



UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2024 / 7–8.

ÖRÖKBEFOGADÁS – KÉPZÉS A SIKERES KOMMUNIKÁCIÓÉRT
EGYETEMISTÁK MENTÁLIS ÉS FIZIKAI ÁLLAPOTA – ÖSSZEFÜGGÉSEK

Egyetemi hallgatók vizsgacsálási attitűdjeiről – Óbudai Egyetem

A tanórán kívüli tanulás – hazai és nemzetközi rátekintés

Vita a neveléstudományi nómenklatúráról – a szociálpedagógia modernitása

Az érdeklődés természetéről – interjú Suzanne Hidivel

Szemle – Turi Sándor világa; kortárs városi gyermekfolklor; Fekete pont

Napló – Winkler Márta köszöntése, nyelvtanulások története;

Debreczeni Tibortól búcsúzunk

„OKTPOLCAFÉ 2010–2014” – MÚLT ÉS JELEN



A képekről (*Földes Petra*)

Örökre beégett a lelkembe a jelenet, amit valamikor 1984-85 táján, akkor még tanárjelöltként Winkler Márta Váli úti „kísérleti osztályában” láttam. Abban az időben még szokatlan volt az asztalok szabadabb elrendezése, ahogy az is, hogy az osztályteremben egy kényelmes, hívogató szőnyeg is helyet kap. (A „helyet kap”-nak van jelentősége, hiszen egy ilyen sarok kialakításához az egész teret újra kellett gondolni, s a formabontó megoldáshoz az intézményvezető engedélye volt szükséges.) A gyerekek otthon voltak az osztályteremben, olyannyira, hogy az óra közepe felé – egy sötét téli reggel első óráján vagyunk – az egyik kislány egyszer csak összerámolta az eszközöket, amelyekkel addig dolgozott, a sarokban álló polcra egy pokrócot vett magához, hátrasétált, és bavackolta magát a szőnyegen. Egy perc alatt aludt el, ugyanazzal a természetességgel, amellyel az óra első felében részt vett. Az óra után természetesen megkaptuk a magyarázatot: Gergő élsportoló, a hajnali edzés után szüksége van erre a feltöltődésre.

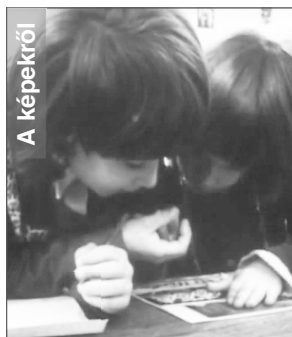
De mindegy is, hogy mi a magyarázat: sokkal lényegesebb az, hogy Winkler Márta osztályában – és később iskolájában – a gyerekek a szükségleteikkel, a tanulásban pedig az élményeikkel együtt, sőt azok által vannak jelen. Ennek a jelenlétnek a lenyomatát őrzik az 1980-ban bemutatott, Péterffy András által rendezett *Iskolapéllda* című film gyerekjelenetei. Kurucz Sándor operatőr közel megy a történésekhez: a megélt gondolat élményét mutatja meg a gyerekcsoportokon, a tevékenység örömét a gesztusokban. A mélységes bevonódottságot, amelynek a létrejötté önmagában is csoda, hiszen filmesek vannak az osztályteremben. Ez azonban nem zavarja meg a gyerekeket a világ felfedezésében, hiszen számukra ez a természetes, az iskolai mindennapjaikat meghatározó létállapot. A fekete-fehér filmkockák pedig minket nézőket segítenek, hogy a lényegre – a rezdülésekre – koncentráljunk, és felfedezzük a filmben az átélés pillanatait. Negyven év után is érvényes és – nem túlzás azt állítani, hogy – kellő ráhangoltsággal mindenki számára elérhető pillanatok ezek.

A képek a **címlapon**, illetve a **13., 36., 56., 92., 97., 104., 108., 111., 116–117., 120. és 140–141. oldalakon** láthatók. A képek sora egyben megtekinthető lapunk online képtárában: <https://upszonline.hu/index.php?gallery=740708>

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

74. évfolyam
2024 / 7–8.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 „OktpolCafé 2010–2014 – Múlt és jelen”
Az *Új Pedagógiai Szemle* kérdéseire válaszolnak
az alapítók: **RADÓ PÉTER** és **SETÉNYI JÁNOS**

TANULMÁNYOK

- 14 **ADÁMI RÓZSA-ZSANETT:** Beszéljünk róla! –
Az örökbefogadó szülők és a pedagógusok kommunikációs képzésének jelentősége Magyarországon

- 37 **SZÉPLAKI ILDIKÓ:** Egyetemisták mentális és fizikai állapota közötti összefüggések vizsgálata első éves egri hallgatók körében

MŰHELY

- 57 **TOLNER NIKOLETTA – POGÁTSNIK MONIKA:** Egyetemi hallgatók vizsgacsalási attitűdjei

- 77 **IMRE ANNA:** Tanórán kívüli tanulás – felülnézetből

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 93 **K. NAGY EMESE:** Reflexió Nagy Ádám és Trencsényi László *Adalékok a nevelés-tudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja* címmel írt munkájára

KÖZELÍTÉSEK

- 98 Az érdeklődés anatómiája – Beszélgetés **Suzanne Hidivel** (JÓZSA KRISZTIÁN)

SZEMLE

- 105 Tóth Piroska Anna: Kortárs városi gyermekfolklor. „Elmélet” és „gyakorlat” a budai gyermekek játék- és szöveghasználatában (**Smid Bernadett**)

109 Turi Gábor (szerk.): Turi Sándor –
A paszabi tanító (**Dráviczki Sándor**)

112 Szimler Bálint (rend.): Fekete pont
(**Veszprémi Attila**)

116

ABSTRACTS

NAPLÓ

118 **KERÉNYI MARI:** A tanító – Winkler
Márta köszöntése

121 **BODNÁR ILDIKÓ:** Nyelvtanulásaim
története

142 *Búcsú Debreczeni Tibortól (1928–
2024)* – **Torma Mária** írása

144 Szerkesztői jegyzet

*A címlapon képek sorakoznak Péterffy
András Iskolapéllda című dokumentum-
filmjének (1980) egy epizódjából.
Operatőr: Kurucz Sándor*

B4 *A hátlapon Kassák Lajos Szénaboglya
címmel megjelent naplójegyzet-sorozatá-
nak egy 1955-ből származó részlete ol-
vasható.*

UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |

PODRÁ CZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <https://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

A kiadvány a Miskolci Egyetem
támogatásával, a szerkesztőség
gondozásában jelenik meg.

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

ADÁMI-RÓZSA ZSANETT

kommunikáció- és médiatudomány mester-
szakos végzett hallgató | doktorjelölt | Corvi-
nus Egyetem Kommunikációtudományi
Doktori Program | óraadó oktató | Milton
Friedman Egyetem

Dr. BODNÁR ILDIKÓ

magyar–orosz és francia szakos, illetve né-
metnyelv-tanár | a nyelvstudomány kandidá-
tusa (PhD; Kutatási területek: fonetika, fonó-
lógia, stilisztika, lexikográfia; Középfokú jel-
nyelvi ismeretek) | középiskolai tanár (1975–
1999) | a ME BTK Alkalmazott Nyelvészeti
és Fordítástudományi Tanszékének munka-
társa (1999–2013) | jelenleg nyugdíjas

Dr. DRÁVICZKI SÁNDOR

szakpedagógus | főiskolai tanár |
Nyíregyházi Egyetem

IMRE ANNA, PhD

magyar–angol szakos tanár | szociológus |
nyugalmozott kutató

JÓZSA KRISZTIÁN, DSc

egyetemi tanár | SZTE | MATE |
az MTA doktora

K. NAGY EMESE

agrármérnök (DATE) | mérnök-tanár
(GATE) | angolnyelv-tanár (ME) | a nevelés-
tudomány habilitált doktora – PhD (DE) |
szakmai vezető | Komplex Instrukciós Prog-
ram | egyetemi docens, főigazgató |
ME Tanárképző Intézet

KERÉNYI MARI

alapító | Zöld Kakas Mentálhigiénés
Szakgimnázium, Gimnázium és Általános
Iskola | Budapest

POGÁTSNIK MONIKA, PhD

egyetemi docens | oktatási dékánhelyettes |
Óbudai Egyetem Alba Regia Kar |
mérnök-tanár

RADÓ PÉTER

oktatáskutató | oktatáspolitikai elemző |
szakterülete az oktatási rendszerek elemzése,
oktatáspolitikai tervezés és értékelés, az okta-
tási egyenlőtlenségek vizsgálata

SETÉNYI JÁNOS

nemzetközi oktatásfejlesztő és fejlesztési
tanácsadó | alapító tag | Expanzió Humán
Tanácsadó Kft. | igazgató | MCC Tanulás-
kutató Intézet

SMID BERNADETT, PhD

folklorista | ELTE BTK Néprajzi Intézet

SZÉPLAKI ILDIKÓ

okleveles közgazdász | STOTT Pilates Inst-
raktor (2016) | közgazdasághoz kapcsolódó
tantárgyakat, illetve Pilatest oktató
tanársegéd | EKKE | doktorandusz | EKKE
Neveléstudományi Doktori Iskola

TOLNER NIKOLETTA

tanársegéd | Óbudai Egyetem Alba Regia
Kar | doktorandusz | Óbudai Egyetem
Biztonságtudományi Doktori Iskola

TORMA MÁRIA

vegyésszerműnök | versmondó előadóművész |
szerkesztő | honlapja: tormamaria.hu

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle



OktpolCafé 2010–2014 – Múlt és jelen

Az Új Pedagógiai Szemle kérdéseire válaszolnak az alapítók:

RADÓ PÉTER és SETÉNYI JÁNOS

LÁTÓSZÖG

2010-ben hozta létre Setényi János és Radó Péter az OktpolCafé blogot, amely témafelvetéseivel és elemzéseivel hamar meghatározó terepévé vált az oktatásról szóló közbeszédnek. A blog azonban 2014-ben – éppen tíz esztendeje – leállt.

A megszűnés tizedik évfordulójához kapcsolódóan egy visszatekintő beszélgetésre invitáltuk a blog alapítóit. Ebben a formában azonban nem sikerült tető alá hozni az emlékezést. Végül amellelt döntöttünk, hogy mindkét alapítónak kérdéseket küldünk, így a múltidézés párhuzamos és virtuális interjú keretében valósulhat meg.

Szerkesztőségünk az alábbi kérdéseket fogalmazta meg, a blog alapítói pedig ezekre a következő válaszokat adták:

Az OktpolCafé létrehozása előtt mindketten – már elismert oktatáskutatóként – együtt dolgoztak az Expanzió Kft.-ben. Milyen szándékok mentén és milyen körülmények között döntöttek az OktpolCafé létrehozásáról? Melyek voltak a blog létrehozásának személyes indíttatásai, és miben reménykedtek annak működtetése révén?

Radó Péter: A blog elindítását már 2009-ben, durván egy évvel a választások előtt elhatároztuk, az indulásig tartó egy év ötleteléssel és a blog technikai tervezésével telt. Jánossal akkoriban heti rendszerességgel beszélgettünk arról, hogy mi minden zajlik az oktatáspolitikában. Akkoriban mindketten úgy láttuk, hogy 2006 után az OKI (később OFI) lassú lepusztítása és az Oktatáspolitikai

Elemzések Központjának (OPEK) bezárása miatt rettenetesen beszűkült az oktatáspolitikáról szóló szakmai diskurzus tere. Mindketten úgy gondoltuk, hogy szükség van egy olyan szabad online térre, ahol a legkülönbözőbb értékvilággal és szakmai tudással rendelkező emberek (kutatók, szakértők, oktatásirányítók, szakmai szolgáltatók és a fejlesztő ipar szakemberei) valódi szakmai diskurzust folytathatnak anélkül, hogy saját politikai, intézményi vagy személyes agendájukat képviselniük kellene. Magukat a blogjegyzéseket amolyan vitaindítónak, szakmai-szakértői diskurzust generáló írásoknak szántuk. Tulajdonképpen azt szeretnénk volna online folytatni, ami 2003 és 2006 között az OPEK rendszeres offline programjában, az OktpolCafében folyt.

Innen ered a blog, majd a blog mellé létrehozott nyílt Facebook-csoport névválasztása is. (Utóbbi még ma is működik, durván 15 ezer tagja van.) Ez a konstrukció egy rövid ideig működött is, de aztán a 2010 után elindult, mindenre kiterjedő radikális rendszerátalakítás, pontosabban az arról a blogon zajló reflexió és annak fogadtatása erősen megváltoztatta a blog jellegét.

Setényi János: Bár az Oktpol Caféig eltérő utakat jártunk be, munkánk során 2010-re már nagyon sok közpolitikai tapasztalat halmozódott fel bennünk. Péter minisztériumi döntéshozó, fejlesztéspolitikai szakember (Sulinova), oktatáspolitikai kutató (OPEK) és egyetemi oktató (ELTE) szerepkörökben mártózott meg a közpolitikákban, én egy piaci tanácsadó cégben dolgozva. A Cafét egyfajta tudományos ismeretterjesztő blognak szántuk – nem zárva ki a komolyabb oktatáspolitikai történésekre adott reflexiót sem. Ez volt a blog-korszak aranykora, így az indításban egy adag kalandvágy is volt. (Én magam biztos voltam a sikerben).

Hogyan működtek együtt a gyakorlatban? Miként döntöttek a feldolgozandó témákról, és ezek milyen belső folyamatok nyomán kerültek nyilvánosság elé?

Radó Péter: A rendszeres beszélgetéseken kívül nem volt semmilyen bejáratott és formalizált mechanizmusunk. Az általunk feldolgozott témákról önállóan döntöttünk, és írásainkat magunk töltöttük fel a blogra. Bár néha elküldtük egymásnak az írásaink kéziratát, de közlésüket nem tettük függővé a másik beleegyezésétől.

Úgy tekintettünk a blogbejegyzésekre mint személyes „írói munkásságunk” részére. Közös döntésre csak abban a néhány esetben volt szükség, amikor valamelyikünk javasolta vendégszerző meghívását.

Setényi János: A szakmai koncepció az volt, hogy a blog szépségét egy liberális és egy konzervatív oktatási szakember együtt alkotása adja majd. A témaválasztásban szabadok voltunk, hiszen teljes volt a szakmai bizalom. Kezdetben az írásokat kölcsönösen átnéztük, később erre már nem volt szükség. Heti „szerkesztőségi ülések” voltak, élvezetes beszélgetések formájában.

Melyek voltak a működés időszakában a leginkább felkapott, közérdeklődést kiváltó írások? Emlékszik-e olyan blogbejegyzésre, amelyet késhegyig menő vita előzött meg önök között?

Radó Péter: Semmilyen „késhegyig menő” vita nem folyt közöttünk. Mindig megbeszéltük, hogy melyikünk milyen témáról tervez írni, nagyon sokszor ezekbe az írásokba beépítettük a másik által felvetett szempontokat, tényeket és véleményeket is. Ha volt néha vita közöttünk, azt mindig nagyon kulturáltan és többnyire a blogbejegyzés utáni komment-diskurzusban bonyolítottuk, személyesen pedig

derűs elnézéssel kezeltük egymás eltérő értékvilágát és szakmai nünükéit.

A blog jellegének megváltozása, egyre inkább a rendszerátalakítás ellenzőinek fórumává vá-

lása után azonban kettőnk működési módja eléggé elvált egymástól. János gondosan kerülte a kritikai megszólalásokat, és

a blog szépségét egy liberális és egy konzervatív oktatási szakember együtt alkotása adja majd

többnyire tisztán „szakmai”, az aktuális oktatáspolitikai napirendhez nemigen kapcsolódó témákról írt. (Akkor még János is erős kritikával szemlélte a rendszerben zajló változásokat, de az általa vezetett cég érdekeit szem előtt tartva ezt érthető módon nem tette nyilvánossá.) Én ezzel szemben egy idő után elsősorban azokkal a változtatásokkal foglalkoztam, amelyeket a kormányzat tervezett végrehajtani, vagy amelyeket éppen megpróbált átültetni a gyakorlatba. 2011 és 2014 között döbbenetes mennyiségű rendszerszintű oktatáspolitikai beavatkozás zajlott, ami brutálisan túlterhelt szakmai elemeznivalóval. Ráadásul e változtatások mindegyike olyan volt, amiről más országokban szerzett tapasztalatok alapján pontosan tudható volt, hogy csak kárt képesek okozni, ezért írni kellett róluk. A dolog természeténél fogva az erős oktatáspolitikai kritikát megfogalmazó írások voltak a legolvasottabbak, különösen azért, mert ezeket az online sajtó egy része rendszeresen szemlélte. Ezek az írások néha tízezer fölötti látogatottságot generáltak, ami egy szakmai blog esetében elég komoly olvasottságot jelent.

Setényi János: Bár ezt nem mértük, de szorintem a blogot inkább Péter írásai miatt kapták fel és olvasták. Pétert a NER indulása körüli radikális oktatáspolitikai fordulat olyannyira izgatta, hogy az eredeti koncepciót némileg átalakítva az események elemző krónikásává és később kérérlhetetlen kritikusává vált. Engem az oktatáspolitikai hullámlás nem annyira izgatott fel, és inkább a 20 évnyi tanácsadói és fejlesztői munka (az angol *practitioner*nek hívja az ilyen

személyeket) izgalmas tapasztalatait próbáltam rövid írásokba önteni. Azt reméltem, hogy az írásokból egy jó könyv áll majd össze, sajátos, jó olvasható formában. Késhegyig menő viták egyáltalán nem voltak, az utak szétágaztak. Péter írásai a hazai szociálliberális viszonyítási rendszerben magas színvonalúak és teljesen koherensek voltak, egy önazonos szerzőtől. Az én szakmázásom mögött pedig nem volt ideológiai hátország, egyedül kóboroltam.

Távlatosan tekintve: hogyan értékeli az akkori oktatáspolitikát, oktatási folyamatokat? Melyek azok a későbbi történések, amelyek a prognosztizált vagy önök által várt módon alakultak, és mit értékelnek téves diagnózis-ként vagy előrejelzésként az akkori folyamatokat illetően?

Radó Péter: Ami az OktpolCafé blog működésének négy éve alatt történt az oktatásban, az a legfontosabb indikátorok alakulásának a fényében egy súlyos nemzeti katasztrófa, amit egyértelműen a szakmai szempontokat tökéletesen figyelmen kívül hagyó és kizárólag hatalmpolitikai érdeket szolgáló oktatáspolitikai okozott. A következményei, tehát a közoktatás eredményességének beszakadása, a szelektivitás erősödése és az egyenlőtlenségek növekedése, a közoktatás fölötti közösségi kontroll gyengülése és a minőségromlás némi szakértői tudás birtokában nagyon pontosan előre láthatók voltak. Mint ahogy az is, hogy kormányzás szélsőséges centralizációja következtében az oktatásirányítás Magyarországon nem szakértői bürokráciák, hanem

a közoktatás fölötti közösségi kontroll gyengülése és a minőségromlás pontosan előre láthatók voltak

politikai komiszárok és korrupciós hálózatok helyi embereinek a kezébe kerül. Az előbbi sem jó, az utóbbi súlyos dráma.

Ami a diagnózisok megbízhatóságát illeti, erről csak a saját nevemben tudok nyilatkozni. Mint említettem, a délkelet-európai, kelet-európai és közép-ázsiai országokban szerzett tudás és tapasztalatok alapján a 2011-ben elindított rendszerszintű változások, illetve az ezeknek köszönhető bűnrossz kormányzás negatív hatásai kiszámíthatóak voltak. Ami a tízes évek elején bizonytalanság forrása lehetett, az a rengeteg beavatkozás összegződő, rendszerszintű hatásainak mértéke. Ezzel függ össze az egyetlen komoly meglepetés, amivel 2011 után szembesülnöm kellett: súlyosan alábecsültem a közoktatás teljesítményromlásának mértékét és ütemét, a legfontosabb indikátorok néhány év alatt beszakadtak, s erre nem számítottam. Utólag az adatok elemzése alapján arra kellett rájönnöm, hogy a rendszerszintű változtatások egy kritikus tömege azonnali - egy Kornai Jánostól kölcsönzött terminussal élve – transzformációs visszaesést okozott nagyjából 2016-ig. Ami azután, az évtized második felétől következett, már nem volt meglepetés, a gyors transzformációs visszaesés után egy sokkal lassabb funkcionális leépülést indult meg, ugyanis elkezdtek leépülni az oktatás működésének alapfeltételei, az iskolák működtetésének és az iskolarendszer kormányzásának módjából pedig kivesszett minden adaptációs és korrekciós képesség. A lényeg azonban az, hogy előre tudható volt, hogy a tervezett, majd megvalósított változtatások lejtőre küldik majd a közoktatást. Erre konkrét példák tömegét lehetne hozni.

kizárja az alkotómunkához szükséges stabilitást

Setényi János: A kérdéses időszak oktatáspolitikája egyáltalán nem egységes, több szakaszra osztható. Számomra – több évtizedes távlatba helyezve az eseményeket – egy szomorú és egy biztató trend formálódik ki. Egyrészt a hazai oktatáspolitikát 1985 óta mindig újrakezd, és radikális átalakításokat kezdeményez, melyek mögött mindig hatalmpolitikai elképzelések húzódnak meg. De ezek az átalakítások soha nem szűnnek meg, ami kizárja az alkotómunkához szükséges stabilitást. Másfelől azonban a tudományalapú tananyag, a házi feladat, a selektív vizsgák világa szinte sértetlenül él tovább – őrizve az európai civilizáció maradványait.

Miért szűnt meg az OktPolCafé? Mi volt a megszűnés hátterében, mi volt az ön szerepe a megszűntetésről meghozott döntésben?

Radó Péter: A blog egyszerűen elfáradt, amit egy ponton mindketten szomorúan tudomásul vettünk. Ami engem illet, ebben közrejátszott az is, hogy egyre kevésbé láttam annak értelmét, amit a blogon vagy azon keresztül csináltam. Az államkonzervatív rendszerátalakítás első két éve után nyilvánvalóvá vált, hogy az hatalmpolitikai, s nem szakmapolitikai termék. Az autonómiák teljes felszámolása vagy kiszorítása és a szélsőségesen centralizált, az ideológiai indoktrinációt alkalmazó és bürokratikus irányításra való áttérés szinte kizárólag a 2010 óta uralkodó politikai elit hatalmának bebetonozását szolgáló rendszerépítésbe illeszkedett, oktatási szakmai megfontolások abban semmilyen, vagy csupán marginális szerepet játszottak. (Ezt részletesen elemeztem a két éve megjelent

Közoktatás és politika című könyvemben.) A blog szándéka szerint a szakmapolitikai elemzés és diskurzus terepe volt, ugyanakkor tudható volt, hogy amit a kormányzat csinál, szakmailag értelmezhetetlen, azt csak az autokratikus politikai napirendek „racionálitása” indokolja. Másképpen fogalmazva: bár ez is közrejátszott, alapvetően nem elszúrták a dolgokat, mert dilettánsok voltak, hanem a saját (illegitim) politikai céljaiknak megfelelően nagyon is hatékonyak voltak. Ezzel szakpolitikai elemzéssel nem lehet mit kezdeni.

Setényi János: Talán három okból „fáradt el” a blog. Először is sikeres és szakmailag is erős blogot csinálni szerzetesi fegyelmet és munkát igényel. Ezt három évig tudtuk csinálni, ami nagyon jó teljesítmény. Másodsor: nagyon sikeresek voltunk, díjakat is nyertünk és a budapesti értelmiségi szférában mintaadónak láttak (egy időre) minket. Végül tartalmilag szintén jelentkezett egy elszürkülés. Péter szerencsésebb volt, írásai nyomán egyfajta ellenzéki oktatáspolitikai véleményvezér lett. Én az érdekes írásaimra semmilyen szellemi visszajelzést nem kaptam. A befogadó közeg mentségére mondjuk el, hogy a blogolás műfaja 2011-12 körül sokkolóan új és talán közönséges lehetett a szakmának. A népszerűség remek dolog egy darabig, de aztán az ember menne vissza dolgozni. A megszűnés nem volt szomorú, egészen biztosak voltunk benne, hogy mindkettőnkre további szellemi kalandok várnak majd.

Lannert Judit oktatáskutató szerint két markánsan különböző oktatási narratíva

verseng egymással. Az egyik szerint az elitképzésre kell összpontosítani, mert ez szolgálja a jövőt, a másik szerint az együttműködést, partnerséget, a mindenkinek egyenlő esélyt adó oktatást kell középpontba állítani. Miképp vélekedik erről a két opcióról és a mellettük kiállók érveiről?

Radó Péter: A két opció szembeállítására – noha azok jól jeleznek bizonyos hangsúlyokat – szerintem alapvetően téves, mert ma már a szándéka szerint elitképzést folytató középfokú és felsőfokú intézmények jelentős része is középpontba állítja az együttműködéshez szükséges készségek fejlesztését. Közpolitikai (oktatáspolitikai) értelemben azonban a kétfajta megközelítés elég jól elválik egymástól. A vita mögött egy meglehetősen régi, ma már szerintem meghaladott

biztosak voltunk benne, hogy mindkettőnkre további szellemi kalandok várnak majd

közgazdasági elméleti dilemma áll. A klasszikus humántőke-elmélet szerint az oktatás az emberi tőke előállításának, felhalmozásának és terjesztésének fő csatornája, az növeli a termelékenységet és magasabb jövedelemhez-bérhez vezet. Ezzel szemben a Kenneth Arrow által 1973-ban publikált szűrési hipotézis szerint a munkáltatók az oktatást és a képzést arra használják, hogy a jelentkezők kiválogassák a jobb képességű munkavállalókat, ugyanis azok képességei nem mérhetők. A szűrőpártiak szerint az oktatás és képzés az egyének képességeinek szűrőmechanizmusaként szolgál, és nem annyira termelékenységnövelő mechanizmusként. A két megközelítésből teljesen eltérő oktatáspolitikák következnek: az Arrow-féle szűrőelmélet alapján már a közoktatásban megtörténik az elitképzés és a „tömegoktatás” szétválasztása, a

terjesztésének fő csatornája, az növeli a termelékenységet és magasabb jövedelemhez-bérhez vezet. Ezzel szemben a Kenneth Arrow által 1973-ban publikált szűrési hipotézis szerint a munkáltatók az oktatást és a képzést arra használják, hogy a jelentkezők kiválogassák a jobb képességű munkavállalókat, ugyanis azok képességei nem mérhetők. A szűrőpártiak szerint az oktatás és képzés az egyének képességeinek szűrőmechanizmusaként szolgál, és nem annyira termelékenységnövelő mechanizmusként. A két megközelítésből teljesen eltérő oktatáspolitikák következnek: az Arrow-féle szűrőelmélet alapján már a közoktatásban megtörténik az elitképzés és a „tömegoktatás” szétválasztása, a

felsőoktatásban pedig az elitképzési funkció a hangsúlyos, ezért erős szelekciós mechanizmusokat kell működtetni. Az emberierő-forrás-elmélet alapján viszont a méltányosság a hatékony oktatás alapvető kritériuma, mert az átlagosan magas oktatási hozzáadott érték magasabb produktivitást tesz lehetővé, a tehetségek pedig a teljes népesség bázisán választódnak ki.

