készítése legyenek (szemben a tanár által kiválasztott, de mások készítette anyagokkal), az osztályomtól visszajövő válaszok azt mutatták, bár kb. azonos arányban kapnak segédletül ilyet is és olyat is, 30–40%-al jobban kedvelik, s akár 50%-al hatékonyabbnak tartják a személyesen nekik készített digitális tartalmakat. Ez elgondolkodtató, hiszen a digitális tartalomfejlesztés sokszor projektszerűen arra koncentrál, hogy teljes, kulcsrakészen használható programcsomagokat adjon a pedagógus kezébe. Ha viszont a tanulók a megformálásában sokkal kevésbé professzionális, de a személyesség hozadékaival rendelkező tartalmakat hasznosabbnak ítélik meg, és szívesebben használják, ezeknek a készítését volna indokolt támogatni rugalmasan személyessé formálható tartalomalapokkal.

¹⁶ *Távoktatás tanári szemmel*, Magyar Digitális Oktatásért Egyesület, 2020. [Link](#)

¹⁷ Sárkány Kinga: Digitális oktatási tér, *Új Köznevelés*, 2019/3–4. [Link](#)

Osztályfőnökként fontosnak tartottam azt is, hogy a lelkiileg megterhelő időszakban próbáljuk megfogalmazni a magunk számára, milyen pozitívumot lehet találni az online oktatás szituációjában. Az alábbiakban néhány jellemző tanulói választ szeretnék idézni erre a kérdésre:

„Pozitív az, hogy megtanulnak a diákok kicsit önállóan működni, megtanulják beosztani a saját idejüket.” „Most jut időm olyanokat is megtanulni, amire nem jutott elég időm, és magasabb szintre szeretnék vinni.” „Pozitívum, hogy ha sikerül jól beosztanom az időmet, több szabadidőm marad, mint általában. Ezzel megtanulunk önállóan dolgozni, beosztani az időnket és különböző online felületeket használni.” „Szeretem beosztani a saját időmet, mert úgy érzem, így produktívabb vagyok. A videós órákkal sincsen problémám, mert itt a tanárok és a diákok is jobban oda tudnak figyelni egymásra.” „Mindenképpen fontos informatikai tudásra tehetünk szert. A digitális számonkérés, ppt, excel stb. beadandók szerintem jó megoldásokat rejtenek egy átlagos tanév számára is.” „A negatív az, hogy nem találkozhatunk a barátainkkal, osztálytársainkkal. A pozitív viszont az, hogy én személy szerint nagyon szeretek előre tervezni, így nagyon élvezem, hogy beoszthatom magamnak a napirendemet. Itthon sokkal nyugodtabban tudok dolgozatot írni, nem stresszelek semmi miatt.” „Sokkal önállóbbnak érzem magam.”

A válaszok mutatják, hogy a tanulók erős önreflexióval szemlélték a saját munkájukat. Tanárként nemcsak támogatni igyekeztem őket ebben a reflexív tudatosságban, de tanulni is próbáltam tőlük: azok a módszerek ugyanis, amelyekkel a kommunikációs tér „új nomádjai”¹⁸, ez a generáció berendezkedett az online iskolai térben, számomra is példát jelentettek arra, miként tudom megőrizni saját tanári személyiséget a digitális világban.

Digitális identitás – tanári munka és tehetséggondozás a digitális térben

Hogy milyen az ideális pedagógus, sokféleképpen meghatározható. Alapvetőnek szokás tartani a tanári nyitottságot, toleranciát, beleérző képességet, az értékekben való biztosságot. Egy közelmúltban készült felmérés arra keresett választ, melyek egy ideális középiskolai pedagógus legszükségesebb tulajdonságai a diákok szerint. Itt a tanulók a következőket jelölték meg nagyon fontosként vagy fontosként: 1. jól tanít, élvezetes tanórákat tart, érdekesen magyaráz (97%) 2. magas szinten ismeri a saját tantárgyát (97%) 3. az értékelésnél igazságos (96%) 4. bármikor fordulhatok hozzá tanulmányi problémával (94%) 5. tud fegyelmet tartani (94%).¹⁹ Jól látható, hogy ezek az elvárások nem különböznek alapvetően a korábbi diákgenerációkétól.

¹⁸ Meyrowitz, Joshua: *Global Nomads in the Digital Veldt*, in Nyíri Kristóf (ed.): *Mobile Democracy: Essays on Society, Self and Politics*, Passagen Verlag, Vienna, 2003, 92.

¹⁹ Nikitscher Péter: *Milyen a jó pedagógus? Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében*, in Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*, Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015, 86. [Link](#)

Napjainkban mégis megjelenik a kérdés, szükség van-e még tanárookra a 21. században.²⁰ Mára közhely, hogy a jelenlegi iskolában olyan generációk állnak egymással szemben, amelyek eltérő világban szocializálódtak. A digitális bennszülött tanulók és a digitális bevándorló tanárok halmazát az ezredforduló óta sokan sikeresen definiálták, s helytálló megállapításokat tettek azzal kapcsolatban, mennyire eltér forráshasználatuk, koncentrációjuk, időbeosztásuk, a tanulás elemeivel kapcsolatos fontossági sorrendjük.²¹

Másfelől az is egyre többször elhangzott, pusztán abból, hogy valaki digitális bennszülött, önmagában nehéz megbecsülni digitális írástudása fokát, amely fejleszthető és fejlesztendő.

A közvélekedéssel ellentétben a fiatal generáció egy jelentős része nem használja készség szinten a digitális eszközöket, a látszólag folyamatos eszközhasználat gyakran kimerül egyszerű kommunikációs, közösségi vagy multimédia funkciókban, de gyakran egyszerű eszközbeállítások vagy triviálisnak gondolt folyamatok kezelése, adatok keresése, tárolása, rendezése is problémát okoz.²²

Bár „a »mai fiatalok« bizonyos vonatkozásban valóban kissé mások, pontosabban jobban különböznek a korábbi generációktól, illetve az őket aktuálisan tanító pedagógusoktól, mint ahogy azt az életkori generációs különbség indokolná”,²³ maga az Y és Z generáció is némileg homogén, s alapvetően rácsafol a közhelyre, amely szerint az őket tanító tanárok csak tévelyegnek a digitális technika sűrű erdejében, miközben a tanulók könnyedén eligazodnak ott.²⁴

Sokkal inkább arról van szó, hogy a tanár is tanulhat a diákjaitól a digitális térben vándorolva, és a diáknak is érdemes tanulnia a tanárától, ebben is. Igen, ez a kölcsönös tanulásra és segítségre épülő modell ellentétes a korábbival, amely szerint a tudásbirtoklás kizárólagossága a tanár fő jellemzője. Ez utóbbi modell elvetése viszont valójában már évtizedek óta folyamatos és egyre határozottabb. Hiszen minden olyan módszertan, amely a tanárnak a megítélő kritikus helyett hangsúlyozottan a tanulástámogató, ösztönző, fejlesztő, mentor és facilitátor segítő szerepét szánja, ellentmond a pusztán tekintélyelvű tanári gyakorlatnak.

Az online oktatás időszaka ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban is fontos tanulságokat láttatott be. A digitális térben egyértelműen nagy szükség volt a tanárra, hogy összefoghassa, motiválhassa, együtt tarthassa az osztályt, a tanulócsoportot. A tantermen kívüli munkarendre való átállás ugyanúgy megviselte a digitális bennszülött diákokat és a digitális bevándorló tanárokat, érzelmileg, de abból a szempontból

²⁰ Szabó Éva: A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása XXI. században, *Oktatás–Informatika – Digitális nemzedék konferencia 2015 különszám*, 2015/1, 17–18.

²¹ Bessenyei: *Tanulás és tanítás az információs társadalomban*, 205.

²² *Az iskolai digitális oktatás megújítási terve*, IVSZ, 2015. [Link](#)

²³ Szabó: *A digitális szakadékon innen és túl*, 21.

²⁴ Szabó Csilla Marianna – Csikósné Maczó Edit: Egymás tükrében – a generációs sztereotípiák nyomában, in Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*, Budapest, Hungarovox Kiadó, 2021, 54–64. [Link](#)

is, hogy mindketten szembesülhettek digitális eszközhasználatuk korlátjaival, vagy épp azzal, mennyire képesek új módon szervezni és működtetni tanulással telő mindennapjaikat.

Épp ezért viszont jó esetben a tanárnak már középtávon sem kellett a tekintélyvesztéstől félnie. Akik gátlásaikat legyőzve ugyanúgy egyedi, saját, hiteles segítséget próbáltak adni a virtuális oktatási környezetben, mint a személyes jelenlét idején, szakmai és módszertani tudásukra támaszkodva ugyanúgy képesek voltak meglepni, lenyűgözni vagy meggyőzni a Z generáció tagjait is a kompetensségükről, mint korábban, élőben. Ez a gimnázium esetében is jól tükröződött az iskolai kérdőívekben. Az utolsó például rákérdezett arra, van-e a tanulóknak pozitív élményük az online oktatás időszakával kapcsolatban, amelyet elmondanának. A kérdésre 216 fő, a kitöltők 42%-a adott feleletet, s jellemző válaszok voltak a következők: „*nőttek a tanárok a szememben*” és „*a tanárok mindent megtesznek azért, hogy jól menjenek a dolgok*”.

Ettől függetlenül ahhoz, hogy a pedagógusok megbirkózhassanak a kettős elvárással, a tantervi követelmények teljesítésével és a tanulók egyéni személyiségfejlődésének és képességfejlesztésének támogatásával, valóban szemléletváltozásra és tanári munkájuk újratervezésére volt szükség. Ezt azonban, ahogyan az eddigiekből látható volt, nem önmagában a digitális eszközhasználat indokolta, hanem a tantermen kívüli, teljesen digitális munkarend. Minden jó tanárnak erős, határozott, önreflexív énképre van szüksége. Ahhoz, hogy hitelesen közvetítsen értékeket, stabil értékvalasztás kell. Abban pedig, hogy hatékony és hiteles személyiség lehessen, példakép és inspirátor, egy élet munkája és jó értelemben vett, meg-megújuló rutinja is benne van. A pedagógus viszont tanárságát élőben, három dimenzióban tudja megélni. Az online oktatás elmúlt időszakának igazi kihívása az volt, sikerül-e ezt a tanári ént két dimenzióban, a virtuális térben újra létrehozni.

Ha igen, úgy ez a folyamat joggal nevezhető egy új, digitális pedagógusidentitás kialakításának. Ez az identitás eltér a digitális eszközöket használó tanár-magánemberétől, és kissé más, mint a jelenléti oktatásban megmutatkozó pedagógusszemélyiség. Teljes mértékben online létezik, s új eszközökkel igyekszik ugyanazt a biztos háttérrel nyújtani a tanulóknak, mint korábban.

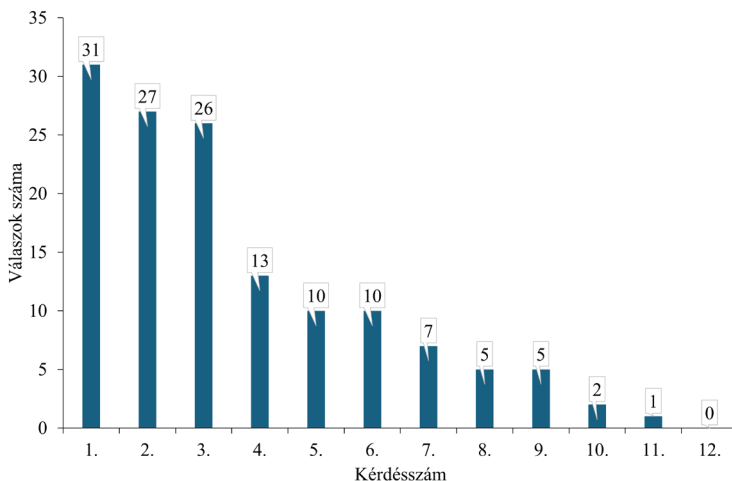
Néhány alkotóelemére pedig azokból a válaszokból lehet következtetni, amelyeket a Ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium tantestületének kérdőíves vizsgálata során kaptam. A kutatásban harminchárom fő vett részt, 24 nő és 9 férfi. Minden generáció képviseltette magát: a válaszadók közül kilenc fő 27 vagy több éve volt a pályán, tizenhét fő 14-26 éve tanított, heten pedig 7 vagy kevesebb évet töltöttek tanítással.²⁵

Az első kérdéssel igyekeztem felmérni, miként látták saját munkájukat és erőfeszítéseiket a kollégáim. Az eredmények az 1. ábrán láthatók.

²⁵ A kérdőíves kutatás 2021 májusában történt, pontosan a tantermen kívüli, digitális munkarend befejezésekor. Ezúton is köszönöm szépen a Ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium tanárainak a vizsgálatban való szíves részvételt.

Kérdés: Melyek voltak igazak rád az online oktatás idején?

1. A tanítási időn kívül is rendelkezésre álltam az online térben.
2. Igyekeztem a saját munkámmal is példát mutatni a tanulóknak.
3. Egészen másképpen kellett terveznem az online oktatáshoz, mint a jelenlétihez.
4. A rettenetes fáradtság mellett azért sok örömet is okozott a kísérletezés az online világban.
5. Tanárként sokkal precízebb igyekeztem lenni az online időszakban, mint egyébként szoktam.
6. Őszintén: sokkal monotonabb, kiszámíthatóbb órákat tartottam online, mint egyébként szoktam.
7. A digitális technikákon túl is gyakran alkalmaztam olyan módszertant, amit jelenléti oktatásban egyáltalán nem szoktam (pl. több csoportmunka).
8. Büszke vagyok rá, hogy a tanítványaimnak különleges online programokat is szerveztem.
9. Az online időszak sokat segített abban, hogy jobban odafigyelhessek egyes tanítványaimra.
10. Tanárként kevésbé voltam precíz az online időszakban, mint egyébként szoktam.
11. Az online időszakban teljesen elszakadtam a tanítványaimtól.
12. Az online oktatás idején sokkal több időm volt magamra.

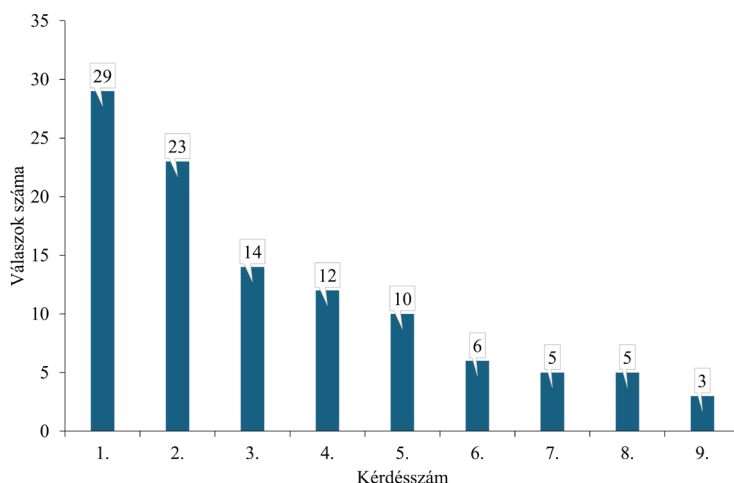


1. ábra

A válaszokból kiderül, miért hivatkozik a teljes szakma jelentős fáradtságra és a tanári terhek növekedésére: a válaszadók 94%-a jelezte, hogy a tanítási időn kívül is elérhető maradt tanítványai számára, s mintegy harmaduk számolt be arról, hogy a szokásosnál nagyobb alaposságra törekedett. A kitöltők láthatóan őszinték és önkritikusak voltak magukkal, hiszen érkezett néhány jelölés a negatív állításokkal kapcsolatban is: ez az önreflexió hitelesíti a pozitív választásokat is. Azokon pedig jól megfigyelhető, milyen céltudatosság jellemezte a kollégákat, hogy megújítva

szokásos eszközeiket és metodikájukat, sikeresen valósítsák meg a tudásátadást és a képességfejlesztést az új helyzetben. 83%-uk számára volt elsődleges a példamutatás a saját munka minőségével, 73%-uk teljesen új módon tervezett, 39% jelezte, hogy szívesen kísérletezett új, digitális megoldásokkal, 7 fő érzékelt a digitális technikákon túli módszertani megújulást, 5 fő pedig megjelölte különleges online programok szervezését is. Fontos, hogy míg mindössze 1 főnek volt olyan személyes hiányérzete, amely metaforikusan a tanítványoktól való elszakadásként jelent meg, 5-en külön is jelezték, hogy egyes tanítványaikra jobban oda tudtak figyelni az új körülmények között. Ez mutatja, hogy a tanárok számára is rejtettek felfedeznivalót a tanár-diák kapcsolatok kezelése terén a kényszerű, csak online kommunikációs lehetőségek.

Egy másik kérdésben főleg olyan szokásokra kérdeztem rá, amelyeket a diákok esetében is a digitális identitást sikeresen kiépítő tevékenységének tartok. Kíváncsi voltam, tanárkollégáim közül ki alkalmazta ezeket. Az eredmények a 2. ábrán láthatók.



2. ábra

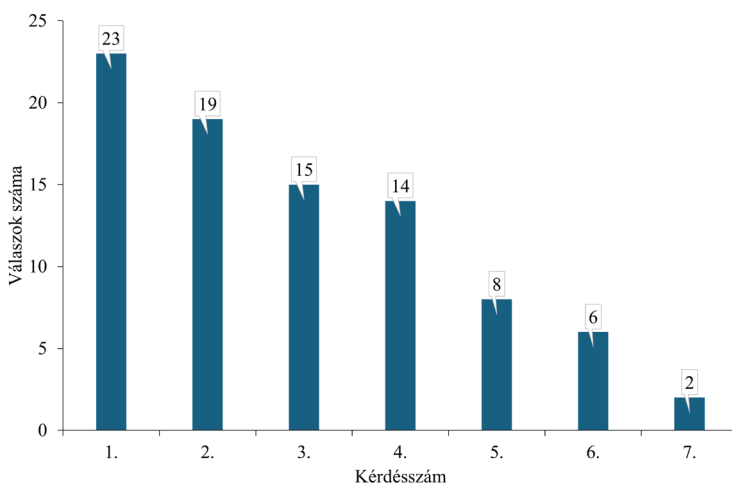
Kérdés: Mit alkalmaztál az elmúlt időszakban a tanóráidon?

1. A Teamsben a tanulóknak küldött szöveges üzenetben kifejező emotikonok elhelyezése.
2. A „szakmai” párbeszéd mellett „szeretetüzenetek” írása a tanulói csoportban vagy egyes tanulóknak küldött üzenetekben (versenygratuláció, névnapi köszöntő, egyéni dicséret).
3. Online órán jellegzetes órai rituálék (csak rád jellemző beköszönés, óraindítás, elköszönés) kitalálása és alkalmazása.
4. Humor mint eszköz az általa a tanulóknak feltöltött segédanyagokban (pl. PPT-kockán, tanulóknak készített szöveges fájlban).
5. A „szakmai” párbeszéd mellett karikatúrák, vicces képek (GIF-ek stb.) megosztása az tanulói csoportokban.

6. Online órátartáshoz rád jellemző, saját háttér a kameraképhez.
7. Fényképetet ábrázoló avatar a Teamsben (a névbetűk helyett).
8. Rád jellemző saját avatar a Teamsben (a névbetűk helyett).
9. A Teamsben a tanulóknak küldött szöveges üzenetben (pl. a végén) rendszeresen rád jellemző logó, kép, idézet elhelyezése.

Ahogy az ábrán látható, a kérdőív harminchárom kitöltője közül 29-en is jelezték, hogy a személyes gesztusokat jól helyettesítő emotikonok használata rendszeres volt a kommunikációjukban. 23 fő, vagyis a válaszadók 70%-a tartotta fontosnak, hogy kihasználja a közvetlenül közvetett kapcsolatteremtés lehetőségét a „szeretet-üzenetek” írásával. Mivel egy-egy ilyen küldése sokkal spontánabb, célzottabb és gyakoribb lehet online környezetben, mint élőben odasétálni egy-egy tanulóhoz és mondani neki valamit, az olyannyira hiányzó személyes interakciók egyik fő helyettesítőjévé vált. De hasonlóan fontos volt a tanárok digitális identitásépítésében az online órához kitalált-újraalkotott rituálék alkalmazása, a humor, a mémek, idézetek megosztása, a saját, a pedagógusra jellemző kameraháttér vagy avatar megalkotása és használata. Kollégáim közül a csúcstartó a lehetséges kilenc elemből nyolcat is megjelölt, mint amelyek hozzájárultak saját digitális identitása formálásához.

A kérdőívben rákérdeztem arra is, melyek voltak a leginkább használt kommunikációs formák tanuló és tanár között. Az eredmények a 3. ábrán láthatóak.



3. ábra

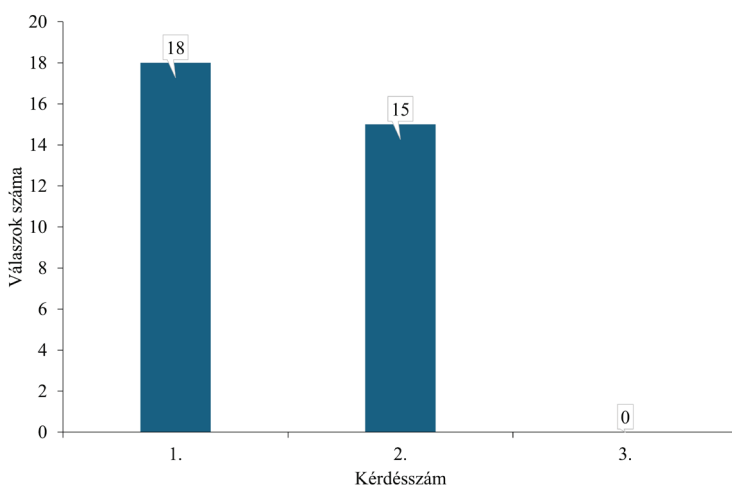
Kérdés: Melyek voltak a legfontosabb kommunikációs lehetőségek számodra az online térben?

1. Online órai eszmecsere a tanulókkal a tantárgyi témákról, illetve ehhez kapcsolódva.
2. Írásos üzenetek az egyes csoportokban, mindenkire szólva.
3. Írásos üzenetek a csefalon, egy vagy néhány tanulóknak címezve.

4. Online óra előtti, eleji (vagy végi) kötetlen beszélgetés a tanulókkal egyéb (nem tantárgyi) témákról.
5. Írásos üzenetváltások a tanulókkal a Teamsen kívül (Messenger, Facebook, Gmail stb.).
6. Telefonálás egyes tanulókkal, képpel vagy hanggal, a Teamsben.
7. Telefonálás egyes tanulókkal, képpel vagy hanggal, a Teamsen kívül (Skype, Viber stb.).

A válaszok alapján elmondható, hogy a tanárok a személyre szabott virtuális kapcsolat kialakítása és fenntartása érdekében a létező összes csatornát igénybe vették, közben azonban hűek maradtak a mindenki által ajánlott módszerhez, vagyis egyetlen digitális platform adta az alapot ehhez is, a Teams.²⁶

Összességében az online időszakot két mondattal jellemezték a kollégáim, ahogyan ez a 4. ábrán látható is.



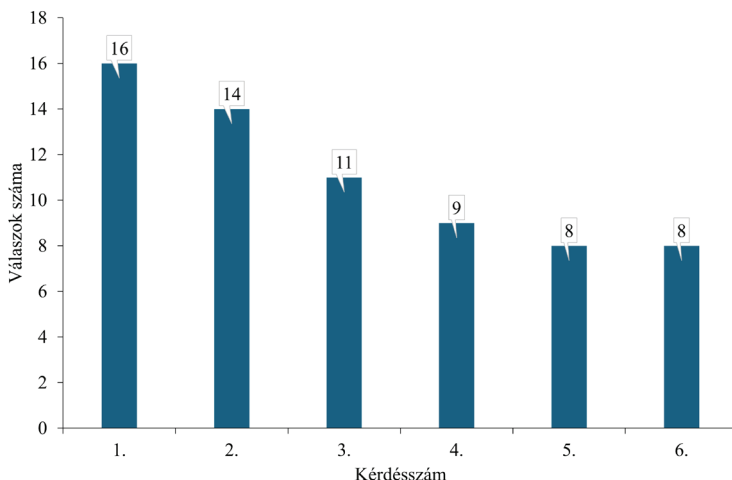
4. ábra

Kérdés: Melyik mondattal tudsz leginkább azonosulni?

1. Az online időszakban ugyanúgy önmagamot tudtam adni az óráimon és a tanulókkal való kommunikációban, mint a jelenléti oktatás idején.
2. Az online időszakban végig úgy éreztem, hogy egy virtuális plexilap van köztem és a tanulók között, és ez elválaszt tőlük.
3. Az online időszakban megtelepedésemre sokkal jobb, szorosabb kapcsolatot tudtam kialakítani osztályokkal vagy tanulókkal, mint a jelenlét idején.

²⁶ Megjegyzendő, hogy a válaszok további százalékolásától azért tekintettem el, mert a kérdés eredeti megfogalmazása szerint minden kitöltőtől csak két választ kért volna. Néhányan azonban ezt nem vették figyelembe és többet is megjelöltek. A hangsúlyok így is egyértelműen kibontakoztak, ám amennyiben mindenki több választ jelöl meg, a végső arányok eltértek volna.

Eszerint a kitöltők több mint fele, (55%) érzése szerint sikeresen kialakította digitális pedagógusidentitását az online oktatás időszakában. A többi válaszadó eltérő véleményét pedig árnyalja az utolsó kérdés, amelynek eredménye az 5. ábrán látható.



5. ábra

Kérdés: Melyik két mondatlal értesz egyet leginkább?

1. Az online oktatásban másféle módon, mint a jelenlétinél, de nagyon erősen tud érvényesülni a kreativitás és a személyesség.
2. Az online oktatás során sokkal többet kellett dolgoznom, mint a jelenlétiben, és ez nagyon elfárasztott.
3. Mindazt, amit önmagamról és a tanulókról az online oktatás idején megtudtam, jól be tudom majd építeni a tanári munkámba, ha végre visszaáll a szokásos, jelenléti oktatás.
4. Az online oktatás személytelen és gépies, teljesen megfoszt a kreativitástól.
5. Az online oktatásban is meg tudtam valósítani a tehetséggondozást, csak sokkal több munkát és egyéni figyelmet követelt tőlem.
6. Az online oktatás idején számos tanítványomnak fedeztem fel az új oldalát, és ez nagyon jó!

Ha a kérdőívbe afféle indulat-levezető szelepként beillesztett negatív állításokat (2. és 4.), amelyekben sok igazság van egyébként, figyelmen kívül hagyjuk, látszik, hogy 16 fő ismerte fel saját jó gyakorlatai alapján, hogy az online oktatásban másféle módon, mint a jelenlétinél, de nagyon erősen tud érvényesülni a kreativitás és a személyesség.²⁷ 8-an értékelték úgy az eltelt időszakot, mint ami hozzájárult ahhoz, hogy tanítványaik új oldalát fedezzék fel. Ez jól összekapcsolható az 1. ábrán látható

²⁷ Mindenki csak két választ jelölhetett meg, így hipotézisem az volt, hogy a két választás közül valamelyik negatív lehetőség, panasz lesz majd akár a válaszadók 80-90%-ánál is. Ebben azonban nem lett igazam.

eredményekkel, és azzal, hogy az újfajta tanulási terek és kommunikációs csatornák segítettek több diákot új oldaláról megismerni. Szintén 8-an jelölték meg igazként, hogy az online oktatásban is meg tudták valósítani a tehetséggondozást, még ha az sokkal több munkát és egyéni figyelmet is követelt tőlük. Végül 11 válaszadó érezte úgy, hogy mindazt, amit önmagáról és a tanulókról az online oktatás idején megtudott, jól be tudja majd építeni a jelenléti oktatás idején folyó tanári munkájába.

Elmondható tehát, hogy a digitális identitás kialakítása valószínűleg még annál is több kollégánál érte el a siker valamelyik fokát, mint ahányan ezt így érezték (lásd 4. ábra). Alkotóelemei között megtalálhatóak voltak önmegjelenítő gesztusok, testtechnikák, a kameratárggyá és hanggá válás megfelelő kezelése, rituálék kialakítása, digitális nyomok hagyása, az új kommunikációs lehetőségek felfedezése.²⁸ De ennél sokkal fontosabbá váltak – ahogyan ez a tanulói visszajelzésekből kiolvasható, s amint a tanári kérdőívben megjelölt célkitűzések között is feltűnt – az új módszertani és gamifikációs jó gyakorlatok, a személyre, osztályra, közösségre szabott digitális tananyagok készítése (pl. blog, weboldal, tankocka, online feladat, interaktív bemutató, podcast, hanganyag, kisfilm, szabadulószober-játék) és a digitális technika önmagán rég túlmutató, magabiztos, kritikus használata.

Ahogy sokan leírták, a 2020 márciusától megvalósuló online oktatás nem egészen az lett, aminek sokan várták. Nem feltétlenül oktatási innováció, inkább a tanulás-tanítás folyamatának konzerválása, fenntartása, nem a vágyott digitális iskola megteremtése, inkább a hagyományos oktatás kényszerű digitalizációja. Amiben viszont megvalósulhatott valódi, kreatív fejlődés, az a tanárszerep többdimenzióssá válása, kiegészülése volt.

A tanárok digitális identitásának kialakulása nem végpont, hanem kezdet. A kérdőíves kutatásban részt vevő kollégák is felhívták rá a figyelmet: mindannak, ami történt, a jövőre nézve van igazán nagy hordereje. A megszerzett tapasztalatok segítségével sikeresen formálható a közvetlen jövő oktatása.

A digitális identitás kialakításának eredménye: hiteles, hatékonyabb tehetséggondozás

Az eddig bemutatottakból kiderül, az online oktatásban kialakított jó gyakorlatok lehetőséget biztosíthatnak a hatékonyabb tehetséggondozásban is. Ezekkel a módszerekkel is harcolhatunk a mechanikus személet, a tehetség teljesítményként, érdemként való értékelése ellen, felismerve, hogy a tehetség lehetőség, amelynek változását, fejlődését elősegíthetjük és segíthetjük, vagy talentum, amelynek teret biztosíthatunk.²⁹ Amikor az oktatás átkerült a kényszerű virtualitásba, a digitális térbe, pedagógusként új fényben láthattuk a megszokott dolgokat, legyen szó akár tananyagról, akár módszertanról, akár magukról a tehetséges, de eddig esetleg félreismert, vagy másként ismert tanulókról. Amennyiben pedig a későbbiekben sikerül átlpántálni az online

²⁸ Oláh: *Figyelem-összpontosítás a teljesen online osztályban*, 50–52.

²⁹ Gyarmathy: *A tehetség érdem és lehetőség oldala*, 1–19.

időszakban kialakított tanítási, motivációs, kapcsolattartási, a személyes figyelemre és a személyiség fejlesztésére irányuló módszereket a jelenléti oktatásba is, mindaz a sok munka és fáradtság, amellyel a digitális munkarend járt, pozitív hatást fejthet ki.

Ahogy a kutatásban részt vevő gimnáziumi tanárok is leírták:

Sok negatívum ellenére sok új dolgot is tanultunk, amit a magunk és diákok javára fordíthatunk.” „Nem éreztem soha semmi kellemetlenséget az óráim során, ha a technika nem akarta, hogy megtartsam az órát, hiszen humorral vagy a gyermekek segítségével mindig sikerült átlendülni a problémákon.” „A kreatív feladatokat nagyon élvezték a diákok, de a tényleges tudás, ami az érettségihez szükséges, nem valószínű, hogy olyan alapos, mint a jelenléti oktatásnál.” „Számos hasznos területe van az online oktatási térnek, de ezeket leginkább oktatássegítő, a valódi, jelenléti pedagógiai munkát kiegészítő tényezőknek érzem. A tanításhoz elengedhetetlen, muszáj a pedagógus és a diák személyes, hús-vér jelenléte.” „A tanulók egyéni gyakorlásának fejlesztéséhez rengeteg lehetőséget nyújtott az online oktatás, ezt érdemes lehet a későbbiekben is beépíteni a munkámba. Az a lehetőség azonban, hogy a tananyagban történő előrehaladásunk során »együtt lélegzünk« tanítványainkkal, pótolhatatlan az online oktatás során.

Jövőbeli célként egyértelműen megfogalmazható, hogy továbbra is érdemes kiemelten figyelni a közösség helyett a közösséget alkotó egyénekre. Az egyénre szabott kommunikáció hatékonyabb megértésre, gyorsabb problémamegoldásra sarkallhat. Az egyedi módszerekkel pedig hatékonyabb differenciálást valósíthatunk meg.

Az online ön-újrafogalmazás, a digitális pedagógusidentitás kialakítása segíthet abban, hogy amennyiben ezt az új, felismert, megélt identitást összekapcsoljuk a jelenléti oktatásban korábban már kialakított, formált, elkötelezett tanárszemélyiségünkkel, teljesebb, kreatívabb, alkotóbb, mintaadó tanárszemélyiséggé válhatunk. Végeredményben mindez elvezethet a bensőségebb, hatékonyabb, segítő pedagógussá váláshoz³⁰, így támogatva tanítványainkat a kreatív kibontakozásban.

Felhasznált irodalom

Az iskolai digitális oktatás megújítási terve, IVSZ, 2015. [Link](#)

Bessenyei István: Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az eLearning 2.0 és a konnektívizmus, in Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom*, Budapest, Gondolat – Új Mandátum, 2007, 201–211.

Farkas Andrea et al: *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2021.

Gyarmathy Éva: A tehetség érdem és lehetőség oldala, *Psychologia Hungarica*, V. évf., 2017/1, 1–19, <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.5.2017.1.4>.

³⁰ Pap Ferenc – Kovács Tibor Attila – Lehoczky Mária Magdolna – Tóth Etelka – Fehér Ágota: Tehetségek hite és a kibontakozást segítő keresztyén pedagógusi kommunikáció, in Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*, Budapest, Hungarovox Kiadó, 2021, 159–170. [Link](#)

- Kárpáti Andrea: Mi a digitális tananyag?, in Kárpáti Andrea (szerk.): *A 21. század iskolája*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2008, 99–110.
- Meyrowitz, Joshua: Global Nomads in the Digital Veldt, in Nyíri Kristóf (ed.): *Mobile Democracy: Essays on Society, Self and Politics*, Vienna, Passagen Verlag, 2003, 91–102.
- Nikitscher Péter: Milyen a jó pedagógus? Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében, in Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*, Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015, 83–106. [Link](#)
- Oláh Szabolcs: Figyelem-összpontosítás a teljesen online osztályban, in Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*, Budapest, Hungarovox Kiadó, 2021, 44–53. [Link](#)
- Pap Ferenc – Kovács Tibor Attila – Lehoczky Mária Magdolna – Tóth Etelka – Fehér Ágota: Tehetségek hite és a kibontakozást segítő keresztyén pedagógusi kommunikáció, in Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*, Budapest, Hungarovox Kiadó, 2021, 159–170. [Link](#)
- Sárkány Kinga: Digitális oktatási tér, *Új Köznevelés*, 2019/3–4, [Link](#)
- Szabó Csilla Marianna – Csikósné Maczó Edit: Egymás tükrében – a generációs sztereotípiák nyomában, in Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*, Budapest, Hungarovox Kiadó, 2021, 54–64. [Link](#)
- Szabó Éva: A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása XXI. században, *Okta-tás–Informatika – Digitális nemzedék konferencia 2015 különszám*, 2015/1, 17–31.
- Szűts Zoltán: *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulási folyamatában*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2020, <http://dx.doi.org/10.15773/EKE.2020.009>
- Távoktatás tanári szemmel, Magyar Digitális Oktatásért Egyesület, 2020. [Link](#)

A COVID-19 PANDÉMIA PEDAGÓGIAI VONATKOZÁSAI ÉS TANULSÁGAI A TEHETSÉGGONDOZÁS TÜKRÉBEN

A COVID-19 világjárvány szerepe a komplex környezeti, gazdasági, társadalmi válság értelmezésében

A COVID-19 világjárvány olyan kollektív élményünk, amelynek számos *környezet-pedagógiai, pedagógiai vonatkozása* is van. Fontos ennek a rendhagyó időszaknak a tapasztalatait értékelni, tennivalóinkat és lehetőségeinket összegezni szűkebb és tágabb értelemben vett közös otthonunk, az oikosz, és egyházunk táján. A koronavírus-járvány okait és lehetséges hatásait kutató számos tudományterület képviselői abban egyetértenek, hogy a jelen világjárvány maradandó nyomot fog hagyni a világban, de hogy mik is lesznek a változások, abban kevésbé. A legegyszerűbb foratókönyv szerint a védőoltás segít véget vetni a betegség terjedésének, gazdaságélénkítő intézkedésekkel minimalizálni lehet a veszteségeket, megszűnik a recesz-szió, a gazdaság visszaállhat a korábbi növekedési pályára, az élet visszazökken a megszokott kerékvágásba.

Környezeti kérdésekkel foglalkozó szakemberek azonban sokkal inkább azon a véleményen vannak, hogy nem egy „véletlenül” elszabadult vírus okoz globális válságot, hanem a modern társadalmak működése, gondolkodása és életformája a probléma forrása, *a járvány valójában a komplex környezeti, gazdasági, társadalmi válság egy jól látható tünete*. A kutatók a tünetegyüttes minden elemét előre jelezték az elmúlt évtizedekben, és most is felhívják a figyelmet arra, hogy a krízis előtti „fenntarthatatlan” működésmód visszaállítása újabb, még mélyebb válságot fog eredményezni, olyan új pályára kell tehát állítani életünket, ahol az ökonómia az ökológia szabályrendszerének keretein belül marad.

Ez utóbbi paradigmaváltásban kulcsfontosságú az oktatás szerepe, a rendszerszemléletet megalapozó tudás átadása, az integrált természettudományos megközelítés, és nem utolsósorban a keresztény egyházak értékalapú szemlélete. Emellett *fontos feladat is a járványhelyzet okainak és következményeinek pedagógiai lehetőségeit kiaknázni*, amelyben a fokozott innovációs potenciállal rendelkező tehetséggondozó műhelyekre, valamint a keresztény egyházi iskolákra, mint értékközvetítő szereplőkre feltétlenül érdemes építeni.

Pedagógiai szempontból is jelentős tények a világjárvánnyal kapcsolatban

Az új típusú koronavírus Kínában azonosították 2019. végén, SARS-CoV-2-re keresztelték, az általa okozott súlyos heveny légúti tünetegyüttesrel járó betegséget pedig COVID-19-nek nevezik. A vírus Ázsiáról gyorsan áttért más kontinensekre is, ezért a WHO világjárványnak minősítette 2020. március 11-én. Ezt követően több hullámban több vírusváltozat terjedt el. Rövid idő alatt többféle vakcinát is fejlesztettek, amelyek hatékonynak bizonyulnak a megelőzésben, a világszintű átoltottságnak viszont lényeges szerepe van. Hatékony gyógyszer híján az immunrendszert, a légzést, a keringést támogató terápiát alkalmaztak. Kórházi kezelést a betegek 15–20%-a igényel, halálos kimenetelű eseteket legnagyobb arányban a 65 év feletti korosztályban regisztráltak. Az egészségügy egy ilyen gyorsan terjedő járvány által okozott hatalmas terheléssel sehol nem bírt megküzdeni, ezért időről időre szükség volt a terjedés sebességét korlátozó intézkedések bevezetésére.

A koronavírus-járvánnyal kapcsolatos *személyes és kollektív felelősségünk* látszólag kimerül a szociális távolságtartás kérdésében, valójában azonban messze túlmutat a higiéniai szabályokon, karantén-intézkedéseken, az egészségügyi kérdéskörön: *a környezeti, gazdasági, társadalmi világválság* bonyolult szövedékében lehet csak értelmezni.

A környezet rombolása és az emberi egészséget érintő kockázatok növekedésének összefüggései

Az 1960-as évektől ismert koronavírus-törzsek alapvetően az állatoknál fordulnak elő. Némelyek képesek az emberben is fertőzést okozni, állatról emberre, emberről emberre is terjedhetnek. A vírus eredetét feltáró legelterjedtebb tudományos álláspont szerint a COVID-járvány kiindulópontja egy élő vadállatot és vadhúst árusító illegális vadpiac, ahol a kereskedőkre és a vásárlókra került a vírus. A humán fertőző betegségek 75%-a már ma is állati eredetű kórokozókra vezethető vissza, a veszélytől az AIDS-en át az influenzáig, és az újonnan megjelenő betegségek 60%-a is vadállatokról kerül át az emberre. Ezért nyilatkozta a WWF főigazgatója, Marco Lambertini, hogy „ideje együtt kezelni a vadon élő állatok kereskedelmét, a környezet rombolását és az emberi egészséget érintő kockázatokat.”¹ Álláspontja szerint az ilyen fertőzések gyökere, hogy erőszakosan beavatkozunk a természet rendjébe. *Pedig mi sem lehetünk egészségesek, ha a minket körülvevő ökoszisztéma beteg.* Ezt erősíti meg Ferenc pápa is, amikor azt mondja: „...epekedtünk a haszonra, engedték, hogy felemésszenek minket a tárgyak és megrészegítsen a sietősség. Nem álltunk meg a hívásodra, nem tértünk észre a háborúkkal és a bolygószerű igazságtalanságokkal szemben, nem hallottuk meg sem a szegényeknek, sem a mi súlyosan beteg bolygónknak a kiáltását. Folytattunk mindent rendíthetetlenül, és úgy gondoltuk, örökre

¹ WWF (World Wide Fund For Nature): *High risk markets must close*, [Link](#)

egészségesek maradunk egy beteg világban.”² Mindkét vélemény rávilágít arra, hogy *a világvárvány tönkretett környezetünk következménye és tünete*. Nem elég tehát csupán a betegségmegelőzésre és a kezelésre, valamint az egzisztenciális kérdésekre szűkíteni a tájékoztatást, szemléletformálást, hanem sokkal *tágabb kontextusban értelmezve* kell feldolgozni.

A biodiverzitás csökkenése és a járványok gyakoriságának összefüggései

Az emberi élet és minden emberi tevékenység ökoszisztémákon alapul. Az általuk biztosított javak és szolgáltatások létfontosságúak a jólét fenntartásában, valamint a jövőbeli gazdasági és társadalmi fejlődésben. Ökoszisztémák működésének köszönhető a víz, az élelmiszerek, a levegő tisztulása, a talaj képződése, a beporzás. Az emberi tevékenységek azonban rombolják a biológiai sokféleséget és megváltoztatják az egészséges ökoszisztémák azon képességét, hogy a javak és szolgáltatások e széles körét nyújtani tudják.

A biológiai sokféleség az ökoszisztéma-szolgáltatásokon túl a fejlődést és rugalmas alkalmazkodást is magában hordozza, amely azonban csak egy bizonyos diverzitási szint fölött tud megvalósulni. A biológiai sokféleség önmaga egy jó mechanizmus arra, hogy például a kórokozókat, s így a járványokat is kordában tartsa. A fajok és az élőhelyek változatosságának degradációjával, redukálásával és bizonyos fajok, valamint élőhelyek mesterséges túlszaporításával eltűnnek ezek a szabályozó mechanizmusok, és rövid időn belül el tud terjedni egy kórokozó. Ez ugyanúgy problémát jelenthet a vadon élő növények és állatok, a mezőgazdasági növények, vagy pl. a beporzó rovarok esetében, mint ahogy az emberre áttérjedő veszélyes kórokozóknál. Elég csak a sertéspestist vagy a madárinfluenzát megemlíteni, hogy lássuk: nemcsak az erdőirtások, de monokultúrás mezőgazdaságunk is közvetítője a járványoknak. Számos olyan fejezete van a közoktatási tartalmaknak (nem csak természettudományos tantárgycsoporton belül), ahol a biodiverzitás, az egészség és felelős viselkedés kapcsolatát ily módon kontextusba lehet helyezni.

A globális klímaváltozás és a kórokozók terjedésének összefüggései

Potenciális fenyegetésként tartjuk számon az Európában ismeretlen, trópusi betegségek elterjedésének lehetőségét, amelyek tekintetében immunológiaiailag naiv szervezeteknek számítunk. Ilyen pl. a nyugat-nílusi láz, amelyeket a globális felmelegedéssel megjelenő meleg éghővi szúnyogok terjeszthetnek. A fertőzések terjedésének fontos szereplői a fertőző ágens hordozó élőlények, a vektorok, pl. az ízeltlábúak közül a szúnyogok, kullancsok. A környezeti változásokra ezek a szervezetek reagálnak a leglátványosabban, és a járványok egyik fontos alapfeltételét ezek a szervezetek testésítik meg. A kullancs által hordozott Lyme-kór terjedése is eklatáns példa erre, melyet az Egyesült Államok keleti partján az erdők eltűntetése következtében természetes

² Vatican News: *Ferenc pápa Urbi et Orbi homíliája: Ne féljünk, Jézus velünk van a bárkában*, [Link](#)

ellenség nélkül maradt rágcslók terjesztettek el sikerrel. Hasonlóan jól dokumentált példa, hogy a maláriás megbetegedések száma majdnem 50 százalékkal megnőtt az amazóniai őserdő megritkítása következtében.

A globális klímaváltozás is egy újabb melegágya tehát a járványok kialakulásának. A klímaváltozás fékezésével a járványok kockázatát is csökkentjük, így az *éghajlatváltozás* elleni küzdelem *pedagógiai jelentőségét* nem lehet eleget hangsúlyozni.

A globalizáció hatása a kórokozók terjedésére

Az emberiség történelmében előforduló válságok többsége lokális vagy regionális kiterjedésű volt, mára azonban változás következett be a földrajzi kiterjedésben is. Érdekes, hogy az első globális méreteket öltött krízis szintén járvány volt, az 1347-ben kitört pestisjárvány. Mára a gazdasági, társadalmi és kulturális kapcsolatok is hálózatosodtak, krízishelyzet nélkül is össze vagyunk kötve egymással. Ahogy a személyek, áru, pénz és információ korlátlanul áramlanak a globális térben, velük együtt egy kórokozó is ellenőrizhetetlenül terjed tova: a nemzetközi repülőforgalomnak köszönhetően akár néhány óra alatt képes kontinensnyi területeket átlépni.

Ha a pandémiás világtérképet nézzük, éppen a turisztikai szempontból frekvenciát helyek vagy közlekedési csomópontok váltak elsősorban gócpontokká, látható tehát, hogy *a globális mobilitás, a turizmus – számos más negatív hatás mellett –* ezt is erősíti. Nem lehet tehát célunk ezeket a járvány előtti szintre visszaállítani, és a szemléletbeli változás elérésében nagy szerepe van a *lokálisan végezhető szabadidős és rekreációs alternatíváknak*, amelyekkel azonban már gyermekkorban célszerű megismerkedni annak érdekében, hogy rutinná váljon.

Elérkeztünk a korlátokhoz

Az ipari forradalom óta a modern társadalmak általános rendezőelve a gazdasági növekedés, amely sokak számára soha nem látott biztonságot és jólétet eredményezett, eközben azonban felélte a természeti erőforrásokat, elpusztítja a környezetet, növelte a gazdasági és társadalmi feszültségeket. A Föld ugyanakkor véges rendszer, amelyben nem lehet végtelen gazdasági növekedést megvalósítani. Ezt a tényt Meadows és társai már 1972-ben bizonyították, és *A növekedés határai*³ című tanulmányban publikálták. Ennek ellenére, a fenntartható fejlődés fogalmának gazdasági és társadalmi értelemben vett félremagyarázásával sajnos a növekedést véli fejlődésnek a világ legnagyobb része ma is. E felfogás eredményét jól jellemzi David Korten, amikor azt mondja, hogy a GNP (bruttó nemzeti termék) úgy is leírható, mint az erőforrásokat hulladékká változtatás sebességének mutatója.⁴ Azóta, hogy a természetet körforgásos rendszerébe helyeztük lineáris gazdasági rendszerünket, a természeti erőforrásokból hulladékot termelünk, amely anyaga csak szennyezőként jut vissza a

³ Meadows Donella H. – Meadows Dennis L. – Randers Jorgen – Behrens William W.: *The Limits to Growth*, New York NY., Universe Books. 1972.

⁴ David Korten: *A tőkés társaságok világuralma*, Budapest, Kapu Kiadó, 1995.

körforgásba. Megváltoztattuk az ökológiai rendszerek természetes, dinamikus egyensúlyi állapotát, a természeti jelenségek idő-ciklusait is, rövid idő alatt lezajló nagy volumenű szennyezésekkel, környezetterhelésekkel, amelyeket a bioszféra nem képes ilyen sebességgel feldolgozni.

„Úgy is összefoglalhatjuk a jelenlegi problémák lényegét, hogy az emberiség – amely egy fizikailag véges, önszabályozó, organikus, komplex rendszer alrendszere – feladja kooperatív stratégiáját a létfenntartó környezetével, kiiktatja a szabályozó visszacsatolások egy részét, és szabályozatlan, exponenciális növekedést valósít meg a többi élőlény erőforrásainak felhasználásával.”⁵ – mutat rá Hajnal Klára *Újratervezés – elérkeztünk a korlátokhoz* című tanulmányában.

A koronavírus-járvány rövid és hosszú távú hatásai

A koronavírus-járvány egészségügyi hatása mellett környezeti, gazdasági, társadalmi következményeket is tapasztalunk, ezek zömével hosszú távon is számolhatunk, és érdemes ezek pedagógiai vonatkozásait is figyelemmel kísérni.

A járványügyi intézkedések kedvező környezeti hatásai

A globális leállás idején több kedvező környezeti hatást is érzékeltünk. Környezetünk regenerálódása azonban csekély mértékű és ideiglenes volt, az egy főre vetített fajlagos környezetterhelés szempontjából még nem jelentett számottevő fellélegzést. Az átmenetileg kialakult helyzet így is rámutatott, mennyivel jobb életminőséget biztosítana ennek fenntartása.

Csökkenett a légszennyezés mértéke

A járványvédelmi intézkedések leggyorsabban észlelhető, mérhető környezeti következménye a légszennyezés csökkenése volt. A légköri NO₂ és szállópor koncentrációja szignifikánsan csökkent, főként a sűrűn lakott nagyvárosok és ipari régiók környezetében. Számítógépes modellkísérletekkel már korábban bizonyították az emberi eredetű kibocsátás meghatározó jelentőségét, a krónikus légúti megbetegedések és a levegő szennyezettsége között pedig már régóta ismert a kapcsolat. A NO₂ belégzése tüdőgyulladást okoz, az asztma súlyosbodásához, a tüdőfunkció gyengüléséhez vezet. Vízgőzzel reagálva salétromsavat képez, fokozva a savas eső problémáját; szerepet játszik az ún. fotokémiai szmog kialakulásában is.

A tartósan kedvezőtlen levegőminőség a WHO kimutatása szerint évente több millió ember idő előtti halálozásában játszik szerepet. A leállás alatt asztmával és más krónikus légzőszervi betegségekkel küzdők milliói lélegezhetek fel az átmenetileg jobb levegőminőségnek köszönhetően. Brit érdekvédelmi szervezetük megfogalmazta a COVID-járvány tanulságait: a nagyvárosokban tiszta levegő zónákat kellene kialakítani, és intenzíven kellene támogatni a kerékpározást, a gyalogos közlekedést,

⁵ Hajnal Klára: *Újratervezés*, Közös dolgaink

valamint a tömegközlekedést. A leállásoknak az éghajlatra gyakorolt hatása elhanyagolható mértékű, mivel a hosszabb (10–100 év közötti) légköri tartózkodási idejű üvegházhatású gázok esetében a hosszú távú kibocsátás a döntő tényező.

A levegőtisztaság dolgában tehát világosan látjuk, hogy mit kellene tennünk az életminőség javítása és az egészségügyi kockázatok mérséklése érdekében. A *szükséges szerkezetváltásban* nélkülözhetetlen a *szisztematikus szemléletformáló program*, a kisgyermekek tájékoztatásától egészen a felnőttoktatás és képzés minden szintjéig.

Csökken a fény- és zajszennyezés mértéke

A globális leállás ideje alatt a közúti, vasúti és légi közlekedés visszaszorulásával megszűnt a közúti közlekedés állandó háttérzaja, a repülőgépek keltette zajártalom; csökkent a fényszennyezés is. Több nagyváros lakói is arról számoltak be, hogy egész nap hallható volt a madárdal, az olasz főváros utcáin pedig akkora a csend, hogy a rozsdás kapukilincsek zaját is hallani. Az anekdotikus bizonyítékokon túl mérési adatok is igazolják a városi zaj- és fényszennyezés csökkenését a járvány alatt.

Az erős, állandó zaj fokozza a stresszel összefüggő megbetegedések kialakulásának esélyét, hozzájárul a magas vérnyomáshoz, halláskárosodást, alvászavarokat okoz. A városi zaj az állatokat is zavarja, pl. az énekesmadarak territoriális és párválasztási viselkedését ellehetetleníti. A fényszennyezés kedvezőtlen élettani, életciklust zavaró hatásai is egyre többet kutatott terület. A fény- és zajszennyezés zavaró hatásainak sokkal jelentősebben kellene megjelennie a környezeti nevelésben is, hiszen saját érdekünk, hogy *átszervezzük életünket egy nyugodtabb ritmusra*, a fölösleges zajok és éjszakai fények kizárásával, a természet rendjéhez igazodó nappal-éjszaka ciklus megtartásával.

Visszaköltözött a vadvilág

A városok kiürülésével az emberközeli vadak közül sok felbátorodott és megjelent a belterületeken is. Etológusok és ökológusok a Nature folyóirat hasábjain arra hívták fel a figyelmet, hogy a civilizációs leállás kiváltotta „emberszünet” soha vissza nem térő alkalom arra, hogy részletesen elemezni lehessen az emberi tevékenység és az állatvilág viszonyrendszerét.⁶

A kutatók szerint újra kell gondolni a védett területek kialakítását, természetbarátabb közlekedési infrastruktúrát és városfejlesztési stratégiákat kell kidolgozni a biodiverzitás védelmére. Egyéni szinten is sokat tehetünk annak tudatosításával, hogy a természettől elhódított területek korábban természetes élőhelyek voltak, ezért törekedni kell azok minél eredetibb állapotban való megőrzésére. Gondoljunk például a kertek, parkok megtervezésekor, beültetésekör ezekre a szempontokra. Változtatás, búvóhelyet, árnyékot, táplálékot és vizet is biztosító zöldfelületekre van szükség, rovarhotellel, odúval, fészkelőhelyekkel, zavarásmentes zugokkal, a divatos, de

⁶ Diffenbaugh, N.S. – Field, C.B. – Appel, E.A. et al.: *The COVID-19 lockdowns: a window into the Earth System*. Nat Rev Earth Environ, 2020/1, 470–481. <https://doi.org/10.1038/s43017-020-0079-1>

egyhangú kertek, parkok helyett, és ez utóbbiban az oktatásnak, szemléletformálásnak kiemelkedő szerepe van. Hazai iskolákban pl. az Iskolakert-hálózathoz csatlakozott iskolákban láthatunk jó példákat arra, hogy milyen *hatékony tud lenni az egyéni érdeklődésre alapozott szakköri munka*, egy megfelelő szakmai felkészültséggel és elhivatottsággal dolgozó pedagógus vezetésével.

A járványhelyzet gazdasági hatásai

A pandémia remek esettanulmány arra nézve is, hogy természeti katasztrófák milyen mértékben képesek befolyásolni egzisztenciánkat, megszokott életünket. Emellett azt is jól tükrözi, hogy a gazdaságvezérelte társadalmunk hogyan viszonyul az erőforrását jelentő természeti környezethez. A gazdasági vonatkozásokról olvashatunk talán legtöbbet a COVID-dal kapcsolatban, még hozzá meglepően drámai hangvételben. „Leállt, összeomlott, újra kell indítani, hatalmas források átcsoportosítására van szükség”, miközben azt tapasztaltuk, hogy az alapvető fontosságú ellátó és biztonsági rendszerek, az energia-, élelmiszer-, egészségügyi ellátás, közlekedés, honvédelem, oktatás, közigazgatás kisebb zökkenőkkel, de működtek. Alig van olyan alapszisztem, amit a COVID alapvetően megrengetett volna, a turizmuson, szórakoztatóiparon, kultúrán kívül, mégis, egy megfoghatatlan bizonytalanságérzet uralkodott el a média által sugalmazva.

Arról végképp nincs társadalmi párbeszéd, hogy mennyi *lehetőség* rejlik ebben a helyzetben. A nehézségekkel együtt új *esélyt* is kaptunk, hogy megelőzzünk hasonló, de még mélyebb kríziseket. Érdemes elgondolkodni pl. azon, hogy a költségvetés mekkora hányadát szánjuk a gazdaság ún. újraindítására, miközben tudjuk, hogy ha a nemzeti költségvetések 1,5–2,5 százalékát folyamatosan hatékony klímapolitikára fordítanánk, meg lehetne állítani a klímaváltozást. Ennek most többszörösét adjuk a „nehéz helyzetbe került” ágazatok megsegítésére, amit pedig úgy kellene elkölteni, hogy egyben egy fenntarthatóbb jövőt is megalapozzunk, a gazdaság szükséges átépítésével. Biztató jel, hogy számos nemzetközi és nemzeti tudományos műhelyben elkezdődött egy újraértelmezési folyamat, egyre többen ismerik fel, hogy ez a gazdasági válság nem oldható meg pusztán monetáris eszközökkel, hanem a gazdasági gondolkodás alapvető változására, összefogásra, együttműködésre, emberközpontúbbá válására van szükség. A járvány első hullámának kezelése során, amikor alapvetően az életvédelem volt az elsődleges cél, a helyzet számos egészséges megközelítést hívott elő, amelyeket az alternatív gazdasági mutatók is megfogalmaznak, pl. közteherviselés elve, a közjóért működő vállalkozások, a társadalmi felelősségvállalás jegyében tett intézkedések. Növekedett a társadalmi összetartás, szintet lépett az empátia, felértékelődtek a kisközösségek, sokan rövid ellátási láncokon keresztül, lokális gazdaságokból kezdték el beszerezni élelmüket. Változtak a közlekedési szokások, sok feladatot sikerült ellátni utazás nélkül. Több városban is utcákat zártak le az autós forgalom elől, hogy a sétálni induló emberek könnyebben betartsák a társas távolságtartás szabályait, és egyre több településen adtak át ideiglenes bicikliutakat,

hogy a tömegközlekedés helyett kerékpárral járjon a lakosság. Vajon mi marad meg mindebből hosszú távon? A járvány második és harmadik hulláma alatt tapasztalhattuk, hogy már más elvek, más prioritások mentén kezelték az országok ezeket a kérdéseket, holott tudatos szervezéssel, tájékoztatással, megfelelő érzékenyítő programokkal meg lehetne őrizni az eredményeket.

A koronavírus-járvány rámutatott globalizált életünk fenntarthatatlanságára, és arra, hogy teljes paradigmaváltásra van szükség. Olyan gyökeresen más alapokra helyezett, *holisztikus szemléletű gazdasági-társadalmi rendszert kell építenünk*, ami a Fenntartható Fejlődési Célokban vagy a Laudato si' enciklikában már részletes útmutatással ki is van dolgozva, és amelyet a keresztény egyházak teremtvédelmi tanítása szorgalmaz. *E folyamatnak jelentős szemléletformálási, oktatási vonatkozása is van*, amelyben az újszerű megközelítések, a változást elősegítő ötletek és gondolatok kibontakoztatása különösen is felértékelődik. Fontos szempont kell, hogy legyen ez az oktatási tartalmak összeállítása, a képzési struktúrák kidolgozása során.

A járványhelyzet társadalmi hatásai

A társas kapcsolatok és a felelősség változásai

A COVID-19 világjárványhoz hasonló kollektív élménye száz éve nem volt az emberiségnek. A világ számos pontján ugyanazokat az egészségügyi, gazdasági, társadalmi következményeket éltük át: a kiszolgáltatottság, izolációs hatások, a megszokott társadalmi és gazdasági keretek fellazulása mellett felértékelődött az egyéni felelősség. Az új koronavírus-járvány első hulláma elején tudatosult az is, hogy mindenkinek megvan a maga feladata és felelőssége: az állam nem egy távoli intézmény, a magáncégeknek, az állampolgároknak, szervezeteknek, közösségeknek mind-mind fontos szerepe van. Egy közösség vagyunk: a vészhelyzeteket együtt tudjuk sikeresen átvészelni. Ennek fényében példátlan társadalmi összefogás és felelősségvállalás bontakozott ki. A második és harmadik hullám idején a veszélyhelyzet eltérő értékeléséből fakadó anomáliák emberi kapcsolatainkban is megnyilvánultak, ki-ki saját belátása szerint önként is távolságtartóbbá vált és izolálódott, vagy épp igyekezett „pótolni” az elmaradt személyes élményeket. A felelős, elővigyázatos viselkedés mértékének szélsőségei sok feszültséget gerjesztenek, ez több empátiát és megfelelő szervezést igényel mindannyiunktól és óhatatlanul érinti az oktatási folyamat teljes spektrumát is.

A járvány idején megtapasztalt egymásra utaltság felhívta a figyelmet arra, hogy milyen fontos lenne a jogi, állampolgári ismeretekre és az erkölcsi nevelésre nagyobb hangsúlyt fektetni. Láthatóvá tette, hogy nem egységes a társadalomban a tudás arról, hogy mihez van és mihez nincs jogunk az egészségünkkel, mások egészségével, az embertársainkkal, a természettel kapcsolatban. Nem mindenki számára tudott az az alapelv, hogy az egyéni jogok szabadsága más egyének, vagy adott esetben a közösség jogainak a határáig terjedhet, mások jogainak a sérelmével nem járhat. Számtalanszor felmerült a kérdés, hogy előtérbe kerülhet-e az egyéni érdek a közjó érdekeivel szemben.

A nevelésnek, tehetséggondozásnak ez is része kellene, hogy legyen. Esettanulmányokon keresztül, egyéni és csoportos döntési helyzetekbe hozva, drámapedagógiai módszerekkel nagyon jól lehet *ütköztetni az egyéni érdekeket és a közös szempontjait*. Ha ezt valakinek lehetősége van „begyakorolni” az iskolában, akkor könnyebben elvárható, hogy felelősen viselkedjen krízishelyzetekben is.

Megváltozott a távmunkáról, mobilitásról alkotott közvélemény

Más országokkal összevetve hazánkban alacsony a távmunka munkaerőpiaci részaránya. A korlátozások miatti kényszerű átállás során azonban magunk is jó tapasztalatokat szerezhettünk, és ez sokak vélekedését megváltoztatta. Kétségtelen tény, hogy a távmunkára való átállás az infokommunikációs társadalom korszakában könnyen megvalósítható és számos környezeti előnnyel jár. Csökken a közlekedésből fakadó környezetterhelés és torlódás, mérséklődik a nagyvárosok zsúfoltsága, csökken az energiafogyasztás. A távmunka széles körű alkalmazása fejleszti a helyi közösségeket, javítja az időgazdálkodást, csökkenti a stresszt. Bevezetése azonban sok tekintetben a megszokottól eltérő vezetés-szervezési attitűdöt igényel, a munkafolyamatok átszervezését, rugalmas alkalmazkodást és bizalmi légkört.

A távmunkához szükséges fegyelmezett, önálló munkavégzés megalapozása az iskolában történik és sikeressége a *belső kontrollós személyiség kialakításában*, a szabályrendszerek interiorizálásában, a motiváció fenntartásában gyökerezik. Elgondolkodtató tehát, hogy a jelenlegi oktatási struktúra mennyiben segíti elő a szabad alkotó folyamatok, az összehangolt munka vagy az igényes önálló munkavégzés kialakítását. E tekintetben jó és szélesebb körben kiterjeszthető például szolgálnak a szabad alkotóműhelyként funkcionáló tehetséggondozó műhelyek, ahol kevésbé merev keretek között, mégis komoly produktum születik időről időre.

A koronavírus-járvány hatásai az oktatásra

A járványügyi korlátozások hatása az oktatási rendszerre

A szociális távolságtartási intézkedések alapvető strukturális átszervezései felkészületlenül érték az oktatási rendszer minden szintjét. A távoktatás váratlan bevezetése rámutatott, hogy a hazai oktatási szektorban tapasztalható nehézségek ellenére is, milyen sok kezdeményezőkézség és önállóság van az iskolarendszerben és a pedagógus-társadalomban, mennyi módszertani innovációt, kreativitást hívott elő egy hirtelen beállt decentralizált helyzet szabadsága. Az online tanulási környezetre, digitális eszközök alkalmazására, új oktatásmódszertani eszközökre való kényszerű átállás számos innovatív megoldást eredményezett, amelyek jelentős része jelenléti oktatásban is jól alkalmazható differenciálásra, tehetséggondozásra.

Kiterjedt járványok lehetőségével a jövőben is számolni kell, melyre a különféle rendszereknek, köztük az oktatási rendszernek is jobban fel kell készülnie. Emellett látható, hogy sokkal *bátrabban kellene építeni a pedagógusok innovációs erejére*,

kezdeményezőkézségére, a diákokkal és szülőkkel való együttműködésükre, és jobban bízhatunk az emberek nyitottságában, az új dolgok iránti fogadókészségükben.

A koronavírus-járvány hatásai az oktatási tartalmakra

A gyökeres strukturális változásokon túl a pandémia rámutatott arra is, hogy *tartalmi hangsúlyeltolódások is szükségesek az oktatásban*. Amellett, hogy feltétlenül hasznos a már tárgyalt környezeti, gazdasági, társadalmi hatásokkal kapcsolatos tapasztalatok rendszerezése és az oktatási rendszerben történő leképezése, a koronavírus-járvány rámutatott a problémaközpontú tanítás, megalapozott tudás, széleskörű tájékozottság, szociális kompetenciák, kooperativitás, a kritikai gondolkodás, a rendszerszemléletű felfogás fontosságára és hiányosságaira. Ezek fejlesztésére sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni a közoktatásban, felsőoktatásban, szakképzésekben.

Tudományalapú társadalom szükségessége

Döntési helyzetekben nincs mindig elegendő információnk ahhoz, hogy megalapozottan válasszunk. Segít megtalálni a jó irányt, ha nem elégszünk meg a felszínes tájékozottsággal, nem fogadjuk el a kritika nélkül a médiából, közösségi oldalakról ránk zúduló, gyakran egyvágányú információkat, a folyamatok kész tematizálását, hanem megbízható forrásokból tájékozódunk.

Egyéni döntéseinket segíti, ha keresztény közösségi szinten is párbeszédet tudunk kezdeményezni, akár iskolai műhelymunkák, önképzőkörök szervezésével, ahol meghívott szakértők és a témában érdeklődő diákokkal helyi szintre lebontva ismerkedhetünk a problémákkal és megoldási utakkal. Ez nemcsak lehetőségünk, hanem hitbéli köteletségünk is. Nagy a felelőssége a pedagógusoknak, hogy mennyire sikerül a tudományos megközelítést normává tenni, egy *tudományalapú társadalom alapjait lefektetni* az iskolában. Ebben sokat mozdít előre, ha sikerül a tehetséges, jól tájékozott tanulókat helyzetbe hozni, saját kutatásokra ösztönözni.