A konzervatívok által előszeretettel hivatkozott, durván fél évszázados szűrőelmélet két előfeltevésen alapszik: a személyes képességek szintje stabil, azok „velünk születnek”, valamint a szociális háttér nem befolyásolja az egyetemi diploma megszerzésével mért tanulási sikerességet. Ma már trivialis, hogy az empirikus bizonyítékok szerint mindkét előfeltevés hamis; az oktatásnak van a produktivitást meghatározó kognitív és szociális készségek fejlődése szempontjából – helyenként, intézményenként nagyon különböző mértékű - hozzáadott értéke, a szociális háttér pedig erőteljesen, Magyarországon brutális mértékben befolyásolja a tanulási sikerességet. A szűrőelméletre való hivatkozással a szociális szelekció további erősítése a jelenlegi magyarországi kontextusban a szociális érzéketlenség és az alapvetően elhibázott „munkaalapú” gazdaságpolitikát szolgáló elmélet. Ez nem csupán szakmailag, de morálisan is tarthatatlan megközelítés. Az erről szóló adatok alakulása alapján az ezen alapuló oktatáspolitikát következményeként ma már egyáltalán nem túlzás közoktatási kasztrendszeréről beszélni.

Setényi János: Tanácstalanul állok az ilyen dichotómiák előtt. Tömegoktatási rendszereknek mindkét üggyel foglalkozni kell, egy

időben. A kritikai társadalomtudományt művelő oktatásszociológusok mindig a hátrányokról beszélnek. A globalizáció hatásait pontosan felmérő elemzőket inkább a nemzeti elitek minősége izgatja. Engem e két narratíva mellett annak a nagy többségnek a sorsa is izgat, amely egyik kategóriába sem sorolható. A modern oktatáspolitikát egyik szépsége (és nehézsége) éppen abból fakad, hogy ezeket a lovakat (és még jónéhány más lovat) egy időben kell megülni.

Az oktatásról szóló közbeszédben a közelmúltban megindulni látszott a „konzervatív” és „progresszív” oktatás vitája. Hogyan vélekedik erről a diskurzusról: meglátása szerint mi a tartalma és a tétje ennek a vitának?

Radó Péter: Nem látok ilyen vitát, ugyanis „progresszív” oktatás egyszerűen nem létezik, az egy az amerikai szélsőjobbtól átvett politikai-ideológiai konstrukció. Honosítását a miniszterelnök politikai igazgatója által vezérelt és az MCC és az NKE intézményes kereteit – és bőséges erőforrásait – felhasználó ideológiai térfoglalás kommunikációs szükségletei hívtak életre. Azt kell látni, hogy az „alt right”, konzervatív illiberális (a magyar olvasó számára: szélsőjobboldali) diskurzus – mint minden illiberális narratíva – a nemzetközi mainstream tudománnyal és közpolitikákkal szemben fogalmazza meg a saját mondanivalóját, amivel mintegy kívül helyezi magát a különböző szakmai és tudományos áramlatok közötti vitákon. Ebben a narratívában mindenki „progresszív”, aki személyes értékvilágától függetlenül a nemzetközi tudományos

kívül helyezi magát a különböző szakmai és tudományos áramlatok közötti vitákon

fősodor által tematizált, a tudomány nyelvezetét és módszereit alkalmazó diskurzust folytat.

Ennek megfelelően az állítólagos „vita” konzervatív oldala sem létezik. Az illiberális, tehát a demokrácia, jogállamiság és méltanyosság alapértékeit tagadó populistá politikai irányzatot részben csak azért látjuk el a konzervatív jelzővel, mert az erősen használja a konzervatívizmus nyelvi eszköztárát, részben pedig azért, hogy megkülönböztessük a szélsőjobboldali és szélsőbaloldali illiberális politikai pártokat.

Vannak persze az oktatásszakmai vitákban aktívan résztvevő konzervatív értékeket képviselő kutatók, de ezt ők a nemzetközi tudományos diskurzus keretei között teszik. Csak hogy egy példát említsek: Knausz

Imre nagyon erős érveket sorakoztat fel az irodalmi műveltség fontossága mellett, amikor arról ír, hogy egy nemzeti beszélőközösség fenntartása érdekében

szükség van közös, mindenki által ismert tudáskészletre. Ez azonban nem egy elitista, a klasszikus műveltség „szűrőfunkcióját”, szelekciós funkcióját hangsúlyozó keretben jelenik meg, hanem egy nagyon is demokratikus és korszerű diskurzus keretében. Más általam ismert konzervatív (vagy neokonzervatív) kutatók sem fordulnak szembe az oktatástudomány főáramával, sőt, a hagyományos konzervatív értékeket összeegyeztethetőnek tartják a technológiai, társadalmi, környezeti és gazdasági kihívásokhoz való alkalmazkodást lehetővé tevő kompetenciák és készségek fejlesztésével.

Az az helyzet, hogy oktatási gyakorlat és politikai-ideológiai értékvilágok között kizárólag az illiberális szélsőjobboldal és szélsőbaloldal teremt rövidre zárt kapcsolatot.

A tudomány számára ez elképzelhetetlen, mert az tényeken alapuló és a módszertani szabályokat betartó elemzésen alapszik, amelybe a kutatók értékei csak nagyon közvetett módon, s elsősorban a témaválasztáson keresztül szűrődnek be. Egy példával illusztrálva mindezt: egy kutató nem hagyhatja teljesen figyelmen kívül mindazt a tudást, amit az elmúlt fél évszázad oktatáskutatása a kulturális kirekesztődés rejtett és intézményesített mechanizmusainak működéséről felhalmozott. Aki tehát erről nem vesz tudomást, s a klasszikus műveltség lexikális tudáskészletének tanulókkal szembeni elvárássá konvertálásában „demokratikus” eszközt lát, mert annak „megtanulása” (értsd: bemagolása) lehetővé teszi az elitbe való belépést, az, bár pompás és a maga

módján szellemes nyelvi bravúrt hajt végre, nem tudományos közlést produkál. Amit a kormányzat és a FIDESZ kommunikatorai csinálnak, nem

hiányzik egy markáns szociáldemokrata narratíva

„oktatásszakmai vita”, hanem apologetikus, az illiberális rendszer ideológiai önképét megerősítő politikai propaganda. Ebből a szempontból meglehetősen informatív, hogy ez a fajta ideologikus kommunikáció egyáltalán nem reflektál a jelenlegi magyar oktatási és oktatáspolitikai gyakorlatra, márpedig kritikái szemlélet nélkül és térből-időből kiragadva nincs tudomány, csak politikai-ideológiai háttérzaj van.

Setényi János: Progresszívek mindig is voltak, és a '90-es években lényegében hatalomra jutottak. A valódi újdonság egy lassan formálódó konzervatív narratíva megjelenése és fokozatos európai térnyerése. Hiányzik még Magyarországon egy markáns szociáldemokrata narratíva és ez a hiány minden

vitát eltorzít (majd a jövőben is). Én nagyon örülök annak, ha markáns és civilizált oktatáspolitikai narratívák formálódnak ki, amelyek mögött végső soron a világról és az emberről alkotott fogalmaink különbségei húzódnak meg.

Melyik az a legfontosabb kérdés, tendencia, probléma (vagy ha többre gondolna, melyek ezek) az oktatás területén, amellyel vagy amelyekkel – ha ma még működne – az OktopolCafén ön személy szerint mindenképp foglalkozna?

Radó Péter: Ezen különösebben nem kell gondolkodnom, mert durván négy éve havi rendszerességgel írok a *Portfolio* portálon. Ezek az írások nem a szakmának, hanem a szélesebb közvéleménynek szólnak, de a témaválasztáson és a mondanivalómon ez nem változtat. A négy év alatt folyamatosan értékeltem az államkonzervatív kormányzat oktatáspolitikáját és ellenzéki politikusok oktatásról szóló megnyilatkozásait, írtam a Magyarország szempontjából legfontosabb kelet-közép-európai országok oktatásáról, boncolgattam az új PISA-mérés adatait, számos írás a leg súlyosabb problémáinkról szólt, mint például a pedagógushiány vagy a pedagógusokkal szembeni politikai represzió – és írtam kurrens szakmai témákról, mint például az oktatás hozzájárulása a nemek közötti egyenlőtlenségek fennmaradásához. Az utóbbi években az iskola jövőjéről, a magyar oktatáspolitikáélmúlt másfél évtizedéről szóló és a tavaly megjelent, *Az oktatáskormányzás jövője* című könyveim, valamint a CEU-ban végzett regionális összehasonlító kutatásaim is bőségesen ellátanak nyersanyaggal. Mindig van miről írni.

teljesen elbutítja az általa tematizált közbeszédet

Setényi János: Azok, amelyekkel ma is foglalkozom: egy európai konzervatív oktatási narratíva esélyei, az Ázsiától tanulás esélyei, az iskolai és egyetemi innovációk világa, a mesterséges intelligencia megjelenése a tanulás világában.

Magával a jelen oktatási diskurzusával kapcsolatban van-e olyan „metaszintű” gondolata – például a diskurzus alapnyelvét, premisszáit, lehetséges terepeit, a diskurzív szokásokat és innovációkat illetően –, melyet szívesen kifejtené itt?

Radó Péter: Amit erről gondolok, azt a korábbi kérdésekre válaszul lényegében már elmondtam: gyakorlatilag nincs egységes térben formálódó oktatási diskurzus. Egyrészt van egy erőteljesen ideologikus kormányzati politikai propaganda, ami annyira primitív, hogy teljesen elbutítja az általa tematizált közbeszédet. Másrészt van egy szűk keretek közé szorult független szakmai diskurzus, melyben a rendszerrel való egységes szembenállás jegyében az eltérő szakmai látásmódokat elfojtó, s a kormányzat által „ellenzékinek” nyilvánított, ezért brutális

öncenzúrát alkalmazó párhuzamos narratívák vannak. Mivel az oktatás gyakorlatilag nem kutatható szabadon, a kutatás

intézményeinek többségét felszámolták, vagy politikai kontroll alá helyezték, a független szakmai nyilvánosság gyakorlatilag megszűnt. Ilyen körülmények között az oktatásszakmai diskurzus elemzése okafogyott dolog lenne.

Setényi János: Én úgy látom, hogy a 19. századi végi és 20. század eleji oktatáspolitikát nagy társadalmi eszmék mozgatták, igen

távol a pedagógiától. Ezt követte később a technokrata szakpolitikák időszaka, részben pedagógiai érveléssel. A közgazdasági elemzések, az OECD gazdaságközpontú megközelítése vagy az oktatásszociológia méltányossági vonala sokban gazdagították ezt. Mindez a szemünk láttára mállik szét. Az új narratíva a pszichológia nyelvén szól, tehát individuális és terapeutikus jellegű. A posztmodern korban minden tanuló sérült, és egyénre szabott támogatásra szoruló. Ha ez

folytatódik, a méltányosságról és a közműveltségről szóló viták hamarosan a könyvtárakba szorulnak vissza, és az osztályterem világa infantilizálódik. A tanulók oktatással kapcsolatos identifikációját (részben mestersegesen) medikalizált diagnózisok, felmentések és fejlesztési előírások jelölik majd ki. Fontos, hogy ez a folyamat ne váljon meghatározóvá. Magyarországnak és Európának kulturális folyamatosságra és versenyképes tudásra lesz szüksége.



*Pillanatok Péterffy András 1980-as Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor*



ADÁMI-RÓZSA ZSANETT

Beszéljünk róla! – Az örökbefogadó szülők és a pedagógusok kommunikációs képzésének jelentősége Magyarországon

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Bár a 2003-ban bevezetett, kötelező örökbefogadásra felkészítő tanfolyamokat 2020-ban önkéntessé tették, továbbra is kulcsfontosságú az elvégzése a leendő szülők számára. Az örökbefogadás mint családalapítási forma ugyanis számtalan egyedi kihívással jár a szülők részéről, melyek közül az első kettő kommunikációval kapcsolatos: az örökbefogadási történet elmesélése, valamint a gyermek támogatása abban, hogy megértse, mit jelent az örökbefogadás és mit jelent örökbefogadottnak lenni. Jelen tanulmány ezért azt vizsgálja, hogy a kommunikációtudomány milyen szinten van jelen az örökbefogadási felkészítő tanfolyam *Tréneri kézikönyvében*, összpontosítva arra, hogy a könyv lefed-e részterületeket, megjelennek-e kommunikációkutatókra vagy korábbi tanulmányokra hivatkozások, továbbá említ-e példákat a kommunikációs kihívások kezelésére. A tanulmány kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaz, tartalomelemzéssel vizsgálja a kézikönyvet, amelyből számszerűsített adatok készültek annak érdekében, hogy jól látható eredményeket mutasson. Azonosítja a legfontosabb szülői kommunikációs kihívásokat, amelyekkel az örökbefogadás előtt és után szembesülnek, beleértve a társadalmi megbélyegzést, a kulturális elfogadást, az érzelmek kezelését és a családi identitás kialakítását. A pedagógusok számára is láttató eredmények kiemelik a kommunikációs készségek kritikus szerepét az örökbefogadó családok sikerében, végül pedig a szülők kommunikációs tudásának támogatására vonatkozó ajánlásokkal zárul.

Kulcsszavak: *örökbefogadás, család, kommunikáció, tanfolyam, oktatás*

BEVEZETÉS

Az örökbefogadások sokszínűségének bővülését mind az örökbefogadásra alkalmas

személyek, mind az örökbefogadott gyermekek esetében mindenkor jelentősen befolyásolták a jogszabályi és törvényi változások, valamint a fejlődéslelektan és az örökbefogadási politika fejlődése. Magyarországon a

2020-as jogszabálymódosítás¹ ugyan visszafogta az örökbefogadási lehetőségek diverzifikációját, de az örökbefogadó családok támogatása továbbra is kiemelten fontos.

Abban, hogy a szakemberek hatékonyan tudják segíteni az örökbefogadó családokat, több diszciplína játszik szerepet: a pszichológia segíti megérteni a gyermekek érzelmi és kognitív fejlődését, a szociológia elemzi a társadalmi struktúrákat és a családok hátterét, a jog biztosítja a szükséges jogi kereteket, míg a pedagógia fontos szerepet játszik az

örökbefogadó szülők felkészítő oktatásában és az örökbefogadott gyermekek integrációjában az oktatási intézményekben. Ezenfelül

a szociális munka támogatja a családokat, és közvetíti a szükséges erőforrásokat, az egészségügy a gyermekek fizikai és mentális egészségére fókuszál, a kommunikáció segíti a befogadott gyermekek belépési narratívájának alakítását, a szorosabban vett fejlődés-
lélektan támogatja a gyermekek fejlődési szakaszainak megértését, figyelembe véve a különböző szükségleteket. A kulturális sajátosságok figyelembevétele – pl. a más és más háttereké és identitásoké – szintén kiemelt szerepet játszik az örökbefogadási folyamatban, támogatva a családok közötti megértést és elfogadást.

Jelen tanulmány a kommunikációt mint diszciplínát helyezi a középpontba, azonban fontos hangsúlyozni, hogy komplex nézetből nem lehet a felsoroltak közül egyetlen tudományterületet sem a többi fölé emelni itt, hiszen mindegyik egymást támogatva játszik a szerepet az örökbefogadási folyamatokban. Az együttműködésük révén

lehetőség nyílik a családok hatékonyabb támogatására és a gyermekek jólétének biztosítására. A családok megértése, valamint a kommunikáció hatékonysága azonban kulcsszerepet játszik az örökbefogadási folyamatban, mivel közvetlenül vagy közvetve támogatja mindazt, amit a többi felsorolt diszciplína is: elősegíti a gyermekek fejlődését és a sikeres integrációt. Maga a nyílt és támogató kommunikáció hozzájárul ahhoz, hogy a családtagok jobban megértsék egymást és a kihívásokat, amelyekkel szembesülnek (Adámi, 2023).

Az örökbefogadott gyermekek jólétét támogatja a 2003-ban bevezetett 40 órás örökbefoga-

dásra felkészítő tanfolyam, amelynek célja, hogy az örökbe fogadni szándékozó szülők segítséget, megértést kapjanak, illetve teljes képet nyerjenek az örökbefogadás következtében megtörtéző változásokról. Bár a már említett 2020-as jogszabálymódosításban eltörölték a tanfolyam kötelező jellegét, önkéntes alapon ma is várják a jelentkezőket mind a Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálatnál (továbbiakban TEGYESZ), mind pedig az Ágacska Alapítványnál.

A kutatók egyetértenek abban, hogy a család az elsődleges szocializációs szintér (Gitelson és McDermott, 2006; Goodnow, 2005; Peterson és Hann, 1999). Koerner és Fitzpatrick (2002a) tanulmánya alapján a szülők és gyermekek közötti interakciók mintái meghatározzák a családtagok szociális környezetükkel kapcsolatos érzékelését és kommunikációját. Az örökbefogadó szülők számára elengedhetetlen a hatékony

segíti a befogadott
gyermekek belépési
narratívájának alakítását

¹ <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2000065.TV>

kommunikációs készségek elsajátítása és kommunikációs tudatosság, amelyek segítségével kezelhetik az örökbefogadással járó egyedi kihívásokat és összetett helyzeteket, mint például a gyermek kérdései, a származáskutatás vagy a gyermek identitáskeresése. E készségek elsajátítása lehetővé teszi a szülők számára, hogy olyan gondoskodó és támogató környezetet teremtsenek, amely megfelel örökbefogadott gyermekeik érzelmi és mentális szükségleteinek (Brodzinsky, 2011). Kirk 1964-es munkájában kiemelte a nyílt és őszinte kommunikáció kulcsfontosságú szerepét az örökbefogadó családokban. A szülők két legfontosabb kihívása is a kommunikációhoz köthető: hogyan osszák meg az örökbefogadással kapcsolatos információkat a gyermekkel, illetve miként támogassák őket abban, hogy normatív és egészséges módon értsék meg az örökbefogadás jelentését és annak következményeit (Brodzinsky, 2011). Normatív megértésen azt értjük, hogy a kommunikációt a társadalom vagy a közösség által elfogadott normák, elvárások és szabályok fényében értelmezzük. A normatív megértés figyelembe veszi a kommunikáció formáját, tartalmát és módját, amelyet nagymértékben befolyásolnak a társadalmi, kulturális és erkölcsi normák, meghatározva, hogy mi tekinthető elfogadhatónak vagy megfelelőnek egy adott helyzetben.

Jelen tanulmány célja, hogy mélyebben megvizsgálja az örökbefogadási felkészítő tanfolyamon használt *Tréneri kézikönyvet*² a kommunikációtudományi diszciplína tükrében. Tanulmányom nem csupán felhívja a

hogyan osszák meg az örökbefogadással kapcsolatos információkat a gyermekkel

figyelmet a magyarországi örökbefogadó szülők kommunikációs képzésének fontosságára, hanem ajánlásokat tesz arra vonatkozóan, hogy mely szempontokat érdemes kiemelni, amikor örökbefogadó szülők kommunikációjának segítéséről van szó. Ennek megfelelően a kutatás központi kérdései az alábbiak:

K1: Megjelenik-e a kommunikációtudományi diszciplína a magyarországi örökbefogadásra felkészítő tanfolyamon használt *Tréneri kézikönyvben*?

K1 a: Amennyiben igen, melyek a megjelenő alterületek?

K1 b: Amennyiben igen, történik-e kommunikációkutatóra vagy konkrét tanulmányra való hivatkozás?

K2: Ad-e az örökbefogadásra felkészítő tanfolyamon használt *Tréneri kézikönyv* konkrét példákat a felmerülő kommunikációs kihívások kezelése/megoldására?

K2 a: Amennyiben igen, mi alapján teszi ezt meg?

K2 b: Amennyiben igen, ezt objektíven teszi-e?

A vizsgálat során kvalitatív és kvantitatív módszereket alkalmaztam: tartalomelemzést, valamint az abból készült statisztikai számszerűsített adatok elemzését. A tanulmány

első része bemutatja a magyarországi örökbefogadási folyamatot, majd pedig az örökbefogadó szülők és a pedagógusok kommunikációs képzésének jelentőségét általánosságban és a gyermek fejlődésének szakaszait tekintve. Az ezt követő szakasz

² Holl, Mészáros, Székely és Tóth, 2018. A továbbiakban *Tréneri kézikönyvként* említjük.

ismerteti a kutatás módszerét, főbb eredményeit, és levonja a következtetéseket, illetve ajánlást tesz az örökbefogadó szülők kommunikációs képzésének mikéntjére.

ÖRÖKBEOFAGADÁSI FOLYAMAT MAGYARORSZÁGON

Magyarországon az örökbefogadásra jogosultak körét a 149/1997. (IX. 10.) Korm. rendelet³ határozza meg. Az örökbefogadást a Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvény (továbbiakban: Ptk.) szabályozza.

„Az örökbefogadás célja az, hogy annak a gyermeknek, akinek nincsenek vér szerinti szülei, vagy akit a szülei nem tudnak, vagy nem akarnak nevelni, megfelelő, nevelésre alkalmas szülőket biztosítson és olyan helyzetet, mintha az örökbefogadók vér szerinti gyermeke lenne” (*Tájékoztató az örökbefogadásról*, 2023, 1. o.). Örökbefogadásra alkalmas olyan cselekvőképes személy lehet, aki legalább 25 éves, de a házaspárok esetében eleendő, ha csak az egyik fél töltötte be ezt az életkort. Az örökbefogadónak a gyermeknél legalább 16, legfeljebb 45 évvel idősebbnek kell lennie, de házaspárok esetében itt is eleendő, ha az egyik fél megfelel a kritériumnak. Fontos újítás 2020-tól, hogy amennyiben a házaspár három évnél idősebb gyermeket szeretne örökre fogadni, a kor-különbség akár 50 év is lehet.

A 2020-as törvénymódosítás értelmében kizárólag házaspárok és egyedülállók fogadhatnak örökre. Az élettársi viszonyban élő párokat a rendszer egyedülállónak tekinti,

így csak az egyikük jogosult a gyermek örökbefogadására. További szempont, hogy a leendő szülő személyisége és életkörülményei alkalmasak legyenek az örökbefogadásra, amit egy pszichológiai vizsgálaton alapítanak meg a szakemberek. Végül pedig az illetőnek vagy a házaspárnak érvényes alkalmassági határozattal kell rendelkeznie.

Az örökbefogadás egy hosszú és várakozással teli folyamat, amelyben a leendő szülőknek számtalan teendőjük van. Első lépésként jelentkezniük kell a lakó- vagy tartózkodási helyük szerinti TEGYESZ-nél, és be kell adniuk az örökbefogadási kérel-

müket. Ezt követően a gyámhatóság állítja ki az alkalmassági határozatot. A rendszer előnyben részesíti a házaspárokat az egyedülállókkal szemben, 2021-től az egyedülállók

alkalmasságát a családokért felelős miniszter bírálja el, nem a gyámhatóság. A házaspárok alkalmasságának megállapítása általában 15–60 napot vesz igénybe. A vizsgálat több tényező mentén zajlik: a leendő szülőknek részt kell venniük egy pszichológiai vizsgálaton, környezettanulmányt kell végezni náluk, háziorvosi vizsgálatra van szükség az egészségi állapotuk felmérésére, és jövedelemigazolással is rendelkezniük kell. Bár 2020-tól nem kötelező az örökbefogadásra felkészítő tanfolyamon való részvétel, számos szervezet, mint például a Bölcső Alapítvány, elvárja a tanfolyam elvégzését igazoló oklevél bemutatását.

Magyarországon a nyílt (azaz nem titkos) örökbefogadások közvetítésével civil szervezetek foglalkoznak, mint például az Alfa Szövetség, a Bölcső Alapítvány, az

számos szervezet elvárja a tanfolyam elvégzését igazoló oklevél bemutatását

³ 149/1997. (IX. 10.). Korm. rendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi eljárásról. Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/1997-149-20-22.94#TA618> (2024. 05. 21.)

Együtt az Életért Egyesület, a Fészek Alapítvány, a Gólyahír Egyesület és a Várva Várt Alapítvány. Két további szervezet, a Down Alapítvány és a Kézenfogva Alapítvány a fogatékossággal született kisbabák örökbefogadását segítik. A titkos és a nyílt örökbefogadások között két érdemi különbség van: az első a közvetítés módja, mely szerint a TEGYESZ foglalkozik a titkos örökbefogadások közvetítésével, a civil szervezetek pedig a nyílttal. A második különbség, hogy a titkos örökbefogadás során sem a vér szerinti szülő nem tudja, hogy hová kerül a gyermeke, sem az örökbefogadó szülők nem tudják, hogy ki a biológiai szülő. Esetleg egy-két információ eljut az örökbefogadókhöz a gyermek aktáján keresztül, de a biológiai szülők személyét illetően nem kapnak semmilyen tájékoztatást. A TEGYESZ-en keresztül és titkos úton történnek azok az örökbefogadások, amikor az anya a születést követően lemond a gyermekéről, valamint azok, ahol az anya inkubátorban hagyja az újszülöttet. A nyílt örökbefogadások esetében a biológiai és az örökbefogadó szülők kölcsönösen ismerik egymást, a szülők már a születést megelőzően jelzik, hogy le kívánának mondani a gyerekről, így a nyílt típust választó örökbefogadó szülők újszülött (hat hetes) gyermeket vihetnek haza, míg a titkos utat választók a legtöbb esetben már nagyobb (koragyermekkorban lévő vagy annál idősebb) gyermeket. Az örökbefogadási folyamatban minden esetben szükséges egy közvetítő szervezet részvétele, legyen az a TEGYESZ vagy egy civil szervezet. Az örökbefogadási eljárás kizárólag abban az országban indítható el, ahol a szülő él, függetlenül az állampolgárságától. Fontos, hogy ha a

nyílt örökbefogadás esetében a biológiai és az örökbefogadó szülők ismerik egymást

szülőknek van már – vér szerinti vagy örökbefogadott – gyermekük, akkor csak nála fiatalabb gyermeket fogadhatnak örökbe.

AZ ÖRÖKBEFOGADÓ SZÜLŐK KOMMUNIKÁCIÓS KÉPZÉSÉNEK JELENTŐSÉGE

A szülők kulcsszerepet játszanak a kora gyermekkori kommunikáció és szocializáció támogatásában, és hosszú távú hatást gyakorolnak gyermekük mindennapi életére (*Ayşe és Gulsah*, 2019). Kiemelten fontos, hogy a szülők miként kommunikálnak a gyermekkel az örökbefogadról és a családról, mivel ez nagy hatással van az örökbefogadottak későbbi önképére és arra, miként látják a család egészét. Ami pedig magát a gyermekek pozitív és hatékony kommunikációs fejlődését illeti, az ezt megsegítő szülői ismereteket a család megfelelő működésének alapjaként azonosították (*Sainain Omar, Ismail, Mamat és Abdullah*, 2020). A szerzők megállapították, hogy ha a szülők és a gyermekek közötti kommunikáció jól működik, a családi kapcsolatok szorosabbak, ami megkönnyíti a problémamegoldást.

Motley (1986) megfogalmazza, hogy a kutatások konklúziói egyenlő arányban oszlanak meg abban a kérdésben, hogy a kommunikáció szándékosságát feltételez-e, avagy nem. A szándékosság alatt a kommunikáció tudatos aspektusaira helyezi a hangsúlyt. *Montley* tanulmányában azt vizsgálta, hogy miként és miért használják az emberek a nyelvet és egyéb kommunikációs eszközöket arra, hogy a szándékaikat kifejezzék, valamint hogyan befolyásolják ezzel mások

viselkedését, gondolatait vagy érzelmeit. *Montleynél a szándékosság* a kommunikációban arra utal, hogy a kommunikátor egy meghatározott céllal és előre megfontoltan választja meg, hogyan és mit kommunikál. Ennek a főbb jellemzői a célorientáltság, a tervezés és tudatosság, valamint a kontrolláltság. A *célorientáltság* arra utal, hogy a kommunikátor tisztában van azzal, hogy mit kíván elérni a kommunikáció során, legyen az információátadás, meggyőzés vagy a másik személy érzelmi állapotának befolyásolása. A *tervezés és tudatosság* jelentése az, hogy a kommunikátor megtervezi az üzenetét, és tudatosan választja ki a szavakat, nonverbális jeleket és csatornákat, amelyek a legjobban megfelelnek a céljainak. Végül pedig a *kontrolláltság* arra utal, hogy a kommunikáció során a kommunikátor képes kézben tartani a folyamatot, figyelve a másik fél reakcióit, és ennek megfelelően módosítja saját üzenetét (*Montley, 1989*). Jelen tanulmány állást kíván foglalni abban, hogy az örökbefogadó szülők esetében a *szándékos kommunikáció érdeke minden érintettnek*. Fontos meghatározni ezen a ponton, hogy mit ért a tanulmány szándékos vagy szándékolt kommunikációnak: „A kommunikációs szándékot tekinthetjük olyan összetett célállapotnak, amely többet tartalmaz, mint a pusztán döntés, hogy valamit közölni fogunk, és többet, mint a döntés pusztán indoklása” (*Motley, 1986, 13. o.* – A tanulmányíró fordítása). Továbbá a szándékosság és a tudatosság hagyományosan összekapcsolódik (*Motley, 1986*). Az örökbefogadással kapcsolatos kommunikációban a szándékosság és tudatosság is tetten érhető, amikor az örökbefogadó szülő az információkat szándékosan

visszatartja a gyermek elől, vagy amikor – ezzel épp ellenkezőleg – az őszinte és nyílt kommunikációt választja.

Az örökbefogadó szülők kommunikációját azonban befolyásolja az információ mennyisége (*Wrobel, Kohler, Grotevant, Nelson és McRoy, 2003*). Az örökbefogadással kapcsolatos tanulmányokban a kutatók már nem azt tartják az elsődleges kommunikációs kérdésnek, hogy a gyermekkel meg

kell-e osztani, hogy örökbefogadták, hanem a kérdés már a „mikor” és a „mennyi” kérdésén van. Mikor osszák meg a szülők a történetet, és pontosan mennyit mondjanak el abból (*Wrobel, Kohler, Grotevant, Nelson és McRoy 2003; Wrobel, Ayers-Lopez, Grotevant, McRoy és Friedrich, 1996*)? Az örökbefogadó családokban a szülők sajátos kommunikációs feladata eltér a biológiai családokétól. Kezdeti feladatuk az örökbefogadás történetének megosztása. Mindez megteremti az örökbefogadással kapcsolatos kommunikáció klímáját a családban. A történet elmesélése nem egyszeri esemény, hanem az örökbefogadó szülők és gyermekeik között egy párbeszéd kezdete (*Wrobel, Kohler, Grotevant, Nelson és McRoy, 2003*). Éppen ezen oknál fogva az örökbefogadó szülők állandó kommunikációs támogatása rendkívül fontos. Segíteni kell nekik abban, hogy (a) miként tudják megteremteni azt a légkört családon belül, amelyben mindenki azt érzi, hogy szabadon lehet beszélni az örökbefogadról, (b) hogyan érdemes elmesélni az örökbefogadás történetét, (c) miként kommunikáljanak a vér szerinti szülőkről a gyermekkel, végül pedig (d) hogyan tudják a történetben lévő nemkívánatos részeket átkeretezni, vagy az

a történet elmesélése nem egyszeri esemény

kell-e osztani, hogy örökbefogadták, hanem a kérdés már a „mikor” és a „mennyi” kérdésén van. Mikor osszák meg a szülők a történetet, és pontosan mennyit mondjanak el abból (*Wrobel, Kohler, Grotevant, Nelson és McRoy 2003; Wrobel, Ayers-Lopez, Grotevant, McRoy és Friedrich, 1996*)? Az örökbefogadó családokban a szülők sajátos kommunikációs feladata eltér a biológiai családokétól. Kezdeti feladatuk az örökbefogadás történetének megosztása. Mindez megteremti az örökbefogadással kapcsolatos kommunikáció klímáját a családban. A történet elmesélése nem egyszeri esemény, hanem az örökbefogadó szülők és gyermekeik között egy párbeszéd kezdete (*Wrobel, Kohler, Grotevant, Nelson és McRoy, 2003*). Éppen ezen oknál fogva az örökbefogadó szülők állandó kommunikációs támogatása rendkívül fontos. Segíteni kell nekik abban, hogy (a) miként tudják megteremteni azt a légkört családon belül, amelyben mindenki azt érzi, hogy szabadon lehet beszélni az örökbefogadról, (b) hogyan érdemes elmesélni az örökbefogadás történetét, (c) miként kommunikáljanak a vér szerinti szülőkről a gyermekkel, végül pedig (d) hogyan tudják a történetben lévő nemkívánatos részeket átkeretezni, vagy az

érzékenyebb témákat kölcsönös bizalommal megvitatni.

A szimbolikus gondolkodás megjelenése a kisgyermekkorban (óvodáskorban) kiváló lehetőséget teremt a szülők számára, hogy elkezdjék megosztani gyermekükkel az örökbefogadással kapcsolatos információkat. Ekkor a gyermekek nem képesek még az absztrakt fogalmak megértésére, ezért a szülőknek érzékenyen és érthetően kell beszélniük vele. A nyílt kommunikáció segít a gyermekeknek megérteni és elfogadni saját hátterüket, ugyanakkor a szülők számára ez a folyamat gyakran szorongással teli, mivel ekkor már tudatosul bennük, hogy ezzel megindul a család differenciálódásának folyamata is egyben. Gyakori kérdé-

sek merülnek fel bennük: milyen információkat osszanak meg, mikor tegyék ezt, és ezek milyen hatással lesznek a gyermekre (Brodzonsky, Schechter és Henig, 1992). Ideális helyzetben a szülők elkezdik kommunikálni az „örökbefogadási belépési narratívát” a gyermek felé, amely szerint két családhoz kötődnek – egyhez, amely érzelmi biztonságot nyújt, és egy másikhoz, amely biológiai eredetük forrása. Bár manapság ritkán fordul elő, korábban gyakori volt, hogy a szülők késleltették az örökbefogadás tényének feltárását, vagy teljesen eltitkolták azt, ami növelheti a pszichológiai kockázatokat. Kirk (1964) kutatásai arra mutattak rá, hogy azokban a családokban, ahol nyíltan beszélnek az örökbefogadásról, a szülők gyakran bizonytalanok, és igyekeznek minél hamarabb túl lenni ezeken a beszélgetéseken. Ennek során sokszor minimalizálják az örökbefogadó és a biológiai család közötti különbségeket. Fontos megjegyezni, hogy az

gyakori volt, hogy a szülők késleltették az örökbefogadás tényének feltárását, vagy teljesen eltitkolták azt

örökbefogadásról való kommunikáció óvodáskorban nem károsítja a gyermek pszichológiai alkalmazkodását vagy a szülő-gyermek kötődés alakulását (Brodzinsky, 1992). Ugyanakkor maga a feltárás még nem vezet teljes megértéshez; a szülők hajlamosak túlértékelni a nagyon fiatal gyermek kompetenciáit e téren. Ebben az életkorban (3–6 év) a gyermekek elkezdik magukat örökbefogadottként azonosítani, megtanulják örökbefogadási történetük alapjait – és sok kérdést tesznek fel. Az örökbefogadással

kapcsolatos alkalmazkodási problémák azonban jellemzően akkor jelennek meg, amikor a gyermekek jobban megértik örökbefogadásuk jelentését és annak következményeit (Brodzinsky, 1992).

Középső gyermekkorban (6–12 év) a gyermek fejlődése lehetővé teszi, hogy jobban megértse az örökbefogadást. Ilyenkor az e szakaszban tipikus kérdések merülnek fel, például: „Honnan származom?” és „Miért nem tartottak meg engem?” A szülőknek tudniuk kell, hogy a gyermek ambivalenciája az örökbefogadással kapcsolatban normális jelenség, és nem a szülői nevelés kudarcának jele. A megfelelő kommunikációs képzés révén a szülők képessé válhatnak az adott helyzetben adekvát módon válaszolni a gyermek érzelmeire, így támogatják őt a nehéz kérdések feldolgozásában. Akárcsak a többi életszakaszban, az iskoláskorban is létfontosságú, hogy a szülők olyan támogató környezetet alakítsanak ki, ahol a gyermek szabadon kifejezheti gondolatait és érzéseit. A szülőknek gyakran kihívást jelent, hogy tisztelteljesen beszéljenek gyermekükkel a születési családjáról, azonban, ha képesek

nyíltan kommunikálni az örökbefogadásról, azzal alapvetően hozzájárulnak a gyermek érzelmi fejlődéséhez és identitása kialakulásához. Ha a szülők nem kezelik nyíltan az örökbefogadással járó különbségeket, az megnehezíti a családon belüli nyílt kommunikációt, és a gyermek nehezebben fejezi ki érdeklődését a származásával kapcsolatban.

Az örökbefogadott serdülők számára a stabil és biztonságos énidentitás kialakítása az egyik legfontosabb kihívás (Brodzinsky, 1987; Brodzinsky és

mtsai., 1992; Grotevant, 1997). A szülők nyílt és támogató kommunikációja kulcsszerepet játszik ebben a folyamatban. A múlt integrálása a jelenbe

és a jövő elképzelése szintén elengedhetetlen az identitás fejlődésében. A szülőknek fel kell ismerniük, hogy a serdülőkor természetes része a származás iránti kíváncsiság, és hogy az örökbefogadottak aktívan keresik az információkat. A nyílt kommunikációt és a bizalmat támogató családi környezet megteremtése segít a fiataloknak megérteni az örökbefogadás jelentését, és integrálni azt az identitásukba. A szülőknek támogatniuk kell gyermekeik keresési folyamatait, nyitottnak kell lenniük a kérdésekre és hajlandónak a válaszadásra, mert ezek hozzájárulnak a gyermek önértékelésének és identitásának megerősítéséhez. A szülői kommunikációs képzése tehát nemcsak a család belső kohézióját erősíti, hanem segít a gyermek érzelmi fejlődésében és az egészséges családi dinamika fenntartásában.

PEDAGÓGUSOK ÖRÖKBEFOGADÁSSAL KAPCSOLATOS KOMMUNIKÁCIÓS KÉPZÉSÉNEK JELENTŐSÉGE – A PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE

Örökbefogadott gyermekeknél fontos, hogy az oktatási intézményekben – vagyis a szocializáció másodlagos színterén – a pedagógusok a tanítás kulturálisan érzékeny megközelítést alkalmazzák, ami azt jelenti, hogy a

tartalmat, a pedagógiát és a tanulókról való tudást egyetlen összefüggő keretbe integrálják. Gay (2010) könyvében a kulturálisan érzékeny tanítást úgy határozta meg,

a pedagógusoknak elengedhetetlen megérteniük az örökbefogadási folyamatot

mint „a különböző diákok kulturális ismereteinek, korábbi tapasztalatainak, referenciakereteinek és teljesítménystílusainak felhasználását, hogy a tanulási alkalmak relevánsabbá és hatékonyabbá váljanak a diákok számára” (Gay, 2010, 31. o. – A tanulmányíró fordítása). Az örökbefogadott gyermekek mint tanulók nemcsak az iskolában tanulnak, hanem az örökbefogadás nyelvét és valóságát folyamatosan tanulják – ahogyan azt az előző fejezetben életrészekre bontva leírtam –, így tehát már koragyermekekben (óvodáskorban) a pedagógusok feladata ezt tekintetbe venni. Ahhoz, hogy az iskolák hatékonyan támogathassák az örökbefogadott tanulókat, a pedagógusoknak elengedhetetlen megérteniük az örökbefogadási folyamatot, valamint annak hatásait az egyénre, a családra és az iskolai környezetre. Ezen túlmenően elengedhetetlen, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni a trauma jeleit, amely az örökbefogadás kapcsán gyakran előfordulhat.

Fontos, hogy rendelkezzenek azokkal az eszközökkel és stratégiákkal, amelyekkel képesek hatékonyan kezelni a felmerülő problémákat, és támogató környezetet biztosítani a tanulók számára. Továbbá rendkívül fontos, hogy a pedagógusok megértsék az örökbefogadottak veszteségét. A nevelőszülőktől vagy intézeti gondozásból örökbefogadott gyermekek több esetben olyan összetett problémákkal szembesültek, mint a bántalmazás, az elhanyagolás vagy a gyakori lakóhelyváltás. Amikor az örökbefogadással összefüggő traumákról beszélünk, különösen jelentős, hogy az iskolák képesek legyenek a gyermekek egyéni tapasztalatait megfelelő perspektívába helyezni. Az örökbefogadás folyamata gyakran járhat veszteséggel és elválással, amelyek a gyermek számára traumatikus eseménynek számítanak. Ezen traumák hatással lehetnek a gyermek érzelmi, szociális és kognitív fejlődésére, ezért az iskolai közösség tagjai, különösen a pedagógusok nagyon fontos szerepet játszanak abban, hogy a gyermekek megfelelő támogatást kapjanak az iskolai környezetben is. Két korábbi tanulmány is megállapította, hogy a pedagógusok csak korlátozottan értik az örökbefogadással járó veszteségeket és kihívásokat, mivel a témával kapcsolatos képzések hiányoznak (Smith és Riley, 2006; Wood és Ng, 2001). A támogatásra jó stratégiája lehet a pedagógusoknak többek között, ha pozitív viselkedési beavatkozásokat és ilyen támogatást nyújtanak a diáknak, valamint örökbefogadás-bárát nyelvezetet használnak. Ezen stratégiák konkrét ismertetése túlmutat jelen tanulmány keretein.

képesek legyenek a gyermekek egyéni tapasztalatait megfelelő perspektívába helyezni

MÓDSZERTAN

A tanulmány kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmaz. Tartalomelemzéssel vizsgálja az örökbefogadói tanfolyam vezetésére felkészítő képzés *Tréneri kézikönyvét*. A tartalomelemzés során négy főkódot határoztam meg, amelyek a kommunikáció explicit és implicit szintű előfordulásait igyekeznek lefedni. Az alábbi kódok születtek: (1) A *kommunikáció* mint szó; (2) Beszéd, beszédfejlődés, beszédértés; (3) Közlés; (4) Interakció–társalgás.

MÉRÉS

A kézikönyv 250 oldalán keresztül kerestem a kommunikációval kapcsolatos összes megjelenést, mind explicit (konkrétan leírt) mind implicit (közvetett) formában. Az elemzési egység a kézikönyv tartalma, szövege lett, amelyeket a négy említett fő kód szerint kódoltam. A kódolást követően változókat határoztam meg. Az első változó azt vizsgálta, hogy az elemzési egység szövegkörnyezete *ideális* vagy *elégséges* volt-e (tehát vagy ez, vagy az). Ideálison (második változó) a nyílt és őszinte kommunikációt értettem, tehát ahol a kézikönyv kiemeli, hangsúlyozza és kifejezetten tanácsolja a nyílt és őszinte kommunikációt, míg elégségesen (harmadik változó) azt az esetet, mely szerint a kézikönyv tanácsolja vagy sugallja az információk visszatartását, vagy kommunikációs zavarokat feltételez az információk megosztásában. (A két jellemzőt együtt azért határoztam meg önálló változóként is,

mert a szöveg több esetben mindkét módon jellemezte a kommunikációt.) A negyedik változóban azt elemeztem, hogy az adott elemzési egység a kommunikációt *érzelmek*, míg az ötödik változóban, hogy *információk* szintjén értelmezi-e, avagy – hatodik változóként – mindkettőt egyszerre fogalmazza-e meg a szöveg. A hetedik változó arra vonatkozott, amikor a kézikönyv *jótekonyság*-nak mondja a kommunikációt (például ilyen az örökbefogadási történet elhallgatása), a nyolcadik pedig arra, amikor *veszélyforrásként* jelöli meg azt. A kilencedik változóban veszélyforrásként és a jótekonyság eszközként való jellemzést egybevettem. Végül a tizedik változó az *explicit* és a tizenegyedik változó az *implicit* szinten való megjelenéseket vette figyelembe. Ezt követően további kommunikációtudományhoz kapcsolódó témaköröket kerestem, mint például konfliktuskezelés, asszertív kommunikáció, identitással kapcsolatos kérdések és annak kommunikációja, „miért” kérdések előfordulásai és lehetséges válaszok, értő figyelem, a kommunikáció rendjének meg-
alapozása, meddőségről folytatott kommunikáció, élettörténet feldolgozása során kiemelendő témák, örökbefogadási történet megismerése. A kvalitatív adatokból kvantitatív adatokat készítettem: minden fő kód darabszámát elosztottam az egyes változókkal, így százalékos adatokat kaptam, és külön kiszámoltam a pozitív és negatív megjelenések előfordulását a változók tekintetében.

A kutatás egyik jelentős korlátja, hogy csupán egy 40 órás, szülőknek tartandó tanfolyamhoz készült dokumentumra épül. Ez a 40 óra viszonylag kevés; ennyi idő alatt nem lehet a kommunikációs készségeket a

kellő mélységben fejleszteni. Fontos még egyszer hangsúlyozni, hogy az örökbefogadással kapcsolatos kommunikáció tudatos differenciálásának kívánalma nemcsak a tanfolyam időtartamára korlátozódik, hanem a gyermek fejlődése során hosszan, évekig fennáll.

EREDMÉNYEK

Kvantitatív eredmények

A *Tréneri kézikönyv*ben összesen 65, a korábban jelzett kódoknak ([1] A *kommunikáció* mint szó; [2] Beszéd, beszédfejlődés, beszédértés; [3] Közlés; [4] Interakció–társalgás) megfelelő elemzési egységet találtam, amelyekben 36 alkalommal jelent meg a Kód 1, 23 alkalommal a Kód 2, 37 alkalommal a Kód 3, és 19 alkalommal a Kód 4. (Ennek százaléktérkép-alapú ábrázolását az 5. ábra szemlélteti.) „A *kommunikáció* mint szó” (Kód 1) az elemzési egységeket vizsgálva hét alkalommal jelent meg önállóan a kézikönyvben, két alkalommal pedig a „Beszéd, beszédfejlődés, beszédértés”-sel (Kód 2), öt alkalommal a „Közlés”-sel (Kód 3) és nyolc alkalommal az „Interakció–társalgás”-sal (Kód 4) együtt. Hat alkalommal fordult elő a Kód 1, a Kód 3 és a Kód 4 együtt, és négy alkalommal a Kód 1, a Kód 2 és a Kód 3. Önállóan a Kód 2 kilenc alkalommal fordult elő, míg a Kód 3 tizenöt alkalommal, a Kód 4 pedig egyetlen alkalommal sem jelent meg egyedül az elemzési egységekben. Az összes kód csupán két alkalommal jelent meg együtt a kézikönyvben. A „Beszéd, beszédfejlődés, beszédértés” (Kód 2) a

konfliktuskezelés, asszertív kommunikáció, identitással kapcsolatos kérdések

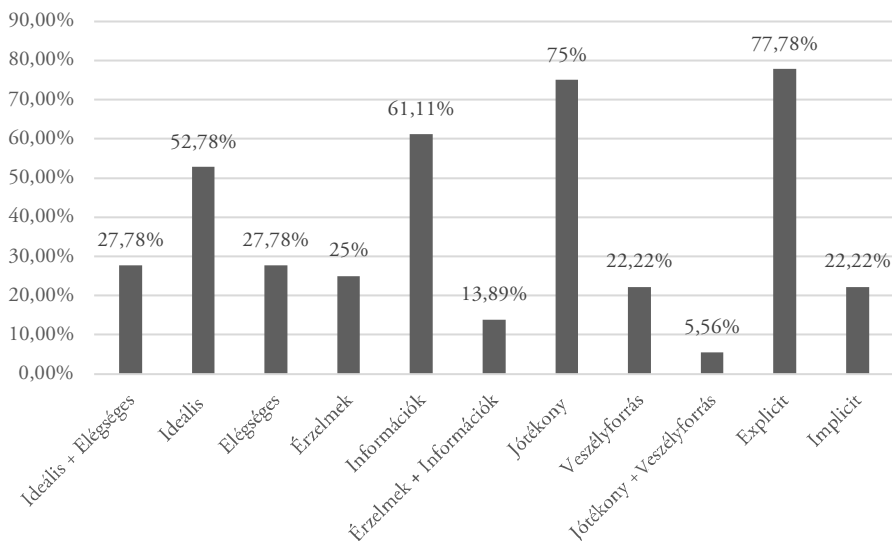
„Közlés”-sel (Kód 3) három alkalommal jelent meg együtt, míg az „Interakció–társalgás”-sal (Kód 4) egyszer sem. Végül pedig a „Beszéd, beszédfejlődés, beszédértés” (Kód 2) és az „Interakció–társalgás” (Kód 4) szintén nem jelent meg együtt.

A Kód 1 („A kommunikáció mint szó”) százalékos megoszlását az elemzési egységekben változók tekintetében az 1. ábra

szemléleti. Az ábra alapján elmondható, hogy a kézikönyv a kommunikációt pozitívan értékeli, ezt hangsúlyozza, alapvetően sokkal inkább jótékony eszköznek tartja az örökbefogadás tekintetében, mint veszélyforrásnak, valamint a szövegben közel 80%-ban explicit módon jeleníti meg azt.

1. ÁBRA

„A kommunikáció mint szó” elemzési egységekre meghatározott változók megoszlása



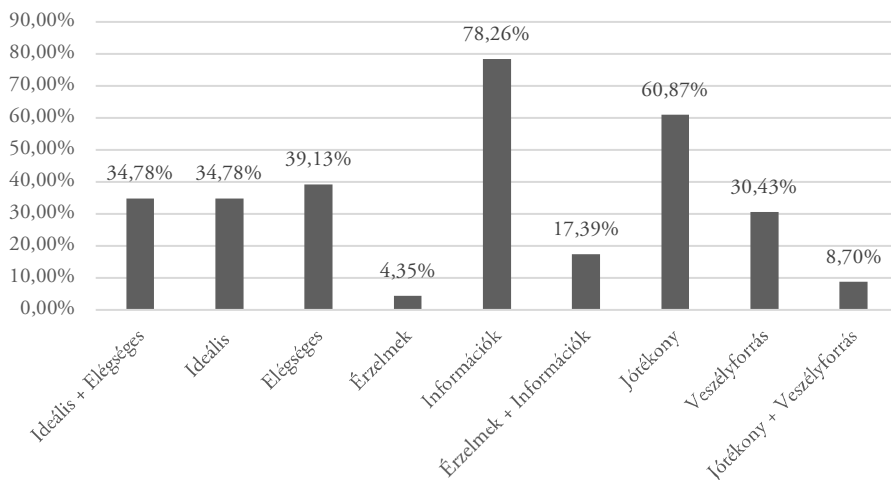
FORRÁS: saját szerkesztés

A 2. ábra a Kód 2 („Beszéd, beszédfejlődés, beszédértés”) százalékos megoszlását mutatja az elemzési egységekben változók tükrében. Az ábra kiválóan szemlélteti, hogy a beszéddel kapcsolatban a kézikönyv a racionális információk szintjén közelíti meg a

témát, és nem érzelmek kapcsán. Fontos továbbá kiemelni, hogy az ezzel a kóddal mért fogalmat is, akárcsak az elsőt, jótékony eszközként jelenítik meg a szerzők, többek között a beszédfejlődést, a párbeszéd jótékony szerepét megfogalmazva.

2. ÁBRA

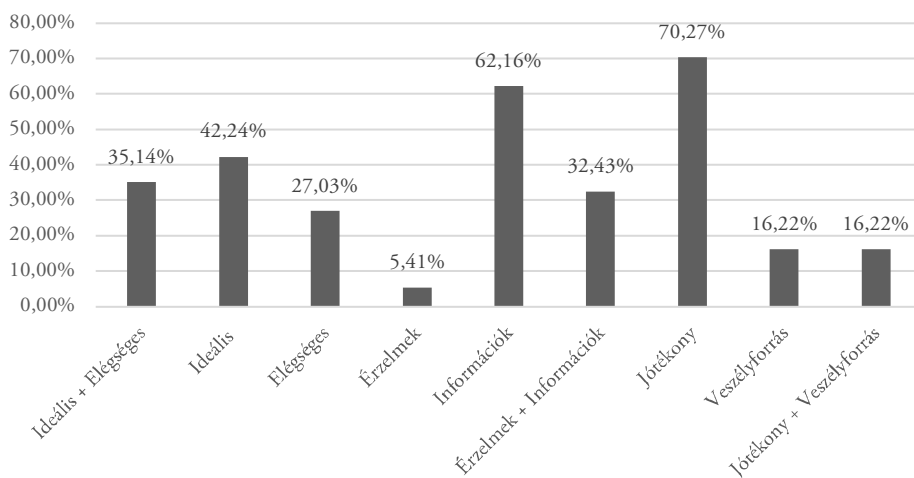
A „Beszéd, beszédfejlesztés, beszédértés” elemzési egységekre meghatározott változók megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

3. ÁBRA

A „Közlés” elemzési egységekre meghatározott változók megoszlása



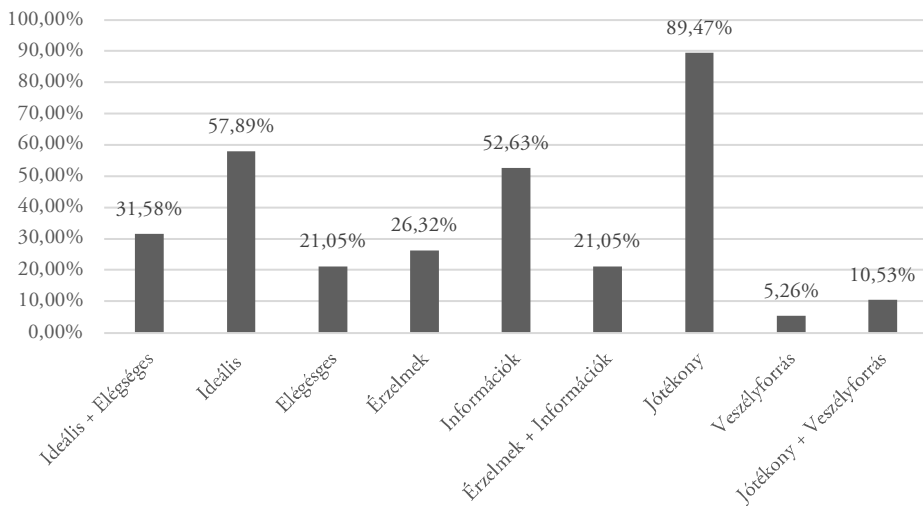
FORRÁS: saját szerkesztés

A 3. ábra megmutatja a Kód 3 (Közlés) százalékos megoszlását az elemzési egységekben a változókat tekintve. Akárcsak a Kód 2 esetében, a Kód 3-mal jelölt fogalmat is leginkább információk szintjén hangsúlyozza a kézikönyv, ami logikusnak tekinthető, hiszen amikor közlünk valamit a másikkal, akkor információt osztunk meg. Így tehát a „Közlés” kódnév minden olyan elemzési

egységénél került meghatározásra, amelyben a kézikönyv az örökbefogadással kapcsolatos közlésekről szól. Pozitívumként kiemelhető, hogy igen magas százalékban jótékony eszközként jelenik meg a közlés, tehát fontosnak tartja és kihangsúlyozza a kézikönyv, hogy többek között az örökbefogadottság tényének megosztása a gyermekkel vagy a tágabb környezettel jótékony hatással bír.