A közösség szerepének, a kooperativitás fejlesztésének felértékelődése

A mai individualista társadalomban, amikor az ember közösségi létének keretei fellazultak, a járványhelyzetben szükséges kooperativitás is nehezen valósult meg. Csányi Vilmos etológus ennek okát a mai egyszemélyes közösségek kultúrájában jelöli meg.⁷ A normális közösségi viselkedéshez szerinte négy dolog kell: közös akciók, közös hiedelmek, közös szociális konstrukció és hűség. Ez utóbbit azt jelenti, hogy akkor is megcsinálok valamit, ha nekem esetleg káromra van, vagyis a csoport érdeke előrébb van az enyémnél. Az ősi időkben ez jól működött, hiszen a közösségen kívül nem volt élet, ma azonban egy végtelen szociális tér van, ahol egyéni kapcsolatok alapján lehet elérni valamit, és aki ebben ügyes, az tud érvényesülni. Közös akció sincs már, mindenki azt teszi, ami neki jó. A közös hiedelem

⁷ Csányi Vilmos: Az egyszemélyes csoportok és a globalizáció, *Magyar Tudomány*, 2002/6, 762. [Link](#)

is megszűnik, nem hiszünk egy vallásban, egy kultúrában, mindent ural a média, terjednek az álhírek. Közös konstrukció helyett ma mindenki maga keresi meg, hogy miben hisz. A fiataloknak sincs így igazodási pontjuk, hisz nincs közösség, amihez neki hiedelmekben, szociális konstrukcióban illeszkednie érdemes, és akkor biztosan boldogul. Ezáltal minden ember egyszemélyes közösséggé válik, és ezek a közösségek egymás között egyezkednek, hűség helyett az alku és az érdek diktál, és ez jól érzékelhető a járványhelyzetben történt védekezési intézkedések meghatározásában és betartásában egyaránt.

A negatív társadalmi folyamatokat tudatos építkezéssel tompíthatja, korrigálhatja a pedagógia. A közösségépítés, a kooperatív magatartás előtérbe helyezése nagyon fontos és időszerű kérdés ma az iskolai nevelésben és a tehetséggondozásban is, különös tekintettel arra, hogy amelyre felkészít, a kutatás-fejlesztés, a munkahelyi környezet is túlnyomórészt aktív együttműködésekben alapul. *Az egyházi iskoláknak külön szerepe lehet e tendenciák* ellensúlyozásában, működő közösségi alternatívák felmutatásával, bekapcsolódási lehetőségekkel.

A kompetenciafejlesztés jelentősége

A környezeti problémák megértéséhez és a kooperatív attitűd kialakításához feltétlenül szükséges a gondolkodásra, rendszerszintű gondolkodásra való nevelés. Mindezt előmozdítja, ha problémaközpontú, kutatásalapú módszertannal, nem a hagyományos tantárgyi megközelítésben, hanem tantárgyközi párbeszédben, az etika, hittan tantárgyak bevonásával tárgyaljuk e témát. Ugyanígy fontos a szövegértés, adatsorok elemzése, a természettudományos és a matematikai kompetenciák fejlesztése. Felelős döntéseket csak biztos ismereti alapokon lehet hozni, az önkorlátozás szükségességének felismeréséhez pedig elengedhetetlen a folyamatokat a maguk egészében látni és érteni. Ehhez gondolkodni merő és akaró tanulókat kell nevelni, akik képesek szintetizálni a világról való ismereteiket.

A komplex tanulásszervezési módszerek, az egész iskolás megközelítés nagymértékben elősegítik a *szintetizáló, kutató, igényes gondolkodás kialakítását, az együttműködő készséget*. Gyakran találkozunk olyan gyermekekkel is, akik a társaiknál fogékonyabbak a komplex látásmódra, művészi érzékenységűek, rendhagyó módon és innovatívan közelítenek meg kérdéseket. Ez terhet is tud jelenteni, de lehetőséget is a pedagógus számára a kibontakoztatásra.

A hit jelentősége

A modern ember hajlamos szőnyeg alá söpörni, távol tartani a lét-nemlét, élet-halál elementárisan erős kérdéskörét, amellyel azonban ez az egész emberiséget érintő megrázkódtatás újra szembesített bennünket. A környezeti problémák szorongatása és a járványhelyzet is ezáltal ráirányítja figyelmünket a *hit határozott többlet dimenziójára*. Amikor nyilvánvalóvá válik saját tehetetlenségünk, felértékelődik a transzcendens jelentősége.

Jelentős az a pedagógiai üzenet is, hogy a világ dolgaival kapcsolatban nem lehetünk magabiztosak, *nem szabad túlértékelni tudásunkat*, a végtelen fejlődésbe vetett vak hitünk nem jelent megoldást. Az európai tudományos életben a 2010-es évtizedben jelentek meg és erősödtek meg az Environmental Humanities névvel megnevezett interdiszciplináris kutatóintézmények, ahol a környezeti kérdéseket bölcsészet- és társadalomtudományi aspektusból, interdiszciplináris módszerekkel vizsgálják. E vélekedés szerint a környezeti problémákat nem lehet csupán természettudományos és mérnöki módszerekkel megoldani. Rendszerszintű változásra van szükség, amelyben a praktikummal szemben előtérbe kerül a rendszerszemlélet: a technológiai fejlesztések, a széleskörű ismeretterjesztés, oktatás-nevelés; az önérték felismertetése mellett a felelősség felébresztése, *gondolkodási és morális megújulás is szükséges*. Az egyházak és iskolák ez utóbbi átgondolásában nyújthatnak fontos támpontot. Ezt az intézményi, kutatási és oktatási profilt érdemes átültetni a hazai környezeti nevelésbe, a hitoktatásba is.

Az *egyház közösségi jellege* is fontos példával szolgál. Lévéen, hogy mindig is közösségi létforma volt, ezért az egyén és a közösség viszonya, a közösség és a közösség kollektív jogai és érdekei, a közösségi felelősség kérdése jobban előtérben van. Ez ugyanígy igaz az egyházi iskolákra is, ahol az egyéni felelősségen kívül szintén megjelenik a közösségért való felelősség is. Végül, de nem utolsósorban a hit, a közösség a tanulóknak és a pedagógusoknak egyaránt segít *érzelmi stabilitásuk megőrzésében*, ezáltal kevesebb veszteséggel tudják átvészelni, realisabban tudják értékelni az ilyen és ehhez hasonló krízishelyzeteket.

Meghatározó kérdés, hogy hogyan gazdálkodunk azzal, amit ajándékba kaptunk. A *hit*, a *tehetség*, vagy azok a talentumok, amelyeket a *teremtett világ gazdagságában*, az ökoszisztéma szolgáltatásokon keresztül kapunk, mind-mind *súly, felelősség és feladat* számunkra. Nem a mai világ logikája szerint működő utilitarista, hanem sokkal inkább egy végcélt szem előtt tartó teleologikus kérdés. El kell számolnunk vele, mert *el vagyunk hívva*; vagy mert azért kaptuk, hogy *műveljük és őrizzük*; vagy épp azért bízott ránk, hogy *kibontakoztassuk*. Ezzel a lelkülettel hitbeli *kötelességünk is megérteni és a cselekvés szintjére lefordítani a COVID-19 járvány hátterét*, valamint a környezeti válság minden más tünetét, hogy ne legyünk tovább okai és kiváltói hasonló krízishelyzeteknek.

Felhasznált irodalom

- Brundtland, G. (szerjárdányk.): *Közös jövőnk*, Budapest, Mezőgazdasági Kiadó, 1987.
- Csányi Vilmos: Az egyszemélyes csoportok és a globalizáció, *Magyar Tudomány*, 2002/6 762.
- [Link](#)
- Korten, David: *A tőkés társaságok világuralma*, Budapest, Kapu Kiadó, 1995.
- Diffenbaugh, N.S. – Field, C.B. – Appel, E.A. et al.: The COVID-19 lockdowns: a window into the Earth System, *Nat Rev Earth Environ*, 2020/1, 470–481. <https://doi.org/10.1038/s43017-020-0079-1>
- Education and COVID-19: *Focusing on the long-term impact of school closures*, OECD 2020.

Education responses to COVID-19: *Embracing digital learning and online collaboration*, OECD 2020.

Education: *From disruption to recovery*, UNESCO 2021, World Education blog

Európai Űrügynökség (ESA) *Air pollution returning to pre-COVID levels*, [Link](#)

Hajnal Klára: *Újratervezés, Közös dolgaink*

Joint WHO – China Study. *WHO-convened global study of origins of SARS-CoV-2: China part* 2021, [Link](#)

Kroll, J.H. – Heald, C.L. – Cappa, C.D. et al.: The complex chemical effects of COVID-19 shutdowns on air quality, *Nat. Chem*, 2020/12, 777–779. <https://doi.org/10.1038/s41557-020-0535-z>; [Link](#)

Meadows, Donella H. – Meadows, Dennis L. – Randers, Jorgen – Behrens, William W.: *The Limits to Growth*, New York NY., Universe Books, 1972.

Meadows, Donella H.– Randres, Jorgen – Meadows, Dennis L.: *A növekedés határai harminc év múltán*, Budapest, Kossuth Kiadó, 2005.

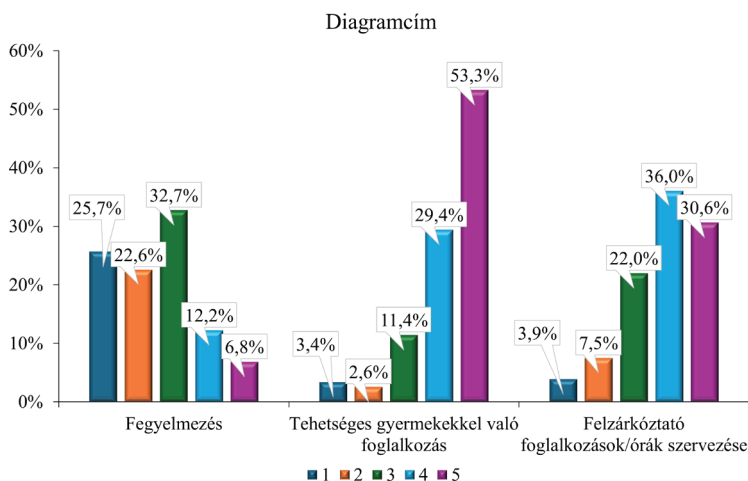
Vatican News: *Ferenc pápa Urbi et Orbi homíliája: Ne féljünk, Jézus velünk van a bérében*, [Link](#)

WWF (World Wide Fund For Nature): *High risk markets must close*, [Link](#)

KIEMELKEDŐ KÉPESSÉGEK KONTRA SZABÁLYTUDAT

2023-ban végzett kutatásomban a pedagógusok elhivatottságát vizsgáltam. Ezen vizsgálat során a korábban dr. Szarka Júlia által meghatározott hatótényezők mentén igyekeztem feltérképezni a jelenleg pályán lévő óvodapedagógusok, illetve tanítók hivatástudatát. A vizsgálatot országos szinten végeztem, mely során N=912 óvodapedagógustól és N=1136 tanítótól kaptam vissza kitöltött kérdőívet.

Munkám során szembesültem azzal a ténnyel, hogy a pedagógusok szívesebben foglalkoznak a tehetséges gyermekekkel, mint a fegyelmezással. A kutatásom cél-csoportját az akkor aktívan dolgozó óvodapedagógusok, illetve tanítók képezték. A kérdés mely felhívta a figyelmemet a problémára a következő volt: Mennyire szívesen végzi az alábbi tevékenységeket?



1. ábra
Tevékenységek (5 = legszívesebben)

Amint az 1. ábra elemein is jól látható, a megkérdezett pedagógusok a Tehetséges gyermekekkel való foglalkozást végzik a legszívesebben. A legkevésbé kedvelt tevékenységük pedig a fegyelmezés. A Likert-skála átlag értékeit tekintve amíg a tehetséges gyermekekkel való foglalkozás 4,27 pontot ért el, hiszen a válaszadó pedagógusok több, mint 50%-végzi szívesen ezt a tevékenységet. Ezzel szemben a fegyelmezés átlageredménye 2,52 lett, a kitöltők alig 7%-a szereti ezt a feladatot.

Véleményem szerint ennek egyik oka, hogy a tehetséges gyermekekkel való foglalkozásnak sokkal több úgymond kézzel fogható eredménye van. Ilyen például a versenyeken való részvétel, az ott elért helyezések, egy szépen elkészített alkotás, amit be lehet mutatni. Ezzel szemben a fegyelmezésnek nincsenek kézzel fogható eredményei. A másik általam befolyásoló hatásúnak vélt tényező, a fegyelmezés szó negatív töltete. Azt gondolom, hogy ez a fogalom önmagában is rossz érzéseket kelt sok emberben, de ez a fogalmak meghatározását követően érzékelhetőbbé válik.

Mielőtt az eredményeket tovább elemezném és vizsgálnám lényegesnek tartom néhány fogalom meghatározását. Ezek közül az egyik a Harsányi István által meghatározásra került a fogalmat leginkább visszatükröző magyarázat: „Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos, vagy több területen átlagosan messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni”¹. A másik általam meghatározni kívánt fogalom a szabálytudat, melyre a szakirodalomokban nem találtam meghatározást, így a saját szavaimmal fogalmaztam meg: *A szabályok ismeretén túl azok alkalmazási képességét is jelenti a mindennapi élet során. A szabályok oly módú berögződése, mely a gyermekek saját igényein alapul.* Harmadik általam megemlíteni kívánt fogalom a fegyelmezés meghatározása: „...a társadalmi élet során a zavartalan együttműködéshez nélkülözhetetlen előre megállapodott, vagy erkölcsi szokások során kialakult szabályokhoz való alkalmazkodás.”²

A két fogalom között fontosnak tartom a párhuzamok állítását, nem csak abból a szempontból, hogy a kutatásom eredményei alapján ekkora különbség van a két tevékenység végzésének szeretete között, hanem a bennük rejlő összefüggések végett is. Gyakorló pedagógusként azt tapasztalom, hogy gyakran pont azon gyermekeket kell fegyelmezni, akik valamilyen szempontból tehetségesebbek a társaiknál. Ha egy óvodai tevékenységet vizsgálunk, és megnézünk egy olyan gyermeket, aki már nagyon jól tudja a matematikai műveltségtartalmú feladatokat elvégezni már gyakran unatkozik ezek ideje alatt, így keres olyan elfoglaltságot, mely számára örömet okoz. Ha egy olyan gyermek kerül be az általános iskola első osztályába, aki már tud olvasni, akkor a betűk tanulása helyett jobb esetben olvas magában, rosszabb esetben hintázik a széken, vagy játszik valamivel, ami a kezébe akad. Egy olyan gyermek, aki szívesen rajzol, alkot, az írás órán hamarabb kezd el rajzolni a füzetébe, minthogy a betűelemeket vázolja. A pedagógusok közül ilyen esetekben többen fordulnak a fegyelmezés eszközhöz sajnos, de jobb esetben megjelenik a differenciálás, és előkerülnek a személyre szabott feladatok, motivációk, melyek segítenek a gyermeket a helyes viselkedés irányába terelni.

Itt ki is térnék arra, hogy miért lényeges egy másik fogalom használatát a fegyelmezés helyett. Azt gondolom, hogy a fegyelmezés szónak már önmagában is negatív

¹ Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 47.

² Báthory Zoltán – Falus Iván: *Pedagógiai Lexikon I. kötet*, Budapest, Kereban, 1997, 448.

töltötte van, hiszen az már egy reedukációs tevékenység. A gyermek nem megfelelő viselkedésére adott reakció, mely gyakran büntetést, szidást von maga után. Ezzel szemben a szabálytudatra nevelés egy prevenciós folyamat, hiszen ennek során megtanítjuk a gyermeket a helyes viselkedésre anélkül, hogy annak negatív hozadéka lenne. A szabálytudatra nevelés fontos eszköze a pozitív megerősítés, mely során a gyermeknek az erkölcsi normák által elfogadott viselkedését emelem ki egészen addig, ameddig az be nem épül a mindennapi viselkedésébe. A gyermekek a figyelem érdekében cseleksznek, ha mindig a rosszat emeljük ki, akkor megvan az esélye annak, hogy a számára szükséges figyelem elérése érdekében gyakran viselkedjen „rosszul”, hiszen azért figyelmet kap. Ezzel szemben a szabálytudatra nevelés során is figyelmet kap a gyermek, de nem a „rossz” viselkedésért, hanem éppen ellenkezőleg a jóért kapja azt. Ennek következtében, ha figyelmet szeretne, akkor igyekszik annak fényében cselekedni, amiért azt meg is kapja. Be kell látnunk, hogy 20-30 gyermek között nehéz mindig mindenkinek megfelelő és elegendő figyelmet biztosítani, erre csak törekedni lehet. Viszont azt kötelességünk észrevenni, ha a gyermek jelzéseket ad ennek hiányára.

Kiket és miért kell fegyelmezni? A gyermekek életében időnként megjelennek olyan formák, melyek fegyelmezést igényelnek. Jelen esetben szándékosan használok a fegyelmezés fogalmát, hiszen napjainkban még az az elterjedtebb. Sok esetben a fegyelmezést igénylő helyzetek háttérében olyan tényezők állnak, melyeket nekünk pedagógusoknak észre kell vennünk. Ezek közül emelnék ki néhányat, első sorban olyanokat, amikkel munkám során találkoztam:

- folyamatosan dolgozó szülő, akinek nincs ideje a gyermekére;
- kettős nevelés;
- veszekedő szülők;
- kialvatlanság;
- bántalmazás, akár csak szóbeli;
- reggeli vita a gyermek és a szülő között.

A fent említett néhány eset csak példa, de érdemes alaposan a dolgok mögé nézni, hiszen mindegyik mély nyomot hagyhat a gyermekekben. Jelen tanulmánykötet a tehetséges gyermekekkel foglalkozik, ennek okán a felsorolt szempontok közül igaz mind nagyon fontos, de az unatkozó gyermeket szeretném kiemelni.

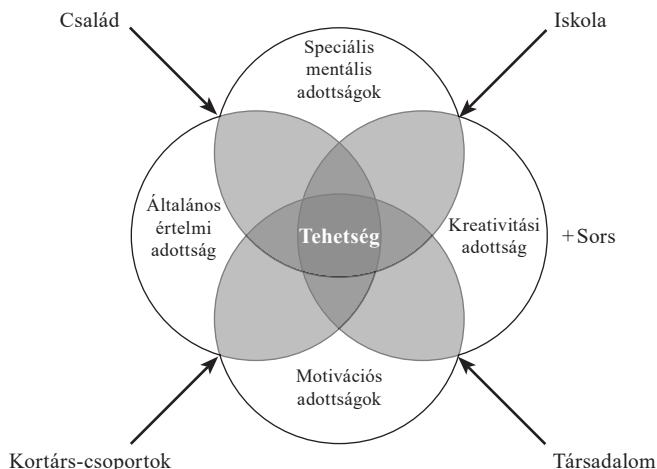
Mikor unatkozik egy gyermek oktatási-nevelési keretek között?

- Nem érti a feladatot.
- Nem tudja elvégezni a feladatot.
- Gyorsabban elvégezte a társaitól a feladatot.
- Unja, túlságosan egyszerűnek tartja a feladatot.

A felsoroltak közül, ha valamelyik megjelenik, akkor a gyermek könnyen unatkozni kezdhet. Ha unatkozik, akkor megpróbálja lefoglalni magát. Ilyen esetekben

fontos, hogy a pedagógus amint tudja átsegítse ezen a gyermeket, hiszen, ha ez elmarad akkor keres magának elfoglaltságot. Amennyiben nem megfelelően alakítottuk ki benne a szabálytudatot, akkor ez a pótcselekvés gyakran átmehet zavaró, nem megfelelő viselkedési formába is.

Visszatérve a gyermekek viselkedését befolyásoló tényezőkre, az általam említettek, illetve a Czeizel Endre által megalkotott tehetség-modell elemei között szoros összefüggések találhatók.³



2. ábra
Czeizel tehetség-modell

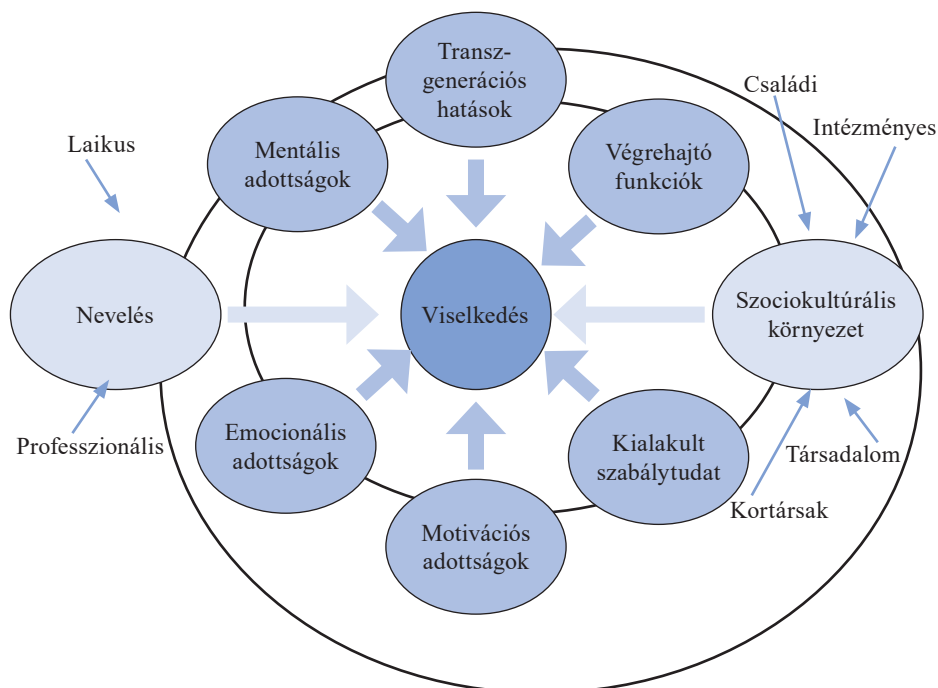
A 2. ábrán megjelenített tehetség-modell elemeit már jól ismerjük. A viselkedést befolyásoló tényezőkről több szakirodalom is szól, de ezzel kapcsolatosan ábrát nem találtam, így az átláthatóság érdekében igyekeztem összefoglalni a viselkedésre ható tényezőket.

A 3. ábrán megjelenített modellen elkülönítésre kerültek a külső, illetve a belső tényezők. A külső körön a nevelés és a szociokulturális környezet került megjelenítésre, mint két gyűjtőfogalom. Amint az ábra is kifejezi a nevelést tovább bonthatjuk laikus, illetve professzionális szintekre. A szociokulturális környezet is több összetevőt hordoz magában, melyek a következők: család, intézményes környezet, társadalom és kortársak. A belső tényezők közül hat került a modellbe, a mentális adottságok, transzgenerációs hatások, végrehajtó funkciók, emocionális állapot, motivációs adottságok, és a kialakult szabálytudat.

Amint az ábrákból is jól látható a tehetséget, illetve a viselkedést is több tényező befolyásolja, melyeket a gyermekek érdekében szükséges figyelembe venni.

³ Századi Antal (szerk.): *Tehetség írások*, A Magyar Tehetséggondozó Társaság tisztelgő kiadványa örökös tiszteletbeli elnöke, Dr. Czeizel Endre 80. születésnapjára, Debrecen, Magyar Tehetséggondozó Társaság – Magyar Tehetséggondozó Szervezetek Szövetsége, 2015, 3. [Link](#)

A két modell között több hasonlóság, összefüggés is fellelhető, ilyen például a család, a társadalom, a különböző adottságok.



3. ábra
Viselkedés-modell

A tehetséges gyermekeket is a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek közé soroljuk, erről a 2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről ad tájékoztatást a 4. § 13. pontjában.⁴ Munkám során több olyan gyermekkel is találkoztam, aki valamilyen szempontból tehetségesnek, vagy tehetség-ígéretnek tűnt, de emellett valamilyen területen elmaradásai is jelentkeztek. Szintén Czeizel Endre egyik írásában olvashatunk J.S.Bach lányáról, írást, aki értelmi fogyatékos, ami miatt nem tudta széles körben igazolni azt, hogy muzikálisan viszont kivételesen jónak mutatkozott.⁵ „Az értelmi fogyatékos azt jelenti, hogy az értelmi képesség csökkentértékű (70 IQ alatt van). Ettől azonban valamilyen szellemi szférában még lehet akár kivételes tehetségű is valaki.”⁶ Szintén kiemelkedő képességeket mutatnak az autista gyermekek is bizonyos esetekben, más területeken viszont nagymértékű elmaradások is jellemezhetik őket. Ezen esetekre szeretnék is néhány példát leírni eddigi tapasztalataim alapján.

Nevezzük G.-nek az első gyermeket, aki ADHD, illetve a gyermekkori autizmus diagnózisával is rendelkezik. az általános iskola első osztályában csak akkor volt

⁴ Jogszabály

⁵ Századi: *Tehetség-írások*, 15.

⁶ Uo.

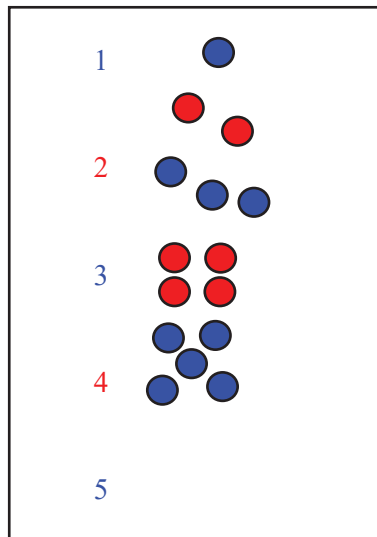
hajlandó írni az órákon, ha valaki mellette ült, és folyamatosan visszaterelte a figyelmét a feladatra. Igyekeztünk számára bevezetni a vizuális megsegítést is az iskolai életben, de sajnos mivel korábban nem találkozott ezzel a módszerrel, és a szülő sem volt ebből a szempontból együttműködő, így sajnos nem jártunk sikerrel. Az írásbeli feladatok elvégzése folyamatosan nehézségekbe ütközött, képtelen volt a tanítási órákon koncentrálni, ellenben, ha arra kértem, hogy rajzoljon nekem, akkor akár egy egész tanítási órát is képes volt végig alkotni, és igényes szép munkák kerültek ki a kezei közül minden alkalommal.

Egy másik gyermek szintén autizmus diagnózissal negyedik osztályos korában tanítottam, kiemelkedő képességekkel rendelkező matematika területén, a tanítási órák során minden alkalommal minőségi differenciálást alkalmaztam az érdekében, hogy folyamatosan foglalkoztatva legyen, viszont amint testnevelés órára került a sor, minden alkalommal igyekezett kivonni magát a feladatokból, mert érezte, hogy gyengébben teljesít társainál. Szerencsére egy jó osztályközösség tagja volt, így ezt sosem jelezték felé, a feladatok, illetve a csoportok pedig úgy kerültek kialakításra, hogy ő is átélhessen sikerélményeket. A leírtakon túl, mindkét gyermeknek nehézségei vannak/voltak a társas kapcsolatok kialakítása során, illetve a szabályok betartása terén. Viszont a szabálytudatra nevelés módszerével sikerült elérni náluk, hogy egyre jobban képessé váltak azok betartására.

A harmadik példában egy olyan kislányt említenék meg, aki semmilyen szakszolgálat által kiállított diagnózissal nem rendelkezett, viszont viselkedése gyakran problémás volt. Ez a gyermek, ha valami nem tetszett neki, azonnal elkezdett csúnyán beszélni, ami hamar nyilvánvalóvá vált számomra, hogy a figyelem elérése érdekében történik. Későbbi beszélgetések során arra is fény derült, hogy otthon is gyakori szokás a szülőknél ezen szavak használata. A kislány esetében azt a módszert alkalmaztam, hogy amikor nem megfelelő szavakat használt kommunikációja során, félrehívtam, és elmondtam neki, hogy én ezeket meg sem fogom hallani, és nem fogok rá figyelni, ha így beszél, mert ez nem való senkinek sem ez a beszéd. Ezt követően be is tartottam, és hamar elérkeztünk oda, hogy látványosan visszatartott magában ezen szavak használatát, ilyen esetekben nagyon megdicsértem igyekezetét, melynek következtében körülbelül 2 hónap elteltével teljes mérték elhagyta ezen szavak használatát, és kifejezetten büszke volt magára, hogy képes volt erre is. Miután elkezdett hinni magában a tanuláshoz való hozzáállása, motiváltsága is nagy mértékű javulást mutatott.

A felsorolt példák elő is irányozták a tanulmány következő részét, mely során a célhoz vezető útról szeretnék írni. A gyermekek oktatása, nevelése közben is folyamatosan célokat tűzünk ki számukra, hiszen, ha már csak a tananyagot vesszük alapul, akkor is megadott tudásszintet kell elérniük a különböző évfolyamok teljesítése érdekében. A meghatározott minimum szintet minden gyermeknek teljesítenie kell, de nem mindenkinél a minimum szint a cél. Ennek következtében eltérő célok kerülhetnek kitűzésre akár egy osztályon belül is. Viszont nem csak a kitűzött célok lehetnek eltérőek, hanem az odavezető út is más-más.

Az iskolai kötelezettségeknél és a minimum szintnél maradván fontosnak tartom megemlíteni azt is, hogy ezek elérése önmagukban nem mindig elegendő. Idén 1. osztályos tanító néni lévén is láttam, illetve tapasztaltam, hogy vannak gyermekek, akik bár a minimum szintet elérték a tanév során az valójában kevés a továbblépéshez. Azok a követelmények, melyek csak ezt a szint elérését tartalmazzák egy első gyermek esetében kifejezetten veszélyesek lehetnek. Abban az esetben, ha a gyermek ezt éppen, hogy teljesíteni tudta és nem épült be teljes mértékben, akkor sajnos nem fog rendelkezni megfelelő alapokkal a tanulmányai folytatásához. Hosszú távon ezek a lemaradások jelentős problémákat okozhatnak. A minimálisan elérendő szintek meghatározásánál elengedhetetlen szempont olyan célok kijelölése, amely már megfelelő alapokat nyújt a gyermekek számára. Amint azt már említettem célok kitűzése során viszont figyelembe kell venni a gyermekek egyéni képességeit, készségeit a kijelölt célokhoz nem mindenki ugyanazon az útvonalon jut el vannak, akik kisebb és vannak, akik nagyobb léptékben képesek teljesíteni az előttük álló feladatokat. Az intézményes nevelés keretei között pedagógusok feladata a gyermekek vezetése ezen az úton, új módon, hogy elegendő támogatást nyújtsanak számukra. Ennek érdekében a gyermekek alapos ismerete és a differenciálás elengedhetetlen eszköz számunkra. Szintén szeretnék egy saját példát megemlíteni egy első kisfiúról, aki az év elején az ötös számkörben sem mozgott biztonsággal a szám fogalmát és a szem képét nem tudta összeegyeztetni egymással. Egyéni megsegítése során a padjára elhelyezett vizuális eszköz használatával lemaradását hamar pótolta a tanév 2. felére a legjobb matekos lett az osztályban. Az általam használt eszköz, amint az a 4. ábrán látható is, egy nagyon egyszerű, de mégis hatásos módszer volt a gyermek számára hiszen folyamatosan volt segítség a keze ügyében.



4. ábra
Matematikai vizuális megsegítés

Amikor 20-30 gyermek van egy óvodai csoportban vagy egy osztályon belül akkor nehéz feladat mindenkinek az egyéni igényeihez alkalmazkodni viszont csoportokban gondolkozva könnyen kivitelezhető a feladat. A pedagógusok továbbképzése amiatt is fontos szempont, hogy ezáltal lehetőségük nyílik olyan módszerek és lehetőségek elsajátítása melyek segítségével ezek a nehézségek könnyebben áthidalható válnak. Az egyetemi tanulmányok erős alapokat adnak a pedagógusok számára a differenciálás és az egyéni bánásmód területén is de ezen ismeretek kiegészítése és bővítése elengedhetetlen feladat. A gyermekekkel való munka során nemcsak az esetleges elmaradásokat nehézségeket kell észrevenni, hanem a tehetség ígéreteket is.

A szülők gyakorta hordják gyermekeiket az intézményes kereteken kívül pluszt foglalkozásokra, tehetséggondozásra például focira rajzra drámára vagy nyelvi órákra attól függően ki mit részesít előnyben ki miből gondolja úgy, hogy gyermeket tehetséges vagy esetleg meglévő hiányosságok pótlása érdekében. A tehetséggondozás során nemcsak a tehetség ígéreteket kell kiemelni és lehetőséget adni a további fejlesztésekre, hanem azokat a gyermekeket is, akik el vannak maradva bizonyos területeken hiszen egy külső megsegítése során lehet, hogy tovább tudnak fejlődni. A szülők sajnos annak érdekében, hogy a gyermekek minél szerte ágazóbb ismeretekkel tudásukkal rendelkezzenek nagyon sok plusz órát és plusz elfoglaltságot iktatnak be az életükbe. Sok esetben a gyermekek igényeit nem megfelelően figyelembe véve az őket túlterhelve is akár. Nekünk, szakembereknek feladatunk ezeknek a veszélyeire is felhívni a szülők figyelmét, hiszen a túlzott terheléssel akár negatív hatásokat is el lehet érni. Véleményem szerint hasznos dolog, ha a gyermek több mindennel megismerkedik több dolgot kipróbálhat és azok közül választhat magának az, amit ő szívesen csinál amilyen helyzetekben jól érzi magát. Ha rájuk erőltetjük azokat a foglalkozásokat különórákat, amik nagymértékben eltérnek személyiségüktől vagy a kedvelt tevékenységeiket túlterheljük őket könnyen ki is éghetnek. Már hátat is fordíthatnak olyan dolgoknak, amikben tehetség ígéretnek gondolták őket.