4. ÁBRA

Az „Interakció–társalgás” elemzési egységekre meghatározott változók megoszlása



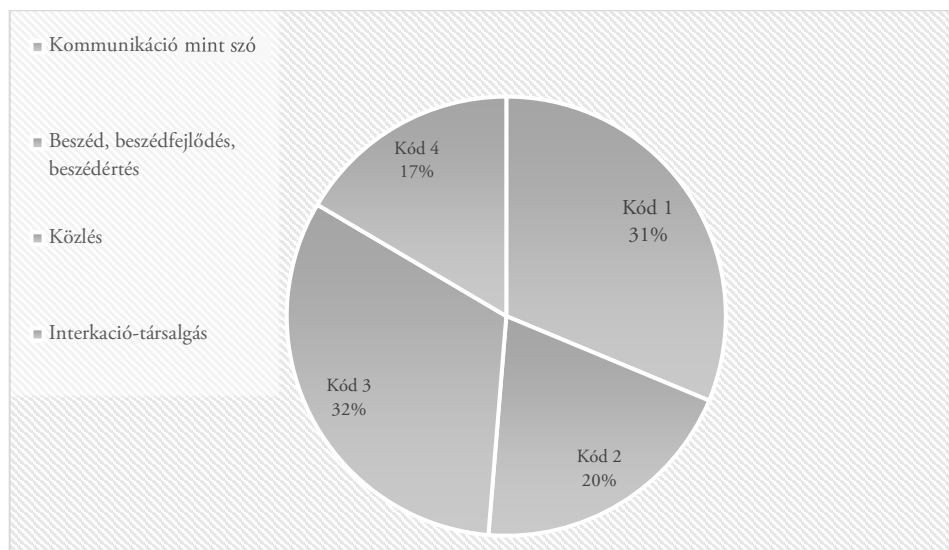
FORRÁS: saját szerkesztés

A 4. ábra a megmutatja Kód 4 („Interakció–társalgás”) százalékos megoszlását az elemzési egységekben a változókat figyelembe véve. Ezen az ábrán a kód változóinak megoszlásán látszik a legerőteljesebben, hogy a kézikönyv jótékony eszköznek tartja az interakciót és a társalgást 89,47%-os arányban, valamint szintén itt a legmagasabb, 57,89% annak az aránya, hogy

pozitívan ír a kóddal jelzett fogalommal kapcsolatban. Ez alapján elmondható, hogy az interakciót és a társalgást fontos, ha nem a legfontosabb teendőnek tartja a kézikönyv, ami valószínűleg annak is betudható, hogy az őszinte és nyílt kommunikációt ezekben az elemzési egységekben taglalja a leginkább.

5. ÁBRA

Főkédek megjelenésének százalékos előfordulási aránya az örökbefogadási *Tréneri kézikönyvben*



FORRÁS: saját szerkesztés

Kvalitatív eredmények

Kommunikáció, beszéd, beszédfejlődés, beszédértés

A *Tréneri kézikönyv* ötödik fejezetében az 5. 2. 2. alfejezet címe „A kommunikáció rendjének megalapozása” (89. o.), amelyben a szerzők megállapítják, hogy a gyermekeknek elsősorban családra van szükségük ahhoz, hogy megtanuljanak beszélni:⁴

A kommunikáció mindkét formájának, a beszéddel történő (verbális) és a beszéd nélküli (nonverbális) kommunikáció megtanulásához [sic] beszélő környezetre, elsősorban családra van szükség. A beszéd

tanulása a gagyogás korszakától kezdve az utánzás révén zajlik. Az első utánzási miniták a családtagok, akik a beszéddel egy összetett eszközrendszert adnak át a gyermeknek, amely alkalmas élményei jelölésére, tudatosítására, kapcsolattartásra, ismeretek, szokásrendszerek, az egész kultúra elsajátítására. A beszéd nem csupán az, hogy a gondozók keveset beszélnek a gyerekhez [sic], hanem hiányzik az a szeretetkapcsolat is, ami motiválja a gyermeket a beszéd utánzására. Ez a helyzet előfordulhat rosszul működő családban is, ahol a gyermeknek ugyanígy nem biztosítják a beszédfejlődéshez szükséges feltételeket. (89. o.)

⁴ Valamennyi kiemelt részlet forrása a *Tréneri kézikönyv*.

Az alábbi elemzési egység a *Tréneri kézikönyv* 12. fejezetében található, a 12. 2. 2. alfejezetben:

Minden fejlődési területnek úgynevezett szenzitív és kritikus periódusát különböztetjük meg a személyiségfejlődésünkben. Például a nyelvelsajátítás szenzitív időszaka a 2-3 éves kor. Ekkor a gyermekek beszéde látványosan fejlődik: beszédértésük, aktív-passzív szókincsük rohamosan gazdagodik. A néhány szavas kommunikációból kialakul az összefüggő, folyamatos mondatokban kifejezett beszéd képessége. 2-3 éves korukra a szakellátásban élő gyermekek jelentős része beszédfejlődésében bizonyos mértékű elmaradást mutat: szegényes a szókincsük, mert nem meséltek nekik, nem beszélgettek velük, mert hiányosak az ismereteik, mert ingerszegény környezetben éltek. Gyakran artikulációjuk sem megfelelő. Azt, hogy emiatt speciális fejlesztést igényel-e a gyermek, logopédus dönti el. (220. o.)

Az elemzési egységben a kézikönyv a beszédfejlődés visszamaradottságának okaira fókuszál, például arra, hogy az artikuláció helytelen használata vagy elhagyása milyen problémákat okozhat. Ezeket a nehézségeket logopédiai segítséggel lehet kezelni, amely támogatja a gyermekek beszédképességének fejlesztését. Az első idézett elemzési egységben a szerzők a verbális és nonverbális kommunikációt tárgyalják, és hangsúlyozzák, hogy a család mint az elsődleges szocializációs színhely, kulcsszerepet játszik a gyermek beszédfejlődésében. Megfogalmazzák, hogy azok a családok, amelyek

nem biztosítják a gyermek számára a beszédfejlődéshez szükséges feltételeket, rosszul működnek. Emellett a kommunikációt a beszéddel, a beszédet pedig a beszédtanulással kapcsolják össze, ami tovább erősíti a családi környezet fontosságát a nyelvi fejlődés szempontjából. A kommunikációkutatók, professzorok és szakértők a nyelvelsajátítást és a kommunikációt sokkal bonyolultabb folyamatként értelmezik. Szerintük a nyelv elsajátítása nem csupán a beszéd megtanulásáról szól, hanem magában foglalja a társadalmi interakciókat, a kulturális hatásokat és a környezeti tényezőket is. E folyamat során a gyermekek folyamatosan tapasztalatokat szereznek, amelyek segítik őket a nyelv és a kommunikációs formák megértésében és alkalmazásában. Buda Béla szerint a kommunikáció információelméletileg közelíthető meg, amely alapján „a kommunikáció minden, amelyben információ továbbítása történik, függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben vagy a jelek milyen rendszerében, kódjában fejeződik ki” (Buda, 1986, 16. o.).

Fontos megemlíteni az interperszonális kommunikációelmélet megállapítását is, amely szerint az ember képtelen nem kommunikálni. Ez azt jelenti, hogy a *beszélő környezete* – amelyet a kézikönyv a beszédtanulás fontos aspektusaként említ – folyamatosan jelen van az életünkben. A kommunikáció tehát állandó jelenlét a mindennapi életünkben és minden interakcióban, még a hallgatás során is hatással van ránk és a körülöttünk lévőkre. Az elmélet szerint az emberek társadalmi kapcsolatok hálózatában élnek, ahol minden interaktív helyzetben a megnyilvánulásokat

a nyelv elsajátítása
nem csupán a beszéd
megtanulásáról szól

kommunikációnak tekintjük. Még a hallgatás is kommunikációs választ vált ki a másik félből. Ezért a kommunikáció nemcsak szükségszerű, hanem többszintű is, amelyben a közléstartalom lehet direkt (közvetlenül kifejezett) vagy indirekt (burkoltan utalt) is. *Bóna* (2018) összefoglaló tanulmányában a magyar gyermekek beszédfejlődését hároméves kortól kamaszkorig vizsgálta, és rávilágított a nyelvelsajátítás kihívásaira. A kutatás egyértelműen megmutatta, hogy a pszicholingvisztikai folyamatok szempontjából a hároméves kor mérföldkő, mivel ekkorra a gyermek percepció alapja kialakul. Ennek eredményeként a gyerekek képesek lesznek a beszédhangokat felismerni, függetlenül a hangkörnyezettől (*Gósy*, 2005). Végül a család mint elsődleges környezet szerepe a beszédfejlődésben számottevő, azonban a „rosszul működő család” meghatározás túlzó megfogalmazás. A családtudománnyal és kommunikációtudománnyal kapcsolatos szakirodalom – a családi kommunikációs klímák modellje (*Koerner és*

Fitzpatrick, 2002) vagy a szülői stílusokról szóló munka (*Baumrind*, 1971) – sem minősíti a családokat ilyen módon. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy vannak olyan szülői kommunikációs minták, amelyek segítik a gyermek beszédfejlődését. Elengedhetetlen, hogy e mintákat a szülők előtt felfedjük, nekik mint módszert, megtanítsuk – a családokat támogató szakembereknek tehát ismerniük kell azokat, és képesnek kell lenniük alkalmasítani őket. A szülők készségek fejlesztői, és ennek jelentősége hosszú távon is megmutatkozik a gyermek fejlődésében.

a pszicholingvisztikai folyamatok szempontjából a hároméves kor mérföldkő

Interakció–társalgás, közlés

A *Tréneri kézikönyv* több ponton is hangsúlyozza a nyílt és őszinte kommunikáció jelentőségét mind családon belül, mind a tágabb közösségben. E kommunikáció működése például a konfliktushelyzetek eredményes kezelésének feltétele társadalmi és családi szinten (9. fejezet, 157. oldal), az örökbefogadott sors feldolgozásakor (11. fejezet, 188. oldal), vagy épp az identitással kapcsolatos zavarok feloldásához a gyermekben (11. fejezet, 185. oldal). Szintén ide tartozó példaként említi a kézikönyv a származáskutatási korszakot a 11.11. alfejezetben, ahol a nyílt kommunikáció és a párbeszéd az örökbefogadásról szóló, a gyermek kérdéseire adott, kognitív fejlődésének megfelelő valósággal megegyező őszinte válaszok támogatják a befogadott *gyökérkeresését*, ahogyan a kézikönyv nevezi.

Ha az örökbefogadott gyermekkorában mindig nyílt kommunikáció, párbeszéd folyt az örökbefogadásról, ha kérdéseire mindig megkapta a valóságnak nem ellentmondó, az életkori, értelmi-érzelmi befogadóképességének megfelelő válaszokat, a szembesülés a valósággal már nem lesz olyan megrázó, bármit talál is a fiatal a gyökérkeresése során. (200. o.)

Szintén a 11. fejezetben – melynek címe: „Az örökbefogadással kapcsolatos speciális szülői feladatok” – a kézikönyv megfogalmazza, hogy létezik úgynevezett „jó szándékú kommunikációs hiba” (196. o.) a szülők részéről. Példaként a vér szerinti szülőkről átadott általános információkat említi, amikor az örökbeadás okáról beszélnek. Továbbá felhívja a figyelmet, hogy ha a

gyermek nem kérdezi a szülőket az örökbefogadásáról, akkor 5-6 éves korára evidenciává válik számára, hogy abba a családba született, ahova örökbefogadták: „A kommunikációt sokkal korábban kell elkezdni a szülőknek a témában, amelynek során nem az örökbefogadás szó használata a legfontosabb [...], hanem a szó jelentése, az, hogy egy másik néni hasából született, és mi lettünk örökre a szülei” (199. o.).

Brodzinsky (2011) tanulmányában leírja, hogy a kommunikáció az örökbefogadásról egy párbeszéd, amelyet érdemes elkezdnie a szülőknek az örökbefogadás után minél előbb (ezt a kézikönyv is leírja a 189. oldalon) – óvodáskorban, amikor a gyermek 3 éves –, aktív próbálkozásokkal arra törekedve, hogy értelmes információkat adjanak át a gyermeknek. Ugyanakkor azt is megállapítja, hogy ebben a korszakban a gyermekeknek korlátozott a megértése ezzel kapcsolatban: „Az óvodáskorú gyermekek képessége az örökbefogadás jelentésének és következményeinek megértésére azonban meglehetősen korlátozott.” (*Brodzinsky*, 2011, 201. o. – A tanulmányíró fordítása); továbbá *Brodzinsky*, *Singer* és *Bruff*, (1984). Így tehát inkább az örökbefogadási történetmesélést tartja üdvösnek, semmint az örökbefogadás jelentésének konkrét magyarázatát.

A kézikönyv az örökbefogadási történet megismertetését illetően *Pavao* 2012-es könyvét említi, amelyben az áll, hogy a gyermekek 12-13 éves korukra már mindent elmondanak a saját történetükkel kapcsolatban. A könyv hangsúlyozza, hogy a szülőknek figyelniük kell a szóhasználatra, és csak annyit szabad elárulniuk a történetből, amennyit a gyermek konkrétan megkérdez. Ez

segíthet a gyermek érzelmi biztonságának megőrzésében és a kommunikáció megfelelő irányításában. Az örökbefogadási történet megismerése azonban komplexebb feladat annál, ahogyan a kézikönyvben le van írva. „Az örökbefogadási belépési narratívák tartalma és a történetmesélési folyamat ablatot nyújt az örökbefogadó családok szenzibilitációjára és interakciójára” (*Hays*, *Horstman*, *Colaner* és *Nelson*, 2015, 2. o. – A tanulmányíró fordítása); továbbá *Galvin*, 2004; *Koenig Kellas*, 2005). Fontos, hogy a szülők ne csupán annyit mondjanak a gyermeknek az örökbefogadási történetével kapcsolatban, amennyit ő kérdez, mert a történet – és az örökbefogadási belépési narratíva – segít a gyermeknek megérteni, mit jelent örökbefogadottnak lenni, miért adták őt örökbe, és hogyan illeszkedjen be a családba (*Hays*, *Horstman*, *Colaner* és *Nelson*, 2015). Az örökbefogadási belépési narratívák tartalma megmutatja, hogy a családtagok hogyan értelmezik és képviselik az örökbefogadási élményt, így a gyermek számára ez biztos és stabil alapot adhat a saját identitásának kialakításában.

Amikor a kommunikáció fontosságáról beszélünk, nem szabad figyelmen kívül hagynunk a figyelem szerepét sem. A figyelem mint kompetencia és

viselkedés, elengedhetetlen a partnerünk meghallgatásához és megértéséhez, különösen a szülő-gyermek diskurzusokban.

Az értő figyelemről a kézikönyv a 261. oldalon ír, ahol példaként a származáskutatással kapcsolatos beszélgetéseket említi. Thomas Gordon klinikai szakpszichológusra hivatkozva azt javasolja, hogy a szülők használják a „hívogatókat” ezekben a beszélgetésekben, mint például:

ne csupán annyit
mondjanak a gyermeknek,
amennyit ő kérdez

„értem”, „tényleg?”, „aha”, „ne mondd!” (Gordon, 1990, 50. o.). A kézikönyv negatív példákat is bemutat az értő figyelemmel kapcsolatban, kiemelve, hogy ha a gyermek elhallgat, büntudatot érez vagy védekezésre kényszerül, az az elterelés, a kérdezősködés vagy a humorizálás következménye lehet. Gordon (1990) szerint ezek a közléssorompónak nevezett reakciók „olyan reakciók, amelyek kedvét szegik a beszélőnek, hogy tovább mondja érzéseit, problémáit” (Gordon, 1990, 253. o.). A közléssorompók vagy más néven kommunikációs gátak azok a kommunikációs reakciók vagy viselkedések, amelyek megakadályozzák a hatékony kommunikációt, és akadályt képeznek a másik fél megértése vagy önkifejezése előtt. Ezek a közlések akadályozzák az

érzelmeik és gondolatok szabad áramlását, mivel elutasítóak, kioktatóak vagy ítélkezőek lehetnek. Érdekes kiemelni Bartsch és Hübner munkáját, amely az érzelmi kommunikáció elméletét egy komplex, háromszintű rendszerként fogalmazza meg (2005). Az elmélet megértése segíthet az örökbefogadó szülőknek abban, hogy könyvebben érzékeljék a kommunikációs határokat gyermekük érzelmeivel kapcsolatban. Ez a tudás kedvezően befolyásolhatja az értő figyelmüket az interakciók során, lehetővé téve számukra, hogy érzékenyebben reagáljanak gyermekük szükségleteire és érzéseire.

KONKLÚZIÓ

Az első kutatási kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy

a kommunikációtudományi diszciplína érintőlegesen jelenik meg a *Tréneri kézikönyv*ben a konfliktuskezelés, a verbális és nonverbális kommunikáció, beszédtanulás, kommunikációs zavarok említésekor, azonban kommunikációkutatóra nem történik hivatkozás egy alkalommal sem. Thomas Gordont két alkalommal ugyan hivatkozza a kézikönyv, azonban az ő munkássága pszichológiai fókuszú, nem szorosan a kommunikációval kapcsolatos.

A második kutatási kérdést vizsgálva azt találtuk, hogy

a könyv egyértelműen felsorakoztat kezelési javaslatokat a kommunikációs kihívásokra, például a 195. oldalon külön kiemeli a „miért”-kérdéseket, a 197. oldalon az identitás kérdéseit hangsúlyozza, illetve tanácsot is ad a felmerülő nehéz kérdések megválaszolásához, majd

hosszas válaszlehetőségeket is megfogalmaznak a szerzők, azonban a tartalomelemzés során megállapítottam, hogy ezek nem objektívek, rendkívül véletlenszerűek, és nincsenek mellettük konkrét ok-okozati levezetések vagy hivatkozások. Példa az objektivitás hiányára az alábbi idézet

Mi a helyzet a kiskorú szülőkkel? Ne mondjuk, hogy még nagyon fiatal volt. Ez az ábránd egy szép fiatal anyáról ellenünk dolgozik. Mondjuk inkább azt, hogy még szinte gyerek volt, éretlen volt az anyaságra. Még nem volt szakmája sem, még tanulnia kellett. És nem csak szakmát, de azt is meg kellett tanulnia, hogy milyennek kell

lenni egy szülőnek, hogyan kell bánni egy kisgyerekekkel. (197. o.).

Itt az *ellenünk dolgozik* kifejezés használata szemlélteti a pártatlanság hiányát.

Az eredmények rámutatnak, hogy a kötet több kommunikációtudományi megközelítést is integrál, elismeri a kommunikáció fontosságát az örökbefogadó családokban, és javaslatokat fogalmaz meg a szülőknek. Azonban mindezt források, hivatkozások és szakirodalmi alapok nélkül teszi. A kézikönyvben leírt kommunikációs elvek kezdetlegesek, bár lényegesek, de hiányzik mögülrük az elméleti és gyakorlati alappal alátámasztott szakirodalom, valamint a korábbi kutatási eredményekre épülő jógyakorlatok. Ezért a tanulmány eredményei tükrében azt javasoljuk, hogy a kommunikációs nevelés során a szakemberek ne csak a gyermek „miért”-kérdéseire válaszoljanak, hanem a szülők számos kérdésére is, hiszen a kommunikációs folyamat során nekik is szükségük van támogatásra. A tanulmány az itt következőkben olyan elméleti kereteket javasol, amelyek felállítása hozzájárulhat az örökbefogadó szülők kommunikációs nevelésének fejlődéséhez Magyarországon.

KOMMUNIKÁCIÓTUDOMÁNYI MEGKÖZELÍTÉSI JAVASLAT

Amikor a kommunikáció rendjéről beszélünk, fontos, hogy először tisztázzuk a fogalmakat: mit jelent a kommunikáció, a nyelv, a nyelvelsajátítás, a beszéd, és hogyan fejlődik a beszédtanulás. Ezt követően érdemes a szülőkkel megismertetni a család,

különösen az elsődleges gondozó szerepét a gyermek kommunikációs fejlődésében, és ennek során a prototársalgás céljait is hangsúlyozni kell. A prototársalgás mint kommunikációs eszköz segíti a gyermek önértékelésének és önbizalmának kialakulását, valamint felkészíti őt arra, hogy aktív résztvevő legyen a társalgásban (Aczél, 2022). Ez a korai kommunikáció tanítaná meg az együttműködést és figyelmet, azonban a szülők gyakran a médiának engedik át ezt a szerepet, például mesékre, videókra bízják a feladatot. Fontos felhívni az örökbefogadó szülők figyelmét a média hatásaira és veszélyeire, különösen arra, hogy a

prototársalgással ellentétben a média esetében a kommunikáció címzettje *nem közvetlen* (Aczél, 2022).

Szintén érdemes bemutatni a szülők kommunikációs szerepének fázisait a gyermek életében. Az első fázisban a szülő mint „kommunikációs mester” tanítja a gyermeket az interakcióra az első életévben. A következő szakaszban, amikor a gyermek 1–3 éves, a szülő „kódmesterként” nyelvi készségeket ad át. A harmadik szakaszban a szülő a kommunikáció világra vonatkozó szerepét mutatja meg a gyermeknek, amelyben mindkét szülő szerepe hangsúlyos lehet, attól függően, hogy a családi dinamika és az egyéni szülői kompetenciák hogyan alakulnak. Ebben a fázisban az apák kommunikációs szerepe is gyakran erősödik, különösen akkor, ha a család a modern, egyenrangúságot hangsúlyozó nevelési elveket követi, amelyben mind az anya, mind az apa aktívan részt vesz a gyermek kommunikációs fejlődésében. Az örökbefogadó családok esetében azonban

mind az anya, mind az apa aktívan részt vesz a gyermek kommunikációs fejlődésében

előfordulhat, hogy a gyermek 3 éves kora után kerül a családba, így az első vagy második fázis kimarad. A kommunikációs rend kapcsán a testvérek, az intézmények és a média szerepéről egyaránt fontos beszélni, hogy a szülők megfelelően

tudják támogatni gyermekük beszédtanulását. Végül ahhoz, hogy megértsük a családi kommunikáció szerepét az örökbefogadó családokban, elengedhetetlen

a családi kommunikációs klímák és az örökbefogadási történetmesélés tárgyalása. *Koerner és Fitzpatrick* (2002) elmélete segíthet a szülőknek felismerni családi kommunikációjuk dinamikáját. Ez az elmélet nem normatív, hanem *leírja*, hogyan működik a családi kommunikáció. Mindez csupán pár javaslat – természetesen ennél jóval több olyan kommunikációs elmélet és tudás elérhető, amelyet érdemes lehet az örökbefogadói képzésbe beemelni. Összefoglalva: a kommunikáció tudatossága és fejlettsége az örökbefogadó családokban elengedhetetlen. A szülők alapvető feladata, hogy fejlesszék kommunikációs készségeiket, és támogató családi légkört alakítsanak ki. Hatékony kommunikáció révén erősebb kötelékek szöhetők, jobb megértés érhető el, és rugalmas alapok építhetők a család minden tagja számára.

KÖVETKEZTETÉS

Az örökbefogadó szülők számára az örökbefogadással kapcsolatos kommunikációs

kihívások jelentős hatással vannak a családi dinamikára és a gyermek fejlődésére. Az örökbefogadás előtt és után egyaránt fontos, hogy a szülők képesek legyenek hatékonyan kommunikálni a gyermekkel

a származásról, az örökbefogadási történetekről és a gyermek kérdéseiről. A gyermekek nyitott és őszinte válaszokat várnak, amelyek segítenek nekik megérteni saját

identitásukat és a családjuk történetét. E folyamat során a pedagógusoknak is fontos szerepe van, hiszen az iskolai környezetben ők támogathatják a gyermekek szociális és érzelmi fejlődését. A kommunikációval kapcsolatos tudás csekély jelenléte a *Tréneri kézikönyv*ben arra utal, hogy nagy szükség lenne egy olyan kommunikációs tréning bevezetésére, amely jelentős mértékben hozzájárul az örökbefogadó szülők és a pedagógusok támogatásához, nem csupán az örökbefogadás előtti időszakban, hanem folyamatosan. A pedagógusoknak is meg kell érteniük az örökbefogadott gyermekek speciális szükségleteit, hogy támogathassák őket a beilleszkedésben, és ezáltal erősíthessék a szülők és gyermekek közötti kapcsolatot is. Az érzelmi támogatás, a pozitív viselkedési beavatkozások és a közös élmények megosztása alapvető fontosságú a családi jólét szempontjából. A szülők és pedagógusok tudatos felkészülése és a kommunikációs kihívások kezelése révén az örökbefogadás folyamata zökkenőmentesebbé válhat, biztosítva ezzel a gyermek érzelmi és szociális fejlődésének támogatását.