Az intézményen kívüli foglalkozások különórák nagymértékű terhelésének következtében előfordulhat, hogy a gyermekek a kötelező feladataikat nem lesznek képesek megfelelően elvégezni például a tanítási órákon nem tudnak koncentrálni ezért ez szabályoktól eltérő viselkedésformával próbálják magukat lefoglalni. Ilyen esetekben egyértelműen látszik, hogy egy gyermek viselkedése külső hatások következtében romlott és amennyiben nincs kialakult szabályt tudata, akkor magatartása fegyelmezést igényel.

Észrevenni azt, hogy melyik gyermek tehetséges és miben, illetve lehetőségeket adni számukra arra, hogy kipróbálják magukat több területen is az oktató nevelő munka lényeges része. Amint azt már írtam a tehetséggondozás számomra nemcsak a tehetség ígéretes gyermekekkel való foglalkozást jelenti, hanem valamilyen téren nehézségekkel elmaradással küzdő gyermekek megsegítését is. Szükséges az intézményes nevelés keretei között olyan feltételek megteremtése mely segítségével a gyermekek támogathatók.

Zárásaként viszont fontosnak tartom azt megemlíteni, hogy úgy gondolom legfontosabb feladatunk a gyermekeket az életre nevelni mely során a megfelelő szabálytudat kialakítása elengedhetetlen. Ennek során olyan módszereket kell megtanítsuk számukra, olyan eszközöket kell úgymond a kezükben adni, melyek segítségével képessé válna a megfelelő viselkedési formák betartására.

Felhasznált irodalom

Báthory Zoltán – Falus Iván: *Pedagógiai Lexikon I. kötet*, Budapest, Kereban, 1997.

Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019.

Századi Antal (szerk.): *Tehetség írások*, A Magyar Tehetséggondozó Társaság tisztelgő kiadványa örökös tiszteletbeli elnöke, Dr. Czeizel Endre 80. születésnapjára, Debrecen, Magyar

Tehetséggondozó Társaság – Magyar Tehetséggondozó Szervezetek Szövetsége, 2015. [Link](#)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. [Jogszabály](#)

TEHETSÉG ÉS MEGTÉVESZTÉS – AZ ERÉNY ÁRNYOLDALAI

A tehetség fogalma a pszichológiában, mint oly sok egyéb fogalom, számos megközelítésben felbukkan, és nehéz olyan meghatározást találni, ami minden szakembernek ínyére lenne, ezért talán indokolt ernyőfogalomként kezelni. Persze a fogalmi zavar korántsem abból adódik, hogy keveset foglalkoznak vele, hiszen manapság igen gazdag irodalma van az elméleti vitáknak, de ennél is gazdagabb a tehetség felfedezésének, ápolásának, kibontakoztatásának, kamatoztatásának gyakorlatáról szóló tudományos értekezés. Például az 1990-es évek elején felbukkant tehetségmenedzsment tárgykörben a Business Source Premier adatbázis szerint 1995-ben 33 tanulmány jelent meg, és ez a szám 2013-ra 7421-re nőtt, vagyis szűk két évtized alatt több mint kétszázszorosára nőtt az évi publikációk száma.¹

Az ernyőfogalom kiterjedtségét és átláthatatlanságát jelzi az is, hogy az egyes alkalmazott tudományágak más-más aspektusát igyekeznek kidomborítani: az említett tehetségmenedzsment a tehetség, mint tőke megközelítést emeli ki; az általános lélektan a tehetségre úgy tekint, mint az egyéni különбözőség forrására; a neveléslélektan szerint a tehetség kiemelkedő képesség; a pozitív pszichológia szerint a tehetség erőforrás; a pályaválasztás szempontjából az identitás magja; a szociálpszichológia képviselőinél pedig a tehetség, mint a társas percepció tárgya szerepel, egyszerűbben szólva a közösségileg el nem ismert tehetség nem is létezik.²

A fenti megközelítések egyike sem téves, csupán nem teljes, de alkalmas arra, hogy rávilágítson a tehetség összetett jellegére. Mindez azt is jelzi, hogy lehetetlen a tehetségről egytényezős pszichológiai entitásként beszélni. Ha visszapillantunk a klasszikusnak számító Renzulli-modellhez, már ez is többtényezősnek számít. A háromkörös modellben megtaláljuk az átlagon felüli kognitív képességet, a kreativitást és a motivációs komponenst, ami a feladat iránti elkötelezettségként jelenik meg. Ugyanez egyébként visszaköszön a tehetség kapcsán oly sokat emlegetett intelligenciaelméletekben is.

Manapság szinte mindenki többszörös intelligenciáról beszél, az egyetlen faktor mellett lándzsát törő elméleteknek már csak pszichológiatörténeti relevanciája van. Robert Sternberg háromívű elméletében az intelligencia összetevőinek egyike a komponenciális aspektus.³ Ez olyan működési elem, ami az analitikus gondolkodást fog-

¹ Dries, Nicky: The psychology of talent management: A review and research agenda, *Human Resource Management Review*, 2013/23, 272–285.

² Uo.

³ Sternberg, Robert J.: *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

lalja magába, elemző gondolkodást jelent. Aki ebben jó, az jól old meg hagyományos intelligenciateszteket. A következő összetevő a tapasztalati aspektus, ami azt jelenti, hogy az ebben erős személy a tapasztalatainak különböző elemeit észszerűen és sikeresen kombinálja, ez akár újszerű dolgok létrehozásában is segítheti, így az ilyen embert kreatívnek látjuk. A harmadik összetevő pedig a kontextuális aspektus, ami leginkább a mindennapi élet gyakorlati feladataiban mutatkozik meg, és azt jelenti, hogy a személy sikeresen manipulálja a környezetét, illetve jól ismeri és kihasználja az itt működő szabályokat.

E három komponens együttesen kifejezi a személy általában vett értelmességét, de ezek fejlettségi szintje egyenként különbözhet. Előfordulhat, hogy egy személy intelligenciája a komponenciális és tapasztalati összetevőkben elmarad az életkorára jellemző átlagtól, de társas környezetében jól elboldogul, sőt sikeresnek mondható az emberi kapcsolatokban felmerülő problémák megoldásában. Sternberg anekdotaszerű példaként említi, hogy gyakorló pszichológusi pályája során alkalmá adódott egy zárt intézetben értelmi fogyatékos gyermekekkel foglalkozni. Az értelmi fogyatékosnak diagnosztizált személyek valóban nagyon gyengén teljesítettek a klasszikus intelligenciatesztekben, viszont igen körmönfont szökési kísérleteik voltak. Múltán merül fel ilyenkor az emberben a kérdés, hogy aki mások tudatos megtévesztésére irányuló bonyolult tervet tud kidolgozni, az értelmi fogyatékosnak tekinthető-e? Az ilyen jellegű esetek rávilágítanak az intelligens viselkedés összetettségére. Van viszont egy olyan árnyalatuk is, ami kevésbé tudatosul bennünk. Arról van szó, hogy hajlunk arra, hogy csupán a jóra tekintsünk úgy, mint intelligens megnyilvánulásra.

A klasszikus vagy akár köznapiságban, az intelligens viselkedés holdudvarába nemcsak hatékony, hanem morális szempontból is kifogásolhatatlan cselekedetek kerülnek be. Ezen logika szerint, ami intelligensnek minősül az jó, ami nem intelligens az rossz. Viszont ez nem igaz. A félrevezetés, rosszindulat vagy egyenesen a gonoszság is lehet értelmességgel telített, ezért valószínűleg az intelligens viselkedés teljesebben megérthető, ha annak morális vonatkozásait figyelmen kívül hagyjuk. Az erkölcs kényszerítő erejét egyébként sem lehet könnyen mérni, mert nem uniformizált hatás, vagyis sok embernek sokfélét jelenthet, egy olyan felszólítás, hogy „szeresd felebarátodat” vagy „ne próbáld becsapni a felebarátod”.

A jelen tanulmány éppen azt tűzi ki célul, hogy a tehetség összetevői mellé felsorakoztassa azokat a személyiségjegyeket, amelyek mellett a kimagasló képesség nem a jószág, hanem ellenkezőleg, az emberi gonoszság szolgálatába állítható. A tehetségkutatásban igen kevés olyan vizsgálat létezik, amelyik azt vizsgálja, hogy melyek azok a rizikófaktorok, melyeknek hatására a kimagasló elme a destruktív magatartás mellett dönt. Az emberi kultúrtörténetből rengeteg olyan példát meríthetünk, amelyekben a kimagasló intelligencia, a kiváló szociális képességek, a jó szervezőképesség, vagy a rendkívüli tapasztalat nem kollektív érdekeket szolgál, hanem önző és olykor ijesztő célokat. Tehetőségesnek tekinthető emberek sikeresen manipulálnak befolyással bíró embereket vagy tömegeket, okos vezetők pusztulást hoznak a racionális megoldások mentén, vagy önimádattól megrészesült génuszok kultúrákat döntenek romba. Hogyan lehetséges ez?

A jót tudni nem elég?

Mintegy 2500 évvel ezelőtt Szókratész azt állította, hogy az etika annak tudása, hogy hogyan kellene jót cselekedjünk, s ez a tudás tanítható. Azt hiszem, manapság a legtöbb pszichológus követi és vallja ezt az állítást, köztük Lawrence Kohlberg is, aki az erkölcsi fejlődés legismertebb kutatója volt és rendületlenül hitt abban, hogy az erkölcsös viselkedés tanítható. Véleménye szerint az igazságosság elméletének valódi ismerete magával vonzza az erkölcsi cselekvést.⁴ Ezt a feltevését annyira komolyan vette, hogy a morális érvelés minőségét vagyis az ítélőképességet tekintette az erkölcsi szint fokmérőjének. Az ítélőképesség a társas helyzeteknek az igazságosság és méltányosság elvei alapján történő mérlegelését jelenti, ami szoros összefüggésben van olyan kognitív képességekkel, mint a kritikai gondolkodás. Piaget követőjeként és konstruktivista tanának szellemében, elméletében az igazságosság egyre átfogóbb koncepciói egymásra épülnek, ami azt jelenti, hogy a tanulási folyamat eredményeként a személy morális vitákban egyben racionálisabban jár el.

Az elméletében leírt három fejlődési szint és az ezeken belül elhatárolt hat szakasz így erős kognitív alapozottságot mutat. Első szinten (prekonvencionális szint) az *engedelmesség* és *haszonelvűség* szakaszai indítanak a sorban, második szinten (konvencionális szint) a *megfelelés* és *társadalmi lelkiismeret* szakaszait találjuk, míg a legmagasabb szinten (posztkonvencionális) a *konszenzusos társadalmi lelkiismeret* és az *individuális-univerzális egyéni etika* szakaszai zárnak. Az egyes szakaszok között folyamatosan mélyülő minőségi különbségek megmutatkoznak az ítélőképesség és morális elkötelezettség vonatkozásában, így például az individuális-univerzális egyéni etika szakaszában olyan szilárd a racionális meggyőződés az egyetemes erkölcsi értékek érvényességéről, és az egyén olyan erős személyes elkötelezettséget mutat ezek védelmére, hogy az nemritkán a személyes érdek sérelmére történik. De hát hol találjuk ezt manapság, kik ezek az emberek? – kérdezheti jogosan az olvasó. Maga Kohlberg is elismerte, hogy nagyon kevesen vannak, akik e fejlődési szintet elérik és képesek ítéleteiket következetesen így megfogalmazni egy adott morális probléma kapcsán, kritikusai szerint pedig ez a szint nem is létezik, tudniillik az emberek számára a közerkölc fontosabb a kritikai morálnál, s döntéseiket a második szint szakaszain lavírozva ejtik meg.

Egyik legfőbb kritikusa, Carol Gilligan érvei arra épülnek, hogy Kohlberg és követői figyelmen kívül hagyják a döntési helyzetek jellemzőit és elvárják, hogy a racionális személy figyelmen kívül hagyja a szereplőkhöz való érzelmi viszonyulását, saját motivációit és cselekedetének következményeit.⁵ Kohlberg szerint egy személy ha eléri a moralitás egy magas fokát, akkor következetesen eszerint fog megítélni dolgokat, függetlenül a helyzettől és annak szereplőitől. Bíráói szerint viszont számolni kell azzal, hogy az erkölcs szintjei és szakaszai inkább párhuzamosan működnek,

⁴ Kohlberg, Lawrence: *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1981.

⁵ Gilligan, Carol: *In a different voice*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.

mintsem lineárisan. Például egy probléma erkölcsi megítélése függ az ítéletalkotó érintettségétől, ezért elképzelhető, hogy független bírálóként magasabb szinten „racionalis”, mint közvetlen szereplőként. Ezt igazolni látszik az a tény is, hogy vizsgálatai során maga Kohlberg is azt tapasztalta, hogy egyes problémák megítélésében a vizsgálati személyek mintegy 20%-a alacsonyabb morális szakaszba esett vissza, azaz morális regresszió következett be.⁶ Másképpen fogalmazva, a jó ismerete nem mindig járt együtt a legjobb döntéssel. Az igazságosság és méltányosság elvei alapján ítélni szép volna, de pusztán ezekre fókuszálva elszaladnánk a morális ember ambíciói, kompetenciái és érzelmei mellett, és értetlenül néznénk a csalókra.

Az erkölcs nem lehet mindig racionalis, mert az ember maga nem lehet mindig racionalis. Az erkölcs és logika közös vonása viszont, hogy szabályaiknak elsajátítása nem jelenti azt, hogy automatikusan ezek a szabályok kezdik el szervezni döntéseinket és viselkedésünket.

Az élménykeresés és túlfűtöttség

Elsőként az élménykeresési hajlamnál állapodunk meg. A *szenzoros élménykeresés* fogalmát Marvin Zuckerman alapozta meg az 1970-es években, és olyan emberekre vonatkozik, akiket az újszerű, a szokatlan és izgalmas élmények vonzanak.⁷ Jellemző módon a jutalom jelzéseire nagy érzékenységet mutatnak, a büntetés jelzéseit pedig figyelmen kívül hagyják. A szenzoros élménykeresők gyorsabban hajtanak járműveikkel, gyakrabban nyúlnak alkoholhoz és drogokhoz, gyakrabban váltogatják szexuális partnereiket. Ennél fogva stabil élethelyzetekben túlpörgött személy képét mutatják, antiszociális megnyilvánulásokkal, ellenben jól működnek túlingerléses helyzetekben, extrém szituációkban, mivel ekkor érzik igazán elemükben magukat.

Ez például az iskolában sem működik másképpen. A csendesre és békésre tervezett tanórákon a szenzoros élménykereső gyermekek izgágák és nyughatatlanok, a feszült vizsgahelyzet viszont megteremti számukra az áhított izgalmat és ezért folyamodnak gyakrabban csaláshoz. Egy iskolai környezetben elvégzett „ellenállás a kísértésnek” típusú vizsgálatban az élménykeresés és csalás összefüggéseit keresték a pszichológusok.⁸ A vizsgált helyzetben a diákoknak kérdésekre kellett válaszolniuk jutalom ellenében, de lehetőségük volt csalni, amit természetesen a kísérlet vezetői regisztráltak. Azt találták, hogy a csalásra való hajlandóság erős összefüggést mutatott az élménykereső magatartással, vagyis a szenzoros élménykeresők közül sokkal többen csaltak, mint a szenzoros élménykerülők. Ez azért nem meglepő, mert a szenzoros élménykeresőket nagyfokú optimizmus jellemzi, s hajlamosak elhiteni önmagukkal, hogy a kockáztatás nyomán több örömet fognak átélni, mint gyötrelmet, így a

⁶ Váriné Szilágyi Ibolya: *Az ember, a világ és az értékek világa*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1987.

⁷ Zuckerman, Marvin: *Sensation seeking: beyond the optimal level of arousal*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

⁸ DeAndrea, David C. – Carpenter, Christopher – Shulman, Hillary H. – Levine, Timothy R.: The relationship between cheating behavior and sensation-seeking, *Personality and Individual Differences*, 2009/47, 944–947.

büntetés jelzéseire is érzéketlenebbek. A veszély jeleit tehát nem veszik komolyan, a kockázatot viszont kellemesként élik meg, s ez viselkedésüknek gátlástalan jelleget kölcsönöz. Zuckerman úgy gondolta, hogy gátlástalanságuk leginkább pszichopátiára utal, és egy kifejezőbb megnevezést is javasolt a szenzoros élménykeresés helyett, ez az *impulzív, szocializálatlan élménykeresés*. Ez pontosabban megérteti, hogy ezek a személyek képtelenek arra, hogy társas konvenciókat betartsanak, késztetéseiknek gátat szabjanak vagy elfogadható módon szabályozzák azokat. Továbbá a lelkiismeretesség hiánya jellemzi őket, egy olyan tulajdonság, ami nagymértékben rokonítja őket az úgynevezett *machiavellista* személyiséggel, amiről a későbbiekben szó esik.

A szenzoros élménykeresést a tehetségre kivetítve Kazimierz Dabrowski sokkal jobban lebontja és öt olyan területet nevez meg, amelyen a túlfűtöttség, eredetileg *overexcitability*, megfigyelhető, bár általában ezek közül csupán egy a domináns. A pszichomotoros, szenzuális, intellektuális, képzeleti és érzelmi területeket említi.⁹ Az intenzív érzékenység azt jelenti, hogy az átlagosnál erősebben reagálnak az adott terület ingereire. Például a pszichomotoros túlpörgés gyors és impulzív viselkedésben tárgyiasul, a szenzuális túlérzékenység az öt érzékleti modalitás fokozott tudatosítását jelenti, az intellektualitás az elmélyült gondolkodásra és válaszkérésre céloz, a képzeleti területen az szabadon áramló fantázia és a jó vizualizáció a jellemző, míg az érzelmi területen a szélsőséges érzelmi reagálás a szembeötlő.

Az elképzelés az volt, miszerint a tehetséges emberek a túlérzékenységgel tulajdonképpen önmaguk tehetségének kibontakoztatására törekednek, az információs falánkság tulajdonképpen a kivételes elme nyitottságára utal. Ha belegondolunk azonban, akkor nem nehéz észrevenni, hogy az egyes részterületek iránti fogékonyságra léteznek bőven alternatív magyarázatok is. Nagyon egyszerűen szólva, lehet, hogy a tehetséges gyermekek többnyire izgágák és mozgékonyak, de nem minden izgága gyermek tehetséges, ezt a gyakorló pedagógusok tudják. Továbbá, lehet, hogy az emocionális túlérzékenység a tehetségek jellemzője, de hiba lenne minden érzelmi-leg instabil embert kivételes képességűnek tekinteni. A bejósolhatóság az intenzitás alapján tehát elég kétes, ezt egyébként kérdőíves mérések is alátámasztják.¹⁰ Mégis, a köztudatban, az anekdotikus beszámolókból, illetve egyes szakkönyvekben is visszatérő jelenség, hogy a tehetséget és az örültséget asszociálják egymással.

Arnold Ludwig szerint, aki sikerkönyvet írt a kreativitás és a mentális zavarok kapcsolatáról, a pszichés sérülésnek leginkább a költők, írók, művészek, zeneszerzők és előadóművészek vannak kitéve, de sokkal kevesebb az ilyen jellegű probléma a felfedezők, hadvezérek és természettudósok körében. Más dimenzióban, ha a nagyon kreatív talentumokat elkülönítette a nem kreatív, de kiváló elméktől, akkor azt találta, hogy a kreativitás sokkal gyakrabban jár együtt pszichopatológiai problémákkal.¹¹

⁹ Dabrowski, Kazimiers: *Multilevelness of emotional and instinctive functions*, Lublin, KUL, 1996.

¹⁰ Wirthwein, Linda – Rost, Detlef H.: Focussing on overexcitabilities: studies with intellectually gifted and academically talented adults, *Personality and Individual Differences*, 2011/51, 337–342.

¹¹ Ludwig, Arnold M.: *The price of greatness: Resolving the creativity and madness controversy*, New York, The Guilford Press, 1995.

Egyéb kutatások arról számolnak be, hogy a tehetségnek igenis van jócskán pozitív hozadéka. Például a tehetséges emberek sokkal nyitottabbak a vitára, mint az átlagos emberek, és a vitát korántsem úgy fogják fel, mint egy fenyegető helyzetet, inkább intellektuális provokáció, ami nem káros a csoporttagok szolidaritására nézve.¹² Egyre szaporodnak azok a kutatások is, melyek a tehetségesség előnyeire hívják fel a figyelmet, például arra, hogy általában több figyelmet, több pozitív megerősítést kapnak, mint az átlagos társak, és ezek hozzájárulnak az általános jóllétükhöz.¹³

A szubjektív jóllét persze sok mindent magába foglal, kezdve a munkahelyi elégedettségtől egészen a házastárssal, vagy önmagukkal való elégedettségig, az egészségi állapotot és biztonságérzetet. Amikor ezeket egyenként elemezték, akkor azt találták, hogy a tehetségesek és átlagosak közötti különbségek elenyészők, de a tehetségeseknél, érthető módon, a munkahelyi elégedettség felülírta az összes egyéb aspektust, vagyis igazából akkor elégedettek, ha jól teljesítenek a szakmájukban.¹⁴

A tehetség manipulátor

Manapság igen népszerűvé vált három olyan személyiségjegyet együttesét kutatni, amit a szakemberek sokatmondóan *sötét triád*nak (dark triad) neveznek.¹⁵ A legtöbben egyetértenek abban, hogy ezek elméletileg elhatárolható személyiség-konstruktumok a gyakorlatban egymást átfedő szerkezetek, melyek mögött feltételezhetően közös faktor húzódik meg. E mögöttes faktor nincs még pontosan körvonalazva, de az ennek felderítésére tett erőfeszítésekről folyamatosan érkeznek hírek a személyiségpszichológusoktól. A három jegy elemzése azért indokolt, mert kiemelkedő intellektus vagy mentalizációs képesség mellett az ilyen vezetők a társas környezetre veszélyt jelentenek.

A veszély abban rejlik, hogy önös szándékaikat követve megtévesztenek és kihasználnak embereket, úgy, hogy azok esetleg észre sem veszik a rossz szándékot, így az áldozatok egy olyan humán gépezet részeivé válnak, ami a közös értéktelenség helyett az egyéni értekszerzés mellett kardoskodik. A kollektív szellemi értékekre épülő társadalom is elbír korlátozott számú dezertőrt, de a csalók túlszaporodása a csoport könyörtelen pusztulásához vezethet. Ezért a rossz szándék és kiemelkedően jó intellektus egymásra találása aggodalomra ad okot. Nézzük hát a sötét triád elemeit részletesebben!

Machiavelli a XVI. század elején írta az *Il Principe* (A fejedelem) című munkáját.¹⁶ Ez tulajdonképpen olyasféle, mint egy kézikönyv gyakorlati tanácsokkal leendő

¹² Netz, Hadar: Disagreement patterns in gifted classes, *Journal of Pragmatics*, 2014/61, 142–160.

¹³ Neihart, Maureen: The impact of giftedness on psychological well-being, *Roeper Review*, 1999/22, 1–12.

¹⁴ Wirthwein, Linda – Rost, Detlef H.: Giftedness and subjective well-being. A study with adults, *Learning and Individual Differences*, 2011/21, 182–186.

¹⁵ Paulhus, Delroy L. – Williams, Kevin M.: The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and Psychopathy, *Journal of Research in Personality*, 2002/36, 556–568.

¹⁶ Machiavelli, Niccolò: *A fejedelem*, Budapest, Helikon Kiadó, 2020.

államférfiaknak. Ebben hosszasan fejtegeti, hogy az erkölcsi elveket és társas konvenciókat miként kell alárendelni a célszerűségnek, ami a hatalom megragadásában és megtartásában nyer kifejezést. Nagyon egyszerűen, „a cél szentesíti az eszközt” filozófiának és a tökéletes utilitarizmus kiépítésének az alapműve ez, ami azt jelenti, hogy az uralkodónak hideg fejjel, saját érdekeit követve kell érvényesítenie önmagát és nem kell törődnie azzal, ha másokat megrövidít, vagy szenvedést okoz. A machiavellista fejedelem nem kerül az erényt és az igazságot, de azonnal feladja ezeket, ha érdekei úgy kívánják, különösen olyan helyzetekben, ahol azonnali nyereségre tehet szert.

A *machiavellizmus* fogalma a pszichológiában az 1970-es évektől vert gyökeret és nyert teret, eredetileg szociálpszichológiai megfontolásokból. Másokat kihasználó szociális ügyességként határozható meg, az ilyen személyek hűvös, hidegvérű és közömbös, de racionális mérlegelőként írhatóak le, akik társaik figyelmének fókuszában segítőkésznek mutatkoznak és sikeresen leplezik önző szándékaikat.¹⁷ Amikor szándékaik átláthatóak, akkor ügyesen leplezik céljaikat, amikor viszont nem, akkor önző vágyaikat csúcsra járatják. Ez nem egyéb, mint tökéletes oportunizmus. A szenzoros élménykeresőhöz hasonlít abban, hogy a jutalom jelzéseire érzékenyek mindketten, és többnyire gyors és rövid távú előnyök érdeklik őket. Különböznek viszont abban, hogy míg a szenzoros élménykereső újszerűre és izgalomra vágyik, s a büntetés jelzéseire érzéketlen, addig a machiavellista tud óvatos lenni és kívánni, mindaddig, amíg a lebukás esélye csekély lesz, vagyis kerüli a büntetést.

A machiavellista tudatában van annak, hogy a csalással előnyt szerez, de azt is tudja, hogy veszélyes dolog lebukni mások előtt, mert a közösség kizárja vagy megbünteti a csalókat. Manipulatív személyiség. Taktikájának lényege, hogy idomul a közösség elvárásaihoz, de mihelyt a közösség figyelve lankad, önző céljaiért kezd dolgozni. Iskolai életképet használva, a szenzoros élménykereső puskázik a felmérő írásnál, mert a jó jegy jutalom számára, de a puskázás izgalma is jutalmazó számára, akár el is dicsekszik „tettével” a társai előtt, a machiavellista szintén jó jegyért puskázik, de csak ha a lebukás kockázata kicsi, nincs szüksége izgalomra. Társai előtt nem hangoztatja, hogy becstelenül járt el, óvatosabb ennél. Mindkettőjüket a lelkiismeret hiánya jellemzi, de a machiavellista nagyobb gondot fordít ennek leplezésére.

A kutatók azt javasolják, hogy tegyünk különbséget szorongó és manipulatív machiavellisták között. Ebben a konstellációban a szorongó az, aki kevesebbet csal, mert gátat szab önzésének a kellemetlenül megélt izgalom, a manipulatív típus viszont érzéketlen és ebből fakadóan gátlástalanabb is. A machiavellistát három központi jellemvonással lehet leírni: az emberbe vetett hit hiánya, tisztességtelenség és gyanakvás. Érdekes módon viszont, a machiavellizmus sokszor rejtve marad, azaz a manipulált emberek nem ismerik fel a megtévesztőt, mi több, karizmatikus személyiséget látnak benne. Egy vizsgálatban 39 amerikai elnök személyiségjegyeit

¹⁷ Bereczkey Tamás: Machiavellizmus. A másokat kihasználó szociális ügyesség, in Deák Anita – Nagy László – Péley Bernadett (szerk.): *Lélek-képek. Pszichológiai tanulmányok*, Pécs, Pro Pannónia Kiadó, 2011, 52–62.

és teljesítményét elemezték, és igen erős összefüggést találtak az egyes elnökök machiavellizmusa és az elemzők által megítélt karizmatikusság között, ami azt jelenti, hogy nagy átfedés lehet a két jegy között. Mindkettőben fellelhető a magas fokú expresszivitás, az önbizalom, az erős érzelmi szabályozás, és nem utolsósorban a mások irányítására törekvés. Azok az elnökök, akik nem számítottak machiavellistának szinte egyáltalán nem rendelkeztek a fenti vonásokkal. Őket békés, barátságos, közvetlen, őszinte, jó szándékú és szolgálatkész vezetőknek látták, de nem említették karizmatikus vezérként.¹⁸

Az impulzív szocializálatlan élménykereső és a machiavellista személyiségjegyek egymásra találása leginkább a *pszichopátia* fogalmával ragadható meg. A pszichopata a machiavellistánál súlyosabb eset, mivel őt egyáltalán nem érdeklik a következmények. Ha másokról van szó, akkor nem mérlegel, nem óvatos és nem együtt érző. Az altruista viselkedése hideg számításai mentén magyarázható, de sosem szociális érzékenységből fakad, senkit nem sajnál és teljesen képtelen arra, hogy mások érzéseit pontosan beazonosítsa és átélje. Az empátia számára teljesen üres fogalom. A pszichopata másik ijesztő vonása a szorongás hiánya. Erőtlen stressz nyomása alatt is képes megőrizni higgadságát, nem izgatott, nem veszíti el a fejét. A büntetésre és a fájdalomra nem érzékeny, ennél fogva a társas szabályok, normatartó törvények nem jelentenek gátat számára, gyakran megsérti ezeket, antiszociális viselkedés jellemzi. Domináns pozícióból hideg és érzéstelen módon rendelkezik mások sorsával vagy akár életével is, a bűnbánat legkisebb jele nélkül.

Néhány pszichológus több száz diákra kiterjedő vizsgálatot végzett annak kiderítésére, hogy milyen személyiségváltozók játszanak legfontosabb szerepet az iskolai csalásban.¹⁹ A Big Five a személyiség vonáselméleteinek egyik legfontosabb konszenzusa. Eszerint a személyiségjellemzők öt faktorcsoportba sorolhatóak. Az egyes elméletek a faktorok számában kiegyeztek, ám a faktorok tartalma és elnevezése sok vitát szült. A Big Five összetevői (extraverzió, barátságosság, lelkiismeretesség, emocionalitás, intellektus), a perfekcionizmus, machiavellizmus, szubklinikus pszichopátia és narcizmus vonások mentén végeztek elemzést, illetve demográfiai jellemzőket is figyeltek. A vizsgákon elkövetett csalás előrejelzésére a szubklinikus pszichopátia bizonyult a legmegbízhatóbbnak. A szubklinikus jelző azt jelenti, hogy az alanyok nem betegek, de hajlamosak a betegség kialakulására. A szerzők a szubklinikus pszichopátia egy viselkedéses és egy érzelmi összetevőjét emelik ki. A viselkedéses összetevő a gyenge önuralom. A pszichopaták képtelenek arra, hogy viselkedésük negatív következményeit előrevetítsék és átéljék. Impulzivitásuk okán az is elképzelhető, hogy a csalás számukra nem egy tervezett cselekvés. Egy azonnali vagy teljesítéséről van szó, ami a sikerben nyer tartalmat, de mindemellett az is

¹⁸ Deluga, Ronald J.: American presidential machiavellianism implications for charismatic leadership and rated performance, *The Leadership Quarterly*, 2001/12, 339–363.

¹⁹ Nathanson, Craig – Paulhus, Delroy L. – Williams, Kevin M.: Predictors of a behavioral measure of scholastic cheating: Personality and competence but not demographics, *Contemporary Educational Psychology*, 2006/31, 97–122.

megfér, hogy a sikeresség nem jelent különösebben fontos dolgot a személy számára. Az érzelmi összetevő az érzéketlenségben ragadható meg. A negatív következmények előrevetítésének elsősorban nem kognitív akadály van, hanem inkább az az érzelmi hozzáállás, hogy a pszichopátát nem érdekli a következmény, még akkor sem, ha nemcsak önmagát, hanem becsülettel dolgozó társait is veszélybe sodorja a csaló. Az érzéketlenség tehát a pszichopátiát sokkal inkább interperszonális, mintsem intraperszonális szinten jelentkező diszfunkcióvá teszi.

Említésre méltó még egy személyiségvonás, ami a tehetséggel kapcsolatba hozható. A *nárcizmus*ról van szó. Nevét az önmagába végzetesen szerelmes Narcissusról kapta, aki vízbe pillantva életében először meglátta a saját arcképét és szerelemre gyulladt önmaga iránt. A nem múltó és reménytelen szerelmi helyzet miatt virággá sorvadt. A nárcizmus nem egyéb, mint az önzés személyiségvonása. A nárcisztikus személyt önteltnek és beképzeltnek látjuk. Rendkívül szívesen áradozik magáról vagy fürdözik a rivaldafényben, ami más emberekben azt a hibás érzetet keltheti, hogy egy nagyon magabiztos és céltudatos emberrel állnak szemben, holott ennek gyakran a fordítottja igaz, vagyis a személy önbizalma és önértékelése alacsony. A kiválóság érzése hajtja, ezért megnyilvánulásában erősen túlzó, nemritkán teátrális, hiszi azt, hogy ő maga egy nagyon speciális személy, aki imádnivaló. Minden alkalmat megragad azért, hogy a vágyott imádatot kiváltsa környezetéből. A nárcisztikus iskolás három dimenzió mentén jellemezhető. A hatalomra áhítozás, a magamutogatás és különlegességükbe vetett hitük alapján lehet őket könnyen felismerni.²⁰ A hatalomra áhítozás mögött magas teljesítménymotiváció és az értékes és befolyásos pozícióra törekvés húzódik meg. Az exhibicionizmus azt jelenti, hogy igyekeznek minden alkalmat megragadni, hogy mások előtt villogtassák valós vagy megjátszott képességeiket, mert szükségük van mások csodálatára. A különlegességükbe vetett hitük alapján úgy érzik, hogy őrájuk nem mindig vonatkoznak a társas szabályok, elvárják, hogy egyedi bánásmódban és megkülönböztetett figyelemben részesüljenek.