IRODALOM

- Aczél P. (2022. 10. 24.): A Kommunikáció szerepe a primer prevencióban [előadás]. A gyermekkor és a felnőttkori életminőség összefüggései – A negatív gyermekkori élmények hatásai a családra és az egészségre, és a védőfaktoroként szereplő pozitív gyermekkori élmények megerősítése. Interdiszciplináris hibrid konferencia. Budapest. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=FcXwOo0OocY&t=998s> (2024. 05. 21.).
- Adámi Zs. (2023): A kommunikáció jelentősége az örökbefogadási folyamatban és az örökbefogadó családokban. *Kapocs*. 6. 2–3. sz., 112–120. Letöltés: https://epa.oszk.hu/02900/02943/00092/pdf/EPA02943_kapocs_2023_2-3_112-120.pdf (2024. 05. 19.).
- Ayse A. U. és Gülşah T. (2019): The Views and Knowledge of Parents of Children with Speech/Language Disorders on Speech and Language Therapy in Turkey. *Department of Special Education, Kocaeli University, Turkey*. 2. 2. sz.
- Bartsch, A. és Hübner, S. (2005): Towards a theory of emotional communication. *CLCWeb Comparative Literature and Culture*. 7. 4. sz., Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/27240047_Towards_a_Theory_of_Emotional_Communication (2024. 05. 21.).
- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*. 4. 1–103. Letöltés: <https://www.scrip.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1021138> (2024. 05. 21.).
- Bóna J. (2018): A beszédfejlődés kisgyermekkorától kamaszkorig. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 111–122. Letöltés: <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/559> (2024. 05. 21.).
- Brodzinsky, D. M., Singer, L. M. és Braff, A. M. (1984): Children's understanding of adoption. *Child Development*. 55. 3. sz., 869–878. Letöltés: <https://www.jstor.org/stable/1130138> (2024. 05. 21.).
- Brodzinsky, D. M., Schechter, D. és Henig, R. M. (1992): Being adopted: The lifelong search for self. Anchor. New York
- Brodzinsky, D. M. (2011): Children's understanding of adoption: Developmental and clinical implications. *Professional Psychology: Research and Practice*. 42. 2. sz., 200–207. DOI: 10.1037/a0022415
- Brodzinsky, D. M. és Pinderhughes, E. (2002): Parenting and Child Development in Adoptive Families. In: Bornstein, M. H. (szerk.): *Handbook of Parenting: Children and Parenting (2nd Ed.)*. 279–311. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brodzinsky, D. M. (1987): Adjustment to adoption: A psychosocial perspective. *Clinical Psychology Review*. 7. 1 sz. 25–47. DOI: 10.1016/0272-7358(87)90003-1 (2024. 09. 23.).
- Buda B. (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Budapest.
- Butler, I. C. (1989). Adopted children, adoptive families: Recognizing differences. In: Combrinck-Graham, L. (szerk.): *Children in family contexts: Perspectives on treatment*. 161–186. The Guilford Press.
- Colaner, C. W. és Soliz, J. (2017): A Communication-Based Approach to Adoptive Identity: Theoretical and Empirical Support. *Communication Research*. 44. 5. sz., 611–637. Letöltés: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0093650215577860> (2024. 05. 22.).
- Docan-Morgan, S. (2010): Korean adoptees' retrospective reports of intrusive interactions: Exploring boundary management in adoptive families. *Journal of Family Communication*. 10. 3. sz., 137–157. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15267431003699603> (2024. 05. 22.).
- Friedlander, M. L. (1999): Ethnic identity development of internationally adopted children and adolescents: Implications for family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*. 25. 1. sz., 43–60. Letöltés: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1752-0606.1999.tb01109.x> (2024. 05. 21.).
- Galvin, K. M., Bylund, C. L. és Brommel, B. J. (2004): *Family communication: Cohesion and change (6th ed.)*. Allyn & Bacon, Boston.

- Gay, G. (2010): *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice, 2nd Edition*. Teacher's College Press, New York.
- Gitelson, B. és McDermott, D. (2006): Parents and their young adult children: Transitions to adulthood. *Child Welfare*. **85**. 5. sz., 853–866. PMID: 17168458.
- Goodnow, J. J. (2005): Family socialization: New moves and next steps. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 109. sz., 83–90. Letöltés: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cd.140> (2024. 05. 20.).
- Gordon, T. (1990): A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat. Budapest.
- Gósy M. (2005): Pszicholingvisztika. Osiris, Budapest.
- Grotevant, H. D. és McRoy, R. G. (1998): *Openness in adoption: Exploring family connections*. Sage Publications Inc.
- Hays, A. H., Horstman, H. K., Colaner, C. W. és Nelson, L. R. (2015): "She chose us to be your parents." *Journal of Social and Personal Relationships*. **33**. 7. sz., 917–937. Letöltés: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265407515611494> (2024. 05. 21.).
- Holl, M., Mészáros K., Székely, Zs. és Tóth, Zs. (2018): *Tréneri Kézikönyv: Örökbefogadói tanfolyam vezetésére felkészítő képzés*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest.
- Jacobson, C. (2009): Culture Keeping: White Mothers, International Adoption, and the Negotiation of Family Difference. *Contemporary Sociology*. **38**. 5. sz., 425–426. Letöltés: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/009430610903800523?journalCode=csxa> (2024. 05. 20.).
- Koenig Kellas J. (2005): Family ties: Communicating identity through jointly told stories. *Communication Monographs*. **72**. 4. sz., 365–389. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03637750500322453> (2024. 05. 21.).
- Koerner, A. F. és Fitzpatrick, M. A. (2002): Toward a Theory of Family Communication. *Communication Theory*. **12**. 1. sz., 70–91. Letöltés: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00260.x> (2024. 05. 20.).
- Melina, L. R. (1998): *Raising Adopted Children*. Harper Collins Publishers Inc.
- Motley, M. (1986): On replicating slip technique: A reply to Sinsabaugh and Fox. *Communication Monographs*. **53** 4. sz., 342–351. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03637758609376148> (2024. 05. 21.).
- Nickman, S. L. (1985): Losses in adoption: The need for dialogue. *The Psychoanalytic Study of the Child*. **40**. 1. sz., 365–398. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00797308.1985.11823039> (2024. 05. 20.).
- Leon, G. I. (2003): Adoption Losses: Naturally Occurring or Social Constructed? *Child Development*. **73**. 2. sz., 652–663. Letöltés: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00429> (2024. 05. 19.).
- Pavao, J. M. (2012): *Az örökbefogadás háromszöge*. Mózeskosár Egyesület, Budapest.
- Peterson, G.W. és Hann, D. (1999): Socializing Children and Parents in Families. In: Sussman, M. B., Steinmetz, S. K., Peterson, G. W. (szerk.): *Handbook of Marriage and the Family*. Springer, Boston, MA. DOI: 1007/978-1-4757-5367-7_14
- Sainain, N. S. N. M., Omar, R., Ismail, H., Mamat, N. és Abdullah, R. (2020): Parental Knowledge and Development of Languages and Literacy, Communication and Socialization in the Early Childhood Education. *International Journal of Psychological Rehabilitation*. **24**. 9. sz., 2070–2080.
- Sants, H. J. (1964): Genealogical bewilderment in children with substitute parents. *British Journal of Medical Psychology*. **37**. 133–141.
- Smith, S. L. és Riley, D. (2006): *Adoption in the schools: A lot to learn. Promoting equality and fairness for all children and their families*. Evan B. Donaldson Adoption Institute.

Suter, E. A. (2008): Discursive negotiation of family identity: A study of U.S. Families with adopted children from China. *Journal of Family Communication*. 8. 2. sz., 126–147. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15267430701857406> (2024. 05. 22.).

Tájékoztató az örökbefogadásról (2023). Letöltés: <https://csaladitudakozo.kormany.hu/orokbefogadas> (2024. 09. 28.).

Wood, L., Ng, N. (szerk., 2001): *Adoption and the schools: Resources for parents and teachers*. Palo Alto, CA.

Wrobel, G. M., Kohler, J. K., Grotevant, H. D. és McRoy, R. G. (2003): The Family Adoption Communication (FAC) Model: Identifying Pathways of Adoption-Related Communication. *Adoption Quarterly*. 7. 2. sz., 53–84. Letöltés: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J145v07n02_04 (2024. 05. 19.).

Wrobel, G. M., Ayers-Lopez, S., Grotevant, H. D., McRoy, R. G. és Friedrick, M. (1996): Openness in Adoption and the Level of Child Participation. *Child Development*. 67. 5. sz., 2358–2374. Letöltés: <https://www.jstor.org/stable/1131628?origin=crossref> (2024. 05. 20.).



Pillanatok Péterffy András 1980-as Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor

SZÉPLAKI ILDIKÓ

Egyetemisták mentális és fizikai állapota közötti összefüggések vizsgálata első éves egri hallgatók körében

ÖSSZEFOGLALÁS

A WHO 2018-ban elvégzett kutatásában nyolc ország egyetemistáinak mentális állapotát mérte fel. Ennek eredményeként elmondható, hogy a vizsgált hallgatók mintegy egyharmadánál fordult elő valamilyen mentális zavar a felmérés időszakában. Ebben az életkorban alakulhatnak ki olyan pszichés problémák, amelyek kezeletlenül akár súlyosabb életvezetési nehézségeket, krónikus megbetegedéseket okozhatnak.

A fizikai aktivitás köztudottan stresszoldó, jót tesz a mentális egészségnek. Jelen tanulmány egy olyan kutatás bemutatása, melynek célja a következő volt: validált mérőeszközök segítségével egy longitudinális vizsgálat keretében felmérni az első éves egyetemisták mentális egészségét és fizikai aktivitását, és rámutatni az ezek közötti korrelációra. A minta két csoportját a sportszakra járó (66 fő) és a nem sportszakos hallgatók (206 fő) alkotják. Az elemzett változók között szerepel a *Jóllét* index (WBI), az *Élettel való elégedettség* skála (SWLS), az *Észlelt stressz* skála (PSS) és a *Nemzetközi fizikai aktivitás* kérdőív (IPAQ).

A mérési eredmények szerint a szeptemberi időszakban erősebb pozitív kapcsolat volt a WBI és az SWLS között a nem sport szakos hallgatók csoportjában ($r = 0,594$, $p < 0,001$) a sportszakos társaikhoz ($r = 0,338$, $p = 0,006$) képest. A WBI és a PSS4 közti összefüggés tekintetében elmondható, hogy szeptemberben mind a nem sportszakra ($r = -0,381$, $p < 0,001$), mind a sportszakra járó ($r = -0,312$, $p = 0,011$) hallgatók eredményei szignifikáns negatív korrelációt mutattak a jóllét és az észlelt stressz között, és a két csoport között nem volt szignifikáns különbség. Az adatok azt mutatják, hogy az élettel való elégedettségen túl más tényezők jobban befolyásolhatják az egyetemi hallgatók fizikai aktivitását.

A kutatás alapján elmondható, hogy érdemes további összefüggéseket keresni a hallgatók mentális és fizikai állapota között, más kutatási módszereket is alkalmazva.

Kulcsszavak: *WBI, egyetemisták, mentális egészség, élettel való elégedettség, észlelt stressz, IPAQ*

1. BEVEZETÉS

1.1. A téma aktualitása

A jövő nemzedékének mentális és fizikális állapota kulcsszerepet tölt be a társadalmi és a gazdasági életben (*Hussain, Guppy, Robertson és Temple, 2013; Román és mtsai., 2022*). E nemzedéken belül is érdemes kiemelt figyelmet fordítani az egyetemi hallgatókra, akik bizonyítottan stresszesebb életet élnek a nem egyetemista kortársaikhoz képest (*Veresné Balajti, 2010*). A WHO egy 2018-as, nyolc országra kiterjedő kutatásának eredményei azt mutatják, hogy az egyetemista populáció majd egyharmadánál fordult már elő valamilyen mentális zavar (*Auerbach és mtsai., 2018*). További kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a testmozgás tekintetében inaktív életmód egyre inkább jellemző a fiatalok körében (*Ács, Hécz, Paár és Stocker, 2011; Gösi, Magyar, Bárdos, Boros és Berkes, 2019*), holott bizonyított, hogy a sportot űző fiatalok kevésbé hajlamosak a depresszióra, sokkal jövőorientáltabbak, és könnyebben teremtenek társas kapcsolatokat (*Pikó és Keresztes, 2007; Braszai és Pikó, 2010*).

A WHO meghatározása szerint a mentális egészség a jóllét olyan állapota, mely során az egyén kibontakoztatja saját képességeit, képes megküzdeni a mindennapi stresszsel, a kihívásokkal, képes a produktív munkavégzésre, és képes hasznosan hozzájárulni a saját maga és mások életéhez (*Maczali, 2018*). A mentális egészségnek kiemelt szerepe van az egyén, a társadalom és az ország általános jólléte szempontjából (*Bíróné,*

2014). A mentális egészséget olyan faktorok befolyásolják, mint például a stressz, az élettel való elégedettség, a depresszió, a reziliencia, a szorongás, a jóllét, a kiégés és a társas kapcsolatok. A mentális egészség káros megnyilvánulási formái (alacsony önbecsülés, szorongás, depresszió) hatással vannak az interperszonális kapcsolatokra, amelyek meghatározzák az életminőséget (*Chervonsky és Hunt, 2019*). A mentális egészség ugyanakkor nem azonosítható a mentális betegség hiányával, vagyis a szakmai narratívákban egymástól független dimenzióként jelenik meg a mentális egészség és a mentális betegség. A pozitív pszichológia képviselői szerint mind a mentális egészségnek, mind a mentális betegségnek megvannak a maga karakterisztikus vonásai. *Keyes*

a „jó” stresszt eustressznek nevezzük: kihívást, éberséget, kreativitást éleszt fel bennünk

metaforájával élve: míg a mentális egészség magas szintjére a virágzás (*flourishing*), addig alacsony szintjére a bágyadtság (*languishing*), az ener-

váltság jellemző. A virágzás állapotában lévő egyének mentálisan egészségesek, és képesek kiteljesedni a jóllét valamennyi területén, míg a bágyadtság állapotában az emberek pszichésen és szociálisan nem működnek jól, üresnek érzik az életüket, és mentálisan sem egészségesnek, sem betegnek nem tekinthetők (*Oláh és Kapitány-Fövény, 2012*).

A mentális egészség legerősebb hajlamosító tényezője a stressz. *Sebye János* már az 1950-es években különbséget tett „jó” és „rossz” stressz között (*Keczeli, 2021*). Az ún. „jó” stresszt eustressznek nevezzük: ez kihívást, éberséget, kreativitást éleszt fel bennünk, míg a negatív stressz leblokkol, felémészti az erőnket, kiégéshez vezet (*Dávid, Fülöp, Pataky és Rudas, 2014*).

Talán a legtöbbet idézett meghatározása szerint fizikai aktivitásnak tekinthető „minden olyan mozgás, amit a vázizomzat hoz létre, és energiafelhasználás kíséri” (Caspersen, Powell és Christenson, 1985). Caspersen definíciója az egyszerűsége és egyértelműsége miatt még mindig domináns és széles körben elfogadott. A WHO ezt a meghatározást 2017-ben azzal egészítette ki, hogy a fizikai aktivitás – köztük a játék, a házimunka végzése, az utazás és a kellemes rekreációs tevékenységek – növeli az emberek fizikai és mentális egészségét (WHO, 2017). Ezek a meghatározások a testi mozgásra, a vázizmokra és az energiára összpontosítanak. Piggin már holisztikusan közelíti meg a fizikai aktivitás fogalmát, miszerint „kulturálisan meghatározott terekben és kontextusokban mozgó, cselekvő és fellépő embereket foglal magában, akiket érdekel, érzelmek, ötletek, utasítások és kapcsolatok egyedi skálája befolyásol” (Piggin, 2020).

A WHO 2020-as ajánlásának útmutatója külön ajánlást fogalmaz meg rendszeres testmozgás tekintetében minden korosztály számára, kitérve a

várandós és gyermekágyas nőkre, a fogyatékkal élőkre és a krónikus betegekre. A kutatás szempontjából releváns 18–64 év közötti felnőtt korosztály számára erősen ajánlott átlagosan heti 150–300 perc időtartamú közepes intenzitású, vagy heti 75–150 perc erős intenzitású fizikai aktivitás vagy ezek egyenértékű kombinációja, illetve legalább heti két alkalommal közepes vagy annál erősebb intenzitású, valamennyi nagyobb izomcsoportot megmozgató izomerősítő edzés (WHO, 2020).

Több tanulmány eredménye alapján megállapítható, hogy a fizikai inaktivitás

ronthatja az egészségi állapotot, ideértve a mentális állapotot is (Pfau és Kanyó, 2020; Révész-Kiszela, 2020). Az eredmények alapján igazoltnak látszik az is, hogy a rendszeres testmozgást végzők között kevesebben küzdenek a szorongás és depresszió tüneteivel, jobb az állóképességük és az alvásuk minősége (Penedo és Dahm, 2005; Driver és Taylor, 2000). Sok kutatás vizsgálja a stressz emberi szervezetre gyakorolt hatását és a stresszoldás módszereit (Dajnoki, Kömíves, Szabados és Bácsné Bába, 2018; Bíró és mtsai., 2019), és számos tanulmány foglalkozik a fizikai aktivitás stresszoldó hatásával (Bodolai, Lívják, Boda és Bíró, 2016).

A FETA (Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület) 2023-ban közreadott kutatási eredménye szerint – melyet 8444 felsőoktatásban tanuló hallgató válasza alapján készítették el – a hallgatók 36,5%-a egyáltalán nem mozog, heti egy-három alkalommal teszi ezt a megkérdezettek 51,4%-a, és

csak 12,1%-uk mozog legalább heti négy alkalommal (Karmér és mtsai., 2023). Erre azért is kell nagy figyelmet fordítani, mert a KSH

2020/21-es kimutatása szerint a felsőoktatási intézmények nappali munkarendű képzéseiben 204,8 ezer fiatal vesz részt.

Az egyetemisták egészsége és jólléte nemcsak a potenciális társadalmi befolyásuk miatt fontos, hanem azért is, mert az életmóddal kapcsolatos, egész életen át megmaradó attitűdök és szokások nagy része ebben az életszakaszban alakul ki. A középiskolából kikerült fiatalok új életszakaszba lépnek, melyet nem egyformán élnek meg. Ezt az időszakot többféleképpen nevezi a szakirodalom: *emerging adulthood*nak (Arnett, 2000), *készülődő felnőttkornak* (Lisznyai,

holisztikusan közelíti meg a fizikai aktivitás fogalmát

2010) illetve *kapunyitási pánikként* vagy más néven *quarterlife crisis*ként is említik a tanulmányok (Agarwal, Dugas, Gao és Kannan, 2020; Robinson, 2020). Az egyetemista életvitel adaptálása kritikus pont a hallgatók számára (Simkó és Uvacsék, 2021): a szülőkről való leválás, az önállósodás számos addig nem tapasztalt kihívás nehézséget, stresszt okoz számukra (Szlamka és mtsai., 2021; Chaturvedi, Vishwakarma és Singh, 2021), ami akár pszichés gondokhoz és életvezetési nehézségekhez is vezethet. Gyakran ebben az időszakban alakulnak ki olyan mentális elakadások, amelyek kezeletlenül, az életkor előrehaladtával, akár súlyosabb életvezetési problémákat, krónikus megbetegedéseket okozhatnak (Lisznyai, Vida, Németh és Benczúr, 2014; Zhang és Chen, 2019; FETA, 2023). A fiatalok szorongás- és depressziószintjének kvantitatív vizsgálati eredményei vegyes képet mutatnak. Néhány tanulmány szerint a depresszió szintje nem változik a serdülőkor és felnőttkor között (Birmaher, Ryan, Williamson, Brent és Kaufman, 1996; Fergusson és Woodward, 2002), míg más szerzők szerint a huszonevesek 62%-a számolt be a depresszió jeleiről, és 91%-uk mutatta az általános szorongás jeleit (Vida, 2011). A vizsgaidőszakokat fokozott stresszorként élik meg, és vannak, akik ilyenkor a stresszkezelés valamely egészségkárosító módját (például alkohol- és kábítószerfogyasztás, dohányzás) választják (Lukács-Márton és mtsai., 2020).

1.2. A kutatás célja és hipotézisei

Jelen kutatás célja a sportszakra és a nem sportszakra járó első éves egyetemisták mentális egészségi állapotának és fizikai

aktivitásának a felmérése. A kutatásunk során a következő hipotézisekkel élünk:

- H1: Feltételezzük, hogy a nem sportszakra járó hallgatók fizikai aktivitása csökkenő tendenciát mutat a szemeszter elejéhez képest.
- H2: Feltételezzük, hogy a sportszakra járó hallgatók jólléte, étellel való elégedettsége és stresszkezelése nagyobb mértékben változik kedvező irányba a nem sportszakos társaikhoz viszonyítva a szemeszter végére a szemeszter elejéhez képest.
- H3: Feltételezzük, hogy a jóllét, az étellel való elégedettség és az észlelt stressz pozitívan korrelál a fizikai aktivitással.

2. ANYAG ÉS MÓDSZER

2.1. Minta

A kérdőívek kitöltése önkéntes alapon, online történt az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézetének szervezésében, a Kutatási Etikai Bizottság RK/723/2023-as iktatószámú hozzájárulásával. A longitudinális vizsgálatban alkalmaz-

ott módszertani megközelítés ismételt méréses design tartalmazott az egyetemi hallgatók pszichoszociális és fizikai egészségi állapotának különböző változóinak fel-

mérésére. A mintát első éves egi egyetemisták képezték, akiket két jól elkülöníthető csoportra osztottunk: a sportszakra beiratkozott hallgatókra és a nem sportszakra járó tanulókra. A fő különbség a két csoport

a huszonevesek 62%-a
számolt be
a depresszió jeleiről

tagjai között, hogy a sportszakot választók későbbi végzettségüket tekintve sportszakemberek lesznek. Ők a Sportszervező, Rekreáció és életmód, Testnevelőtanár szakos és az Edző képzésben résztvevő hallgatók, míg a nem ezen szakokon tanulók a „nem sportszakra járó” hallgatók. Az utóbbi mintára jellemző, hogy részt vesznek az „Általános testnevelés” című, kötelezően teljesítendő kurzuson heti egy alkalommal.

Az adatokat két különböző időpontban gyűjtöttük össze: egyszer a tanév elején, szeptemberben és egyszer a félév végén, decemberben, hogy megfigyeljük a lehetséges időbeli eltéréseket. A kérdőívet összesen 296 hallgató töltötte ki, és ebből 272 kitöltés (férfi = 120, nő = 152) lett értékelhető, ami a teljes elsőéves populáció tekintetében 35,8%-os válaszadási arányt jelent. A mintában 206 hallgató (férfi = 83, nő = 123) nem sportszakos, 66 hallgató (férfi = 37, nő = 29) pedig sportszakra jár. A résztvevők átlagéletkora 20,05 év, a szórás 2,68 év. A tanulmány további részében a sportszakos hallgatók esetében a SSZ, míg a nem sportszakos hallgatóknál a NSSZ rövidítéseket is használjuk.

2.2. Mérőeszközök¹

Az egyetemisták mentális egészségének mérésére a WHO WBI kérdőívének (Jóllét kérdőív) rövidített, magyar változatát (WBI-5) az *Élettel való elégedettség* skála magyar adaptációját (SWLS-H), és az *Észlelt stressz* skála

négyteteles magyar változatát (PSS4) alkalmaztuk, míg a fizikai aktivitás mérésére a *Nemzetközi fizikai aktivitás* kérdőív rövidített változatát (IPAQ-SF) töltöttük ki, és vizsgáltuk meg az egyes mérőeszközök közti összefüggéseket.

A WHO öttételes *Jóllét* kérdőívének (Bech, Gudex és Staehr Johansen, 1996) magyar változatában (Susánszky, Konkoly-Thege és Kopp, 2016) az egyén pszichés jóllétét vagy ennek hiányát vizsgáltuk, a kitöltést megelőző kétéves időszakra vonatkozóan. A mérőeszköz nem tartalmaz fordított tételeket. Az értékelés az „egyáltalán nem jellemző” (0) és a „nagyon jellemző” (3) végpontok között történik, így a nagyobb pontszámok (maximum 15 pont) a pozitív-

vabb, kedvezőbb pszichés állapotot jelentik (Susánszky és mtsai., 2006).

A jóllét mérésére egy további skálát is alkalmaztunk, a Diener, Emmons, Larsen és Griffin

(1985) által megalkotott *Élettel való elégedettség* skála (SWLS) magyarra adaptált változatát. A kérdőív öt, pozitív irányban megfogalmazott kérdésből áll, ezért a válaszokhoz tartozó pontszámokat összesítve a magasabb érték magasabb élettel való elégedettséget jelent. A kitöltők egy hétfokú skálán jelölhetik be az állításokkal való egyetértésük mértékét (1 = egyáltalán nem értek egyet; 7 = teljesen egyetértek). A pontszámok alapján az alábbi kategóriákat különböztetjük meg: 35–31 pont között: *rendkívül elégedett*, 26–30 pont között: *elégedett*,

¹ A jelen fejezetben bemutatott mérőeszközök teljes angol neve a következő:

WBI: *Well-being Index*;

SWLS: *Satisfaction With Life Scale*;

PSS: *Perceived Stress Scale*;

IPAQ: *International Physical Activity Questionnaire*.

21–25 pont között: *enyhén elégedett*, 20 pont: *neutrális*, 15–19 pont között: *enyhén elégedetlen*, 10–14 pont között: *elégedetlen*, 5–9 pont között pedig: *rendkívül elégedetlen* (Martos és mtsai., 2014).

Az *Észlelt stressz* kérdőív (PSS; Cohen, Kamarck és Mermelstein, 1983) négy kérdéses magyar adaptált változatát (PSS4) alkalmaztuk. Ez az egyén elmúlt egy hónapjának a stresszmegéléseire jellemző érzésekre és gondolatokra kérdez rá. A mérőeszköz két fordított tételt tartalmaz, ami szükségessé tette ezen tételek átkódolását, így az összpontszám a skála globális mutatójának tekinthető (Stauder és Konkoly-Thege, 2006).

A fizikai aktivitás mérésére a négy kérdésből álló *Nemzetközi Fizikai Aktivitás Kérdőív* (IPAQ; Craig és mtsai., 2003) rövid magyar változatát (Ács, Veress és Rocha, 2021) alkalmaztuk. Ezt a mérőeszközt az egészséggel kapcsolatos fizikai aktivitás laosság körében folytatott mérésére

fejlesztették. Az IPAQ kérdőív kitöltésének az eredményét ún. MET-ekben kapjuk meg. Ez egy viszonyszám, a *metabolikus ekvivalens* rövidítése. Segítségével összehasonlíthatóvá válik a különböző fizikai aktivitások relatív intenzitása (Csányi, 2010). Ennek eredményeként három fizikai aktivitási szintet különböztethetünk meg: alacsony, közepes és magas (Simkó és Uvacsék, 2021). Gyaloglás esetén 3,3 MET/perc, mérsékelt/közepes intenzitás esetén 4 MET/perc, intenzív testmozgás esetén pedig 8 MET/perc értékkel lehet számolni. A kérdőív még figyelembe veszi a mozgás gyakoriságát, és ezt az intenzitással összekapcsolva a következő három kategóriát különbözteti meg: *teljes inaktivitás*, *minimális aktivitás* és *egészségjavító fizikai aktivitás*.

Az elemzés során használt skálák leíró statisztikai és belsőkonzisztencia-mutatói az 1. táblázatban láthatóak.

1. TÁBLÁZAT

A kutatás során használt skálák leíró statisztikai és belsőkonzisztencia-mutatói

Skála	Itemek	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás	Cronbach-alfa
WBI-5 – szeptember	5	272	0	22	8,206	4,509	0,758
WBI-5 – december	5	272	6	23	14,772	3,143	0,889
SWLS-H – szeptember	5	272	7	35	23,732	6,496	0,899
SWLS-H – december	5	272	9	35	24,085	5,966	0,898
PSS4 – szeptember	4	272	3	16	8,055	2,472	0,713
PSS4 – december	4	272	1	16	8,224	2,571	0,729
IPAQ – szeptember	4	272	33	5985	1357,409	1145,675	NA
IPAQ – december	4	272	424	17430	3678,531	2648,358	NA

FORRÁS: saját szerkesztés

A WBI-5 szeptemberi felvételénél a Cronbach-alfa 0,758-as értéke a szeptemberi jólét mérésére használt skála elfogadható megbízhatóságát jelzi, a 0,889-re emelkedése kiváló megbízhatóságot jelez. Az SWLS-H 0,899-es Cronbach-alfa értéke szintén kiváló megbízhatóságot jelez, ami decemberben is magas, 0,898 maradt. A PSS4 esetében a 0,713-as alfaérték jó megbízhatóságot mutat, és a 0,729-es decemberi érték még mindig jó megbízhatóságot tükröz. Az IPAQ esetében a Cronbach-alfa értékek nem alkalmazhatók (NA), mivel ez a mérték jellemzően a fizikai aktivitás egyetemes becslésére szolgál, nem többtételű skáláról van szó, amely a belső konzisztencia értékelését igényelné.