A kutatók arra voltak kíváncsiak, hogy melyik dimenzió mutat a legerősebb összefüggést a megtevesztő viselkedéssel.²¹ Kérdőíves módszerrel tárták fel egyrészt az egyetemi hallgatók csalási szokásait, motivációit és ezzel kapcsolatos szégyenérzetüket, illetve a nárcizmus fentebb említett dimenzióit, és korrelációkat számítottak. A csalásra való hajlandóság leginkább az exhibicionizmus dimenzióval korrelált. Ez arra utal, hogy leginkább a feltűnés, a mások csodálatának kiváltása lehet az indítóok. Azt is megfigyelték, hogy minél erőteljesebben van jelen az exhibicionizmus egy nárcisztikus személyiségben, annál kisebb szégyenérzet társul a csaláshoz. Érdekes viszont, hogy a bűnösség és szégyen megítélésében csupán önmagukkal szemben bizonyultak elnézőnek, ha mások hasonló cselekedeteit kellett értékelniük, akkor már nem hunytak szemet a morális vétkek fölött.

²⁰ Brunnel, Amy B. – Staats, Sara – Barden, Jamie – Hupp, Julie M.: Narcissism and academic dishonesty: The exhibitionism dimension and the lack of guilt, *Personality and Individual Differences*, 2011/50, 323–328.

²¹ Uo.

Következtetésképpen elmondható, hogy a nárcisztikus személyiségben a szégyenérzet csak akkor bizonyul fékezőerőnek, hogyha exhibicionizmusa nem túl magas. Az erős magamutogatási hajlam együtt jár egy szelektív morális vaksággal, amelyben saját és mások tetteinek erkölcsi mérlegelésében kettős mércét használnak. Fontos tehát kihangsúlyozni, hogy a nárcisztikus személyiségnek nem az a hibája, hogy nem erkölcsös, hanem az, hogy az erkölcsi szabály nem vonatkozik őrá is.

A nárcizmus kialakulásában komoly szerepe van a szülői nevelői stílusnak. Egy két évtizedre kinyúló hosszanti vizsgálat tanulsága, hogy a nárcisztikus vonások előzményei már kora gyermekkorban megfigyelhetők.²² Iskolásoknál ez a csodálat iránti túlzott vágyban, az exhibicionizmusban, az impulzivitásban, agresszivitásban és a szabályszegő viselkedésben érhető tetten. Az egészséges nárcizmusban közvetlenül érvényesül a nevelői hatás, az egészségtelen nárcizmusban már árnyaltabb a dolog, mivel ebben a kora gyermekkorban megfigyelhető hajlamnak jut a fő szerep. A nevelői stílusban az engedékenység bizonyul a legkárosabbnak. A kényeztetés során a gyermek megtapasztalja, hogy ő maga képtelen dolgokat megtenni, megszerezni, ezért másokhoz fordul, akik feltétel nélkül teljesítik kéréseit. Ez a korai években segíti a gyermeket a túlélésben, de mihelyt képességei alapján megbirkózna a feladattal és mégis kiszolgálják, veszélyessé válik a játszma. Különösen a serdülőkorra kinyúló kényeztetés bizonyul károsnak, hiszen ebben az időszakban a kényeztetés már nem segíti, hanem gátolja a gyermeket az önállósodásban. Az a serdülő, akit elhalmoznak ki nem érdemelt javakkal, ruhák tucatját és villogó kellékek sokaságát vásárolják meg neki, autót nyomnak a feneké alá, hajlamos lesz mindezt úgy értelmezni, hogy ez azért történik, mert ő különlegesebb, mint más, és ez neki természetszerűen kijár. Az effajta értelmezése a kényeztetésnek már az egészségtelen nárcizmus előszobáját jelenti.

Bár szinte lehetetlen e magas szinten szerveződő személyiségjegyek pontos elhatárolása és az átfedések kiszűrése, mégis észrevehető, hogy a nárcisztikus személyiséget az önimádat és a megszegyenüléstől való félelem hajtja, a másokat kihasználó machiavellianust a bűntudat és a szégyenérzés hiánya, míg a pszichopátát ez utóbbiak jellemzik szintén, viszont kiegészülve további két hiányossággal, mások érzelmei azonosításának és a büntetéstől való félelemnek a hiányával.

A tehetség többkomponensű modellben való értelmezése megengedi azt, hogy a személyiség más dimenzióihoz, a szociális környezethez vagy eltérő társas konstellációkhoz igazítva gondolkodjunk róla. Ez a megközelítés azt is jelenti, hogy szabadságot ad abban, hogy megítéljük, társadalmi és kulturális szempontból pozitív vagy negatív hozadéka van a kiemelkedő képesség kamatoztatásának. Úgy gondolom, hogy a sötét triád és a tehetség találkozásának történelmi és kulturális lecsapódásai kellően rávilágítanak arra, hogy mennyire fontos odafigyelni arra, hogy az ígéretes csíra jó földbe kerüljön, és ott olyan odafigyelő és szeretetteljes gondozásban részesüljön, aminek eredményeképpen a termés mindannyiunk kincsévé válhat.

²² Phebe Cramer: Young adult narcissism: A 20 year longitudinal study of the contribution of parenting styles, preschool precursors of narcissism, and denial, *Journal of Research in Personality*, 2011/45, 19–28.

Felhasznált irodalom

- Bereczkey Tamás: Machiavellizmus. A másokat kihasználó szociális ügyesség, in Deák Anita – Nagy László – Péley Bernadett (szerk.): *Lélek-képek. Pszichológiai tanulmányok*, Pécs, Pro Pannónia Kiadó, 2011, 52–62.
- Brunnel, Amy B. – Staats, Sara – Barden, Jamie – Hupp, Julie M.: Narcissism and academic dishonesty: The exhibitionism dimension and the lack of guilt, *Personality and Individual Differences*, 2011/50, 323–328.
- Cramer, Phebe: Young adult narcissism: A 20 year longitudinal study of the contribution of parenting styles, preschool precursors of narcissism, and denial, *Journal of Research in Personality*, 2011/45, 19–28.
- Dabrowski, Kazimiers: *Multilevelness of emotional and instinctive functions*, Lublin, KUL, 1996.
- DeAndrea, David C. – Carpenter, Christopher – Shulman, Hillary H. – Levine, Timothy R.: The relationship between cheating behavior and sensation-seeking, *Personality and Individual Differences*, 2009/47, 944–947.
- Delroy L. Paulhus – Kevin M. Williams: The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and Psychopathy, *Journal of Research in Personality*, 2002/36, 556–568.
- Deluga, Ronald J.: American presidential machiavellianism implications for charismatic leadership and rated performance, *The Leadership Quarterly*, 2001/12, 339–363.
- Dries, Nicky: The psychology of talent management: A review and research agenda, *Human Resource Management Review*, 2013/23, 272–285.
- Gilligan, Carol: *In a different voice*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- Kohlberg, Lawrence: *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1981.
- Ludwig, Arnold M.: *The price of greatness: Resolving the creativity and madness controversy*, New York, The Guilford Press, 1995.
- Machiavelli, Niccolo: *A fejedelem*, Budapest, Helikon Kiadó, 2020.
- Nathanson, Craig – Paulhus, Delroy L. – Williams, Kevin M.: Predictors of a behavioral measure of scholastic cheating: Personality and competence but not demographics, *Contemporary Educational Psychology*, 2006/31, 97–122.
- Netz, Hadar: Disagreement patterns in gifted classes, *Journal of Pragmatics*, 2014/61, 142–160.
- Neihart, Maureen: The impact of giftedness on psychological well-being, *Roeper Review*, 1999/22, 1–12.
- Sternberg, Robert J.: *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- Váriné Szilágyi Ibolya: *Az ember, a világ és az értékek világa*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1987.
- Wirthwein, Linda – Rost, Detlef H.: Focussing on overexcitabilities: studies with intellectually gifted and academically talented adults, *Personality and Individual Differences*, 2011/51, 337–342.
- Wirthwein, Linda – Rost, Detlef H.: Giftedness and subjective well-being. A study with adults, *Learning and Individual Differences*, 2011/21, 182–186.
- Zuckerman, Marvin: *Sensation seeking: beyond the optimal level of arousal*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

TEHETSÉG – HIT – IDENTITÁS

avagy a tehetséggondozás lehetséges új elemei
a Károli Gáspár Református Egyetem jogászképzésében

Bevezetés

A magyarországi jogászképzés fejlesztése körében – a kádárizmus langymelegében – hosszú évtizedeken keresztül az egyetlen érdemben is megvitatható kérdés úgy hangzott, hogy *miként is alakuljon az elmélet és a gyakorlat viszonya*, melyiket is kellene erősíteni, minek a rovására stb. Ez a sajátos binaritás fennmaradt a rendszer-változás után is, hogy aztán a kétezres években egy harmadik elem is bekerüljön a véráramba, a tudományos viták témái közé: ekkortól az etikai szempontok megjelenítésének érdemi, önálló szerepét is egyre több írásmű veti fel¹ (részben attól a tényről függetlenül, hogy ekkor a képző intézmények között már két egyházi fenn-tartású is megjelent). Természetesen nem az erkölcsre és annak jelentőségére történő hivatkozások hiányoztak korábban sem, csupán arról volt szó, hogy az 1945 előtti hivatásrendi etikai standardok elbontása után sem a büntetőjog új-régi szabályai, sem a szocialista erkölcs pártos gumiszabályai és szakmai etikai implikációi nem voltak alkalmasak arra, hogy a *tényleges* jogászi magatartások egy igen jelentős területét, a kialakult szakmai „életvezetési” mintákat érdemben befolyásolják... s valljuk be, az 1989 utáni, a jogászok iránti igényt a korábbi sokszorosára növelő vadkapitalista fejlődést sem a jogászi hivatásrendek radikális morális megújulásának időszaként rögzíthetjük. A magunk mögött hagyott, 2008–2009 utáni bő évtized, a maga permanenssé váló – csak elnevezéseiben különböző – válságaival, a harmadik generációs egyetemek iránti igények felfutásával és a jogpozitivizmus kizárólagosságának gyorsuló oldódásával egyre hangosabban szegezi nekünk a kérdést: mi is az, amit a tárgyi tudáson és a képzési és kimeneti követelményekben is megjelenített készségeken túl biztosan szeretnénk elsajátíttatni a hallgatóinkkal, illetve mi az, amit, mint saját értéket, eredményt szeretnénk a külvilág felé is megjeleníteni? S ha vannak saját – átadható és átadni vágyott – mintáink, akkor mi kell ahhoz, hogy ezek ténylegesen is „érvényesüljenek”? Mennyiben érint(het)i ez a mintatantervet, a személyi állomány összetételét, a képzés során használt módszereket vagy éppen a hivatalos oktatási platformokon kívüli közösségi életet, illetve szakmai közéletet? Továbbá a hitbéli igazságok, a meggyőződések, a véleménykérdések hol, milyen terjedelemben és milyen előjellel lehetnek jelen az oktatásban? Melyek azok a vonatkozások,

¹ Lásd például Rixer Ádám: Megjegyzések Jakab András jogi oktatásra vonatkozó reformjavaslatához, *Magyar Jog*, LVII. évf., 2010/9, 545–551.

melyek kifejezetten hasznosak, feltétlenül hozzájárulnak a lelkiileg is egészséges ifjú és éltesebb kollégák neveléséhez, s melyek azok, melyek inkább – az esetleges – kép-mutatás fenntartását, megerősödését, a felszínes vallásosság elidegenítő üzenetének terjedését szolgálják?

A tehetséggondozás új fogalmi eleme

Jelen írás egy, a jogászképzés egészenél szűkebb területre, az ún. tehetséggondozásra koncentrál, előljáróban rögzítve, hogy tehetséggondozás alatt a „kurrikuláris” kötelezettségeken túlmutató, legalább részben tanórán kívüli, egyéniesített fejlesztést értünk. Maga a tehetséggondozás a mai magyar felsőoktatási intézmény fogalmának egyik lényeges eleme is, amennyiben a törvényi meghatározás szerint ezen intézmény „ellátja a tehetséggondozással és a tudomány társadalmi elismertségének növelésével kapcsolatos feladatokat” is.²

Meggyőződésünk, – s ez a *Bevezetés* fényében talán nem is meglepő – hogy a tehetséggondozás nem pusztán készségfejlesztés és tudásátadás, mechanikus tudásbővítés, hanem – tekintettel az egyetem és a fenntartó egyház küldetésére is – *legalább ilyen súllyal* hitébresztés, hitépítés és utóbbiakkal összefüggésben az emberi kvalitások tudatos építése. Pontosabban *segítői közreműködés* ebben, hiszen mi, mint oktatók csupán gondozói vagyunk a ránk bízottaknak, részbeni *aktív kísérői* a bennük lévő, és nem is tőlünk származó adottságok, tehetségek kibomlásának. Ahogyan az írás fogalmaz: „Én ültettem, Apollós öntözte, de a növekedést Isten adta” (1Kor 3,6).

A téma felvetés egyenes úton vezet el minket az első kérdés megfogalmazásához: *Vajon lehetséges-e hitről igei alapok nélkül beszélni?* A Biblia világossá teszi, hogy „A hit hallásból van, a hallás pedig Isten ígéje által” (Róm 10,17, SZIT). Ennek jelentőségét a vizsgált területen az adja, hogy a saját életünkben, illetve mások életében való *kitartó és előremutató* jelenlét hit (biblikus meggyőzések és önmagunkon túlmutató célok) nélkül nem lehetséges. Aki nem önátadó, saját személyét háttérbe szorító módon van jelen mások (esetünkben a hallgatók) életében, az abban a pillanatban, amint világi célját elérte (az adott pályázati, kinevezési stb. feltételt kipipálta) *jó eséllyel* el is fog tántorodni mindazon tevékenységektől, melyek kevésbé látványosak – s valljuk be, az *érdemi* tehetséggondozás is ezek közé tartozik. „A hit pedig a remélt dolgokban való bizalom, és a nem látható dolgok létéről való meggyőződés” – mondja az írás (Zsid 11,1). Márpedig a nem látható dolgokra figyelésben, a mások javát szolgáló vágyakozásban nehéz kitartani erős meggyőzések nélkül...

Mindez – az oktató és az oktatott szemszögéből egyaránt – egy folyamatábrán is jól bemutatható (ez egy leegyszerűsítés, ám a mondandó alátámasztását feltétlenül szolgálja):

Az Ige ismerete, sőt, *folyamatos* megismerése → hit → szakmai és emberi tartalmak átadása/átvétele hitből és hit által is → Kiteljesedett tehetséggondozás – mint kettős természetű jelenség (a szakmai és hitbéli növekedés megvalósulása révén)

² A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 11. § (1) bekezdésének d) pontja.

Ez az ideális „pályáiv”, s ennek részeként a hit éltető jelenléte jobb esetben mind az oktató, mind pedig a hallgató oldalán fennáll – de számolva azzal a ténnyel is, hogy a hallgatóink jelentős része nem hívő (semmilyen értelemben, tehát a ma terjedő, „maga módján vallásos” értelemben sem³), előtérbe kerül az indirekt mintaadás (a direkt „vallásos”, illetve teológiai tartalmak közvetítése mellett, s leginkább helyett – különösen a világi *típusú* képzésekben, mint amilyen a jogászképzés is). Nem túlbecsülhető tehát az egyéni felelősség oktatói oldalon, ami részben szakmai felkészültséget, másrészt az élet dolgait lelki kontextusba ágyazni képes oktatói attitűdöt, nem utolsósorban pedig az előbbi kettőt példamutató életvitellel hitelesítő magatartást feltételez. Utóbbi – az egész intézmény, illetve képzés megítélését érintő – jelentőségét hajlamosak vagyunk rosszul felmérni: hiába beszélünk ugyanis arról, hogy mértékletesen, józanul és becsületesen kell élni, ha tényleges mintaként akár az egyetemen is *a könyöklés, a tülekedés, a kímélet nélküli önérdékvényesítés, a pótlólagos anyagi forrásokért és pozíciókért, titulusokért és az azonnali elismerésért, megerősítő visszajelzésért vívott ádáz harc tölti ki a tanórán kívüli, a olykor a tanórai létünket is*. Önkorlátozást mutató, azt rendszeresen visszatükröző tényleges gyakorlatok híján az igazi világosság is könnyen rejtve marad, s nem lesz, aki az általunk alakított oktatási, tehetséggondozási helyzetek nyomán dicsőítené Istent (ennek teológiai háttéréhez ld. Mt 5,14–16-ot).

A mintaadás kapcsán kerül előtérbe a világos etikai standardok kérdése is: ezeket – jobb esetben – magának az intézménynek is meg kell fogalmaznia – részben (valamilyen mértékben) minden szituációban érvényesítendő alapelvekként, részben pedig a tömegesen előforduló, tipikus élethelyzetek vonatkozásában konkrét, bibliai alapú szabályokként. Egyre nyilvánvalóbb, hogy a keresztyén vagy keresztyén erkölcsre történő elnagyolt utalás önmagában nem elegendő sem a hitépítéshez, sem az elemi morális standardok világos megjelöléséhez, kinyilvánításához, illetve azok utóbb történő és helyesléssel találkozó számonkéréséhez.

Azt állítom tehát, hogy a hitépítés és a tehetséggondozás szoros logikai kapcsolatban, sőt ideális esetben szimbiotikus viszonyban állnak egymással, ahol a lelki alapok léte és folyamatos erősödésének önálló, karakterépítő célja kiegészül az előbbi révén nagyobb távlatokat kapó szakmai fejlesztés céljával. Mindez – tekintettel a vallástalannak jelentős arányára – nem kizárólag bibliai kategóriákba sűrítetten, hanem „kortárs keretek” között is lehetséges, amennyiben például a biblikus magatartások, jézusi minták mellett/helyett *fair magatartásokként* találjuk az igei eredetű standardokat. Így például a *fair magatartások* rögzítése valamennyiünk közös reménye szerint hozzásegítheti a tehetséggondozásban résztvevőket (is) a többi egyetemi polgárral kapcsolatos lényeges köz- és magánéleti kérdések felelős és magabiztos kezeléséhez, sőt, a szakmai, tanulmányi típusú dilemmák helyes feloldásához is.

Ahhoz, hogy mindez ne valami túlságosan elvont fejtegetésnek hasson, célszerű ezen a ponton megjelölni néhányat a fentebb említett alapelvekből, illetve konkrétabb

³ Kozma Tamás: Az emberek többsége a „maga módján” vallásos, *Leleképítők*, LXXV. évf., 1993/9, 325–326. [Link](#)

„szabályokból”: alapelveként jelenhet meg (és egy nem hívó számára is jól értelmezhető, könnyen elfogadható), hogy „Amit akartok, hogy veletek tegyenek az emberek, ti is tegyétek velük!” (Mt 7,12), illetve például konkrét szabályként jelenhet meg, hogy a hallgató bármely – az Egyetemmel, valamely Karral, annak valamely polgárával kapcsolatos – probléma esetén először közvetlenül az érintettel, illetve a felelős személlyel próbálja meg rendezni a kérdést, s további személyek, illetve fórumok bevonására csak ennek sikertelensége esetén kerítsen sort (*fokozatosság követelménye, lásd: Mt 18,15–17*).⁴ A munkamorál, a feladatokhoz való viszonyulás kérdéseiben is támpontot nyújt a 3Móz 19,11,⁵ amely tökéletesen alátámasztja azt az elvárást, miszerint a hallgató nem alkalmaz meg nem engedett eszközöket, s a különféle számonkérések, elvégzendő feladatok alkalmával becsületesen, egyenesen jár el, továbbá tettei következményeit is felvállalja.

Szintén ilyen szabály lehet az is, amely arra hajlamosít, hogy a tehetséggondozásban résztvevő (is) megadja a kellő tiszteletet valamennyi hallgatótársának, valamennyi oktatójának, a kari adminisztráció tagjainak, továbbá mindazoknak, akikkel munkája során kapcsolatba kerül (Róm 12,10: „Ami a testvéri szeretetet illeti, legyetek gyöngédek, tiszteletadás dolgában legyetek előzékenyek”; továbbá Róm 13,7: „Adjátok meg tehát mindenkinek, ami jár neki: akinek adó, annak adót, akinek vám, vámot, akinek hódolat, hódolatot, akinek tisztelet, tiszteletet”). Sőt, egy elképesztően magas etikai standard is megjelenik e körben, amikor is mindent el kell követnie a tehetséggondozásban résztvevőnek, hogy akár saját hallgatótársai tudományos sikereihez is hozzájáruljon (Fil 2,3–4: „Semmit ne tegyetek önzésből, se hiú dicsőségvágyból, hanem alázattal különbnek tartsátok egymást magatoknál; és senki se a maga hasznát nézze, hanem mindenki a másokét is”). Már az eddig leírtakból is következik egy további szükséglet is, az tudniillik, hogy saját munkáját, feladatait legjobb tudása szerint és jó hozzáállással lássa el a hallgató is (Kol 3,23: „Bármit tesztek, tegyétek szívből, mintha az Úrnak és nem embereknek tennétek”). Mindezt persze nehéz megérteni, illetve elfogadni, bensővé tenni erős meggyőződések nélkül, de utóbbiak kialakítását segítheti maga a példaadás, illetve a morális összefüggések önálló – ám nem túlterhelő, és ezen keresztül elidegenítő – megjelenítése is a tehetséggondozási folyamatban.

Hogyan lehetséges mindez?

S hogy mindezzel hogyan találkozik a hallgató, továbbá a tehetséggondozási folyamat valamennyi további résztvevője (akikre a fentiek is ugyanúgy vonatkoznak, sőt...), hogyan tudja ezeket maga az intézmény jól hozzáférhetővé, illetve elvi lehetőségből érdemi lehetőséggé tenni?

⁴ „Ha pedig vétkezik ellened a testvéred, menj el hozzá, fedd meg négy szemközt: ha hallgat rád, megnyerted a testvéredet. Ha pedig nem hallgat rád, végy magad mellé még egy vagy két embert, hogy két vagy három tanú szava erősítsen meg minden vallomást. Ha nem hallgat rájuk, mondd meg a gyülekezetnek! Ha pedig a gyülekezetre sem hallgat, tekintsd olyanak, mint a pogányt vagy a vámszedőt!” (SZIT)

⁵ „Ne lopjátok, ne tagadjatok le semmit és ne csalja meg egyikitek a másikat!” (KNB)

Elsősorban etikai kódexek révén. Az etikai kódexek és más hasonló rendeltetésű belső dokumentumok valódi jelentőségét az adja, hogy hihetetlen ereje, jelentősége van akárcsak két-három olyan elem rögzítésének, amely valamifajta érdemi közmegegyezéssé válva az identitást is formálja, végső soron újjáalakítva és elmélyítve azt.⁶ E körbe sorolhatóak az 1. fejezetben felhozott alapelvi jellegű és némileg konkrétabb szabályok is, így ezek között a sortartás, a fokozatosság megtartására utaló elvárás, amely a konfliktusok megoldásához nyújthat támpontot, de számos további, a szexualitás vagy éppen a pénzügyi kérdések tekintetében orientáló idézet megjelenítése, sőt, a tisztaság kérdése általánosságban is megjelenhet (félreérhető helyzetek elkerüléséhez nyújtva támpontokat). Ugyanígy a helyes szerepfelfogások közvetítése, elmélyítése is cél lehet ezek révén: választ és mintát kaphatunk arra nézve is, hogy milyen a jó kutató, a jó oktató, a jó tanár? Végső soron pedig segíthetnek abban is, hogy a hallgatók bizalmat szerezzenek Isten ígében, felismerve, megtapasztalva, hogy azok gyakorlati körülmények között is működnek!

Másodsorban bibliaismereti tárgy bevezetésével az állam- és jogtudományi képzésben. Az intézményben jórészt hiányzik Isten Igéjének érdemi, gyakorlati közvetítése, a Biblia ismeretének javítását célzó bármely oktatási program vagy (tan) tárgy – miközben ezek jelentenék egy keresztyén irányultságú intézményben azt a gondolati és lelki középpontot, sarokkövet, amelyre tekintettel és amely köré minden más ismeret és tudás elrendezhető. Egy egyházi fenntartású és értékeit tekintve elkötelezett állam- és jogtudományi karon ma minden korábbinál erősebb szükséglet a Biblia-ismeret növelésének (növekedésének) elősegítése, hiszen – minden hangzatos lözeggel szemben – ez a valódi alapja annak, hogy egy jogász konfliktushelyzetekben képes legyen tartósan jó, erkölcsileg érett döntéseket hozni: 1Timóteus 3,16 szerint „A teljes Írás Istentől ihletett, és hasznos a tanításra, a feddésre, a megjobbításra, az igazságban való nevelésre”.

Az Egyetem és a Kar tevékenysége – az Egyetem küldetésnyilatkozatában foglaltaknak megfelelően – nem korlátozódhat szakemberképzésre: a fő cél az, hogy a kapun kilépő végzett hallgató morális értelemben is felkészült legyen arra, ami a „világban” várja. A tisztesség nem a szaktudásból nő ki: az kizárólag ennek a teremtet világnak az egyetlen tartós értékéből sarjadhat ki: Isten Igéjéből. Azt pedig meg kell hallani és meg kell érteni. Ahhoz pedig valakinek hirdetnie (tanítania) is kell azt,⁷ esetünkben intézményesen is elősegítve Isten Szava terjedését – hiszen ez ébreszthet hitre, és ez eleveníti meg. Amiként a Rómaiakhoz írott levél korábban is idézet sora fogalmaz egy másik fordításban: „Eszerint a hit hallásból van, a hallás pedig Krisztus

⁶ Lásd az első zsinat példáját az ApCsel 15,1–29-ben.

⁷ Ehhez legjobb bibliai példaként lásd Fülöp és az etióp kincstárnok történetét. ApCsel 8,27b–31: „És íme, egy etióp férfi, a kandakének, az etiópok királynőjének udvari főembere, aki egész kincstára fölé volt rendelve, és Jeruzsálemben járt az Istent imádni, visszatérőben hintóján ülve Ézsaiás prófétát olvasta. Ezt mondta a Lélek Fülöpnek: Menj oda, és csatlakozz ahhoz a hintóhoz! Amikor Fülöp odafutott, hallotta, hogy Ézsaiás prófétát olvassa, és megkérdezte tőle: Érted is, amit olvasol? Erre az így válaszolt: Hogyan érthetném, ha valaki meg nem magyarázza? És megkérte Fülöpöt, hogy szálljon fel, és üljön mellé.” (SZIT)

szava által” (Róm 10,17). Javasolható tehát, hogy a képzés mintatantervébe – adott esetben egyes tárgyak összevonása vagy részleges elhagyása mellett – illesszünk be egy Biblia-ismereti tárgyat. A tárgy – *természetesen* – nem kollokviummal zárulna, csupán beszámoló lenne a teljesítés feltétele: nem a kényszer eleme dominálna (nem a „vallásos” tartalmak elidegenítő erőltetése jellemezné), hanem egy, az alapvető üdvkérdések ismertetésén túl is érdekes, hasznos – akár történeti, jogi – összefüggéseket bemutató stúdium volna, amely *nem csak emlegetné, de világossá is tenné az alapvető jézusi értékeket*.

Jó gyakorlatért, követendő példáért itt sem kell messzire mennünk: a KRE BTK Pszichológiai Intézete a pszichológia alapszakosoknak a 3. félévben kötelező, 0 kredites (!) tárgyat hirdet *Bevezetés a Biblia világába* címmel.

Harmadsorban a tudományos tevékenység részeként. Olyan kutatási témák felkínálása szükséges – akár a tudományos diákkörök keretében, akár az évfolyam- és szakdolgozatok tekintetében –, melyek szorosan összekapcsolódnak szűken vett lelki, hitéleti vagy tágabban vett erkölcsi kérdésekkel. A filozófia, a jogbölcselet, az állami egyházjog, a családjog, a jogász hivatásrendek etikai kérdéseinek elemzése közvetlenül, de valamivel közvetettebb formában valamennyi jogi diszciplína, illetve segédtudomány számos lehetőséget biztosít arra, hogy a jogias megközelítések ne korlátozódjanak a tételes jog elemzésére. Ebben egyébiránt segítségünkre vannak a magunk mögött hagyott évtized változásai is: a *mai világ és jog átalakulása nyomán ugyanis* kibővül a jogtudomány fogalmának terrénuma is. Jakab és Menyhárd megfogalmazásában: „Bár hagyományosan a jogtudományi munka szíve a hatályos jogra vonatkozó fogalmi tisztázó (jogdogmatikai) elemzés, a jogtudomány nem csupán jogdogmatikai kutatásokat végez. [...] jogtudományként fogjuk fel a jogtörténeti [...], valamint a jogbölcseleti, továbbá a *de lege ferenda*, az empirikus, és a jogra vonatkozó politikai filozófiai kérdésfelvetéseket is”.⁸ A jog és a tudás egyéb formái közötti dialógus kialakulását, illetve megerősödését manapság leginkább az erőteljesen interdiszciplináris megközelítések biztosítják. Ez ma már többet jelent, mint a szociológia vagy a diskurzus-analízis módszereinek segítségével hívása a jogi folyamatok jobb megértéséhez, áttekintéséhez: megfogalmazódik az olyan új (tudomány)területek felé történő nyitás igénye is, melyek mindeddig nem vagy csak alig érintkeztek a jogtudománnyal (kulturális antropológia, teológia, vallástudomány, szociálpszichológia stb.).⁹ Sőt, ma már ezek kapcsolata sem szorítkozhat az általánosságok szintjén mozgó „kölcsonös bemutatkozásra”; sokkal inkább olyan előzetesen megkonstruált interdiszciplináris eljárások, és ezekhez kötődő koherens és szisztematikus módszerek kialakítása szükséges, melyek biztosítani képesek az érdemi összehasonlító elemzések/kutatások stabil kereteit, s egyúttal a szükséges rugalmasság és nyitottság felé is elkötelezettek.

⁸ Jakab András – Menyhárd Attila: A magyar jogtudomány helyzete és kilátásai, in Jakab András – Menyhárd Attila (szerk.): *A jog tudománya: Tudománytörténeti és tudományelméleti írások, gyakorlati tanácsokkal*, Budapest, HVG-ORAC Kiadó, 2015, 25–26.

⁹ A kérdéskörhöz részletesebben lásd Rixer Ádám: *A magyar jogrendszer jellegzetességei 2010 után*, Budapest, Patrocinium, 2012, 14.

Negyedsorban száanalomra képesítéssel. Fleck a jogászképzéssel kapcsolatban fogalmaz meg lényeges megállapításokat: „A jogászai tevékenység alapszerkezetének és az ebből következő személyes következményeknek és követelményeknek az érzékelhetővé tétele azonban csak bevonódás, közvetlen tapasztalat, érzékenyítés útján lehetséges. Az igazságtalanság észlelése, a személyes elkötelezettség a szembenállásra, kritikára csak a saját szerep megfogalmazásával fejlődik. Határozott feladata a képzésnek, hogy visszahozza az emberi szenvedés megértését a speciális szakmai szempontok közé, szorgalmazza a személyes bevonódást. Ez leginkább a személyes narratívák, a névvel és arccal rendelkező szereplők, a kapcsolatrendszerek és történetek mély textúrájának közvetlen érzékelésével lehetséges. A jogász tanulók a tipikus jogászai gondolkodást nagyon korán elsajátítják, ez a visszavétel (érzékenyítés) zavart okozhat, amelyet kezelni kell, tehát pedagógiai érzéket, még inkább pedagógiai kompetenciákat kíván meg az oktatóktól”.¹⁰ És persze – tehetjük hozzá Fleck szavaihoz – erős meggyőződéseket a száanalom, az együttérzés és végső soron a mások életében való kezdeményező, kötelező szerepeken túli jelenlét fontosságáról...

Az emberi szenvedés megértéséhez hozzátartozik annak figyelembe vétele is, hogy *a tágabb jogi-igazgatási szférában dolgozó, jogvégzett személy nem egyszerűen jogalkotó, jogalkalmazó, (jog)szolgáltató, szervező tevékenységeket lát el, hanem mindezek során emberi konfliktusokkal, 'sorsokkal', érzelmileg, erkölcsileg kihívó helyzetekkel is találkozik, sőt, ezek egy részében maga is közvetlenül érintett.*

Lehetséges-e egyáltalán egy jogvita feloldása, bármely komolyabb 'jogi' kérdés rendezése oly módon, hogy annak folyamatából teljes mértékben kirekesztjük az érzelmi nehézségeket és a lehetséges lelki sérüléseket, valamint azok következményeit? A válaszuk határozott nem, sőt alappal feltételezhetjük, hogy a jogi oktatásnak, sőt a hivatalos kereteken túlmutató tudományos ismeretterjesztésnek is kifejezett célja kell, hogy legyen a részvét-képesség, *az altruizmusra késztettség fejlesztése* is.¹¹ Természetesen nem kérdőjelezzük meg, hogy a jogi rendszer legfőbb erejét éppen az adja, hogy a felektől egyenlő távolságban, pártatlanul, az érzéseket, vágyakat kirekesztve képes többé-kevésbé objektív döntéseket elérni. Inkább arról van szó, hogy az együttérzés képességének növekedése alkalmassá tesz minket a párhuzamos valóságok, illetve a komplexitás észlelésére, egyes, a jogtól távolabb eső univerzumok érzékelésére is – tehát végső soron a megalapozottabb, körültekintőbb döntésre is.

Pilinszky a pszichológusokkal kapcsolatban veti fel, hogy az a gond velük, hogy mindenben a problémát látják és problémát akarnak megoldani, miközben az ember élete valójában tragédiák sorozata, és nem elsősorban problémamegoldásra, hanem kegyelemre van szüksége: „Ti úgy gondoljátok, hogy az életben problémák vannak

¹⁰ Fleck Zoltán: A jogászképzés módszertani dilemmái, *Neveléstudomány*, VI. évf., 2018/4, 35.

¹¹ A jogtudomány és a tudománynépszerűsítés jelentőségére és azon belül az együttérzés kialakításának fontosságára nézve lásd például: Rixer Ádám – Csáki-Hatalovics Gyula – Repponi Felícia: A közigazgatási jogtudomány, mint népszerű tudomány, in Furkó Péter – Szathmári Éva (szerk.): *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés: A Károli Gáspár Református Egyetem 2019-es évkönyve*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2019, 49–65.

és megoldásokra van szükség, én meg úgy gondolom, hogy az életben tragédiák vannak, és irgalomra van szükség.”¹² A jogászok esetében nagyon hasonló a helyzet: hajlamosak vagyunk történeti tényállásokban és azokra alkalmazható törvényi tényállásokban, valamint az ezekkel kapcsolatos megfelelő érvelés nyomán előálló szakmai és anyagi előnyökben gondolkodni (erre korlátozzuk önmagunkat, szakmai problémaérzékelésünket), kirekesztve mindebből azt a tényt, hogy egy bibliai alapú szerepfelfogás mellett jogásként az *elsődleges* célunk nem a szakmai előrejutás, nem a pénzkereset, hanem a segítő jelenlét mások életében – akár ügyvédként, akár más jogi hivatás üzőjeként, tehát adott esetben oktatóként is.

Ötödsorban – jóval közvetettebb formaként – hagyományépítéssel, akár mesterségesen is. Rögzítsük, hogy a hagyomány megkerülhetetlen, helyettesíthetetlen éltető forrása minden emberi közösségnek. Még akkor is, ha egyúttal veszélyes is, hiszen öncéllá válhat, kiüresedve elidegenítő elemmé, gyakorlattá is válhat, de fordított esetben – tehát a hagyomány elhagyása hiánya esetén – is fennáll a veszély: saját, a fenntartó és az intézmény valamint az egyes egyének (egyetemi polgárok) céljait, törekvéseit is kifejező hagyományok nélkül nincs identitás, identitáshiányos állapotokban pedig általában nehéz bármifajta hitet, célokat, álmokat detektálnunk – legalábbis, ha azokat nem azonosítjuk a kötelező és frappáns lözungokkal. A hibás hagyományok és azok csökevényes jelenléte nem feledtetheti velünk, hogy az aktívan, személyesen, résztvevő módon megélt és gyakorolt értékek tudatos megjelenítése nélkül egy egyetem is csupán holt intézményként funkcionál, anómiák és hiátusok gerjesztőjeként. *A hagyomány nem feltétlenül jelent közvetlen kapcsolatot a vallás ünnepeivel, a szakrális terekkel vagy rítusokkal, az Ige közvetlen megjelenítésével.* Eszközökben, használati tárgyak formájában – pl. kari kitűzők képében – is megjelenhet, nem utolsósorban pedig olyan közösségi programokban, melyek nem állnak közvetlen kapcsolatban a primer oktatási és kutatási helyzetekkel. Emeljük ki, hogy nem maga a hagyomány a lényeg, de a jófajta hagyománynak emlékeztető szerepe van – visszavezethet a helyes dolgokhoz, a fontosakhoz!

Összefoglalás helyett

A tehetség érdekes dolog: a világot, akár a nagyvilágot, akár a helyi közösségeket nem azok változtatják meg, akik tehetségesek (másként: jó alapképességekkel, adottságokkal rendelkeznek), hanem azok, akik a tehetségük mellett hittel is rendelkeznek. Azok, akiknek meggyőződéseik vannak, akik nem lankadnak, és a sikertelenség idején is képesek valamiből erőt meríteni, megújulni. Sokan közülük *elsősorban* magukban hisznek, de – és ezt mondjuk ki – a helyes alapállás az, hogy Istenben hiszünk, s kellő alázattal, Őrá és a Fiára figyelve éljük az életünket, akár kezdeményező, a környezetünket alakító módon is – helyén kezelve, de egyúttal értékelve és használva is a tőle kapott tehetséget.

¹² [Az_élet_dolgairól](#)

Kétféle embertípust (legalábbis két végletet) ismerünk: az egyik visszafogott, csendes, bizonytalan és gyengéd, a másik pedig hangos, törtető és határozott, mindig a középpontba helyezi önmagát. Az ideális azonban a határozott és együttérző ember (a jézusi karakter): valaki, aki helyes Isten- és önképe folytán határozottan éli az életét (felelősségeit), de emellett saját korlátai és a lelki prioritások ismeretében tud mértéktartó, önkorlátozó, másokra figyelő és akár a saját pillanatnyi érdekei ellenében is adakozó lenni. Vajon az ideális jogász nem éppen ilyen-e? Valaki, aki szakmai kérdésekben magabiztos, miközben ismeri a szánalom jelentőségét is, valaki, aki képes különválasztani a bűnt és az embert. Ezekre önmagától, saját tehetsége révén senki sem képes, senki sem válik alkalmassá: ezeket csak Jézus követése során lehet elsajátítani, elbukások közepette is újra meg újra megpróbálva a helyes dolgokat cselekedni. A konklúzió: hit nélkül nincs tehetséggondozás, identitás és semmi más sem.

Felhasznált irodalom

- Fleck Zoltán: A jogászképzés módszertani dilemmái, *Neveléstudomány*, VI. évf., 2018/4, 35.
- Jakab András – Menyhárd Attila: A magyar jogtudomány helyzete és kilátásai, in Jakab András – Menyhárd Attila (szerk.): *A jog tudománya: Tudománytörténeti és tudományelméleti írások, gyakorlati tanácsokkal*, Budapest, HVG-ORAC Kiadó, 2015, 25–26.
- Kozma Tamás: Az emberek többsége a „maga módján” vallásos, *Lelkipásztor*, LXXV. évf., 1993/9, 325–326. [Link](#)
- Rixer Ádám: Megjegyzések Jakab András jogi oktatásra vonatkozó reformjavaslatához, *Magyar Jog*, LVII. évf., 2010/9, 545–551.
- Rixer Ádám: *A magyar jogrendszer jellegzetességei 2010 után*, Budapest, Patrocinium, 2012, 14.
- Rixer Ádám – Csáki-Hatalovics Gyula – Repponi Felícia: A közigazgatási jogtudomány, mint népszerű tudomány, in Furkó Péter – Szathmári Éva (szerk.): *Népszerű tudomány, tudomány-népszerűsítés: A Károli Gáspár Református Egyetem 2019-es évkönyve*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2019, 49–65.
- A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 11. § (1) bekezdésének d) pontja.*
- [Az_élet_dolgairól](#)

TEHETSÉGFEJLESZTÉS ÉS MEGVALÓSULÁSA AZ APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLÁN

A tehetségfejlesztés évszázadok óta a nevelés-oktatás egyik fontos pillére volt. Az évszázadok során azonban nem csak értelmezése, hanem a tehetségfejlesztés módja, szintje, feladata és célja is változott. A tehetség kibontakoztatását segítő, a folyamatot figyelemmel kísérő mentor szerepe, tevékenysége azonban mindig is fontos volt. Ma azt mondhatjuk, hogy a jó mentor egy együttműködő partner, aki folyamatosan – motiválóan (!) – értékkel, nyílt és konstruktív visszajelzést ad a mentorált számára. Jelenlegi tehetséggondozásunk még útkereső, sokszor az időben és térben különböző területekről átvett elemeket igyekeznek összeilleszteni.

Jelen tanulmányban röviden szólok a tehetséggondozás kialakulásáról, fejlődéséről, a tehetség fogalmáról, a felsőoktatásban folyó tehetségfejlesztésről, valamint a Főiskolánkon megvalósuló tehetségfejlesztésről – különös tekintettel a természettudományok területére.

A tehetséggondozás kialakulása, fejlődése

Magyarországon a tehetséggondozás nagyon korai időszakban kezdődött: kialakulása a 996-os évhez, a Pannonhalmán alapított bencés kolostorhoz kapcsolható. Már ekkor és az ezt követő évszázadokban is jellemző volt, hogy csak a tehetséges gyermekekből lettek/lehettek tanult emberek, leginkább tanító, pap vagy magasabb rangú katona. Az első mentoroknak is a papokat, tanítókat tekinthetjük, akik meglátva a gyermekben a tehetséget, iskoláztatták, fejlesztették tudását. Több egyházi iskola nyílt, mely a szegény, de tehetséges tanulókat támogatta.

A 16–17. század nagyhírű iskoláinak célja a tudomány ápolása mellett a tehetséges fiatalok támogatása volt, amihez a lehető legjobb tanárokat keresték meg és kérték fel a diákok oktatására. Ezeken az iskolákon kívül sokszor több mecénás is támogatta a szegény tehetségek kibontakozását. Ezek közé tartozott Pázmány Péter, Bakócz Tamás, Szalkai László és Bethlen János erdélyi fejedelem is, utóbbi a 17. század elején rendeletével lehetővé tette a szegény, de tehetséges jobbagyfiúk iskoláztatását is.

A tehetséges diákok a legjobb egyetemekre juthattak el a támogatások által, mely fejlesztőleg hatott az akkori tudomány és művészet színvonalára is. A 18. század végi és a 19. század eleji nagynevű iskolák magas színvonalú képzése következtében ebben az időben kiemelkedő volt a tehetséges diákok száma.

Az ún. intézményestett tehetséggondozó mozgalom csak a 19. században kezdett kialakulni, mely egybeesett a reformpedagógia kibontakozásának időszakával. A cél ekkor – Széchenyi és a reformkor értelmiségei szerint is – a nép általános műveltségi szintjének a felemelése volt.

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a tehetséggondozás első időszakában a tehetségek felemelése, képzése nagynevű iskolákhoz, személyekhez kapcsolódott.¹

A 20. század elejét jellemezte a képzések kiszélesedése, a nők egyetemekre jutása, állami keretek közötti működés megjelenése.² A második világháború után egy új időszak következett be a tehetséggondozás területén – is. Az államosítás tönkretette az egyházi iskolák tehetséggondozásában kiemelkedő szerepét. Az iskolákban sokszor a politikai elvek érvényesültek, a tömegoktatás alacsonyabb színvonalra nem tette lehetővé, de legalábbis kevésbé segítette a tehetséges diákok felismerését, tehetségük kibontakoztatását. Kivételek természetesen voltak, ilyen volt a zenei élet területén Kodály Zoltán zenei képzése, melynek során több zenei tagozatos általános iskola is létesült.³

Kiemelkedő eseménynek számít az 1951-ben (korabeli hivatalos jelentés szerint csak 1952-ben) elinduló tudományos diákköri mozgalom. Az 1950–51-es tanévben több egyetemen is önszerveződésű diákköri csoportok ún. „tudományos körök” jöttek létre, majd a következő években országsszerte gombamód szaporodni kezdtek ezek a csoportok. Kitejesedésüket nehezítette a politikai hatalom „felügyelete”, melynek hatására az első Tudományos Diákkörök Országos Konferenciáját 1955. áprilisában politikai-kulturális eseményként szervezték meg. Mindettől függetlenül jelentős lépés volt a tehetséggondozás területén, újra lendületet és megfelelő kereteket kapott a felsőoktatásban tanulók tehetségfejlesztése. Ezt követően került sor a TDK-hoz kapcsolódóan a helyi (kari, intézményi) konferenciák kialakítására.

A kisebb-nagyobb politikai befolyások sem tántorították el az oktatókat-hallgatókat a diákköri munkák szervezését és tudományos igényességét illetően. Majd minden évben megszervezésre került az OTDK, egyre több szekcióval, valamint megjelent az előzetes bírálat is. bár szervezésüket erős politikai felügyelet jellemezte. Fontos előrelépésnek számított, hogy a hetvenes években megjelennek a nemzetközi diákköri kapcsolatok is. Ennek következtében lehetővé válik (noha csak a szocialista országok részvételével) az Első Nemzetközi Diákköri Konferencia megrendezése is (1976). Mivel túlságosan erős volt a politikai befolyás, a dolgozatok szinte csak protokolláris jellegűek voltak. Tervek szerint két évente került volna sor nemzetközi konferencia megszervezésére, de – valószínű az előtt említett okok miatt is – már a 2. alkalom is elmaradt.⁴ A tehetséggondozás ezen korszaka a rendszerváltásig tartott.

Tehetséggondozás a rendszerváltás után

Az 1975-ben megalakult Tehetség Világtanács, valamint az Európai Teheségtanács (1987) munkájában már magyar kutatók is aktívan részt vettek. Egyre aktívabbá váltak a pszichológiai intézetek részvételei a tehetséggondozás területén (MTA, KLTE).

¹ Martinkó József: Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből, *Neveléstörténet*, 2006/3–4. [Link](#)

² Mándy Zsuzsanna: *Tehetséggondozás és ami mögötte van*, 2017. [Link](#)

³ Martinkó: *Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből*.

⁴ Anderle Ádám (szerk.): A magyar tudományos diákköri konferenciák története (1951–2011), *Diák-tudós – az Országos Tudományos Diákköri Tanács kiadványa Különszám*, 2011. [Link](#)

Mindezek elősegítették a hetvenes évek végén és a nyolcvanas évek elején a kutatások és a publikálási kedv erősödését, külföldi módszerek adaptálását.

A tehetséggondozás fontos állomása volt az 1984-ben kiadott Javaslat a tehetséggondozás megvalósítására dokumentum, mely bemutatta a tehetséggondozás akkori helyzetét, négy fő csoportba sorolta a tehetségeket, s 15 pontban javaslatokat fogalmazott meg a továbbfejlesztésre. A munkacsoport vezetője – többek között – Ranschburg Jenő volt. Az 1985. évi I. törvény biztosította – többek között – az intézmények szakmai önállóságát, mely végérvényesen pontot tett a politikai befolyásra, lehetővé vált a szabadabb pedagógiai munka, a differenciáltabb tehetségfejlesztés.⁵

A 13. OTDK-hoz kapcsolódóan szerveződtek az első szakkollégiumok (1977), később a tudományos diákkörök mellett a „spekkollégiumok” is a tudományos kutatás bázisává válnak.

1986-ban kiadott miniszteri rendelet követően új szabályozást vezettek be az OTDT és a diákkörök működését illetően: a TDK kikerült a KISZ irányítása alól, ezzel lehetővé vált a valóban tehetséges hallgatók csoportokba szerveződése, immár „legálisan” is tudományos kutatómunka folytatása.⁶

Az 1989-ben megalakult Magyar Tehetséggondozó Társaság kiemelkedő mérföldköve volt a tehetséggondozásnak, mely a hazai tehetségsegítés tudományos és gyakorlati szervezetévé vált. Megalakulása után gombamód szaporodtak a kutatói műhelyek, a magyar tehetséggondozás nemzetközileg is elismertté vált.⁷ 1993-ban megjelent a Tehetség c. lap, a Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT) szakmai, információs kiadványa.⁸

2000⁹-ben megalakult az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), mely már a kormány (OM) tehetséggondozó programja volt, s azóta is tevékenyen részt vesz a tehetséggondozásban (2003. őszétől a program a Hátrányos helyzetű tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja elnevezés alatt működik¹⁰). 2006-ban¹¹ a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT) és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (Matehetsz)¹² megalakulása is jelzi a tehetséggondozás felerősödését. Az Országgyűlés 78/2008. (VI.13.) határozatával elindult a Nemzeti Tehetség Program (NTP), mely már majd’ 15 éve működik, célja a tehetségek felkutatása, felkarolása és a tehetség kibontakoztatásának elősegítése.¹³ Fontos előrelépést jelentett a hálózat-

⁵ Martinkó: *Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből*.

⁶ Anderle: *A magyar tudományos diákköri konferenciák története (1951–2011)*.

⁷ Révész György: A pedagógus–felnevelő modell szerepe a tehetséggondozásban in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 625–627. [Link](#)

⁸ Sarka Ferenc: Negyedszázada jelent meg a TEHETSÉG szaklap, *Tehetség*, A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa, 2018/1. [Link](#)

⁹ *Az Arany János Tehetséggondozó Program részletes leírása*, 2018. [Link](#)

¹⁰ Uo.

¹¹ *Nemzeti Tehetségsegítő Tanács*, [Link](#)

¹² 10 év MATEHETSZ *Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*, Budapest, 2016. [Link](#)

¹³ Nemzeti Tehetség Programról általánosságban. *Nemzeti Tehetség Program*, [Link](#)

tosodás: Az NTT meghirdette a „Tehetségpont” cím elnyerésének lehetőségét nem csak oktatási intézmények számára. Eredendően az egymástól elszigetelten működő tehetségfejlesztő műhelyeket, szervezeteket szerették volna támogatni, összekötni, hálózatba kapcsolni, a „jógyakorlatokat” átadni egymásnak. Pozitívuma ezen kívül, hogy megcélozta a Kárpát-medence magyarok lakta területeit is. Jelenleg főként Erdélyben, Felvidéken, Kárpátalján és a Vajdaságban működnek tehetségpontok. Jelen-tős szerepe van a tehetséggondozás korhatárának kitolásában is: az óvodától kezdve az általános és középiskolán keresztül a felsőoktatási intézményhez kapcsolódóan működnek Tehetségpontok, de szép számmal vannak a fiatal és felnőtt korosztályt megcélzó pontok is.

Az elmúlt években egyre több tehetségsegítő program jelent meg, sok esetben újragondolták, -fogalmazták a tehetséggondozással kapcsolatos fogalmakat, feladatokat, célokat, ennek ellenére elengedhetetlen a folyamatos fejlesztés, változás: noha legfontosabb szerep a pedagógusoké/mentoroké, egyre fontosabbá válik a kommunikációs eszközök használatának kiszélesítése, lehetőségeinek jobb kiaknázása – a hálózatok tagjainál is.¹⁴

Nem volt ilyen töretlen a felsőoktatásban tanuló diákok tehetséggondozása: maga a felsőoktatás is nagy változásokon ment keresztül: a tömeges képzés nehezítette a tehetséges hallgatók felfedezését, támogatását. A 2006-os Bolognai rendszer az osztott képzések bevezetésével teljesen átalakította a felsőoktatási rendszert, így a tehetséggondozás is változáson ment keresztül – ld. később.

De mit is értünk tehetség alatt?

A tehetség fogalma állandóan változott és változik ma is: társadalmi, kulturális elvárások, eltérő tudományos megközelítések folyamatosan formálják jelentéstartalmát.

Gyarmathy Éva összegző gondolatai alapján: „A tehetség kifejlődése, mint a különböző modellekből is kiderült, az intellektuális képességeken kívül még nagyon sok tényező függvénye. A tehetség fogalom rendkívül heterogén populációt takar.”¹⁵ „Vannak, akik azt állítják, hogy valamiben mindenki mutat tehetséget, azonban a jó képességeket nem szabad összetéveszteni a tehetséggel.”¹⁶ Csíkszentmihályi Mihály szerint fontos az is, hogy hogyan fejleszti tovább valaki az adottságát. Ha nem tesz érte semmit, akkor elsorvadhat.¹⁷

A jelenlegi – talán a legáltalánosabban elfogadott – felfogás szerint összességében elmondhatjuk: „...tehetséges az, aki kreatív gondolkodásával, megfelelő motivációval átlagon felüli teljesítményt képes produkálni. A kreativitás, motiváció, átlagon

¹⁴ Rajnai Gábor: A MATEHETSZ tehetséghálózat 10 éve. *Tehetség*, A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa, 2018/1, 24. [Link](#)

¹⁵ Gyarmathy Éva: *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2006, 33.

¹⁶ Gyüre-Lihovay Szandra: *Tehetséges vagyok?*, I. rész – A tehetség és ami mögötte van, 2019. [Link](#)

¹⁷ Uo.

felüli teljesítmény, párosul a környezet figyelő, támogatószándékával, így érhető el, hogy a tehetséges hallgató ... kiteljesedhet.”¹⁸ (Renzulli és Mönks tehetségfogalmáról a következő fejezetben lesz szó.)

Mindezekkel összecseng a Nemzeti Tehetség Program által készült országos reprezentatív online közvélemény-kutatás eredménye is: 2015-ben a válaszadók elsődlegesen még veleszületett kiemelkedő képességnek tekintették a tehetséget, 2020-ban már nem csak meglévő adottságnak tartották, hanem egyfajta képességnek, mely a kreativitással társul. Emellett a szorgalom, a kitartás is a tehetség leglényegesebb jellemzői közé került, vagyis a tehetségért küzdeni kell, nem elegendő az adottság.¹⁹

Fontos tehát, hogy a tehetség csak lehetőség, kiaknázható potenciál, amely fejlesztésre szorul, s ez erőteljes motivációval, támogatással valósítható meg leginkább. Ennek következtében a családnak és az oktatási-nevelési intézményeknek kiemelt szerepe van a tehetségfejlesztésben.

Tehetségfejlesztés a felsőoktatásban

Joseph Renzulli 1978-as három tényezős modelljében a tehetség megfogalmazásában a kivételes képességek mellett nagy szerepet játszik a motiváció/elkötelezettség és a kreativitás. Mönks mindezekre építve a környezeti tényezőket emelte ki (család, iskola, társak), melyek a tehetség fejlődését segítik. A felsőoktatásban tanulóknál kiemelkedő szerepe volt a támogatás terén a hallgatótársaknak, az oktatóknak. A tömegoktatás felerősödésével ezek szerepe sajnos lecsökkent, ezt voltak hivatottak „pótolni” a különböző tehetségsegítő szervezetek: szakkollégiumok, tudományos diákköri mozgalmak, doktori iskolák.

Napjainkban már széleskörű kínálat áll rendelkezésünkre a tehetségfejlesztés szervezeti formáinak megválasztásához. A felsőoktatásban is egyre több a beépíthető forma: gyakorlatok során differenciált feladatok kiadása, egyénre szabott munka/feladat kiosztása, TDK munkába történő bevonás, tanszéki/intézeti kutatómunkákba való bepillantás, együttműködés, nyári kurzusok, mentor-programok stb.

Az oktatás során is alkalmazható formák (a kooperatív tanulásszervezés során): csoporton belüli vagy csoportok közötti mozaik, szakértői mozaik, „szakértői jegyzet”²⁰, szóforgó, „képtárlátogatás”, stb.²¹

¹⁸ Csíkszentmihályi, Mihály – Rathunde, Kevin – Whalen, Samuel: *Tehetséges gyerekek – flow az iskolában*, Nyitott Könyvműhely, Bp., 2010. alapján: Sipos Norbert: *Integrált tehetséggondozás a felsőoktatásban*, Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2012. Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, 426. [Link](#)

¹⁹ *Emelkedő pályán a hazai tehetséggondozás Nemzeti Tehetség Program – Hírek*. 2020.12.07. [Link](#)

²⁰ Bálint-Orsós Andrea: *Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás*, 1. modul: Egytényezős és többtényezős tehetségmodellek, 2013. [Link](#)

²¹ Uo.: 3. modul: Tehetséggondozás [Link](#)

Tehetségfejlesztés a természettudományok területén

A természettudományok területén a tehetséggondozásban – is – fontos a természet-tudományos megismerés és gondolkodás elsajátítása, fejlesztése, valamint az ezen keresztül történő kutatás, szemlélet elsajátítása. Ennek megfelelően ezen a tudományterületen a tehetséges diákok nagyrészt kísérleteznek, terepre járnak, kvalitatív, kvantitatív módszerekkel analizálnak stb. Természetesen munkájuk irányításában itt is nagy szerepet játszanak a mentorok, akik a probléma-, vagy épp projektalapú tanulás és tanítás folyamatán keresztül fejlesztik nem csak képességeiket, adottságaikat, de szociális kompetenciáikat is.²²

Tehetséggondozás az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán – különös tekintettel a természettudományok területére

Főiskolánk küldetésnyilatkozatában is megjelenik a tudományos életben való aktív közreműködés jelentősége, valamint a tehetséggondozás: „A Főiskola nagy hangsúlyt helyez a tehetséggondozásra. Támogatja, elősegíti a hallgatói kutatómunkát, diákjai részt vesznek az Országos Tudományos Diákkör tevékenységében.”²³

A tehetségek készségeinek és képességeinek támogatására oktatóink szakmai tudása, a hallgatók fejlesztése iránti elkötelezettsége, és tudományos életben való tevékenységük biztosítja a háttérrel. Mentoroktatóink segítségével a tehetséggondozás elsősorban személyes odafigyelésen keresztül valósul meg, de csoportos keretek között is segítjük a tehetséges hallgatók fejlődését, kutatói életbe történő bekapcsolódását. Erre nyújtanak lehetőséget a kutatóműhelyek, vagy a TDK munka megkönnyítésére szervezett kurzusok is. Főiskolánk elmélyült tehetséggondozó tevékenységét bizonyítja, hogy 2015-től a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács Akkreditált Kiváló Tehetségpontja cím használatára váltunk jogosulttá, melyet azóta kétszer is meghosszabbítottunk.

A tehetséggondozás fő területei:

- kutatóműhelyek;
- személyre szabott szakmai tanácsadás – mentoroktatók segítségével;
- komplex személyiségfejlesztés (szükség esetén pszichológusok bevonásával);
- publikálási lehetőség a főiskolánk gondozásában megjelenő szakmai folyóiratokban;
- konferenciákon, rendezvényeken való aktív részvételi lehetőség;
- TDK munka támogatása (TDK Toborzó, Előkonferencia és két – őszi és tavaszi – ITDK nyújt lehetőséget a TDK kutatómunkába történő bekapcsolódáshoz, valamint a kutatómunka eredményeinek prezentálásához. A TDK-s hallgatók

²² Revákné Markóczi Ibolya: Tehetségfejlesztés a biológiai tudományban, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 333–348. [Link](#)

²³ AVKF SZMSZ. 3.§ *A Főiskola küldetésnyilatkozata*, 2020, 3. [Link](#)

- anyagi támogatására és motiválására hoztuk létre a Skrabski Árpád Ösztöndíjat, melyben TDK-s hallgatóink tíz hónapon keresztül havonta részesülnek.²⁴⁾
- tanszéki kutatásba történő bekapcsolódás lehetősége;
 - versenyek, versenyfelkészítés (pl.: Szép magyar beszéd verseny, Kárpát-medencei Kossuth-szónokverseny, Szendrei János Országos Matematikaverseny, OTDK);
 - általános és középiskolai versenyek szervezése és lebonyolítása Főiskolánkon;
 - kiállítások szervezése hallgatói anyagokból és beküldött pályamunkákból (pl. Látótér – szülőföld ismereti pályázat, legutóbb a Föld napja alkalmából meghirdetett pályázat);
 - tehetséggondozási ismereteket kínáló kurzusok (pl.: Pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés „Tehetséggondozás-tehetségfejlesztés” területen; „Tehetséggondozási ismeretek” szakmai modul óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóknak; Ének-zenei kompetenciafejlesztő kurzusok; Kárpát-medencei online egyéni, interaktív tehetségfejlesztő program – K-MOOC online segítségével);
 - kapcsolat más intézményekkel, mely a hallgatói kutatómunkát is segítheti (Tehetségműhely Alapítvány, Zöld Kakas Líceum, Vácrátóti Nemzeti Botanikus Kert, Magosfa Környezeti Nevelési és Ökoturisztikai Alapítvány, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Martonvásár Önkormányzata) A „Winchester Tale Project” műhely szakmai kapcsolatai: Krisztus Király Római Katolikus Általános Iskola, Újlaki Általános Iskola, Mesemúzeum (Budapest), Kecskemétfilm Kft.; külföldi kapcsolatok: The University of Winchester, St Lawrence Primary School;
 - Kárpát-medencei Ars Sacra Fesztiválhoz történő csatlakozással évente színvonalas kiállítások, programsorozatok szervezése, hallgatói részvétellel;
 - 2021-ben bekapcsolódtunk a Tanítsunk Magyarorszáért Programba, mely során tehetséges hallgatóink (felkészítés után) mentorként támogathatnak kis településen élő általános iskolás diákokat, fejlesztve ezáltal szociális és módszertani érzékenységüket is.²⁵⁾
 - Nemzeti Tehetségprogram pályázataiban való részvétel (hallgatók felé mind szakmai, mind pedig anyagi támogatást is biztosíthatunk).

Tehetségpályázatok a tehetséggondozás szolgálatában

Tehetséggondozó programjaink megvalósítását nagyban segítette és segíti a tehetségpályázatokon elnyert anyagi támogatás. A pályázati programok tervezésekor és

²⁴⁾ Hallgatói juttatások és térítések szabályzata 32.§. Skrabski Árpád Ösztöndíj, AVKF. [Link](#)

²⁵⁾ Indul a Tanítsunk Magyarorszáért Program második féléve, [Link](#)

szervezésekor fókuszálunk a tehetséges hallgatók szakmai és anyagi támogatására. Az utóbbi öt évben az alábbi tehetségpályázatok programjai valósultak meg:

Az NTP-FKT-17-0010 pályázat keretében 2017-ben a Tudomány napja rendezvényünket támogathattuk: tanító szakos hallgatók – oktatóink mentorálásával – kiskolásoknak hozták élményközeli helyzetbe természettudomány különböző területeit, matematikai, logikai, tudománytörténeti és egészségneveléssel kapcsolatos interaktív foglalkozások segítségével. Mindez hallgatóink módszertani érzékenységeinek fejlesztését, a tudományos életben való elmélyülését is elősegítette.

A 2018/2019. tanévben a Nemzeti Tehetség Program támogatásával a következő tehetségműhelyeink programjait támogattuk: Mese-projekt és Innovatív komplex vizuális élménypedagógiai műhely, melynek keretében több konferencia-előadás és publikáció is született (NTP-FKT-18-0010 pályázat).

Az NTP-FKT-19-0011 pályázat keretében kiemelten a tartalomalapú idegennyelv-oktatás tanulási eljárásainak, formáinak fejlesztését valósíthattuk meg, különböző módszerek és eszközök segítségével: interaktív oktatási módszerek, IKT eszközök innovatív alkalmazása: diafilmek/ppt-k, Stop Motion videók, hallgatói kutatómunka, kooperatív művészeti alkotótevékenységek, publikációk a Comenius Journal-ban stb. A programok egy része a winchesteri egyetemen, hallgatói és mentoroktatói részvétellel valósult meg.

Az NTP-HHTDK-19-0076 azonosítószámú pályázat keretében tevékenységeink fő célja a hallgatók TDK kutatáshoz szükséges kompetenciák fejlesztéséhez speciális kurzusok szervezése volt. Emellett korábbi OTDK-s hallgatók bevonásával kerekasztalbeszélgetés, kötetlen beszélgetések keretében biztosítottuk hallgatóink számára a tapasztalatszerzést. Konferenciákon vehettek részt, ahol kutatói tevékenységeik eredményeit perzentálhatták, valamint biztosítva volt a publikálás lehetősége is, akár saját, nemzetközi szakfolyóiratainkban is.

NTP-FKT-20-0001 „A hazai és a határon túli felsőoktatási intézmények tehetséggondozó programjainak támogatása” Természettudomány 2020–2021 címet viselte, melynek keretében megvalósuló programjaink fő célkitűzése a gyermekkori természettudományos megismerés és gondolkodás megalapozását támogató fejlesztő tevékenységek támogatása volt. „A teremtet világ felfedezése” c. programsorozat a Természettudományos nevelési kutatóműhely szervezésében valósult meg, ahol főiskolánk közel negyven másod- és harmadéves tanító és mentálhigiéné szakos hallgatói vettek részt. A döntően saját készítésű eszközök, játékok kipróbálására 2021 júniusában és októberében két általános iskola több mint száz diákjának részvételével került sor, kísérő tanárainak bevonásával. Az interaktív programhoz hallgatóink készítettek pedagógiai módszertani füzetet és feladatlapot. A pályázat támogatásával valósult meg egy országos szintű vándorkiállítás anyagának megalkotása is, mely a Biblia növényei címmel azóta több oktatási intézményben volt megtekinthető, hallgatóink számára pedig a kötelező ismereteken túl a növényismeret elmélyülését is segítette.

NTP-HHTDK-22-0073 „Az Országos Tudományos Diákköri Konferencián, valamint tudományos műhelyein való részvétel és a lebonyolítási feladatok ellátása”. A pályázat keretében tehetséges hallgatóinkat több program keretében felkészítjük az OTDK-n való részvételre, pl. ennek céljából megszervezzük az őszi mellett a tavaszi ITDK-t is, a hallgatókat hazai konferencia-részvételhez segítjük, biztosítjuk a publikálási lehetőséget. 2022 őszén kötetlen beszélgetést szervezünk korábbi OTDK versenyzőkkel, hogy szakmai és szociális kompetenciáik fejlesztése mellett az OTDK részvételről, az ott meg- és átélt eseményekről, érzésekről, tapasztalatokról hallgatói szempontból is informálódhassanak.

Konferenciáink a tehetség kibontakoztatásáért, fejlesztéséért

Főiskolánkon évente megrendezzük (Martonvásár Önkormányzatával együttműködésben) a két napos Kisgyermeknevelési Konferenciát, ahol a szekciók munkájába aktívan bekapcsolódhatnak tehetséges hallgatóink is.

Míg az előző konferencia ősszel, addig a másik országos szintű konferenciánk, a Keresztény Neveléstudományi Konferencia, tavasszal kerül megrendezésre. A szekciók itt is jó alkalmat biztosítanak a hallgatók számára a kutatómunkájukban elért eredmények prezentálására, az előadói képességek fejlesztésére.

Természettudományos nevelés műhely

A műhely célzottan motiválja a hallgatók természettudományos érdeklődését, illetve segíti kibontakozását, elmélyítését. A Matematikai, Természettudományi és Informatikai tanszék gondozásában működő műhely több programmal segíti a hallgatók tehetségének kibontakozását, fejlesztését:

Kertpedagógiai program: egyaránt épít a hagyományos és a korszerű pedagógiai oktatási elméletekre. A probléma alapú tanulási folyamat révén ösztönöz, „zöld” és új edukációs terek kialakításával. Élmenyközpontú természetszemlélet, a robotika nyújtotta új lehetőségek bevonása, komplex tantárgyi megközelítés, a szabadtéri természettudományos tapasztalási, tanulási folyamat biztosításával is segíti a hallgatók tudásának és készségének-képességének fejlesztését, kiszélesítését.