2.3. Statisztika

A Google-kérdőív válaszait Microsoft Excelbe importáltuk, az adatok további leíró és matematikai statisztikai elemzése IBM SPSS Statistics 21 szoftverrel történt. Az alkalmazott elsődleges statisztikai módszer az ismételt mérés varianciaanalízis (ANOVA) volt, mely eredményeinek további értelmezéséhez becsült határátlagokat számoltunk, és t-próbával elemeztük a két időpont (szeptember vs. december), valamint a két tanulócsoport (SSZ vs. NSSZ) közötti átlagok különbségét. Ez az átfogó megközelítés lehetővé tette az adatok sokoldalú elemzését, hozzájárulva a hallgatók pszichoszociális dinamikájának mélyebb megértéséhez a szemeszter során. Az elemzett változók között szerepelt a *Jóllét index (WBI)*, az *Élettel való elégedettség* skála (SWLS), az *Észlelt stressz*

skála (PSS) és a *Fizikai aktivitás* skála (IPAQ).

Az adatsor elemzésére alkalmazott módszertani megközelítés kvantitatív statisztikai elemzést tartalmazott, elsősorban a SSZ és NSSZ egyetemi hallgatók körében végzett

pszichológiai és viselkedési változók közötti korrelációs vizsgálatokra fókuszálva. Minden változóhalmazra kiszámítottuk a Pearson-féle korrelációs együtthatót (r),

hogy mérjük a köztük lévő lineáris kapcsolat erősségét és irányát. Az egyes korrelációk szignifikanciáját p -értékek segítségével értékeltük, a statisztikai szignifikancia meghatározásához a hagyományos alfa-szint 0,05. A korrelációkat pozitívnak minősítettük, ha az egyik változó növekedése a másik növekedésével, és negatívnak, ha az egyik változó növekedése a másik csökkenésével párosult.

A két független csoport (SSZ és NSSZ) közötti összefüggések erősségének összehasonlítására Fisher-féle Z transzformációt alkalmaztunk. Ez a módszer a Pearson-korrelációs együtthatókat Z -pontszámokká konvertálja, amelyek segítségével kiszámítható a két korrelációs együttható közötti különbség, és felmérhető, hogy ez a különbség statisztikailag szignifikáns-e.

3. EREDMÉNYEK

3.1. A Jóllét index (WBI)

A *Jóllét index* pontszámai szeptember és december között szignifikánsan változtak; $F(1, 270) = 38,335$, $p < 0,001$, közepes-nagy hatásméret mellett (parciális étanégyzet = 0,124). Ez arra utal, hogy

a hallgatók pszichoszociális dinamikájának mélyebb megértése

szaktól függetlenül a hallgatók közérzete idővel megváltozott. Az idő (szeptember vs. december) és a sportszak közötti interakciós hatás szignifikáns volt; $F(1, 270) = 9,374$, $p < 0,001$, kis hatásméret mellett (parciális éta-négyzet = 0,034), ami azt jelzi, hogy a közérzet időbeli változása különbözött a SSZ és a NSSZ hallgatók

között. A szak szignifikáns összefüggést mutatott az átlagos WBI-pontszámokkal; $F(1, 270) = 57,689$, $p < 0,001$, nagy hatásméret mellett (parciális éta-négyzet = 0,176). Ez azt jelzi, hogy a sportszakos hallgatók általános jólléti pontszámai eltérnek a nem sportszakon tanuló egyetemistákéhoz képest.

2. TÁBLÁZAT

A becsült határértékek elemzése a WBI-5 esetében

Szak	Szak/Hónap	Átlag	St. hiba	t	df	Szig.
Teljes minta	NSSZ	6,750	0,144	7,597	270	<0,001
	SSZ	8,972	0,255			
Teljes minta	Szeptember	7,220	0,186	6,190	270	<0,001
	December	8,501	0,172			
Nem sportszakosok	Szeptember	5,792	0,184	8,894	205	<0,001
	December	7,708	0,169			
Sportszakosok	Szeptember	8,648	0,324	2,254	65	0,028
	December	9,295	0,299			

FORRÁS: saját szerkesztés

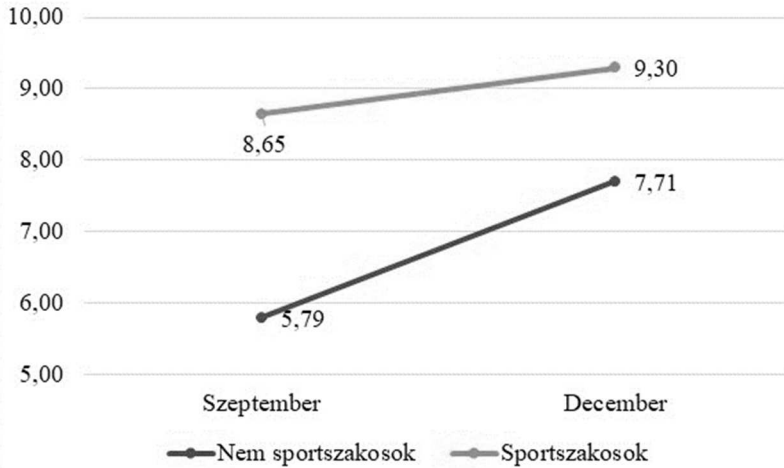
A sportszakos hallgatók átlagos WBI-pontszáma (2. táblázat és 1. ábra) szignifikánsan magasabb ($M = 8,972$, $SE = 0,255$) a nem sportszakos hallgatókhoz képest ($M = 6,750$, $SE = 0,144$), az átlagos különbség 2,222; $t(270) = 7,597$, $p < ,001$. Ez arra utal, hogy a

sportszakos hallgatók magasabb jóllétről számolnak be.

A WBI-pontszámok különbsége szeptember ($M = 7,220$, $SE = 0,186$) és december ($M = 8,501$, $SE = 0,172$) között szignifikáns volt, vagyis elmondható, hogy a hallgatók jólléte a szemeszter során nőtt.

1. ÁBRA

A jóllét alakulása a szemeszter során



FORRÁS: saját szerkesztés

Az interakciós hatás azt mutatja, hogy a NSSZ hallgatók esetében a WBI-pontszámok átlagos növekedése szeptembertől decemberig szignifikáns volt (átlagkülönbség = 1,915, SE = 0,215); $t(205) = 8,894$, $p < 0,001$. A SSZ-ok esetében azonban a növekedés kisebb mértékű (átlagkülönbség = 0,648, SE = 0,287), mégis szignifikánsnak tekinthető; $t(65) = 2,254$, $p = 0,028$.

3.2. Az Élettel való elégedettség skála (SWLS)

Szeptember és december között szignifikáns változást mértünk az élettel való

elégedettség tekintetében; $F(1, 270) = 13,115$, $p < 0,001$, kis hatásméret mellett (parciális éta-négyzet = 0,046). Ezenkívül az SWLS és a sportszak közötti interakció szignifikáns; $F(1, 270) = 26,256$, $p < 0,001$, kicsi vagy közepes hatásméret mellett (parciális éta-négyzet = 0,089). A szak hatása az átlagos élettel való elégedettségre nem volt statisztikailag szignifikáns; $F(1, 270) = 3,704$, $p = 0,055$, nagyon kis hatásméret mellett (parciális éta-négyzet = 0,014). Ez azt jelzi, hogy átlagosan nem volt egyértelmű különbség az élettel való elégedettségben a SSZ és a NSSZ hallgatók között.

3. TÁBLÁZAT

A becült határértékek elemzése az SWLS esetében

Szak	Hónap	Átlag	St. hiba	t	df	Szig.
Teljes minta	NSSZ	24,270	0,391	-1,925	270	0,055
	SSZ	22,750	0,691			
Teljes minta	Szeptember	22,865	0,449	3,622	270	0,000
	December	24,164	0,423			
Nem sportszakosok	Szeptember	24,549	0,442	-1,496	205	0,136
	December	24,010	0,416			
Sportszakosok	Szeptember	21,182	0,781	5,362	65	0,000
	December	24,318	0,736			

FORRÁS: saját szerkesztés

Nem volt szignifikáns különbség (3. táblázat és 2. ábra) az átlagos SWLS-pontszámokban a SSZ hallgatók ($M = 22,750$, $SE = 0,691$) és a NSSZ hallgatók ($M = 24,279$, $SE = 0,391$) között; $t(270) = -1,925$, $p = .055$. Az átlagos eltérés $-1,529$ volt, ami kis mértékben meghaladta a hagyományos szignifikanciaküszöböt. Szignifikáns különbség volt az SWLS-pontszámokban szeptember ($M = 22,865$, $SE = 0,449$) és december ($M = 24,164$, $SE = 0,423$) között, a pontszámok $1,299$ -cel nőttek; $t(270) = 3,622$, $p <$

$0,001$. Ez az életteli való elégedettség javulását jelzi a félév során a teljes minta esetében.

Ha az interakciós hatást nézzük, a nem sportszakos hallgatók esetében az SWLS-pontszámok változása szeptembertől decemberig nem volt szignifikáns (átlagkülönbség = $-0,539$, $SE = 0,360$); $t(205) = -1,249$, $p = 0,136$. A SSZ hallgatók esetében azonban az SWLS-pontszámok növekedése szignifikáns volt (átlagkülönbség = $3,136$, $SE = 0,585$); $t(65) = 5,362$, $p < 0,001$.

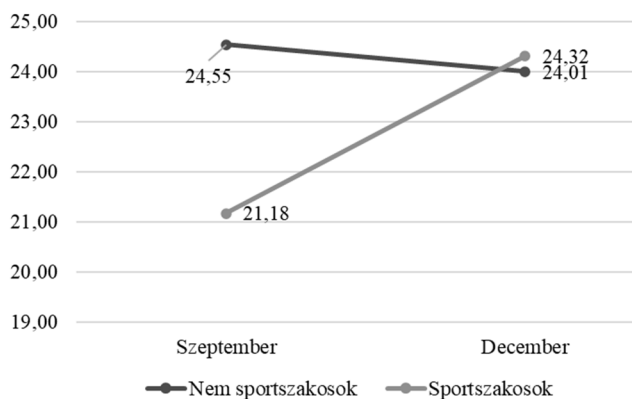
3.3. Az Észlelt stressz skála (PSS)

Statisztikailag szignifikáns változás figyelhető meg (lásd 4. táblázat és 3. ábra) az észlelt stressz pontszámait illetően decemberben szeptemberhez képest; $F(1, 270) = 5,048$, $p = 0,025$, kis hatásméret mellett (parciális éta-négyzet = 0,018). Ezenkívül a PSS és a SSZ hallgatók interakciós hatása is szignifikáns; $F(1, 270) = 19,777$, $p < 0,001$, kis vagy közepes hatásméret mellett (parciális éta-négyzet = 0,068), ami arra utal, hogy az észlelt stressz az idő múlásával különbözött a SSZ és a NSSZ hallgatók között. Nem volt szignifikáns különbség az átlagos PSS-

pontszámokban a SSZ és a NSSZ hallgatók között; $F(1, 270) = 0,079$, $p = 0,779$, nulla hatásméret mellett (parciális éta-négyzet < 0,001).

2. ÁBRA

Az étellel való elégedettség alakulása a szemeszter során



FORRÁS: saját szerkesztés

4. TÁBLÁZAT

A becsült határértékek elemzése a PSS esetében

Szak	Hónap	Átlag	St. hiba	t	df	Szig.
Teljes minta	NSSZ	7,750	0,160	0,281	270	0,779
	SSZ	7,841	0,282			
Teljes minta	Szeptember	7,991	0,187	-2,249	270	0,025
	December	7,600	0,181			
Nem sportszakosok	Szeptember	7,558	0,184	2,063	205	0,040
	December	7,942	0,178			
Sportszakosok	Szeptember	8,424	0,325	-5,677	65	0,000
	December	7,258	0,315			

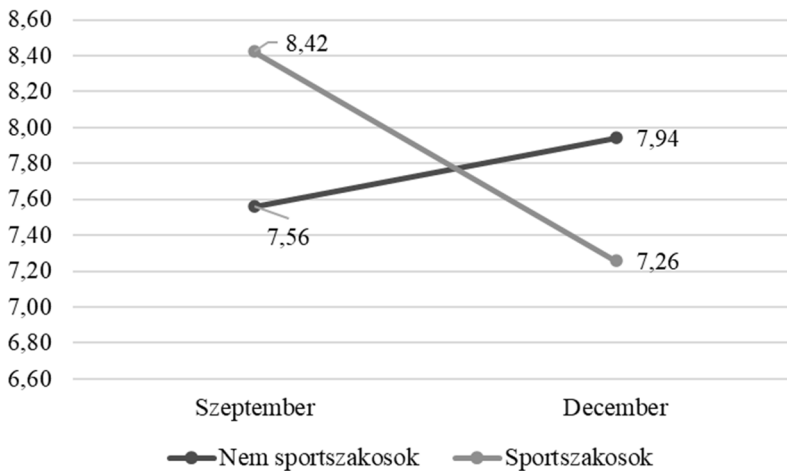
FORRÁS: saját szerkesztés

A sportszakos hallgatók ($M = 7,841$, $SE = 0,282$) és a nem sportszakos hallgatók ($M = 7,750$, $SE = 0,160$) közötti átlagos PSS-pontszámok különbsége (3. táblázat és 3. ábra) nem volt szignifikáns; $t(270) = 0,281$,

$p = 0,779$. A szemeszter során a PSS-pontszámok szignifikánsan csökkentek, ami a félév végén csökkent stresszszintet jelez (átlagkülönbség = $-0,392$, $SE = 0,174$); $t(270) = -2,249$, $p = 0,025$.

3. ÁBRA

Az észlelt stressz alakulása a szemeszter során



FORRÁS: saját szerkesztés

Az interakciós hatást elemezve a NSSZ hallgatóknál a PSS-pontszámok szignifikánsan növekedtek szeptembertől decemberig (átlagkülönbség = $0,383$, $SE = 0,186$); $t(205) = 2,063$, $p = 0,040$, ezzel szemben a SSZ hallgatóknál szignifikáns csökkenés figyelhető meg ugyanezen időszakban (átlagkülönbség = $-1,167$, $SE = 0,205$); $t(65) = -5,677$, $p < 0,001$.

3.4. A Nemzetközi fizikai aktivitás kérdőív (IPAQ)

Szeptembertől decemberig szignifikánsan változott az IPAQ; $F(1, 270) = 487,047$, $p <$

$0,001$, nagyon nagy hatásméret mellett (parciális éta-négyzet = $0,643$). Ezenkívül a fizikai aktivitás és a SSZ hallgatók közötti interakció szignifikáns volt; $F(1, 270) = 217,335$, $p < 0,001$, nagy hatásmérettel (parciális éta-négyzet = $0,446$), ami arra utal, hogy a MET-pontszámok időbeli változása eltérő SSZ és NSSZ hallgatók között. Szignifikáns különbség volt az átlagos MET-pontszámokban a szaktípus alapján, a SSZ hallgatók magasabb MET-pontszámmal rendelkeztek, mint a NSSZ hallgatók; $F(1, 270) = 26,791$, $p < 0,001$, közepes hatásmérettel mellett (parciális éta-négyzet = $0,090$).

5. TÁBLÁZAT

A becsült határértékek elemzése az IPAQ esetében

Szak	Hónap	Átlag	St. hiba	t	df	Szig.
Teljes minta	NSSZ	2286,845	90,649	5,176	270	0,000
	SSZ	3239,358	160,149			
Teljes minta	Szeptember	994,423	68,899	22,069	270	0,000
	December	4531,780	158,212			
Nem sportszakosok	Szeptember	1699,653	67,878	8,507	205	0,000
	December	2874,038	155,868			
Sportszakosok	Szeptember	289,192	119,920	16,019	65	0,000
	December	6189,523	275,371			

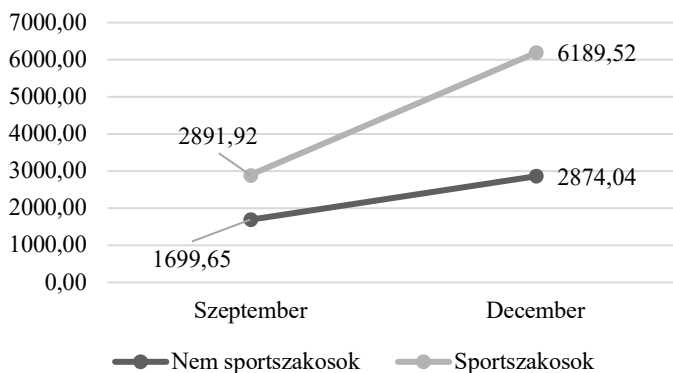
FORRÁS: saját szerkesztés

A sportszakos hallgatók szignifikánsan magasabb átlagos fizikai aktivitási pontszámot értek el ($M = 3239,358$, $SE = 160,149$) nem sportszakos társaikhoz képest ($M = 2286,845$, $SE = 90,649$); 952,512 különbséggel, $t(270) = 5,176$, $p < 0,001$ (5. táblázat és 4. ábra).

Szignifikáns különbség volt a MET-pontszámokban szeptember ($M = 994,423$, $SE = 68,899$) és december ($M = 4531,780$, $SE = 158,212$) között, ami a fizikai aktivitás szignifikáns növekedését jelzi, 3537,358 különbséggel; $t(270) = 22,069$, $p < 0,001$.

4. ÁBRA

A fizikai aktivitás alakulása a szemeszter során



FORRÁS: saját szerkesztés

Az interakciós hatás tekintetében a NSSZ esetében mutattak szignifikáns növekedést a MET-pontszámok szeptembertől decemberig (átlagkülönbség = 1174,385, SE = 138,057); $t(205) = 8,507$, $p < 0,001$. A sportszakosoknál még jelentősebb volt a növekedés (átlagkülönbség = 5900,330, SE = 368,337); $t(65) = 16,019$, $p < 0,001$.

3.5. A korreláció vizsgálata

Első lépésben megvizsgáltuk (6. táblázat), hogy a SSZ és NSSZ hallgatók esetében milyen kapcsolat mutatható ki az egyes skálák között szeptemberben és decemberben, továbbá megnéztük, hogy a két szak hallgatói között kimutatható-e szignifikáns eltérés a kapcsolatok szorosságát illetően.

6. TÁBLÁZAT

Az egyes változók közötti korreláció

		Nem sportszakosok				Sportszakosok			Z1-Z2	SE diff	Z diff	p
		n	r	p		n	r	p				
Szeptember	SWLS	206	0,594	0,000	66	0,338	0,006	0,332	0,144	2,305	0,011	
		206	-0,381	0,000	66	-0,312	0,011	-0,078	0,144	-0,541	0,294	
	WBI	206	0,107	0,126	66	-0,401	0,001	0,532	0,144	3,691	0,000	
		206	-0,296	0,000	66	-0,485	0,000	0,224	0,144	1,553	0,060	
	PSS	206	0,115	0,099	66	-0,290	0,018	0,414	0,144	2,873	0,002	
		206	-0,125	0,074	66	-0,088	0,480	-0,036	0,144	-0,253	0,400	
December	SWLS	206	0,525	0,000	66	0,362	0,003	0,204	0,144	1,412	0,079	
		206	-0,576	0,000	66	-0,631	0,000	0,087	0,144	0,602	0,274	
	WBI	206	0,158	0,023	66	0,330	0,007	-0,183	0,144	-1,270	0,102	
		206	-0,457	0,000	66	-0,449	0,000	-0,010	0,144	-0,070	0,472	
	PSS	206	-0,060	0,395	66	-0,118	0,344	0,059	0,144	0,410	0,341	
		206	0,083	0,236	66	-0,231	0,062	0,319	0,144	2,210	0,014	

FORRÁS: saját szerkesztés

A WBI és az SWLS korrelációs együtthatók Fisher-féle Z-transzformációs módszerrel történő összehasonlítása szignifikáns különbséget mutat a két csoport között (Z-diff = 2,305, SE-diff = 0,144, $p = 0,011$). A pozitív Z-különbség azt jelzi, hogy a WBI és az SWLS közötti korreláció erőssége szignifikánsan erősebb a NSSZ hallgatók csoportjában a SSZ-okhoz képest.

Decemberben mindkét csoport tagjainak eredményei pozitív összefüggést mutatnak a jó közérzet és az élettel való elégedettség között, bár a korreláció erősebb volt a nem sportszakra járó hallgatók esetében ($r = 0,525$, $p < 0,001$).

A WBI és a PSS Fisher-féle Z-transzformációs értékei azt mutatják, hogy a két

csoport közötti korreláció erősségének különbsége statisztikailag nem szignifikáns (Z-diff = -0,541, SE-diff = 0,144, $p = 0,294$). A negatív Z-különbség azt jelzi, hogy a korreláció erőssége valamivel erősebb a NSSZ esetében, de az nem tekinthető szignifikánsnak. A WBI és a PSS közti összefüggés tekintetében elmondható, hogy szeptemberben mind a nem sportszakra ($r = -0,381$, $p < 0,001$) mind a sportszakra járó ($r = -0,312$, $p = 0,011$) hallgatók értékei szignifikáns negatív korrelációt mutattak a jóllét és az észlelt stressz között, és a két csoport között nem volt szignifikáns különbség.

A szemeszter végén történt felmérés eredménye szerint mindkét csoport

esetében szignifikáns negatív korreláció volt kimutatható a jóllét és az észlelt stressz között, és statisztikailag nem volt szignifikáns különbség e kapcsolat erősségében a két csoport között (NSSZ: $r = -0,576$, $p < 0,001$; SSZ: $r = -0,631$, $p < 0,001$).

A NSSZ csoportban ($n = 206$) a WBI és az IPAQ közötti korreláció pozitív, bár gyenge, és statisztikailag nem szignifikáns ($r = 0,107$, $p = 0,126$). Ez azt mutatja, hogy a magasabb jóllétű tanulók enyhén hajlamosak magasabb MET-értékkel rendelkező tevékenységekbe bekapcsolódni, ami magasabb fizikai aktivitási szintet jelez, bár ez a tendencia nem elég erős

ahhoz, hogy kizárja annak lehetőségét, hogy ez a véletlennek köszönhető. Ezzel szemben a SSZ ($n = 66$) csoport eredménye mérsékelt negatív korrelációt mutat, amely statisztikailag szignifikáns ($r = -0,401$, $p = 0,001$). Ez azt jelzi, hogy ezen a csoporton belül a magasabb jóllétű tanulók alacsonyabb fizikai aktivitásról számoltak be.

A szemeszter végére a NSSZ csoportnál ($n = 206$) gyenge, de statisztikailag szignifikáns pozitív korreláció van a WBI és az IPAQ között ($r = 0,158$, $p = 0,023$). Ez arra utal, hogy a jobb közérzettel rendelkező tanulók valamivel nagyobb mértékben végeznek fizikai tevékenységet. A sportszakos résztvevők esetében ($n = 66$) a WBI és az IPAQ közötti korreláció mérsékelt és statisztikailag szignifikáns ($r = 0,330$, $p = 0,007$), ami erősebb kapcsolatot jelez, mint a NSSZ-ok csoportjában. Ez arra utal, hogy a SSZ csoportban a jó közérzet szorosabban kapcsolódik a fizikai aktivitás szintjéhez. Decemberben mind a NSSZ, mind a SSZ hallgatók eredményei pozitív összefüggést

mutattak a jóllét és a fizikai aktivitás szintje között, a SSZ-ok erősebb, de nem szignifikánsan eltérő kapcsolatot mutattak a NSSZ-okhoz képest.

Az SWLS és a PSS4 között mindkét csoport esetében ($r = -0,296$, $p < 0,001$) és ($r = -0,485$, $p < 0,001$) negatív korreláció mutatkozott, de a korreláció erősebb volt a SSZ hallgatók esetében, ami arra enged következtetni, hogy az étellel való elégedettség és a stressz közötti kölcsönhatás intenzívebb ebben a csoportban. Decemberben mind a NSSZ, mind a SSZ hallgatók szignifikáns negatív korrelációt mutattak az étellel való

elégedettség és az észlelt stressz között, és a két csoport között nincs szignifikáns különbség a kapcsolat erősségében.

A NSSZ csoportban ($n = 206$) az SWLS és az

IPAQ közötti korreláció nagyon gyenge, és statisztikailag nem szignifikáns ($r = -0,060$, $p = 0,395$), ami arra utal, hogy nincs lényeges kapcsolat az étellel való elégedettség és a fizikai aktivitás szintje között. A SSZ csoportnál ($n = 66$) a korreláció szintén negatív, és statisztikailag nem szignifikáns ($r = -0,118$, $p = 0,344$), ami azt jelzi, hogy az étellel való elégedettség és a fizikai aktivitás szintje között a NSSZ hallgatókhoz hasonlóan nincs szignifikáns kapcsolat.

4. ÖSSZEZÉS

Jelen tanulmányban igyekeztünk feltérképezni az elsőéves egyetemisták mentális egészségét és fizikai aktivitását, külön nézve a sportszakra járó (SSZ) és a nem sportszakra járó (NSSZ) hallgatókat. Megvizsgáltuk, hogy a két csoport esetében a jóllét

a jó közérzet szorosabban kapcsolódik a fizikai aktivitás szintjéhez

érzése, az étellel való elégedettség, a stresszkezelés és a fizikai aktivitás hogyan változik, valamint áttekintettük ezen változók egymáshoz való viszonyát.

Az egyetemi hallgatók jólléteredményei szeptembertől decemberig javultak, de a változás jelentősebb a NSSZ hallgatók esetében. A SSZ hallgatók következetesen magasabb jóllétről számoltak be, mint a NSSZ társaik. Ez egybecseng *Güngör és Çelik* kutatási eredményével (2020), akik arra a következtetésre jutottak, hogy a sportoló hallgatók mentális jóllétének szintje átlag feletti, míg más kutatások az idő előrehaladtával a jóllét romlását tapasztalták (*Juriana, Tahki és Sujiono*, 2019).

Az étellel való elégedettség javult, de a változás nem volt egységes a csoportok között. A sportszakos hallgatók étellel való elégedettsége szignifikáns növekedést mutatott szemben a nem sportszakos fiatalokkal. Az interakciós hatások azt mutatják, hogy a sportszakos végzettséggel kapcsolatos tényezők pozitívan befolyásolhatják az étellel való elégedettség időbeli változásait. Ez a következtetés megegyezik több kutatás eredményével (*Webb és Foster*, 2015; *Collins, Cromartie, Butler és Bae*, 2018)

A félév során a stressz szintjének változása különbözött a két csoport között. Figyelemre méltó, hogy a SSZ hallgatók az észlelt stressz szignifikáns csökkenését tapasztalták, míg a NSSZ-ök enyhe, de szignifikáns növekedést mutattak. Ez azt mutatja, hogy a sportolás idővel jobb stresszkezeléssel járhat együtt. Ez ellentmond *Demirel* (2016) eredményeinek, ahol a sporttudományi hallgatók stressz-szintje statisztikailag szignifikánsan magasabb volt

nem sportoló társaikhoz képest. Ennek az a magyarázata, hogy a sportoló diákok stresszforrásként éltek meg például az edzésprogramjukat (*Bastemeyer és Kleinert*, 2021).

Ezek alapján elmondható, hogy azon feltételezés, miszerint a sportszakos hallgatók jólléte, étellel való elégedettsége és stresszkezelése nagyobb mértékben változik kedvező irányba a szemeszter végére a szemeszter elejéhez képest, jelen kutatásban teljes mértékben beigazolódott.

A fizikai aktivitás eredményeit figyelembe véve szeptembertől decemberig minden hallgató esetében szignifikáns mértékben megemelkedett a fizikai aktivitás szintje, ami azt jelenti, hogy az első hipotézisünk nem igazolódott be. A nem sportszakos hallgatók fizikai aktivitása feltehetően a lakhely/kollégium/albérlet és az egyetem épületei közti séta, az egyetem épületei közti séta, a saját maguk ellátása miatt szükséges gyaloglás mellett a heti egy *általános testnevelés* elnevezésű órának köszönhető. Ennek kiderítése további kutatást igényel.

A szakirodalom egyetért abban, hogy a jóllét és a fizikai aktivitás között kapcsolat van, de annak erősségéről különböző nézetek születtek. *Boehm* és kutatótársai szisztematikus felülvizsgálatuk során gyenge össze-

függést találtak az optimizmus és a fizikai aktivitás között (*Boehm és mtsai.*, 2018), míg *Zhang és Chen* irodalmi áttekintése alapján pozitív irányú, erősebb összefüggést véltek felfedezni a bol-

dogság és a fizikai aktivitás között (*Zhang és Chen*, 2019). Ezen eredményekkel szemben a jelen kutatásban arra a megállapításra jutottunk, hogy míg a nem sportoló tanulók esetében nem szignifikáns pozitív tendencia

jólléte, étellel való
elégedettsége és stresszkezelése
nagyobb mértékben változik
kedvező irányba

a jellemző, addig a sportoló tanulóknál szignifikáns negatív korreláció volt a jóllét és a fizikai aktivitás között. Ez arra utal, hogy a jóllétet és a fizikai aktivitást összekapcsoló tényezők nagymértékben eltérhetnek e két populáció között. A sportszakosok számára előnyös lehet megvizsgálni a fizikai aktivitás egyensúlyát, hogy megbizonyosodjunk annak pozitív hozadékaról, míg a nem sportszakosok számára a fizikai aktivitás népszerűsítése ajánlott a közérzet javítása végett.

Az általunk vizsgált populációt tekintve az étellel való elégedettség és a fizikai aktivitás között nincs szignifikáns összefüggés. Az adatok azt mutatják, hogy az étellel való elégedettségen kívül más tényezők jobban befolyásolhatják az egyetemi hallgatók fizikai aktivitásának szintjét – mely tényezők vizsgálata további kutatást igényel. Ezzel szemben egy 2024-es kutatás szerint a testnevelő tanárnak tanuló hallgatók a testmozgás fontosságát hangsúlyozták az életelelégedettség növeléséhez a leendő gyógytornászhallgatókkal szemben (Shpakou és mtsai., 2024).

A szemeszter végén történt felmérés eredményei alapján elmondható, hogy a stressz és a fizikai aktivitás kapcsolata szignifikánsan eltér a nem sportoló és a

sportszakos egyetemisták között. A NSSZ-ok eredményei nem szignifikáns pozitív, míg a SSZ-okéi nem szignifikáns negatív tendenciát mutatnak. Az összefüggések szignifikáns különbsége azt jelzi, hogy a stressz eltérően befolyásolhatja a fizikai aktivitást

ebben a két hallgatócsoportban. Ezzel szemben előfordulhat, hogy a NSSZ hallgatók nem tapasztalnak ugyanolyan mértékű, stressz okozta

fizikaiaktivitás-csökkenést. Ezek alapján elmondható, hogy utolsó hipotézisünk, melyben azt feltételeztük, hogy a jóllét, az étellel való elégedettség és az észlelt stressz pozitívan korrelál a fizikai aktivitással, csak részben igazolódott be.

Az eredményeink azt mutatják, hogy a mentális jóllét elérésének egyik lehetősége a megfelelő mértékű és mennyiségű fizikai aktivitás. Összegezve úgy gondoljuk, hogy további kutatási lehetőséget rejt magában az egyetemi hallgatók egészségtudatos magatartásának egyéb dimenzióinak feltárása, és azok egymásra gyakorolt hatásának a vizsgálata. Mindezek feltárása lehetővé teheti egy, a gyakorlatba is átültethető program kidolgozását, mely segíthet a fiataloknak átvészelni ezt a kritikus időszakot, útmutatást adva számukra az élethosszig fenntartható egészségtudatos magatartáshoz.

megfelelő mértékű és mennyiségű fizikai aktivitás

IRODALOM

- Ács P., Hécz R., Paár D. és Stocker, M. (2011): A fitness (m)értéke – a fizikai inaktivitás nemzetgazdasági terhei Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*. **58**. 7–8. sz., 689–708.
- Ács, P., Veress, R. és Rocha, P. (2021): Criterion validity and reliability of the International Physical Activity Questionnaire – Hungarian short form against the RM42 accelerometer. *BMC Public Health*. **21**. 1. sz. (Suppl 1), 381. DOI: 10.1186/s12889-021-10372-0
- Agarwal, R., Dugas, M., Gao, G. és Kannan, P. K. (2019): Emerging technologies and analytics for a new era of value-centered marketing in healthcare. *Journal of the Academy of Marketing Science*. **48**. DOI: 10.1007/s11747-019-00692-4.

- Arnett, J. J. (2000): Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*. **55**. 5. sz., 469–480.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C. és WHO WMH-ICS Collaborators (2018): WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of abnormal psychology*, **127**. 7. sz., 623–638. DOI: 10.1037/abn0000362
- Bastemeyer, C. és Kleinert, J. (2021): Mental health in sports students—a cohort study on study-related stress, general well-being, and general risk for depression. *Journal of Physical Education and Sport*. **21**. 1958–1966.
- Bech, P., Gudex, C. és Staehr Johansen, K. (1996): The WHO (Ten) Well-Being Index: Validation in diabetes. *Psychotherapy and Psychosomatics*. **65**. 4. sz., 183–190. DOI: 10.1159/000289073
- Bíró É. (2014): *Felsőoktatásban tanulók mentális egészsége*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Bíró, L., Rabin, B., Regöly-Mérei, A., Nagy, K., Pintér, B., Beretvási, E., Morava, E. és Antal, M. (2005): Dietary habits of medical and pharmacy students at Semmelweis University, Budapest. *Acta Alimentaria*. **34**. 4. sz., 463–471.
- Bodolai, M., Lívják, E., Boda, E. és Bíró, M. (2016): The effect of yoga on the body, and its role in stress management. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Sport*. **43**. 51–67.
- Brassai L. és Pikó B. (2010): Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. In: Pikó B. (szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkörben*. L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest. 55–69.
- Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Brent, D. A. és Kaufman, J. (1996): Childhood and adolescent depression: a review of the past 10 years. Part II. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. **35**. 12. sz., 1575–1583. DOI: 10.1097/00004583-199612000-00008
- Boehm, J. K., Chen, Y., Koga, H., Mathur, M. B., Vie, L. L. és Kubzansky, L. D. (2018): Is optimism associated with healthier cardiovascular-related behavior? Meta-analyses of 3 health behaviors. *Circulation research*. **122**. 8. sz., 1119–1134. DOI: 10.1161/CIRCRESAHA.117.310828
- Caspersen, C. J., Powell, K. E. és Christenson, G. M. (1985): Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports* (Washington, D. C. : 1974). **100**. 2. sz., 126–131.
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K. és Singh, N. (2021): COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and youth services review*. **121**. (105866).
- Chervonsky, E. és Hunt, C. (2019): Emotion regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample: A concurrent and longitudinal investigation. *Emotion* (Washington, D. C.). **19**. 2. sz., 270–282. DOI: 10.1037/emo0000432
- Cohen, S., Kamarck, T. és Mermelstein, R. (1983): A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*. **24**. (385396).
- Collins, N. M., Cromartie, F., Butler, S., & Bae, J. (2018): Effects of early sport participation on self-esteem and happiness. *The sport journal*. **20**. 1–20.
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekkelund, U., Yngve, A., Sallia, J. F. és Oja, P. (2003): International Physical Activity Questionnaire: 12-Country Reliability and Validity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. **35**. 8. sz., 1381–1395.
- Csányi T. (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*. **60**. 3–4. sz., 115–129.
- Dajnoki, K., Kőmíves, P. M., Szabados, Gy. N. és Bácsné Bába, É. (2020): Factors influencing well-being at work. *Hadtudomány*. **30**. E-szám, 183–197.

- Dávid I., Fülöp M., Pataky N. és Rudas J. (2014): *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. és Griffin, S. (1985): The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. **49**. 1. sz., 71–75. DOI: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Driver, H. S. és Taylor, S. R. (2000): Exercise and sleep. *Sleep medicine reviews*. **4**. 4. sz., 387–402. DOI: 10.1053/smr.v.2000.0110
- Fergusson, D. M. és Woodward, L. J. (2002): Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of General Psychiatry*. **59**. 3. sz., 225–231. DOI: 10.1001/archpsyc.59.3.225
- Gósi Zs., Magyar M., Bárdos Gy., Boros Sz. és Berkes T. (2019): *Sokszínű rekreáció, tanulmányok a rekreáció témaköréből*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Güngör, N. B. és Çelik, O. B. (2020): The Effect of Attitude Towards Sport of Sports Science Faculty Students on Mental Well-Being. *International Journal of Eurasian Education and Culture*. **5**. 8. sz., 468–493.
- Hussain, R., Guppy, M., Robertson, S. és Temple, E. (2013): Physical and mental health perspectives of first year undergraduate rural university students. *BMC Public Health*. **13**. 848. DOI: 10.1186/1471-2458-13-848
- Juriana, J., Tahki, K. és Sujiono, B. (2019): Identification of psychological well-being in sport science students. *Journal of Physics: Conference Series*. **1318**. (12141). DOI: 10.1088/1742-6596/1318/1/012141
- Karner O., Török L., Füleki B. és Perényi A. (2023): Kutatási gyorsjelentés – Országos hallgatói mentális egészség felmérés. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. Letöltés: <https://www.feta.hu/kutatatas/kutatasi-gyorsjelent-es-oroszagos-hallgatoi-mentalis-egeszseg-felmeres-2023> (2024. 06. 20.).
- Keczeli Danica (2021). *A sport a mentális egészség védőfaktora*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Lisznyai S. (2010). Készülődő felnőttiség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In: Uő. és Pus-kás-Vajda Zs. (szerk.): *Életszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok (9–24)*. FETA Könyvek, Budapest.
- Lisznyai, S., Vida, K., Németh, M. és Benczúr, Z. (2014). Risk Factors for Depression in the Emerging Adulthood. *The European Journal of Counselling Psychology*. **3**. 1. sz., 54–68. DOI: 10.5964/ejcop.v3i1.22
- Lukács-Márton R., Sántha Á., Kiss J., Majer R., Mohácsi B., Kovács J. és Sárvány A. (2020): A Sapientia EMTE marosvásárhelyi kar hallgatóinak egészségmagatartása és mentális állapot. *Acta Medicina et Sociologica*. **11**. 31. sz.
- Martos, T., Sallay V., Desfalvi J., Szabó T. és Ittész, A. (2014): Az Élettel való Elégedettség skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői [Psychometric characteristics of the Hungarian version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS-H)]. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. **15**. 289–303. DOI: 10.1556/Mental.15.2014.3.9
- Maczali, K. (2018): A mentális egészség újradefiniálásának irányába-cikkismertetés. *Egészségfejlesztés*. **59**. 1. sz.
- Oláh, A. és Kapitány-Fövény, M. (2012): A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **67**. 19–45. DOI: 10.1556/MPSzle.67.2012.1.3
- Penedo, F. J., és Dahn, J. R. (2005): Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current opinion in psychiatry*. **18**. 2. sz., 189–193. DOI: 10.1097/00001504-200503000-00013
- Pfau C. és Kanyó K. Zs. (2020): A mentális egészség és a szabadidősport kapcsolata. *Különleges Bánásmód*. **6**. 4. sz., 29–40. DOI: 10.18458/KB.2020.4.29
- Piggin, J. (2020): What Is Physical Activity? A Holistic Definition for Teachers, Researchers and Policy Makers. *Frontiers in Sports and Active Living*. **2**. (72). DOI: 10.3389/fspor.2020.00072
- Pikó B. és Keresztes N. (2007): *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai, Budapest. DOI: 10.1556/9789634544630
- Révész-Kiszela K. (2020): Egy intervenció program hatása a tanulási és motoros képességekre az iskolaérettség tükrében [előadás-kivonat]. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **21**. 85. sz. 82–83.

- Robinson, O. C. (2015): Emerging adulthood, early adulthood and quarter-life crisis: Updating Erikson for the twenty-first century. In: Žukauskiene, R. (szerk.): *Emerging adulthood in a European context*. Routledge, New York. 17–30.
- Román, J. E., Algren, O., Koyanagi, M., Stewart-Brown, A., Hall, S., Stubbs, E., Koushede, B., Thygesen, V., Santini, L. és Ziggi, I. S. (2022): Mental wellbeing and physical activity levels: A prospective cohort study. *Mental Health and Physical Activity*. (100498). DOI: 10.1016/j.mhpa.2022.100498
- Shpakou, A., Baj-Korpak, J., Kowalczyk, K., Sokołowska, D., Naumau, I. A és Korpak, F. (2024): Physical activity and life satisfaction of students of physiotherapy and physical education at the close of the COVID-19 pandemic. *Acta Balneologica*. 2. sz., 106–114.
- Simkó G. és Uvacsek M. (2021): Fizikai aktivitás és táplálkozás vizsgálata női egyetemi hallgatók körében szorgalmi és vizsgaidőszakban. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 22. 89. sz.
- Susányszky É., Konkoly Thege B., Stauder A. és Kopp M. (2006): A WHO Jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7. 3. sz., 247–255.
- Szlamka, Z., Kiss, M., Bernáth, S., Kámán, P., Lubani, A., Karner, O., és Demetrovics, Z. (2021): Mental Health Support in the Time of Crisis: Are We Prepared? Experiences With the COVID-19 Counselling Programme in Hungary. *Frontiers in Psychiatry*. 12. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.655211
- Stauder A., Konkoly-Thege B. (2006): Az Észlelt Stressz Kérdőív (PSS) magyar változatának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. 7. 3. sz. (203216). DOI: 10.1556/Mentál.7.2006.3.4
- Veresné Balajti I. (2010): *Egyetemi hallgatók egészségi állapota és egészségmagatartása* (Doktori értekezés). Debrecen.
- Vida K. (2011): A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik. In: Puskás-Vajda Zs. (szerk.): *Iffiságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai. FETA Könyvek 6*. FETA, Budapest. 9-28. Letöltés: http://feta.hu/sites/default/files/feta_konyv_6_belivek.pdf (2024. 06. 20.).
- Webb, E., és Forrester, S. (2015): Affective outcomes of intramural sport participation. *Recreational Sports Journal*. 39. 1. sz., 69–81.
- WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization; 2020. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Zhang, Z. és Chen, W. (2019): A Systematic Review of the Relationship Between Physical Activity and Happiness. *Journal of Happiness Studies*. 20. DOI: 10.1007/s10902-018-9976-0



Pillanatok Péterffy András 1980-as Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor



TOLNER NIKOLETTA – POGÁTSNIK MONIKA

Egyetemi hallgatók vizsgálásai attitűdjei

MŰHELY

Az egyetemi környezetben gyakori probléma az értékelési helyzetekhez kapcsolódó csalás. A technika fejlődésével újabb és újabb eszközök, módszerek kerültek fel a családi palettára. Ebben a tanulmányban részletesen elemeztük az Óbudai Egyetem Alba Regia Kar hallgatóinak családi szokásait. Az irodalmi áttekintés során felvázoltuk a csalás jelenségét befolyásoló lehetséges tényezőket, majd saját kutatásunk eredményeit közöltük. Ez a kutatás a fókuszcsoportos beszélgetés módszerére épült, ez pedig lehetőségessé tette a hallgatók csaláshoz való hozzáállásának részletes megértését és a családi magatartásuk elemzését. Három fókuszcsoportban összesen tizennyolc egyetemista vett részt a beszélgetéseken. A beszélgetések során feltártuk a diákok csaláshoz való hozzáállását, megvizsgáltuk motivációikat, és hogy milyen módszerekkel élnek csalás esetén. Az eredmények azt mutatták, hogy a csalás gyakran az időhiány miatt történik, és a hallgatók néha olyan módszereket alkalmaznak, amelyek nehezen észlelhetők. Tanulmányunk eredményei fontos betekintést nyújtanak az egyetemi csalás jelenségébe, helyi szinten pedig lehetővé teszik intézkedések kidolgozását annak csökkentése érdekében.

1. BEVEZETÉS

A diákok csalásának kutatása rendkívül érdekes és aktuális téma a mai oktatási környezetben, mivel egy folyamatos problémát vet fel akár társadalmi szinten is, és az oktatási rendszerek és intézmények számára komoly kihívásokat jelent. A kutatások segíthetnek megérteni a családi viselkedés háttérben álló motivációkat, a családi módszerek elterjedtségét és hatékonyságát, valamint az oktatási intézmények és rendszerek számára lehetőségeket nyújthatnak az ellenintézkedések és prevenciók módszerek kidolgozására. Emellett a diákok családi viselkedésének tanulmányozása az oktatás

minőségének és hitelességének fontos kérdéseit is feszegeti.

Az iskolai csalás nagyon régóta jelen van az oktatásban. A nyelvész *Horger Antal* már egy 1924-es könyvében említi a puszkázást mint akkoriban is jelen lévő gyakorlatot (*Horger, 1924, 142. oldal*). Fontos megérteni, hogy mi motiválja a tanulókat a csalásra, milyen körülmények járulnak hozzá a tanár megtévesztésének szándékához. Hogy a társadalmi elvárások mennyire gyakorolnak nyomást a diákokra, vagy a társak hogyan befolyásolják őket, s ezek hogyan vezethetnek oda, hogy csalnak a vizsgákon. Fontos megismernünk a mögöttes mozgatórugókat, hogy a csalásokat sikeresen tudjuk visszaszorítani.

Az iskolai csalás tanulmányozásakor néhány alapfogalmat tisztáznunk kell. Először azt határozzuk meg, mi számít a vizsgán csalásnak. Ezt az egyetemek vizsgaszabályzata egyértelműen tartalmazza, és a csalás elkövetésére adható válasزتorziókat is bemutatja. Csalásnak számít minden széles értelemben vett „meg nem engedett eszköz” (Z. Papp, 2011) használata a vizsgán, amely jogtalan előnyhöz juttatja a hallgatót, és nem utóbbi saját tudását tükrözi. Ezek a megengedett eszközök a következők lehetnek:

(1) Általában a vizsgák alatt tilos a mobiltelefonok, tabletek, okostelefonok, bluetooth-eszközök, okosórák, vagy bármilyen más elektronikus eszköz használata, mivel ezek segítségével a vizsgázók könnyen hozzáférhetnek tiltott információkhoz, vagy kommunikálhatnak másokkal.

(2) Jegyzetek használata általában tilos a vizsgák során, kivéve, ha az oktatók kifejezetten engedélyezik.

(3) Más szerzők műveinek felhasználása tilos a forrás feltüntetése nélkül – ez ugyanis plágium. A plagizálás jelensége a technológia fejlődésével egyre nagyobb problémává válik (Hemayatullah, 2020).

(4) Nem szabad más tanulóval kooperálni, kivéve, ha ez kifejezetten megengedett.

Az online oktatás hozzájárult az iskolai csalás újabb formáinak megjelenéséhez is. Ezeket tárgyalta Srikanth és munkatársa (Srikanth és Asmatulu, 2014). Napjainkban a mesterséges intelligencia térhódítása új kihívások elé állítja az iskolai csalás elleni

küzdelmet, mivel az MI-alapú, fejlett algoritmusok és eszközök segítségével egyre könnyebben elérhető lehetőségek nyílnak a diákok számára a csalásra az online és digitális vizsgák során (Cotton, Cotton és Shipway, 2023).¹

Az iskola világában jelen lévő viselkedési normák is befolyásolhatják a családi hajlandóságot. Az iskolai normák olyan – az iskolázott társadalom által legitimált – elvárások és szabályok, amelyeket az iskolai közösség tagjainak be kell tartaniuk. Ezek a normák természetesen befolyásolják az iskolai környezet alakulását és a tanulók viselkedését (Labancz és Szabó, 2015). Baksa

(2015) tanulmánya szerint a legfontosabb ilyen normák a tisztelet és udvariasság, becsületesség, együttműködés és támogatás, szabálykövetés, kötelességvállalás és felelős-

ségvállalás, kulturális érzékenység és tolerancia.

A normák fogalmilag néha nehezen elválaszthatók az értékektől. Az értékek állandó referenciapontok, melyek meghatározzák az élet alapvető kérdéseire való viszonyulásunkat (N. Kollár, 2015). A normák azonban csoportok által támasztott elvárások, melyek változékonyabbak és relatívabbak az értékekhez képest. Ugyanaz az egyén képes lehet két különböző csoportban eltérő normákat követni (N. Kollár, 2015).

A csalás megítélésben fontos szerepe van annak, hogy adott közegben mi számít etikussá viselkedésnek. Etikussá mondható az adott környezet vagy közösség normáinak megfelelő viselkedés. A csalás az etikai

elvárások, melyek változó-
nyabbak és relatívabbak
az értékekhez képest

¹ Angol nyelvű tanulmányokban az *academic cheating* (akadémiai csalás) kifejezést használják az iskolai csalásra. Lásd még: Danner és Anderman, 2008; Danner és Anderman, 2007; Anderman, Griesinger és Westerfield, 1996.

normák megsértését jelenti, és általában a szándékosan megtévesztő vagy tisztességtelen magatartásra utal. *Davis* és munkatársai hangsúlyozzák, hogy minden iskolának rendelkeznie kell etikai kódexszel (*Davis, Grover, Becker és Mcgregor*, 1992). Az etikai kódex egy írásos dokumentum vagy szabályrendszer, amely meghatározza az adott szakma, szervezet vagy közösség által elfogadott etikai normákat és értékeket (*Csillag, Géring, Györi és Szegedi*, 2020). Ez a kódex általában irányelveket tartalmaz arra vonatkozóan, hogy hogyan kell viselkedni bizonyos helyzetekben, vagy épp hogyan kell döntéseket hozni, hogy azok összhangban legyenek az adott szervezet vagy közösség etikai értékeivel.

A dolgozatunk célja, hogy feltárja, mi jellemzi a diákok csaláshoz való hozzáállását, milyen módszereket alkalmaznak a csalás során, és mi az, ami visszatartja őket a tanárok (és sokszor akár saját maguk) megtévesztésétől.

A tanulmány első szakaszában az alapfogalmak tisztázását követően áttekintjük a témában már meglévő szakirodalmakat annak érdekében, hogy megismerjük, milyen szempontok és megközelítések szerint vizsgálják a kutatók az iskolai csalás jelenségét. Különös figyelmet szentelünk annak, hogy milyen motivációkat tárnak fel a diákok részéről, valamint milyen ok-okozati összefüggéseket állapítanak meg a korábbi kutatások. Ezek után bemutatjuk saját kutatási céljainkat, és meghatározzuk a kutatási kérdéseket. A kutatási kérdéseket megválaszolando fókuszcsoporthoz interjúkat vetünk fel – a módszertan relevanciáját ebben a részben elemezzük, kitérve a minta bemutatására és az adatgyűjtés módszerére.

Az adatelemzést tartalomelemzéssel végeztük. A tanulmány záró részében főhangsúlyt kapnak a kutatás eredményei, melyeket részletesen bemutatunk és elemzünk. Emellett néhány ötletet is megfogalmazunk a csalás visszaszorítása érdekében, melyek a saját kutatási eredményeinkre és a korábbi kutatások tapasztalataira építenek.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Több nemzetközi és hazai tanulmány is készült az iskolai csalás témakörében. Ezek a kutatások nem csupán az iskolai csalás gyakoriságát vizsgálják, hanem mélyebben kutatják annak okait, következményeit és a le-

hetséges megelőzési stratégiákat is (többek között *McCabe, Butterfield és Treviño* [2012], *Krou, Fong és Hoff* [2020], *Keller és Kiss*

Hubert [2021]). A tanulmányok sokszínűsége révén lehetőség nyílik a probléma komplexebb megértésére és hatékonyabb kezelésére az oktatási rendszerekben.

McCabe és munkatársai (2012) azt vizsgálták, miért csálnak a diákok, és milyen csalási módszereket használnak. Az okok feltárása mellett arra is kitértek, hogy az oktatók mit tehetnek a csalás megelőzésére, és miért fontos az akadémiai integritás helyreállítása.

A Texasi Állami Egyetem és a Columbia Egyetem pszichológusai az online oktatás során tapasztalt csalási jelenségeket tanulmányozták (*Krou és mtsai.*, 2020). Elemzésük keretében 79 korábbi kutatás eredményét vetették össze, és arra jutottak, hogy a csalás mögött pszichológiai motivációk húzódnak. Szerintük azok a diákok, akik csak

az oktatók mit tehetnek
a csalás megelőzésére

az érdemjegyekre koncentrálnak, és nem értékelik a tényleges tudást, hajlamosabbak a puskázásra. A tanárok felelősségét is hangsúlyozták, mivel azok, akik csak a jó jegyeket értékelik, ezzel a versengést hangsúlyozzák, és hozzájárulnak a fent leírt hozzáállás kialakulásához. Azok a diákok viszont, akik inkább a tudás megszerzését tartják fontosnak, kevésbé hajlamosak a csalásra. Az önbizalomhiány és a tanári hozzáállás is befolyásolja a családi hajlandóságot. Az egyetemek pszichológusai szerint a motiváció növelése hatékonyabb lehet a csalás elleni küzdelemben, mint a szigorú korlátozások bevezetése (Uo.).

Jordan (2001) a csalókat és nem csalókat kétféle motiváció (elsajátítási/belső, illetve külső motiváció), valamint a csalással kapcsolatos társadalmi normák, attitűdök és az intézményi politika ismerete alapján értékelte. Az öt tényező mindegyike jelentős előrejelző volt a családi arányt illetően. A csalók különböztek a nem csalóktól a társadalmi normák, intézményi politikai ismeretek és a csaláshoz való hozzáállásuk tekintetében. Az eredmények taglalása során a szerző az intézményi beavatkozások hatásait is vizsgálja.

Az egókimerülés elmélete szerint, ha mentálisan kimerítjük magunkat, az önuralmunk csökken, és nagyobb valószínűséggel viselkedünk helytelen módon (Baumeister, 2002). Keller és Hubert Kiss (2001) egy általános iskolai diákokkal végzett kísérletben azt mutatta ki, hogy azok, akiket gondolkodtató feladatokkal kimerítettek, nagyobb valószínűséggel csalnak. Az eredmények alapján arra az egyszerű következtetésre juthatunk, hogy az iskolai csalás

csökkenthető lenne, ha a diákok nem lennének kimerültek.