A már fentebb említett NTP-FKT-20-0001 Nemzeti Tehetség Program – Természettudomány 2020–2021 is a műhely gondozásában valósult meg. Ezen kívül évente több „természetközeli” programot szervezünk, ahol érdeklődő, tehetséges hallgatóink tovább mélyíthetik természettudományos ismereteiket, készségeiket. Ilyen esemény volt például a Magosfa Környezeti Nevelési és Ökoturisztikai Alapítvány Kismagos erdei iskolájában megvalósult interaktív program, a korábban már említett, kisdíjaknak szervezett, hallgatók által készített és tartott „A teremtet világ felfedezése” rendezvény, vagy a vácrátóti Nemzeti Botanikus Kert őszi rendezvénye, a Földi javak asztalunkon – Családi nap és vásár, ahol évek óta hallgatók által készített eszközökkel motiváljuk a gyerekeket a természethez történő kapcsolódásra. Mindezekon kívül – és sokszor ezekből a programokból ötletet merítve – több hallgatónk merült

el természettudományos területen kutatómunkában, melyből akár szakdolgozat, vagy TDK munka is született.

Hallgatóink motiválása a publikálásra

A kutatómunka eredményeinek bemutatásra kiváló lehetőséget nyújtanak a Főiskolánk gondozásában megjelenő szakmai folyóiratok: Katolikus Pedagógia, Szociálpedagógia, Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés.²⁶

Természettudományi területen is szép számmal születtek már publikációk, részben a saját, részben más felsőoktatási intézmény gondozásában megjelent folyóiratokban, könyvekben.

A Katolikus pedagógia – nemzetközi neveléstudományi szakfolyóiratban az utóbbi években megjelent hallgatói írások:

- Hodossy Vivien – Schmidt Eszter: Természetismeret digitális technikával. Katolikus Pedagógia c. folyóirat 2019/1–2.
- Balla Zsófia: Környezettudatos mesék az általános iskolai oktatásban. Katolikus Pedagógia c. folyóirat 2019/1–2.
- Czinkiné Mészáros Krisztina: Stelly Gizella módszertani kézikönyvének elemző bemutatása Katolikus Pedagógia c. folyóirat 2020/3–4.
- Csiki-Faludi Andrea: A természettudományos gondolkodás fejlesztése kísérletek segítségével Katolikus Pedagógia c. folyóirat 2020/3–4.

Konferenciaköteteinkben megjelent legutóbbi hallgatói publikációk:

- Balog Ágnes: Festmények gyerekszemmel – Egy esettanulmány. Martonvásári kisgyermek-nevelési konferencia kötete²⁷
- Czinkiné Mészáros Krisztina: A reformpedagógiai irányzatok hatása Stelly Gizella munkásságára Módszertani kézikönyvének bemutatása a teremtett világ és a kisgyermek kapcsolatának tükrében. VIII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia kötete²⁸

A győri Széchenyi Egyetem Apáczai Napok keretében előadott és publikált pl. Schmidt Eszter: Hagyományos és digitális pedagógia – együtt vagy külön? címmel.²⁹

Megjelenés alatt van jelenleg is több hallgatói publikáció, tervek szerint az őszi félévben jelennek meg.

²⁶ Kiadványaink – Folyóiratok, [Link](#)

²⁷ Lovassy Attila – Pázmány Ágnes (szerk.): *Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban*, Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2021, 20. [Link](#)

²⁸ Fehér Ágota-Mészáros László szerk.: „... megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon.” (Jn 15,2) VIII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 2022, 87. [Link](#)

²⁹ XXIII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia, 2019. [Link](#)

Összegzés

A tehetségfejlesztés folyamatos és áldozatos munkát igényel. A felsőoktatás is különböző lehetőségekkel rendelkezik ezen a területen és fontos, hogy éljen is ezekkel a lehetőségekkel a hallgatói tehetségek felfedezése, a tehetség kibontakoztatása, fejlesztése érdekében.

Ahogy láthattunk, Főiskolánkon különböző lehetőséget kínálunk a tehetségfejlesztés területén. Bővebben szoltam tehetségpályázataink tehetséget fejlesztő programjairól, konferenciáink tehetséggondozásban betöltött szerepéről, a Természettudományos nevelés műhely munkájáról, a hallgatói publikálásról.

Fontos, hogy oktatóink teljesítményorientált világunkban is figyelmet fordítsanak a tehetségek felkarolására, segítésére. E különleges értékek felfedezése nem könnyű, de a megfelelő módon és pozitív személyes hozzáállással segítő fejlesztőmunka még nehezebb. Gyorsuló és egyre inkább digitalizálódó társadalmunkban egyre fontosabb szerepet kapnak a fejlesztés során is megjelenő értékek, mint a szakmai méltóság, az odafigyelés, türelem, előítéletmentesség, kölcsönös bizalom, és még folytathatnánk a sort.

Kívánom, hogy minél több gyermekben, fiatal felnőttben fedezzük fel a tehetséget, s odafigyeléssel, lehetőségek felkínálásával, támogatással minél hamarabb felszínre hozzassuk és kivirágoztassuk a sokszor szunnyadó értékeket.

Felhasznált irodalom

- Anderle Ádám (szerk.): A magyar tudományos diákköri konferenciák története (1951–2011), *Diáktudós az Országos Tudományos Diákköri Tanács kiadványa Különszám*, 2011. [Link](#)
- Az Arany János Tehetséggondozó Program részletes leírása, 2018. [Link](#)
- AVKF SZMSZ. 3.§ A Főiskola küldetésnyilatkozata, 2020. [Link](#)
- Bálint-Orsós Andrea: *Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás*, 1. modul: Egytényezős és többtényezős tehetségmodellek, 2013. [Link](#)
- Bálint-Orsós Andrea: *Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás*, 3. modul: Tehetséggondozás [Link](#)
- Emelkedő pályán a hazai tehetséggondozás Nemzeti Tehetség Program – Hírek*. 2020.12.07. [Link](#)
- Fehér Ágota – Mészáros László (szerk.): „... megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon.” (Jn 15,2), VIII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia, Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2022. [Link](#)
- Gyarmathy Éva: *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2006.
- Gyüre-Lihovay Szandra: *Tehetőséges vagyok?*, I. rész – A tehetség és ami mögötte van, 2019. [Link](#)
- Hallgatói juttatások és térítések szabályzata 32.§. *Skrabski Árpád Ösztöndíj*, Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, [Link](#)
- Indul a Tanítsunk Magyarorszáért Program második féléve*, [Link](#)
- Kiadványaink – Folyóiratok*, [Link](#)
- Lovassy Attila – Pázmány Ágnes (szerk.): *Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban*, Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2021. [Link](#)
- Mándy Zsuzsanna: *Tehetséggondozás és ami mögötte van*, 2017. [Link](#)
- Martinkó József: Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből, *Neveléstörténet*, 2006/3–4. [Link](#)

Nemzeti Tehetség Programról általánosságban. *Nemzeti Tehetség Program*, [Link](#)

Nemzeti Tehetségsegítő Tanács. [Link](#)

10 év MATEHETSZ Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2016. [Link](#)

Rajnai Gábor: A MATEHETSZ tehetségálózat 10 éve. *Tehetség*, A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa, 2018/1, [Link](#)

Revákné Markóczi Ibolya: Tehetségfejlesztés a biológiateudományban, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 333–348. [Link](#)

Révész György: A pedagógus–felnőtt modell szerepe a tehetséggondozásban, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 625–627. [Link](#)

Sarka Ferenc: Negyedszázada jelent meg a TEHETSÉG szaklap, *Tehetség*, A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa, 2018/1. [Link](#)

Sipos Norbert: *Integrált tehetséggondozás a felsőoktatásban*, Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2012. Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, [Link](#)

XXIII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia, 2019. [Link](#)

Kutatások kivonatai

GOMBKÖTŐNÉ LOMBÁR IZABELLA

„ÖRZŐI VAGYUNK” – KIEMELKEDŐ KÉPESSÉGEK ÉS/VAGY KÖNNYEDSÉG

**A tehetség kétféle megközelítése
a francia mint második idegen nyelv tanításában**

A tehetség Czeizel-féle modellje nemcsak a kiemelkedő képességek meglétét veszi számba, hanem az egyéb személyiségtényezőket is, úgymint motiváció, igyekezet, családi háttér, kreativitás. Ezért a tehetségfelismerésben és -fejlesztésben számos olyan módszer szivárgott be az osztálytermi eljárásokba, amelyek már nemcsak a tananyag megértését és memorizálását célozzák, hanem hangsúlyt helyeznek a könnyedségre. Ez azt jelenti, hogy a motiváció, a kreativitás támogatása, a személyiségfejlesztés, az interdiszciplináris tevékenységek miatt diákunk könnyedén és szívesen tegye, amit tesz.

Az ezekbe a területekbe fektetett pedagógusi energia egyre kiemelkedőbb jelentőségű a tanári gyakorlatban, ugyanakkor a szummatív értékeléseknél megmaradtak a hagyományos, bár igaz, a képességszint számbavételét (kompetenciák) viszonylag jól és egyre inkább objektívizáló kimeneti mérések.

Ez a helyzet a franciatanítás iskolai gyakorlatában egymással gyakran párhuzamos pedagógiai munka megvalósítását igényli: egyrészt a nyelvtanulás szempontjából klasszikus tehetségek (érdekli a tantárgy, tesz is az eredményért, természetes értelmesség jellemzi, jó a memóriája, vizsgahelyzetben stressztűrő, szeret versenyezni) támogatása is mindennapos igény, abból a célból, hogy versenyeredmények, nyelvvizsgák szülessenek.

Ugyanakkor a „mindenki tehetséges valamiben” elv jegyében a lappangó tehetségek felkarolása is elvárás. Igei szempontból ugyanis tehetséges az, aki szívesen végzi az adott tevékenységet, szereti csinálni, amikor azt teszi, úgy érzi, „repül az idő”, mert „talentuma” van hozzá. Isten szuverén Úr, neki tetsző módon adja a talentumokat, amelyeket konkrét célra kapunk, arra kell felhasználnunk, és el kell számolnunk velük (Mt 25,14–31; 2Móz 31,1–6), majd folyamatosan gondoznunk kell (motiváció), hogy a tanuló ne „ássa el” a talentumát. Ilyen értelemben „örzői vagyunk” (1Móz 4,9) a diákjainknak.

Munkám során számot adok azokról az iskolai gyakorlatokról, amelyek segítségével azon vagyok, hogy tudatosan, párhuzamos tervezéssel és megvalósítással mindkét fenti igényt maradéktalanul kielégítsem. Illetve a témában két interjú tanulságait szeretném megosztani, amelyeket egy végzős diákunkkal, valamint egy fiatal kolléganővel készítettem, aki idén a benkős Krétaforgató-díj nyertese volt.

Ha a tehetség iskolai megjelenési formái dilemmára adnak okot, differenciálással a „mindenki tehetséges valamiben” mottó jegyében motiválhatunk, s ez nem zárja ki, hogy a tehetségével, értelmi képességeivel az előmeneteli lehetőségekkel élni tudó diákot is célhoz juttassuk. S mindent úgy, hogy tanulóink felismerjék konkrét talentumaikat, átérezzék azok felelősségét, de hittel tudják megélni a hétköznapiakban az őket ingyenesen megillető, mozgató, éltető lelki ajándékokat is.

GOMBKÖTŐNÉ LOMBÁR IZABELLA

KIP – A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM MÓDSZER

A tehetségterületek és a nyelvtanítás készségei közötti kapcsolatrendszer a franciaórák gyakorlatában

Két évvel ezelőtt vezettem be franciatanári gyakorlatomba a komplex instrukciós módszert. A gardneri tehetségterületek (logikai, természeti, nyelvi, társas, mozgásos, spirituális, önértelmező, zenei, képi-térbeli) úgy kapcsolódnak a KIP-hez, hogy a csoportmunka-szervezésből adódó szerepek (kistanár, beszámoló, írnok, anyag-, csendfelelős) meghatározzák a tanulók tevékenységi körét a heterogén csoporton belül és ezzel aktiválják a nyelvi, inter- és intraperszonális tehetségterületeket. Másrészt a komplex feladatok jellegükből adódóan kreativitást igényelnek és eltérő tehetségterületeket mozgatnak meg – erre garancia a feladatkiírás, és a nyílt végű feladatmegoldáskor hozott csoportdöntések.

Leginkább érintett tehetségterületként tekinthetünk a nyelvi területre, ehhez kapcsolódóan többek között feladatértelmezés, a megoldás kialakítása, bemutatás valósult meg. A KIP és a nyelvtanulás hagyományos készségterületei közötti összefüggés a módszer komplexitásából adódik (feladatkiírásnál és megoldásnál is).

- írott szövegértés – feladatértelmezés;
- nyelvtani készségek – a diák szabadon választhat nyelvtani szerkezetet a megoldáshoz, mely által érettebb nyelvhasználóvá válik;
- hallott szövegértés – beszámolók megértése célnyelven;
- írott szövegalkotás – a diákok csomagolópapírra célnyelven írnak;
- szóbeli szövegalkotás – a csoportmunka bemutatása célnyelven.

A további tehetségterületek bevonódása:

- társas, interperszonális: saját csoportmegoldás létrehozása;
- önértelmező: szerephez alkalmazkodás;
- logikai: pl. keresztretjtvény létrehozása;
- zenei: dal megalkotása;
- képi-térbeli: ábrák elhelyezése a csomagolópapíron.

Mivel a nyelvórai KIP során a diákok rajzolnak és írnak a csomagolópapírokra, a nyelvi és képi-térbeli tehetségterületek egyaránt előnyt élveznek. Ezért új feladatok során további tehetségterületeket vonok be.

Munkám egyik legfontosabb vetülete: a hétköznapi gyakorlatom tapasztalataira építve összegzem, hogyan hozok létre nyílt végű komplex feladatokat, amelyek a különböző tehetségterületek megmozgatását célozzák meg, illetve a diákok milyen produktumokat hoznak létre ezekkel a feladatokkal kapcsolatban.

Megosztásom célja azt megmutatni, hogy a komplex instrukciós módszer alkalmazása a franciaórákon, és végeredményben valamennyi nyelvórán pozitív pedagógiai hatékonyságú, hiszen a diákok valamennyi tehetségterületen lehetőséget kapnak arra, hogy megmutassák legjobb oldalukat. Mindezt számos gyakorlati példával támasztom alá.

MOLNÁR MÁRTA – JUHÁSZNÉ BÓKA SZILVIA

NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS KOMPLEX SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS A TEHETSÉGGONDOZÁS JEGYÉBEN

Intézményünk Akkreditált Kiváló Tehetségpontként közvetlen és sokrétű segítséget törekszik nyújtani a gyermekek számára legjobb képességeik kibontakoztatásában. Magyarországon elsők között vezettük be a két tanítási nyelvű oktatást, mert ahogyan egy tehetséges volt diákunk is megélte, úgy véljük: „Ha tud az ember kommunikálni – akár szóban, akár írásban –, akkor kinyílik a világ, ajtók, lehetőségek nyílnak meg, és csak rajtunk múlik, hogy belépünk-e rajta. Az iskola tanárai ezeket az ajtókat segítenek megnyitni, és vezetik el a diákokat egy nagyon magas tudásszintig.”

Névadónk, Hajós Alfréd a sportban elért sikerein túl szellemi olimpia győztese is volt. Eladásunkban összegezzük sokszínű tehetséggondozó programunkat, amely által célunk a komplex személyiségfejlesztés. Már alsó tagozaton részben vagy egészében német nyelven vezetjük be a gyermekeket a környezetismeret, a vizuális kultúra és az ének-zene területeibe, és többek között a játékosság biztosításával, közösségi élményekkel és a kreativitás kibontakoztatásával segítjük képességeik gazdagodását. „Hagyni kell, hogy a gyermek saját maga fedezze fel a nyelvben rejlő szabályszerűségeket, amit meg is fog tenni, amint megérett rá a gondolkodása.” (Morvai, 2012, 26)

Tehetséggondozó ún. gazdagító programjainkat a gyermekek számára szervezett személyiségfejlesztő csoportmunka kíséri, szüleiket pedig ún. szülőklubokban is rendszeresen várjuk, bízva abban, hogy a tehetséggondozás a család támogatásával még hatékonyabban bontakoztatható ki. Mindezt összességében sikeres nyelvvizsgák és különböző versenyeredmények kísérik. Tapasztalatainkra építve bemutatjuk a komplex fejlesztést kísérő további vizsgálataink eredményeit, a gyermekek érzelmi és társas készségeire egyaránt vonatkozó fejlődésük alátámasztható gyarapodását.

BÁRDI ÁRPÁD

3M: MŰHELYMUNKA – MEGFIGYELÉS ÉS MÉRÉS

Egy tantárgypedagógia kurzus keretén belül született innovatív módszertani segédanyagok bemutatása

A környezetismeret tantárgy tanításának legfontosabb célja azon képességek, szokások fejlesztése, melyek a felsőbb évfolyamokon a természettudományos tárgyak tanulásához szükségesek. A tanulási folyamat során az ismeretszerző módszerek elsajátításán keresztül a megismerési képességek fejlesztése a fő cél. Ezek a természettudományos ismeretszerző megismerési módszerek a következők: megfigyelés, leírás, összehasonlítás, csoportosítás, mérés, kísérletezés. Ezeket a módszereket használva alakul ki a gyermekek megfigyelő, leíró, azonosító és megkülönböztető képessége, fejlődik mérési technikája és kísérletezési képessége. Azon képességek sora, amelyek megalapozzák a felsőbb évfolyamok természettudományos tartalmainak tanulását. Azaz ekkor – az alsó tagozatban – még elsősorban nem biológiai, földrajzi, kémiai, fizikai ismeretek átadása, megtanulása, megtaníttatása a cél, hanem a tanítás-tanulás folyamatában ez a lexikális ismeretanyag elsősorban a célok megtanulását, gyakorlását szolgáló eszköz. Ennek megfelelően a környezetismeret órán ezen ismeretszerző módszerek elsajátítása közben csupán megindul a természettudományos fogalmak kialakításának folyamata, amely folyamat nem zárul le a 4. évfolyam végén. Ezért a természettudományos tartalmak tanítása során e korosztály vonatkozásában fontos újra és újra tudatosítani magunkban, hogy a gyermekekben ekkorra még nem alakulnak ki a kész természettudományos fogalmak, csupán ezek tapasztalati előkészítése zajlik.

Ebben a tapasztalati előkészítésben próbált az *Ember és Természet tantárgypedagógiája III. c.* kurzus összetett feladatsora segítséget nyújtani. A műhelymunka keretén belül a hallgatók egy saját kidolgozású (2–3 fős) csoportos módszertani segédanyag/eszköz készítésére vállalkoztak. Ez a módszertani segédanyag két ismeretszerző megismerési módszer – a megfigyelés és a mérés – használatának bemutatására fókuszált. A csoportok konkrét – az oktató által kijelölt – NAT 2020-ban elvárt tanulási eredményekhez igazodva dolgozták ki természettudományos megismerési módszer javaslatokat. Mindvégig szem előtt tartva, hogy ezen tudásanyagtartalmak csupán gyakorló eszközök a tanulók megfigyelő, leíró, azonosító és megkülönböztető képességének, valamint mérési technikájának fejlesztésében. A legtehetségesebbnek ígérkező hallgatói munkák: Az „Idő urai Napirend modul” a napirend tervezésében és elkészítésében (Horváth Éva Noémi – Kamenik Klaudia – Rakszeginé Kovács Mónika); a „Titkos életkor” nyomozós játék keretében az emberi életkorok megnevezésében (Sulyok-Rozgonyi Emőke – Tácsik Luca Réka); a „Fantasztikus Fajzatok” programfüzet pedig a gyermekek közvetlen környezetében fellelhető fák megfigyelésében nyújt konkrét gyakorlati segítséget (Dr. Holló Dóra – Solti Kata – Vízgy Gedeon).

KEMÉNY GABRIELLA

TERMÉSZETTUDOMÁNYI TEHETSÉGMŰHELY

A természettudományos tehetségműhely keretein belül az alkotó tevékenységek két csoportba sorolhatók. A hallgatók egy része napjaink olyan fontos témáinak elméleti, szakirodalmi áttekintésével foglalkozott, mint a környezettudatosság, ezen belül például a hulladék és szemét kérdése, vagy a vízszennyezés. Az elméleti áttekintést mini kutatás, továbbá óvodákban, iskolákban is használható egyszerű kísérletek egészítik ki. Divatos manapság az egészséges táplálkozás, de vajon hogyan lehet mindezt a gyakorlatban alkalmazni? Mit kell tudni például a cukor fogyasztásáról vagy a gabonafélékről, pékárukról? Hogyan lehet mikroöveget nevelni az osztályteremben, majd a gyermekekkel együtt „szüretelni” és elfogyasztani? A mikroövek átvezetnek a természeti környezetünk tapasztalatszerzés útján történő megismerését vizsgáló hallgatók körébe. Készült kísérletgyűjtemény, amely hétköznapi anyagok felhasználásával egyszerű jelenségeket mutat be, megnevezve, milyen környezeti téma feldolgozása válik ezzel lehetővé. A hallgatók füzeteket terveztek, amelyben bemutatásra kerül közvetlen környezetünk néhány gyakori élőlénye. A füzetek alkotói a komplexitásra törekedtek. Az élőlények biológiai jellemzői mellett a velük kapcsolatos versek, mesék, dalok, vizuális alkotási lehetőségek is ismertetésre kerülnek. A konferencián az elkészült munkákból ismerhetünk meg párat.

VALENTNÉ ALBERT ÉVA

SZÜKSÉG VAN A VADONRA

A természet szerepe a képességek kibontakoztatásában

A Forráspont Ifjúsági Találkozó Ferenc pápával 2023. április 29-én tartott rendezvényen kézzelfogható útravalónak virágbonbont kaptak a fiatalok. A bonbon fölött Assisi Szent Ferenc szavai állnak. A képen búzavirág. „Magbonbon, méh- és pillangóbarát virágmag keverékkel” – áll a hátoldalon. Vajon hányan ültetik el majd? Hiszen a búzavirág gyomnövény... Lehet másnak is látni? Egyáltalán lehet látni búzavirágot? Ha ott is van észrevesszük, vagy észrevétlen számunkra? Gyönyörködtünk benne valaha? Hogyan tudnánk észrevehetővé tenni a minket körülvevő növényi és állati sokféleséget? Hogyan lehet mindezt a mára észrevétlenné vált csodát megszerettetni az intézményes nevelés keretei között? Hogyan hozhatjuk magunkhoz közelebb, hogyan tehetjük magunk alakította tereinket természetközelié? „Vegyük át a Fröbel-féle nevelési rendszert népiskolai rendszerünkbe” írja Liber József 1870-ben a Néptanítók Lapjában. Vajon mi lett azokkal, akik megtették? Előadásomban egy százéves oktatási projektet mutatok be, és annak mai utóéletét, egy különleges pedagógusképző helyet, mely a természetet is taneszközként használja. E projektben nem lehet beszélni kiemelkedő tehetségekről, csupán egy olyan közösségről, mely új utakat keresve, más szemmel próbálja nézni és láttatni a világot, az öregedő fáknek is helyt adva mindig megújuló fiatalos bátorsággal...

A bemutatott projekt egy mai szóhasználatnál élve természetközeli erdő, kezdetben gyümölcsös létesítéséről, és annak mai, a hallgatók általi önkéntes projektjeiről, hasznosításáról szól. A projekt kezdetének helyszíne London Roehampton városrésze, 1822-ben, a Friedrich Fröbel reform elveit követő Froebel Educational Institute (röviden FEI). A mai Roehampton Egyetem (Roehampton University) négy, gazdag múlttal rendelkező, főiskola egyesüléséből jött létre. Az egyik e négy közül a fenti FEI.

Friedrich Fröbel (1782–1852) óvodai nevelési koncepciója fókuszában a „kertművelés” a „mozgásos játékok” és az ún. „ajándékokkal” történő szabad játék áll. Pestalozzi munkásságából táplálkozó reformpedagógiája több nyugat-európai országban is elterjedt. A londoni Froebel Educational Institute 1892-ben kezdte meg az óvónők képzését. A képzést az Oktatási Tanács (Board of Education) 1920-ban ismerte el, és a képzési időt három évben állapította meg, egy évvel hosszabban, mint más óvónői képzéseket, tekintettel a többlet képzőművészeti, mozgásművészeti és természettel kapcsolatos hangsúlyosabb tartalmakra. A FEI a jelenlegi, roehamptoni campusra 1921-ben költözött és 1922-ben már el is ültették az akkori óvónő hallgatók azokat a gyümölcsfákat, melyekből még ma is él és termést hoz 22 db veterán gyümölcsfa. Közben a kertben békésen megférnek a vadon élő állatok és a háziállatok is...

ZALAY SZABOLCS

A TEREMTETT VILÁG FELFEDEZÉSE A PEDAGÓGIA VILÁGÁBAN – ISTENI ÉS EMBERI DIMENZIÓK

Számtalan tény és tapasztalat arra utal, hogy a materialista szemléletű tudomány uralma a végét járja. A tudomány számos területén – a matematikától, a fizikán, a kémián, a biológián át a pszichológiáig, a filozófiáig és a teológiáig – jelennek meg azok az új eredmények, amelyek újra visszatalálnak a teremtett világ bizonyítékaiig, az értelmes létezés tanához. A neveléstudomány kötelező feladata tartani a lépést a társ-tudományterületekkel. Már csak abból a felelősségi körből is adódóan, hogy korunk válságtüneteire ez a terület tud hiteles válaszokat adni, amikor azt kérdezi tőlünk a társadalom, hogyan lehet felkészíteni a ma emberét egy lehetetlennek látszó küldetésre, a paradoxonok világában az egység, az egyensúly, az egészség világának megteremtésére, a megismerés, a tanulás új módszereire. Ehhez a tehetségekhez való új viszonyulás, illetve a tehetségek neveléséhez szükséges pedagógiai szituációk újragondolása szükséges.

Kutatásaim alapján a „homo studens” pedagógiai paradigma gondolkodási keretrendszerében kívánom bemutatni a tehetséggondozó programok, iskolák, pedagógusok, attitűdök számára kitüntetett figyelmet érdemlő modellezését annak a pedagógiai szituációnak, legyen az akár tanóra, foglalkozás, óvoda, iskola vagy egyetem, amelyben a pedagógiai világ dimenziói a teremtés mozzanatát helyezik fókuszba, és a benne élők ezáltal élék meg Isten jelenlétét a pedagógiai folyamatban.

A dimenzióelmélet kutatása egy ideje jelen van a neveléstudomány területén. Ennek kívánom egy következetesebb, radikálisabb szemléletét kifejteni, amikor a pedagógiai világ dimenzióit nem csupán elvont, szimbolikus kategóriaként tekintem, hanem kvázi létező dimenziókat határozok meg, amelyek középpontjában a közvetítendő értékvilág ethosza, a megértésbeli változás katarzisa, a tökéletesből részesedő, kommunikáló közösség metexise és a kronologikusan múlt időben megélt múlhatatlan kairos-élmény található. Együttállásuk esetén, mint a jó csillagállás idején, megtörténik a pedagógikum csodája, amely maga a Teremtő áldásának megtapasztalása, az Úr jelenléte, a transzcendens megnyilvánulása a teremtett valóság egy pontján, a tehetség találkozása valódi forrásával, amelyből származik.

ZALAY SZABOLCS

TEHETSÉGGONDOZÁS EGY HOLISZTIKUS ISKOLARENDSZERBEN

A mai magyar köznevelési rendszer viszonyulása a tehetséggondozáshoz meglehetősen ambivalens. Deklaráljuk, hogy fontos terület, de a rendszer nehezített pályát nyújt mind a pedagógusoknak, mind a tehetségeknek a kibontakozáshoz. Egy olyan rendszerszerű kísérletet mutatok be, amelyben központi szerepe van az identitást erősítő pedagógiai éthosznak, a katartikus megértésbeli változásoknak, a hitelességen alapuló kommunikációnak, valamint az unalmat és a szorongást kiküszöbölő flow-nak. Beszélek azokról a szükségszerű változtatásokról, amelyek elősegíthetik a tehetségek elkallódásának megakadályozását, és az eredményesebb tehetségtámogatást.

A hagyományos tevékenységi formák (pl. szakkörök, versenyfelkészítések) mellett az egyes tehetségterületeken olyan tevékenységek szervezésének, megvalósításának van jelentősége, amelyek a minél sokszínűbb tájékozódásra, aktivitásokra, ismeretszerzésre, a képességek fejlesztésére nyújtanának lehetőséget. Hogyan adjunk nagyobb hangsúlyt a komplex tehetségfejlesztés lehetőségeinek, gyakorlatának? Fontos és szükségszerű az iskolán kívüli tehetséggondozás lehetőségeinek számbavétele, a létező és kialakítható tehetségprogramok „feltérképezésének”, megismerésének, megismertetésének a megvalósítása, az együttműködések kialakításának támogatása. Az egyéni és csoportos tehetségfejlesztés tevékenységeinek biztosítása, támogatása az iskolai és iskolán kívül szervezett mentori tevékenység frissítésével és fejlesztésével valósítható meg. Sürgető az igény a korai tehetség-felismerésre, az átütő fejlődésű tehetségek támogatására. A bemutatott holisztikus iskolamodell komplex tehetségtámogatási lehetőséget kínál.

TOLNAI ÁGNES

MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI KÉRDÉSEK A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

A felsőoktatási intézmények működésének minőségbiztosítási tevékenysége összefogja a külső és belső érintetteket, követi a hallgatói életútját a beiratkozástól egészen a munkába állásig és a diplomás pályakövetési rendszer segítségével azt követően is. Kiterjed az oktatásban és kutatásban résztvevő munkavállalók teljesítményének monitorozására ugyanúgy, ahogyan az ezen folyamatokat koordináló szervezeti egységek munkájára. A felsőoktatási intézmények működési feltétele ezen komplex rendszer alkalmazása.

Az ESG 2015 tíz területet határoz meg a felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási tevékenységében. Ezek a területek szoros kapcsolatban, elválaszthatatlan egységben vannak egymással és kihatnak a tehetséggondozási munka minden fázisára. Mind az intézmény minőségbiztosítási, mind tehetséggondozási tevékenysége komplex folyamatokat feltételez, ahol a pontos tervezés mellett hangsúlyos szerepet kap az eredmények láthatóságát biztosító mérési és ellenőrzési rendszer.

A felsőoktatási intézmények tehetséggondozási munkája sokrétű, beágyazódik az oktatási-kutatási folyamatokba. A kapcsolódási pontok ismerete és tudatos tervezése csak a megfelelően működő minőségbiztosítási rendszerből nyert információk alapján lehetséges. Ezért a felsőoktatási rendszerek minőségbiztosítási rendszereinek kialakítása, fejlesztése, modellváltása során kiemelt figyelmet kell fordítani arra, hogy az lényegi támogatást nyújtson a tehetséggondozás folyamatai számára is.

Ebből kifolyólag a tehetséggondozás nem köthető egyik vagy másik ESG ponthoz, azt a rendszer egészében, komplex módon kell értelmezni és megjeleníteni. Kutatásom célja ennek a komplexitásnak a feltérképezése, a kapcsolódási pontok kiemelése és lehetséges fejlesztési javaslatok megfogalmazása.

NEMES-NÉMETH NÓRA

HOVÁ LETT A JÖVŐNEK MEGANNYI LÁMPÁSA?

Az Arany János Tehetséggondozó Program margójára

*Mert akinek van, annak adatik, és bővelkedik,
akinek pedig nincs, attól még az is elvétetik,
amije van. (Mt 13,12)*

Arany Jánoshoz hasonlóan a történelemben több gyermek tehetségének kibontakoztatását hátráltatta, s hátráltatja ma is szerény anyagi helyzete, a támogató családi vagy társadalmi közeg hiánya. Ennek a hátránynak a csökkentésére, a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésére kínál esélyt, ezen belül öt év egyénre szabott tehetséggondozást országszerte számos iskola-kollégium intézménypárban a 2000-ben útjára indított Arany János Tehetséggondozó Program, s tűz ki átfogó célokat annak valamennyi szereplője elé.

A programba annak indulásakor megyénként azon gimnáziumok kerültek be, melyek kiemelkedő eredményeket mutattak fel a továbbtanulásra való felkészítés és a tanulmányi versenyek területén. Fejér megyében a Teleki Blanka Gimnáziumra esett a választás, melyet kiemelkedő tehetséggondozó profilja, magas továbbtanulási százalékarányai miatt már húsz évvel ezelőtt is a város és agglomerációjának legkeresettebb intézményei között tartottak számon. A József Attila Középiskolai Kollégiummal szoros együttműködésben megvalósított oktató-nevelő munka, az éves munkaterv és feladatvállalás összehangolása, rendszeres egyeztetése tette lehetővé a program több mint két évtizeden átívelő zavartalan működését.

Tanulmányomban áttekintem a tehetség fogalmát és sokféleségét, a program célcsoportját és legfontosabb pedagógiai relevanciáit. Felhívom a figyelmet arra, hogy az elmúlt években a jelentkezők száma jelentős mértékben elmaradt a korábbi években megszokottól, melynek hatására a gimnázium tantestülete az intézmény struktúrájának immár 23 éve szerves részét képező programból való kilépését kezdeményezte. Arra keresem a választ, hogy mi vezethetett ehhez a folyamathoz, mik lehetnek ennek objektív okai, s az Arany János Tehetséggondozó Programnak több, mint két évtized távlatából is van-e létjogosultsága a magyar oktatási rendszerben, a programba jelentkezők számára még ma is megvalósítható-e a társadalmi esélyteremtés.

VARGA-CSIKÁSZ CSENGE

A (DRÁMA)PEDAGÓGIAI TEHETSÉG KIBONTAKOZÁSA A KOMPETENCIAALAPÚ KÉPZÉSEK VÁLTOZÁSAI MENTÉN

A köztudatban még napjainkban is szorosan összekapcsolódik a drámapedagógia kifejezés azzal az intézményi keretek között zajló tevékenységgel, ami az iskolai műsorok megalkotását takarja. Ez persze igaz lehet az irodalmat vagy történelmet oktató tanárookra is, hiszen őket, a humán tárgyakat tanító pedagógusokat ruházzuk fel általában a színpadi műsoralkotás képességével. Ennek egyik oka talán abban keresendő, hogy a mindennapi oktatás során, szaktárgyuknak köszönhetően ők ismertetik meg a fiatalokkal többek között például nemzeti ünnepeink háttérének történeteit és ezen események főszereplőinek műalkotásait. A drámát oktató tanárok, a drámatanár és a drámapedagógus közötti főbb különbséget Körömi Gábor egy 2016-os írásában így fogalmazta meg: drámatanár, aki drámás tantárgyakat tanít az iskolában, míg a drámapedagógus egy olyan személy, akinek egyéb tevékenységében is megjelennek a drámapedagógia eszközei, de ő maga nem feltétlenül rendelkezik drámatanári végzettséggel.

Az eddig leírtak alapján joggal állíthatjuk, hogy felsorolt tanárok szakmai kompetenciái között sok közös elem felfedezhető. Magyarországon 2006-tól beszélhetünk kompetenciaalapú pedagógusképzésről, bár már 2000-ben az Európai Tanács előrebocsátotta az oktatási rendszerek részére, hogy 2010-ig ezen távlati célokhoz alkalmazkodniuk szükséges – erről Dr. Hanák Zsuzsanna is írt 2007-ben. Falus Iván és Kotschy Beáta már 2006-ban megfogalmazták azokat a pontokat, melyek feltárják a kompetencia alapú képzés bevezetésének okait. Ezt a lépést a kompetenciaalapú mérés és fejlesztés egyfajta szükségszerű folytatásaként értelmeztek – hiszen ez utóbbi már a közoktatásban jelen volt. Az, hogy a pedagógus saját tanulmányai során elmélyültebben átéli a kompetenciaalapú oktatást, eredményezheti, hogy könnyebben közvetíti majd a „másik oldalról”, pedagógusként is.

A saját tapasztalatokon keresztül elsajátított pedagógiai módszer hatásossága abban is megmutatkozhat, hogy a diákok irányába hitelesebbé válik a pedagógiai mintaadás. Ezen a gondolatmenet alapján a drámapedagógia pedagógusképzésbe történő alkalmazásának kérdését is szintén érdekes megvizsgálni, hiszen a jövő pedagógus-generációjának így már körforgásszerűen – ugyanolyan logikai érvek mentén mint a kompetenciaalapú képzés bevezetése – átadhatóvá válna egy olyan módszertani eszköztár, mely a szaktárgyuk oktatásában és pedagógiai kompetenciáik megvalósíthatóságában is gyakorlati segítséget nyújt. Sőt, mindemellett a drámapedagógia alkalmazása támasz lehet a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésében,

többek között a tehetséggondozásban is. Az érintett téma mentén több fontos kérdés is felmerülhet bennünk, miszerint: közel két évtized elteltével a kompetencialapú pedagógusképzésben végzett pedagógusok vajon mennyire látnak rá tudatosan és (ön)reflektíven saját szakmai kompetenciáikra, lehetőségeikre, határaikra – saját tehetségük kibontakoztatásának lehetséges útjaira?

FARKAS DÓRA – GEILING BORBÁLA

TÁBOROZTATÁS A TEHETSÉGSEGÍTÉS SZOLGÁLATÁBAN

A mentori szerep mentális egészségre gyakorolt hatása a Bárka táborban

A Bárka tábor a Magyarországi Református Egyház és a Kalandok és Álmodások Szakmai Műhely közös szervezésű, református értékeken alapuló élménypedagógiai tábor. A tábor évente megközelítőleg 1600 gyermeket és több, mint 200 táboroztatót foglalkoztat, akiknek hozzávetőleg fele önkéntes és fele fizetett foglalkoztatott. A tábor célja a gyermekek szociális kompetenciáinak fejlesztése; képességeik, készségeik kibontakoztatása. Ebben a folyamatban a táboroztató felnőttek motivációi fontos tényezőként képviselnek a gyermekekkel való foglalkozás minőségét illetően. Az önkéntes módon történő segítség, illetve a fizetett munka betöltésekor eltérő motiváció állhat a munkavégzés mögött. Míg a fizetett dolgozók anyagi kompenzációban részesülnek, addig az önkéntes munkavállalás fejlődést eredményezhet például a személyiség különböző aspektusaiban, így az önszabályozásban vagy az események feldolgozásának módjában, a történések pozitív keretezésében (savoring). Jelen kutatásunk azt vizsgálja, hogy a fenti táborban miként alakul a gyermekekkel foglalkozók mentális egészsége (önreguláció, valamint élményfeldolgozó képesség tekintetében) a táborban betöltött szerepkörtől függően. Úgy véljük, hogy mindennek közvetlen összefüggése tapasztalható a segítők és a táborozók személyiségfejlődése, képességeik gazdagodása tekintetében is, a társas készségek területén tapasztalható fejlődés pedig további érzelmi és akár kognitív fejlődésükhöz is hozzájárul.

A vizsgálatban a Mentális Egészség Tesztet (MET) alkalmaztuk a táborban közreműködő felnőttek felmérésére, melyet a résztvevők két alkalommal töltöttek ki – tábor előtt és tábor után –, online formában. A válaszok alapján kiderült, a tábor pozitív hatással volt a táboroztatók savoring szintjére, mivel fejlődött az élményfeldolgozás módja a tábor végét követően. Kismértékű növekedést tapasztaltunk az önreguláció szintjében is. Eredményeink az ellátott feladattól függetlenek voltak.

A tanulmány képet ad a táboroztató felnőttek önregulációs és élményfeldolgozási képességéről, és rávilágít azokra a mentális egészségtényezőkre, melyek fejlődhetnek gyermek-táboroztatás során, s ezáltal további képességeik kibontakozásának forrásává válhat.

Témavezetők: Dr. Mészáros Veronika – Dr. Takács Nándor,

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet

BŐSZE BRIGITTA – DEVOSA IVÁN

A MICROSOFT MINECRAFT MINT DIGITÁLIS JÁTÉK ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN, TEHETSÉGFEJLESZTÉSBEN

Az IKT eszközök egyre jelentősebb szerepet töltenek be az életünkben, legyen szó a hétköznapiokról vagy az oktatásról, tehetségfejlesztésről. Az újonnan megjelenő technológiai módszerek megteremtették a lehetőséget, hogy a didaktikai alapelvek és feladatok egészen új megközelítésből jelenjenek meg az iskolai környezetben.

A hagyományos oktatási módszerek mellett a digitális eszközökkel történő ismeretátadás létjogosultságát a konstruktivista és konnektivista pedagógiai nézőpont is alátámasztja: az IKT eszközök csoportján belül a digitális játékhasználat egyre nagyobb népszerűséget szerez nem csupán a gyermekek, hanem a felnőttek körében is. A digitális játékok oktatásban, tehetségfejlesztésben történő alkalmazása olyan készségeit, képességeit fejleszti a tanulóknak játéktípustól függően, mint például a kognitív és az affektív készségek. Emellett fejleszti a tanulók lényeglátását, reakció-idejét, szem-kéz koordinációját, valamint a szociális kompetenciákat, többek között az együttműködési készséget.

Elsősorban a digitális játékok tanulási környezetét és a digitális játék-alapú tanulás folyamatát tanulmányoztuk. Ezt követően a gamifikáció elméleti hátterével, szerkezeti felépítésével, típusaival és a számítógépes játékok immerzív hatásainak vizsgálatával egészítettük ki a megszerzett ismereteket. A kutatás elméleti hátterének harmadik forrása a Microsoft Minecraft számítógépes program, illetve a program oktatásra, tehetségfejlesztésre szánt verziójának, a Microsoft Minecraft Education Edition program használatának megismerése.

Az elméleti ismeretekre alapozva alkottuk meg a „Törtetők Birodalma” elnevezésű kalandpályát a Microsoft Minecraft program segítségével. A pálya a negyedik osztályban tanult matematika tananyag törtékről tanult ismereteit foglalja össze, valamint kiváló lehetőséget nyújt a megszerzett ismeretek újbóli mozgósítására. A negyedik osztályos tanulókat választottuk célközönségnek, hiszen ők már a szükséges általános és speciális ismeretekkel rendelkeznek a számítógép-használat tekintetében, ugyanis a pálya számos logikai és stratégiai feladatot tartalmaz, amelyek megoldásához a tanulóknak alkalmazniuk kell a problémamegoldó képességüket. Két típusfeladatot különböztethetünk meg: a tesztfeladatok megoldása során kettő vagy több válaszlehetőség közül kell választaniuk, míg a tevékenykedtető feladatokban saját maguknak kell építeniük, alkotniuk, ezáltal formálhatják a virtuális világot. Minden sikeres feladatmegoldást azonnali jutalmazás követ. Ezeknek a feladatoknak a megoldása egy izgalmas középkori városhoz hasonló területen játszódik, ezért is

lett a pálya mottója: „Ez már TÖRTénelem!”. A tanulók, azaz a „kalandorok” teljesítik a küldetéseket a végső cél elérése érdekében, miközben észrevétlenül fejlesztik matematikai tudásukat és digitális kompetenciáikat.

BÁRDOS DÓRA

DIGITÁLIS IDENTITÁS KIALAKÍTÁSA AZ ONLINE OKTATÁS SORÁN ÉS SZEREPE A TEHETSÉGSEGÍTÉS FOLYAMATÁBAN

A 2020 márciusában váratlanul bekövetkező veszélyhelyzet hatalmas kihívás elé állította a magyarországi pedagógusokat. Új módszertani keretek között új pedagógiai ajánlások alapján kellett hatékony digitális megoldásokat találni egy olyan, sajátos szituációban, amely a tanítási folyamat valamennyi fázisát teljes virtualitásba kényszerítette. A középiskolák számára egyetlen megszakítással mintegy tíz hónapig tartó távolléti oktatás időszaka számos önmagában izgalmas, a gyakorlat szempontjából kulcsfontosságú kérdést felvetett.

Mint egy tehetséggondozó, az egyetemi továbbtanulásra felkészítő, az új, innovatív pedagógiai megoldások alkalmazására való törekvést a pedagógiai programjában is megfogalmazó középiskola tanára, e kérdések közül a legérdekesebbnek azt érzem, miként lehetséges tanárnak, diáknak megteremtenie, kialakítani a maga digitális identitását az online oktatás során.

Szokás a pedagógusok alapvető személyiségvonásának a beleérző képességet, a toleranciát és az értékben való biztosságot tartani. De vajon miként őrizhetők meg, miként mutathatók fel ezek a tulajdonságok a tantermen kívüli, digitális munkarend során? Hogyan lehet megbirkózni a kettős elvárással: a tantervi követelmények teljesítésével és a tanulók egyéni személyiségfejlődésének és képességfejlesztésének támogatásával? Hogyan viheti át egy pedagógus az élete munkájával a jelenléti oktatásban kialakított tanári énképét és önképét a digitális világba? S mindezek tükröképeként: hogyan határozzák meg újra magukat tehetséges tanulók az online oktatás sok szempontból gépies, személytelen világában? Milyen sikerrel hoz létre olyan új, speciális identitást a digitális bennszülöttek nemzedéke, amely ezúttal nem (csak) a kortárscsoportnak szól, hanem az iskola, a tanárok univerzumában is elkezd létezni?

Kutatásom során három szempontból kísérelek meg válaszokat adni a digitális identitással kapcsolatos kérdésekre. Igyekszik reflektálni saját tanári tapasztalataimra, amelyek az elmúlt hónapok kísérletező, jó gyakorlatok kialakítását célul kitűző tanári munkáján alapulnak, különös tekintettel a tehetségsegítés folyamatára. Kérdőíves vizsgálat alapján kitekint más pedagógusok digitális identitást létrehozó törekvéseire, anonim módon pedig tanulói tapasztalatokat is összegez. Végül a szakirodalomra is támaszkodva megkísérel állításokat megfogalmazni azzal kapcsolatban, hogy az online oktatás során kialakított digitális identitás hogyan építhető vissza innovatívan a tanári-tanulói személyiségbe, miként gazdagíthatja, formálhatja a jövő személyes oktatását.

SZŰCS BOGLÁRKA

A COVID-19 PANDÉMIA OKTATÁSI RENDSZEREKRE VONATKOZÓ HATÁSAI ÉS TANULSÁGAI A TEHETSÉGGONDOZÁS TÜKRÉBEN

A COVID-19 pandémia hatásait kutató tudományterületek képviselői közül a legtöbb egyetértenek abban, hogy az egészségügyi hatásai mellett hosszú távú környezeti, gazdasági, társadalmi következményekkel is számolhatunk. A pandémia azonban lehetőség is a változtatásra, mivel rámutatott globalizált életünk fenntarthatatlanságára, a rendszerszintű változtatások halaszthatatlanságára. Mindkét felismerés jelentős pedagógiai potenciált hordoz magában. Emellett a járványhelyzet kapcsán adódó döntési helyzetekben segít eligazodni a tudományalapú megközelítés, a tájékozottság; a gyakran egyvágányú információk és a folyamatok kész tematizálásának elutasítása. Keresztény nézőpontból tekintve ez nem csak lehetőség, hanem hitbeli kötelesség is, éppen ezért fontos értelmezni és az oktatás szintjeire leképezni a pandémia okait, a járványügyi intézkedések komplex hatásait.

A tartalmi hangsúlyok eltolódásán túl gyökeres strukturális hatással volt az oktatásra a távoktatásra való átállás. Mindez – az iskolai előkészítőtől a doktori képzés szintjéig – a tanulók 94%-át, több mint másfél milliárd tanulót érintett világszerte, 99%-ukat az alacsony és közepes jövedelmű országokban. Ez a váratlan helyzet nem csak kihívások elé állította az oktatást, a tanulói és tanári adaptivitást, de rávilágított arra is, hogy sokkal nagyobb mértékben építhetünk a pedagógusok innovációs erejére, önállóságára és lelkipáncszozó szerepére. Az online tanulási környezetre, digitális eszközök alkalmazására, új oktatásmódszertani eszközökre való kényszerű átállás számos innovatív megoldást eredményezett, amelyek jelentős része jelenléti oktatásban is jól alkalmazható differenciálásra, tehetséggondozásra. Végül, a járvány szorongatása ráirányítja figyelmünket a hit határozott többlet dimenziójára, amely a tanulóknak is segít érzelmi stabilitásuk megőrzésében.

Pandémia lehetőségére az oktatási rendszernek is fel kell készülnie¹, a felhalmozódott tapasztalatot mindenképp érdemes értékelni és rendszerezni. Kutatásom célja a külföldről már elérhető, összesített adatok² alapján a negatív és pozitív hatások áttekintése, valamint a járványhelyzetből fakadó kollektív társadalmi benyomások pedagógiai lehetőségeinek feltárása, bemutatása, különös tekintettel a tehetséggondozás folyamatára. A szakirodalmi forrásokból levont következtetéseket szembesítem a gyakorló szülőként tapasztalt hatásokkal is.

¹ World Education blog

² Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures, OECD 2020; Education responses to covid-19: [Link](#); OECD 2020; OECD – [Link](#); [Link](#); UNESCO 2021.

VERÉB LILLA

FELKÉSZÜLÉS AZ OTDK-RA A PANDÉMIA IDEJÉN

Tapasztalatok és jó gyakorlatok

A tehetségsegítés és tehetséggondozás mindig aktuális témája a hazai és a nemzetközi oktatáspolitikának, pedagógiának, hiszen folyamatosan új tehetségigérek kerülnek a pedagógus szakma képviselőinek látókörébe. Ezen tehetséges fiataloknak szükségük van az állandó szakmai segítségnyújtásra.

A tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok, tanárok és oktatók a köz- és felsőoktatás színterein segítik a tanulók és hallgatók csoportjait a szakmai professzionalizmusukkal és a kutatómódszertani tudásukkal elsősorban azért, hogy tudományos igényű műveket tudjanak elkészíteni egy-egy nívós és elismert intézményi és/vagy országos megmérettetésre. A felsőoktatásban működő tudományos diákkörök létrejöttének nem titkolt célja a kutatói utánpótlás lehetőségének biztosítása is. A tehetséggondozás ezen formájában a felsőoktatási intézmények és azok oktatói is szerepet vállalnak, hiszen a tudományos diákköri mozgalmat képviselik szervezőként, témavezetőként, bírálóként és egyéb feladatok elvégzésével is.

Az Intézményi Tudományos Diákköri Konferenciák (ITDK) szervezése elsődleges színtere lehet a fiatalok tudományos életben történő bemutatkozásának. Az Országos Tudományos Diákköri Konferencia (OTDK) Magyarország legnagyobb tudományos rendezvénye, ahol tehetséges, alkotó fiatalok mutathatják be a korábban elkészített, tudományos igényű, színvonalas pályaműveiket.

A koronavírus-járvány az ITDK és OTDK rendezvényeire is hatással volt: a korábban jelenléti formában megvalósuló konferenciák 2020-ban és 2021-ben is online formában zajlottak le. Ez számos kihívást jelentett a konferencián résztvevő hallgatóknak, témavezetőknek, bizottsági tagoknak és a szervezőknek egyaránt.

A témában való elmerülés elsődleges célja az, hogy – főként – az oktatói oldalról szerzett tapasztalatokat oszthassuk meg szakmai körökben, és be tudjuk mutatni jó gyakorlatainkat a hallgatók tudományos diákköri konferenciára történő felkészülése kapcsán. Úgy gondoljuk, hogy tapasztalataink és a jó gyakorlataink túlmutatnak a járványhelyzet időszakán: ezek ismerete és alkalmazása akkor is hatékonyabbá teszik a hallgatók mentorálását, ha már a mindennapjainkat nem uralja a kötelező online és digitális térben történő munkavégzés, tehát amikor már a korábbiakat újra felválthatja a személyes jelenlét és diskurzus.

VERÉB LILLA

KUTATÓ GYERMEKEK TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁJA (KGYTK)

Zsolnai József tudománypedagógiai programja

Zsolnai József professor emeritus 35 éven át foglalkozott tehetségek felkutatásával, a kisgyermektől egészen a felnőttéig. A tehetségkutatást elméleti és gyakorlati aspektusból is figyelemmel kísérte. „A magyarországi tehetségkutatást nemzetpedagógiai ügynek tekintette, ami azt jelenti, hogy nemcsak a társadalmi elit szintjén, hanem a szegényebb rétegek között is kereste a tehetségeket.” (Bognárné, 2014, 18)

Zsolnai a nemzetközi hírű Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia (ÉKP), a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) modell mellett a Kutató Gyermekek Tudományos Konferenciája (továbbiakban KGYTK) tudománypedagógiai program kidolgozója volt, melyben Kiss Albert, zalabéri iskolaigazgató volt a segítőtje.

Zsolnai József úgy vélte, hogy a gyermekeket nem csak a tudomány eredményeivel kell szembesítenünk, hanem azt is meg kell mutatnunk nekik, hogy miként születik maga a tudomány, tehát már a korai életszakasztól kezdve lehetőséget kell adnunk arra, hogy a gyermekek megismerkedhessenek a tudománnyal és annak művelésével is. Bognárné szerint (2013) Zsolnai a korai tudománnyal való foglalkozással és az alkotásra késztetéssel nem „tudóskák” nevelését, hanem a magasabb színvonalú érdeklődést, a kognitív képességek fejlesztését, a szakmai kommunikációval összefüggő érvelési kompetenciák növelését célozta meg.

Ehhez elengedhetetlennek gondolta a professor emeritus, hogy a gyermekekkel foglalkozó pedagógusok is nyitottak legyenek a tudomány világára, meg is fogalmazza, hogy a témavezető pedagógusoknak szükségük van tudományos ismeretekre, kutatómódszertani, tudományelméleti felkészültségre is, hiszen így lehetnek majd hiteles segítők a tehetségeknek, tehetségígéreteknek, akiktől a gyermekek szakszerű segítséget kaphatnak.

Zsolnai József tudományos örökségét és hagyatékát több hazai pedagógus-kutató is gondolja, akik valamennyien tanítványai, munkatársai voltak. Ez nekünk is célunk mellett, hogy betekintést tudjunk nyújtani a résztvevőknek, érdeklődőknek a KGYTK történetébe, legmeghatározóbb történéseibe.

SZABÓ ANITA

KIEMELKEDŐ KÉPESSÉGEK KONTRA SZABÁLYTUDAT

Kutatásom során a tehetséges gyermekek és a viselkedési problémák között igyekszem összefüggéseket felállítani. Emellett fontosnak tartom a fegyelmezés fogalma, illetve módszere helyett egy új hatékonyabb módszer alkalmazását. A fegyelmezés negatív töltete miatt, illetve abból kiindulva, hogy az egy reedukációs folyamat, lényeges lenne a prevenció irányából megközelíteni a magatartás problémák „kezelését”.

Ezen felül szükséges azt is figyelembe venni, hogy a tehetség gondozás nem csak a tehetség ígéretekkel való foglalkozást jelenti, hanem azon gyermekek fejlesztését is, akiknél valamilyen területen elmaradás mutatkozik.

KOVÁCS JUSZTINA

MEGKÜZDÉS SERDÜLŐKORBAN AZ ERIKSONI IDENTITÁSKERESÉS TÜKRÉBEN, MESEI ÜZENETEKRE ÉPÍTVE

Kutatásom által Erik H. Erikson pszichoszociális fejlődésméletére építve céloom leendő közösség-szervezőként a serdülők identitás-formálásának és ezáltal közösségbeli helyének támogatása, illetve a közösségépítéshez kapcsolódó egyensúly megerősítése. Mindehhez a pszichoszociális fejlődésmélet fogalomköreire építkezek, valamint segítségül hívom a megküzdés BASIC PH modelljét.

Erik H. Erikson a serdülőkor lényegként az identitás kialakítását fogalmazza meg, amelynek során az egyén önmagára találhat, saját szerepköreit, készségeit egy-ségben élheti meg, egyúttal a folyamatosság élménye által mindezt társai irányába is kifejezni képes. A koherencia csak a korábbi életszakaszok pozitív élményeire építve válhat teljessé: a bizalom, az autonómia, a kezdeményezés, a teljesítőképes-ség megélése által. E belső, elsajátítandó erő tárgya elsősorban a hűség, mely leginkább egy olyan környezetben valósulhat meg, ahol az egyén képviselheti az önmagához és más, számára értékes személyekhez való őszinteségét. (Erikson, 2002, 1997, 1991)

Mindezek megvalósulásához krízisek megélése-n keresztül vezet az út, ezért kutató-somban kiemelten foglalkozok a megküzdés jelenségével és BASIC PH modelljével, amely a következő tényezőket emeli ki: hit, érzelmek, társas kapcsolatok, fantázia, átgondolás, fizikai megküzdés. Kutatásom során meseszöve-sen keresztül vizsgálom e megküzdési módok megjelenését és az Erikson által kiemelt élményekkel való összefüggését.

Témavezető: Fehér Ágota, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pe-dagógusképző Intézet

DÓSA ZOLTÁN

TEHETSÉG ÉS MEGTÉVESZTÉS – AZ ERÉNY ÁRNYOLDALAI

Klasszikus értelmezésben az intelligens viselkedés holdudvarába nemcsak hatékony, hanem morális szempontból is kifogásolhatatlan cselekedetek kerülnek be. Ezen kétes logika szerint, ami intelligensnek minősül, az jó, ami nem intelligens, az rossz.

A félrevezetés, rosszindulat vagy egyenesen a gonoszság is lehet értelmességgel telített, ezért valószínűleg az intelligens viselkedés teljesebben megérthető, ha annak morális vonatkozásait figyelmen kívül hagyjuk. Az erkölcs kényszerítő erejét egyébként sem lehet könnyen mérni, mert nem uniformizált hatás, vagyis sok embernek sokfélélt jelenthet, egy olyan felszólítás, hogy „szeresd felebarátodat”.

A sötét triádnak (dark triad) elméletileg elhatárolható személyiség-konstruktmok a gyakorlatban egymást átfedő szerkezetek, melyek mögött feltételezhetően közös faktor húzódik meg. A három jegy elemzése azért indokolt, mert kiemelkedő intellektus vagy mentalizációs képesség mellett az ilyen személyek a társas környezetre veszélyt jelentenek, ami abban rejlik, hogy önös szándékaikat követve megtévesztenek és kihasználnak embereket, úgy, hogy azok esetleg észre sem veszik a rossz szándékot, így az áldozatok egy olyan humán gépezet részeivé válnak, ami a közös értékteremtés helyett az egyéni értékszerzés mellett kardoskodik. A kollektív szellemi értékekre épülő társadalom is elbír korlátozott számú dezertőrt, de a csalók túlszaporodása a csoport pusztulásához vezethet.

A tehetségkutatásban igen kevés olyan vizsgálat létezik, amelyik azt kutatja, hogy melyek azok a rizikófaktorok, melyeknek hatására a kimagasló elme a destruktív magatartás mellett dönt. A kultúrtörténetből viszont rengeteg olyan példát meríthetünk, amelyekben a kimagasló intelligencia, a kiváló szociális képességek, a jó szervező-képesség vagy a rendkívüli tapasztalat nem kollektív érdekeket szolgál, hanem önző és olykor ijesztő célokat.

A tehetség többkomponensű modellben való értelmezése megengedi azt, hogy a személyiség más dimenzióihoz, a szociális környezethez vagy eltérő társas konstellációkhoz igazítva gondolkodjunk róla. Ez a megközelítés azt is jelenti, hogy szabadságot ad abban, hogy megítéljük, társadalmi és kulturális szempontból pozitív vagy negatív hozadéka van a kiemelkedő képesség kamatoztatásának.

DOBSZAY AMBRUS – MÉSZÁROS LUKÁCS

A FERENCES ÖSZTÖNDÍJPROGRAM BEMUTATÁSA

Programunk nyolc évvel ezelőtt indult el. Lényege, hogy a három ferences gimnázium pályázati úton kiválasztott 40–50 diákja részesüljön személyre szabott fejlesztési támogatásban egyéni vagy kiscsoportos foglalkozások formájában, havi ösztöndíjjal és közös képzésekkel, programokkal kiegészítve. A diákok a mentortanáraikat maguk választják, ahogyan azt a témát is, amelyben elmélyülnek. A diáknak egy projekttervvel kell pályáznia. Az év folyamán ezt fogja megvalósítani, majd záró tanulmányt készít róla és az év végén megrendezett „projektnapon” a nyilvánosság előtt prezentálja azt.

A projekt lehet tudományos kutatás, művészeti alkotás, továbbá szociális segítő tevékenység. A program leágazása az ún. tanulmányi kategória, amely a korábbi években projektet megvalósító tanuló felsőfokú tanulmányainak megalapozását jelenti.

A gimnazisták mentortanáraik támogatásával saját ötleteiket valósíthatják meg a maguk szintjén, és publikálható, országos versenyen bemutatható eredményeket érnek el. A kutatás témája illeszkedik a ferences lelkiség alapjain álló természettudományos szemléletbe. Az ifjú kutatók motivációi között a keresztény és ferences elemek (gyógyítani, segíteni, jobbitani akarás, felelősség érzése a teremtett világért) a szakmai érdeklődéssel együtt merülnek fel. A projekt megalapozása elméleti órákon történik, a kutatásokat pedig más intézményekkel (kutatóintézetek, múzeumok, egyetemek) együttműködve valósítjuk meg.

A program sokrétűen hasznosul a diákok számára. Hozzájárul a személyes érdeklődési kör tisztázásához, segít megtalálni az ahhoz tartozó képzési területet, a konkrét felsőoktatási szakot. A résztvevők látják, hogy a szakmai munka megtölthető lelki tartalommal, amit később, egyetemistaként és végzett szakemberként is megőriznek magukban.

Diákjaink később otthonosabban mozognak az egyetemi életben is, hatékonyan tudnak bekapcsolódni a diákköri munkába és a tanszékek kutatási tevékenységébe, könnyebben veszik a kihívásokat, amelyek kutatással járnak (labormunka, projekt-feladat, szakdolgozat). Kompetenciáik az egyetemi évek után a professzionális tudományos munkára is hatással lehetnek. Megismerik a tudományos kutatás folyamatát, a szakirodalom használatát és kommunikációs gyakorlatot is szereznek (tudósokkal történő levelezés és szóbeli kommunikáció, előadások tartása, publikációk készítése). Képesek bekapcsolódni szakmai vezető irányítása melletti team-munkába, de képesek önálló tevékenységre is. Van, aki már az egyetemre való bekerüléskor publikációval rendelkezik, s ezek számát később is könnyebben gyarapítják, ami előnyt biztosít a tudományometriai rendszerben.

A tehetség hitünk szerint egyszerre ajándék és küldetés. Ezt fejezi ki közös imádságunk:

Főlséges és dicsőséges Isten!

Te alkottad a világot és benne engem is.

Te adtad képességeimet, tehetségemet, erőmet és értelmemet.

Hálát adok érte és hálát adok a gyengeségeimért is.

Kérlek, add, hogy hasznosan és alázattal éljek ajándékaiddal.

Kérlek, segíts elfogadni gyengeségeimet, pótolni hiányaimat.

Adj erőt képességeim kiteljesítésére.

Segíts megtalálni valódi hivatásomat.

Adj találékonyságot és önzetlen szívet, hogy másoknak is javára legyek.

Te adj igazi derűt, s te hozz vidámságot életembe.

Erősítsd hitemet. Tökéletesítsd szeretetemet. Add, hogy a te békéd eszköze legyek.

Amen.

CSÍZY KATALIN

IULIANUS CSÁSZÁR OKTATÁSPOLITIKÁJA

Iulianus Apostata császár (361–363) felettébb érdekes alakja a késő ókor történetének, hiszen ő volt az az uralkodó, aki utoljára próbálta meg visszaállítani a hagyományos görög-római vallást és kultuszokat, a nevéhez társuló „Hitehagyott” jelző legkevésbé sem állja meg a helyét, hiszen hitét soha nem veszítette el, ugyanakkor Marcus Aurelius után második filozófuscsászárként vonult be a történelembe.

Kiindulópontunk az a *rétori edictum* (C. Th. 13,3,5), amelyben az uralkodó a meggyőződés szerinti oktatás mellett szállt síkra. Kutatásom segítségével több kérdésre törekszem választ adni: Milyen intézkedésekkel igyekezett megteremteni elképzeléseit a császár? Milyen a helyes nevelői magatartás? A hellén nevelésszermű (*paideia*) mennyiben járult hozzá a negyedik századi Római Birodalom identitásának formálódásához? Milyen újfajta *Romanitas*-eszmét, római tudatot próbált megvalósítani az *imperator*?

Iulianus oktatáspolitikai intézkedéseinek megértéséhez elengedhetetlen, hogy röviden megismerjük az uralkodó életét és görög nyelven írott műveit, levelezését, hiszen e számottevő *corpus* a kései antikvitás izgalmas forráscsoportját alkotja. Témánk szempontjából egyrészt azok az intelmek jelentenek fontos adalékokat, amelyekben a császár *pontifex maximus*ként szólt a birodalom főpapjaihoz, másrészt azok a különféle műfajokban megfogalmazott *oratiók*, amelyek segítségével megérthetjük, hogy a hellén és római műveltség miként fonódott össze a hitre alapozó és a filozófiai képzést előtérbe helyező platonista és sztoikus elemekkel bővült.

A kötet szerzői

Dr. Bárdi Árpád

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
bardi.arpad@kre.hu

Dr. Bárdos Dóra

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar – Ceglédi Kossuth Lajos
Gimnázium
bardos.dora@kre.hu

Bősze Brigitta – Dr. Devosa Iván

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
devosa.ivan@kre.hu

Dr. Csízy Katalin

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar
dr.csizy.katalin@gmail.com

Dobszay Ambrus – Mészáros Lukács

Ferences Gimnázium, Szentendre; Ferences Ösztöndíj Alapítvány
foa@ferencesek.hu

Dr. Dósa Zoltán

Babeş-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat
zdosa@yahoo.com

Farkas Dóra – Geiling Borbála

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar hallgatói
farkasdori111@gmail.com – geilingbori98@gmail.com

Gombkötőné Lombár Izabella

Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium
lombariza@gmail.com

Dr. Kemény Gabriella

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
kemeny.gabriella@kre.hu

Kovács Juszтина

Roche Services Ltd - Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar hallgató
juszтина.0325@gmail.com

Maczelka Gáborné – Dr. Csontosné Dr. Buzás Zsuzsa – Maródi Ágnes

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
csontosne.buzas.zsuzsa@kre.hu

Megyeriné Dr. Runyó Anna

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
megyerine.anna@avkf.hu

Molnár Márta – Juhászné Bóka Szilvia

Zuglói Hajós Alfréd Magyar-Német Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola
igazgato@zugloihajos.hu

Nemes-Németh Nóra

Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola
nemes.nemeth.nora@gmail.com

Prof. Dr. habil. Rixer Ádám

Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar
rixer.adam@kre.hu

Szabó Anita

Óbudai Nagy László Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola
szanitasz@gmail.com

Szűcs Boglárka

Károli Gáspár Református Egyetem Egyház és Társadalom Kutatóintézet
Teremtésvédelmi Műhely
szucs.boglarka@kre.hu

Dr. Tolnai Ágnes

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
tolnai.agnes@kre.hu

Valentné Dr. Albert Éva

Semmelweis Egyetem Pető András Kar
valentne.albert.eva@semmelweis.hu

Varga-Csikász Csenge

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem NTDI
varga.csikasz.csenge@gmail.com

Veréb Lilla

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
vereb.lilla@kre.hu

Dr. Zalay Szabolcs

Pécsi Leőwey Klára Gimnázium – Eötvös József Főiskola, Baja
zalaysz@gmail.com