Barizsné Hadházi és Kiss (2017) az egyetemi hallgatók csalással kapcsolatos etikai attitűdjével foglalkozott, hangsúlyozva, hogy az etikátlan viselkedés elfogadottságának szintje és mikéntje is a társadalmi kultúrától függ. Kimutatták, hogy a diákok nem egyértelműen ítélik el az etikátlan viselkedéseket, és véleményük megoszlik a csalás mértékét illetően. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az oktatásnak kiemelkedő szerepe van az etikai attitűdök alakításában és a közösségi normák kialakításában, így az egyetemi etikai kódexek mellett a mindennapi szokások és gyakorlatok is kulcsfontosságúak az attitűdök formálásában, különö-

sen, mert ezek már korai életkorban kialakulnak, és nehezen változtathatók. A társadalom minden tagjának felelőssége és szerepe van az etikus

magatartás előmozdításában (Uo.).

A felsőoktatásban előforduló csalásokat illetően számos kérdés merül fel, mint például: miért csalnak a diákok, hogyan befolyásolja ezt a teljesítményük, és milyen tanári magatartás segíti elő az etikátlan viselkedést (Z. Papp, 2011). A kutatók több szempontból közelítik meg ezt a témát, az empirikus kutatások eredményeit összefoglalva és kulturális különbségeket is figyelembe véve. A csalás prevalenciáját befolyásoló tényezők között szerepelnek a személyiségi és demográfiai faktorok, valamint a tanulmányokkal kapcsolatos tényezők. Ezeket vizsgálta több tanulmány áttekintésével Z. Papp (2011).

Király és munkatársainak (2018) célja a hallgatói csalás jelenségének részletes vizsgálata volt, beleértve azt, hogy kik, miért és

nagyobb valószínűséggel viselkedünk helytelen módon

hogyan csálnak, valamint milyen összefüggésben van ez a munkaerőpiac működésével. Ezt a témában végzett korábbi kutatások szisztematikus elemzésével végezték el. Emellett saját kutatásuk eredményeit is bemutatták, és hangsúlyozták, hogy a hallgatói csalás kezelésének feladata nem csupán a felsőoktatási intézmények kihívása – a problematikával társadalmi szinten is foglalkozni kell (Király és mtsai, 2018).

Orosz több kutatást is folytatott az iskolai csalás témakörében. Az egyikben magyar és francia közgazdász hallgatók felsőoktatási csalással kapcsolatos attitűdjeire és önbevallásos viselkedésükre összpontosított (2008). A kutató kulturális különbségeket és más tényezőket vett figyelembe, mint például: nem, évfolyam, tanulmányi átlagok és várható büntetések mértéke, valamint a sikeres csalás utáni pozitív, illetve negatív érzések. Az eredmények alapján a magyar hallgatók 83%-a vallotta be, hogy a vizsgált időszakban legalább egyszer csalt, míg a francia hallgatók esetében ez az arány csak 34% (Ua.).

Orosz, Farkas és Roland-Lévy (2013) egy kérdőíves kutatásban azt mutatták ki, hogy míg a belső motiváció negatív hatással van a csalásra, annak ellenkezője, az amotiváció pozitív közvetett hatást gyakorol rá. A külső motiváció viszont nem bizonyult meghatározó tényezőnek az akadémiai csalásban. A hiperverseny néhány aspektusa közvetetten növelheti a csalás esélyét, míg az önfejlesztő versengés ellentétes hatást gyakorolhat rá. Összességében az eredmények arra utalnak, hogy a külső motiváció és a verseny nem megbízható előrejelzői az akadémiai csalásnak (Orosz és mtsai., 2013).

a hiperverseny közvetetten növelheti a csalás esélyét

Orosz és munkatársai (2015) azt is elemezték, hogy hogyan befolyásolja a tanárok lelkesedése a diákok csalási hajlandóságát. Az eredmények alapján minél lelkesebbnek tartották a diákok a tanárokat, annál kisebb valószínűséggel csaltak. Emellett a tanári lelkesedés erősebben kapcsolódott visszatartó tényezőként a csaláshoz, mint az akadémiai motivációk (Orosz és mtsai., 2015). Ez azt sugallja, hogy a tanárok lelkesedése fontos tényező lehet a csalás megelőzésében.

Az iskolai csalásról szóló szakirodalmak általában pozitív kapcsolatot mutatnak a versengés és a diákok tisztességtelen viselkedése között. Orosz, Jánvári és Salamon (2012) az önfejlesztő és hiperversengéssel

kapcsolatos attitűdök közötti különbséget és annak az iskolai csalásra gyakorolt hatását tanulmányozta. Eredményeik szerint az önfejlesztő ver-

sengés nem áll összefüggésben az iskolai csalással, míg a hiperversengés gyenge pozitív kapcsolatban van annak gyakoriságával. Más tényezők figyelembevételével azonban a hiperversengésnek még ennél is kisebb hatása van az iskolai csalásra (Orosz és mtsai., 2012). Ezek alapján fontos differenciálni az egyéni versengési tényezőket az iskolai csalás vizsgálata során, és nem túlértékelni szerepüket a magyar felsőoktatás vonatkozásában (Orosz és mtsai., 2012).

3. MÓDSZERTAN

3.1. Kutatási célok és kérdések

A kutatásunk célja, hogy egyetemünkön felmérjük a diákok csaláshoz való hozzáállását. Választ keresünk arra a kérdésre, hogy mi

motiválja csalásra a diákokat, befolyásolják-e a társadalmi elvárások, a hallgatótársak viselkedése a családi hajlandóságot. Azt is szeretnénk felmérni, hogy az online oktatás, illetve a technológiai újítások milyen új módszereket tesznek lehetővé a család megvalósítására. Szeretnénk kideríteni, hogy az oktatók habitusa, stílusa hatással van-e arra, hogy a hallgatók csalsanak a vizsgán. Arra a kérdésre is szeretnénk választ kapni, hogy mi az, ami visszatartja a tanulókat a csalástól. Ezek alapján az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- K1: Mit tekintenek a hallgatók csalásnak az egyetemi környezetben?
- K2: Mely tényezők motiválják csalásra a hallgatókat?
- K3: Milyen módszerekkel csalsanak a diákok?
- K4: Hogyan lehetne szerintük csökkenteni a családi hajlandóságot?

3.2. Fókuszcsoportos interjú

A kutatáshoz a kvalitatív kutatás egyik legnépszerűbb formáját, a fókuszcsoportos interjút választottuk (Vicsek, 2006; Stewart, Shamdasani és Rook, 2007), mivel ennek módszertana hatékonyan hozzájárulhat az okok és motivációk feltáráshoz (Kelemen-Erdős és Molnár, 2019). Előzetesen meghatároztuk az ideális csoportlétszámot (6–12 személy) és a csoportszámot (2–10 csoport), hogy megfelelően kezelhetőek legyenek a beszélgetések és elemzésük. A beszélgetést moderátor irányítja, akinek arra kell figyelnie, hogy a résztvevők a témához kapcsolódó véleményeket és tapasztalatokat

osszanos meg, és ne kalandozzanak el irreleváns területekre (Siklaki, 2006). A fókuszcsoportos beszélgetés félig strukturált módon zajlott, ami azt jelenti, hogy volt ugyan egy előre elkészített kérdéslista, de ettől el lehetett térni, amennyiben új kérdések, információk merültek fel. A módszer előnye volt, hogy kihasználta a csoportban végbemenő folyamatokat, és teret adott a tagok közötti kommunikációra, véleménynyilvánításra. A beszélgetést rögzítettük, majd átiratot készítettünk róla, így lehetett a későbbiekben elemezni az elhangzottakat, és következtetéseket levonni (Kitzinger, 2006). Az átirat készítésekor többféle módszer közül választhattunk; esetünkben szóról szóra lejegyzésre kerültek az elhangzottak (Tilley, 2003). A beszéden kívül egyéb orális kommunikációt, mint például a nevetést, illetve a metakommunikációt (pl. bólogatás) nem rögzítettünk (Vicsek, 2006). A mobiltelefonnal készített hangfelvételekről egy alkalmazás² segítségével készítettünk átiratot. Az elkészült átiratot kézi ellenőrzés során javítottuk, így készült el a végleges szó szerinti átirat.

Az átiratok elemzésekor a tartalom-elemzés módszerét használtuk (Antal, 1976) a mélyebb megértés és feltárás érdekében. A tartomelemzés során különböző témák és mintázatok azonosíthatók, és lehetőség van a résztvevők közötti különbségek és hasonlóságok feltáráására (Krippendorff, 1995). Ezáltal a fókuszcsoportos beszélgetések átiratainak tartomelemzése hozzájárulhat az iskolai család jelenségének mélyebb megértéséhez (Nagy, 2018). A tartalom-elemzés lehet kvantitatív (Krippendorff, 1995; Holsti, 1969; Bernard, 1952) vagy kvalitatív (Glaser és Strauss, 1967) – kutatásunk

² <https://turboscribe.ai/>, ingyenesen napi 3 db, maximálisan 30 perces hanganyag szöveggé alakítását teszi lehetővé a program.

során a kvalitatív tartalomelemzés módszertanát használtuk (Bak és Kelemen-Erdős, 2022). Az átiratok elemzésekor folyamatosan alakítottuk ki a kategóriákat (lásd később a 2. táblázatban). Igyekeztünk különös gonddal eljárni, hiszen „mivel a kategóriák tartalmazzák a vizsgálat lényegét, egy tartalomelemzés sem lehet jobb, mint a kategóriái” (Antal, 1976, 49. o.).

3.3. A minta bemutatása

A téma feldolgozásához három fókuszcsoportot alakítottunk ki. Mindegyik csoportban hat hallgató volt. Az egyes csoportokat más-más szakokon tanuló diákokból válogattuk össze. Az egyik csoportban villamosmérnök, a másokban gazdálkodás és menedzsment szakos, a harmadikban mérnökinformatikus hallgatók voltak. A homogén csoportok kialakítása, mivel a csalás témaköre a kényesebb témák közé tartozik, egy kicsit oldottabb légkört eredményezett, és könnyebben nyilatkoztak erről a témáról a hallgatók. Az 1. táblázatban az egyes csoportok összetétele látható szak, életkor, nem, csaláshoz való hozzáállás szerint. A csaláshoz való hozzáállás három csoportját a beszélgetéseken elhangzottak alapján alakítottuk ki: *elutasítók, engedékenyek, résztvevők*.

Az alábbiakban az egyes csoportok jellemzőit adjuk meg.

Elutasítók:

- Ezek a hallgatók határozottan ellenzik a csalást, és etikátlannak tartják.
- Úgy vélik, hogy a csalás aláássa az oktatás integritását és értékét.
- Igyekeznek betartani az egyetemi szabályokat, és gyakran jelentik is a csalásokat, ha tudomást szereznek róluk.

Engedékenyek:

- Ezek a hallgatók nem feltétlenül helyeslik a csalást, de megértik, hogy miért alkalmazzák egyes társaik.
- Úgy vélik, hogy a csalás gyakran a túlzott nyomás, a szoros határidők vagy az oktatási rendszer hibái miatt fordul elő.
- Bár maguk nem feltétlenül csálnak, nem is ítélik el szigorúan azokat, akik csálnak.

Résztvevők:

- Ezek a hallgatók rendszeresen csálnak, és gyakran találnak rá indokokat.
- Úgy gondolják, hogy a csalás szükséges rossz a jó jegyek elérése érdekében, különösen, ha az egyetemi követelmények túl magasak vagy irreálisak.
- Gyakran keresnek és alkalmaznak különböző módszereket a csalásra, és kevésbé aggódnak az esetleges következmények miatt.

A hallgatók kiválasztása önkéntes alapon történt. A téma rövid ismertetése után, személyesen kértük fel a hallgatókat a beszélgetésre. Ez nem reprezentatív minta, nem szándékunk, hogy általánosítsuk az eredményeket az összes egyetemi hallgatóra, a célunk az volt, hogy a helyi diákok csaláshoz való viszonyának feltérképezését segítsük, és ennek alapján hozunk intézkedéseket a csalás visszaszorítására. Az eredményeink alapot adnak arra, hogy egy nagyobb mintaszámú kérdőíves kutatás lehetséges kérdéseit állítsuk össze.

1. TÁBLÁZAT

A fókuszcsoporthoz tartozó csoportok összetétele

Fókuszcsoporthoz tartozó csoport	Szak	Életkor (év)	Nem	Csaláshoz való hozzáállás
1	Gazdálkodás és menedzsment	18, 19	4 nő, 2 férfi	1 elutasító, 5 engedékeny
2	Villamosmérnök	21, 22, 23	6 férfi	5 engedékeny, 1 résztvevő
3	Mérnökinformatikus	18,19	6 férfi	4 engedékeny, 2 résztvevő

FORRÁS: saját szerkesztés

4. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A rögzített beszélgetések hossza eltért a három fókuszcsoporthoz tartozó csoportban. A gazdálkodás és menedzsment szakos (a továbbiakban: *gazdmen*) hallgatók esetében, akik elsőévesek, 56 perc volt a beszélgetés időtartama. A villamosmérnök- (a továbbiakban: *villamos*) csoportban a beszélgetés 1 óra 19 percig tartott. Ők a hét féléves képzésben a hatodik

félévüket töltik az egyetemen. A mérnökinformatikus (továbbiakban: *info*) hallgatók esetén, akik szintén elsőévesek, kerekén 1 órás interjút rögzítettünk. Az 1. ábra szófelhője a beszélgetések során leggyakrabban elhangzott szavakat mutatja. Az egyes szám első személyű igealakok nagy száma arra enged következtetni, hogy mindenki igyekezett a saját véleményét elmondani, és nem általánosságban beszélni az adott témáról.

1. ÁBRA

A beszélgetések során leggyakrabban elhangzott szavak (WordArt³ programmal készítve)



FORRÁS: saját szerkesztés

³ <https://wordart.com/> – A WordArt.com egy online szófelhő-generátor.

Az 2. táblázatban az átiratok elemzése közben kialakított kategóriák láthatók. Összesen hét kategóriát jelöltünk ki, és mind-egyiknél további minimum három

alkategóriát azonosítottunk. A kódoláshoz, valamint az elemzéshez a MAXQDA⁴ programot használtuk.

2. TÁBLÁZAT

A tartalomelemzés során meghatározott kategóriák és azok alkategóriái

Kategóriák	Alkategóriák
A csalás definíciója	<i>konkrét definíció, oktató definiálja-e, puska, plágium, csoportmunka</i>
Motivációk	<i>időhiány, nehéz tárgy, bukás, ösztöndíj, átsorolás állami támogatotról önköltségesre, egyéb anyagi tényező, külső elvárás, belső elvárás</i>
Tárgyak rangsorolása	<i>kredit, érdekel, oktató, épül rá valami, hasznosság kérdése</i>
Az oktató személye	<i>menyire veszi komolyan, mit követel, szimpatikus, objektív</i>
Csoporttárs csalása	<i>bosszant, nem érdekel, szóvá teszem</i>
Módszerek	<i>hagyományos, online, extrém</i>
A csalási hajlandóság csökkentése	<i>egyértelmű követelmények, tárgyak hasznosságának hangsúlyozása, a számonkérés legyen arányban a tárgy fontosságával, szóbeli vizsga, gyakorlatorientált képzés, naprakész tudás</i>

FORRÁS: saját szerkesztés

A fókuszcsoportos interjúk alatt elsőként azt próbáltuk meghatározni, hogy a diákok hogyan látják a csalás jelenségét, mit tekintenek az egyetemi környezetben csalásnak (3. táblázat). Mind a három fókuszcsoportban egyetértettek abban, hogy a csalás a vizsgán a nem megengedett eszközök használatát jelenti. A hallgatók szerint nem minden oktató mondja el, hogy mi az, amit nem szabad csinálniuk vagy használniuk vizsgán, de valahogy mindenki tisztában van vele. Minden csoportban megemlítették, hogy az apróbb puskák, amelyekre

például néhány képletet írnak fel, még beleférnek. A csalás egyik formája a plágium – ennek megítélése eltért a csoportokban. A gazdasági és az informatikusképzésekben részt vevő hallgatók a plágiumot tartják a legnagyobb csalásnak, amelynek még jogi következményei is lehetnek. A villamosmérnökök kicsit árnyaltabban látják a plágium kérdését, ők a véletlenszerűséget is elképzelhetőnek tartják. A beszélgetések során előkerült a csoportmunka kérdése. Vannak olyan tárgyak, amelyeknél a követelmény valamilyen projektfeladat elvégzése.

⁴ <https://www.maxqda.com/> – A MAXQDA egy szoftvercsomag szövegek, dokumentumok és mindenféle médiaadat hatékony kezeléséhez és szisztematikusan kiértékeléséhez.

Egyöntetűen minden hallgató csalásnak tekintette, ha egy csoporttársuk nem végezte el a rábízott feladatrészt, a többiek

kényszerből megcsinálták helyette, ő pedig a jó érdemjegyet bezsebelte.

3. TÁBLÁZAT

„A csalás definíciója” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
A csalás definíciója	konkrét definíció	15	„[...] számonkérésnél elhangzik, hogy milyen eszközökkel, milyen forrásokból szabad dolgozni. Ami ezen kívül esik, az hivatalosan a <i>csalás</i> kategóriába esik.” (villamos) „A dolgozat közben olyan segédanyag használata, ami tartalmazza az adott órának az anyagát. Főleg ha a tanár nem engedélyezte.” (info) „[...] a dolgozatban [...] meg nem engedett segédeszköz által bejutott információk, [...]” (gazdmen)
	oktató definiálja-e	10	„[...] hallgatólagosan mindenki tisztában van vele, hogy mi az, amit megengedhet magának, mit nem.” (info)
	puska	20	„[...] ha nem 50 oldalnyi anyagot [...] szó szerint ír le, csak fölír magának öt szót, amiről őneki egyébként eszébe fog jutni, amit megtanult, de máshogy nem tudja előhívni, azt nem feltétlenül venném egy kalap alá [...]” (gazdmen)
	plágium	19	„[...] hogyha valaki átvesz valamit, akkor vagy jelölje meg, vagy ne vegye át.” (info) „[...] tulajdonképpen ellopta más szellemi termékét.” (gazdmen) „Szerintem nem kifejezetten csalás, inkább [...] silány munkának tűnik.” (villamos)
	csoportmunka	9	„[...] a csoportmunkánál, ha valaki így kivonja magát, holott tudja, hogy volna feladata, akkor ezt is vehetjük csalásnak [...]” (gazdmen)

FORRÁS: saját szerkesztés

A motivációs hajlandóságot (4. táblázat) is vizsgáltuk a beszélgetések során. Mind-egyik csoportban felvetették a hallgatók az időhiányt a családi hajlandóság megnövekedésében. Nagy a tananyag mennyisége,

annak feldolgozására nem mindig van elég idejük. Sokan említették motivációként a bukástól való, illetve az államilag támogatott finanszírozásról az önköltségesre történő átsorolástól való félelmet. Anyagi okok

nyomán is nőhet a csalási hajlandóság, hiszen egy újabb vizsga, vagy tárgyfelvétel anyagi kiadással is járhat. Duális képzés esetén a bónuszokat a tanulmányi eredményhez kötik, ez is növelheti a csalási hajlandóságot. Megemlítették a hallgatók az ösztöndíj kérdését is, hiszen ez és egyéb elnyerhető támogatások is legtöbb esetben tanulmányi eredménytől függenek. Az is

növelte a hallgatók hajlandóságát a csalásra, ha egy olyan tárggyal kerültek szembe, amely nagyon nehéz – vagy azért, mert nagy a tananyag mennyisége, vagy azért, mert „érthetetlen” az adott témakör. Érdekes módon a külső kényszer (például a szülői nyomás) vagy a belső kényszer (az önmagával szembeni elvárás) egyetlen csoportban került csak elő.

4. TÁBLÁZAT

A „Motivációk” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
Motivációk	időhiány	16	„[...] az időhiány, mert lehet, hogy rosszul osztotta be az idejét [...]” (info) „[...] nincs 48 óra 24 órában [...]” (villamos)
	nehéz tárgy	11	„tanulhatatlan kategória. Igen, akkor valószínűleg majdnem, hogy biztos, hogy lesz csalás.” (info)
	bukás	3	„[...] muszáj lesz elővenni, mert nem szeretnék megbukni.” (info)
	ösztöndíj	2	„[...] mert kell, mit tudom én, ösztöndíjhoz, az az átlag.” (gazdmen)
	átsorolás állami támogatotról önköltségesre	1	„[...] ne kerüljön átsorolásra [...]” (villamos)
	egyéb anyagi tényező	5	„Itt sokszor egy tesztnek az eredményén tízezer forintok múlnak.” (villamos) „[...] a bónuszokat is úgy igazítják, hogy milyen tanulmányi átlaga van.” (gazdmen)
	külső elvárás	2	„Nekem azt mondták otthon, hogy az nem megengedett, hogy ellustuljak, meg hogy csak elmismásoljak dolgokat. A saját képességeimhez mérten csináljam meg a legjobban.” (villamos)
	belső elvárás	6	„[...] bennem egy ilyen elvárás van, hogy azért legyen tudásom, magammal szemben van egy ilyen elvárásom.” (villamos)

FORRÁS: saját szerkesztés

Minden csoportban említették a diákok, hogyan rangsorolják (5. táblázat) bizonyos szempontok alapján a tárgyakat, hogy

melyiket tartják fontosnak és melyiket nem. A szempontok között szerepelt az érdeklődési kör, a tanár személye, épül-e a tárgyra

egy másik tárgy, hány kredites, hasznos-e az a tárgy. Amely tárgy valamiért fontos számukra, ott kevésbé élnek a család lehetőségével. A tárgyak között szerintük vannak úgynevezett „tölteléktárgyak”, amelyeknek nem látják se az értelmét, se a hasznát. Ezekre a tárgyakra kevesebb időt fordítanak, könnyebben adják a fejüket puskázásra, mint egy

olyan tárgy esetében, amelynek látják az értelmét. Fontos tényező lehet a családi hajlandóság csökkentésében, ha a tanárok rámutatnak a tárgy hasznosságára és kapcsolódására más tárgyakhoz. Ha a hallgatók tudják, miért kell tanulniuk az adott tárgyat, könnyebben fognak neki a tanulásnak, és kevésbé lesz hajlandóságuk a csalásra.

5. TÁBLÁZAT

A „Tárgyak rangsorolása” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
Tárgyak rangsorolása	kredit	2	„Nyilván egy kétkredites tárgy meg egy hatkredites tárgy azért nem ugyanaz.” (villamos)
	érdekel	9	„[...] bejátszik szerintem az, hogy melyik tárgy érdekel jobban, és melyik nem [...]” (gazdmen) „[...] az a tárgy minket érdekel, azt mélyebben meg szeretnénk tanulni [...]” (info)
	oktató	4	„[...] hogyha azt látom, hogy az oktató nem könnyíti meg a tudás elsajátítását, amit megkönnyíthetne a magyarázattal vagy a források, anyagok átadásával, akkor az valahogy az én hozzáállásomat is formálja abba az irányba, hogy ha neki nem fontos, akkor nekem sem.” (villamos)
	épül rá valami	7	„[...] nagyon sokat nyom a latban, hogy mondjuk épül-e arra a tárgyra valami, tehát hogyha csúszik azzal a tárggyal, akkor csúszik-e a következővel is.” (gazdmen)
	hasznosság kérdése	18	„[...] minden félévben [...] van egy olyan tárgy, ami előtt mindenki csak így áll [...]” (gazdmen) „Elég sok olyan tantárgy van, ami nem ad gyakorlatban hasznosítható tudást.” (info) „[...] sajnos nagyon-nagyon sok nem szakmai tárgyunk is van [...]” (villamos)

FORRÁS: saját szerkesztés

Az interjúk során bebizonyosodott, hogy a tanárok személye is befolyásolja a családi hajlandóságot (6. táblázat). Bár voltak, akik szerint elsődlegesen a tantárgy számít, az oktató személye is befolyásolja a család megjelenését a vizsgákon, számonkéréseken. Konkrét

emberi tulajdonságokat nem tudtak felsorolni, amelyek egy tanár esetében a diákokat csalásra ösztönöznék, de a hallgatói szimpátia megléte fontos tényező volt a puskázás visszaszorításában.

6. TÁBLÁZAT

„Az oktató személye” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
Az oktató személye	mennyire veszi komolyan	12	„[...] nem volt az, hogy szó szerint a vérünket vette volna a számokérések során, hanem mindig mondta, hogy adott házi feladatot megcsináltuk, leellenőriztük, akkor ez pluszpontnak számított.” (villamos)
	mit követel	5	„[...] mondják el, hogy mit kérnek, legyen az, akkor egy zh, legyen egy beadandó, legyen ez, legyen az, és legyen az elvárt kimenet az, hogy a hallgató tud valamit, számonkérnek valamiből.” (info)
	szimpatikus	6	„[...] inkább kedvelem, és mondjuk a tárgyát is kedvelem, akkor már meglesz a motiváció is, hogy azt mindenképpen tanuljam meg, [...] eszembe sem fog jutni, nála csálni.” (gazdmen)
	objektív	13	„Nem azzal van a baj, hogy segít, hanem azzal, hogyha nem segít a másíknak.” (gazdmen)

FORRÁS: saját szerkesztés

Rákérdeztünk arra is, hogy befolyásolja-e a hallgatókat, ha látják, hogy csoporttársuk csal (7. táblázat), és ráadásul még jobb eredményt is ér el, mint ők. A gazdasági, illetve villamosmérnök szakon tanulók ezt kifejezetten bosszantónak tartják, az

informatikusok körében ez nem volt akkora probléma, másként élik meg ezt a situációt. Egyetlen csoportban hangzott el, hogy valaki konkrétan megnevezte a csoportmunka során tétlen hallgatótársat az oktatónak, és kérte az ő egyéni értékelését.

7. TÁBLÁZAT

A „Csoporttárs csalása” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
Csoporttárs csalása	bosszant	14	„Főleg az a rossz, ha tudjuk, hogy mi adott esetben többet készültünk rá, és mégis olyan meg nem érdemelt módon kap jobb eredményt.” (gazdmen)
	nem érdekel	4	„[...] hogyha valaki csalással jobb eredményt ért el, akkor olyan szinten nem fog érdekelni, mert az egy csalás volt. Az nem számottevő eredmény, amit elért [...]” (info)
	szóvá teszem	2	„[...] én ott hangot adtam neki, hogy márpedig a kolléga, az nem tett hozzá tényleg semmit a csapatmunkához, úgyhogy én azt szeretném, ha őt az egyéni teljesítménye alapján ítélné meg a tanár úr.” (villamos)

FORRÁS: saját szerkesztés

A beszélgetések alkalmával próbáltuk felmérni, hogy milyen módszerekkel csálnak a mai diákok (8. táblázat). A klasszikus

módszerek mellett az online vizsgákon alkalmazott módszerek is elhangzottak, illetve egészen meglepőek is említésre kerültek.

8. TÁBLÁZAT

A „Módszerek” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
Módszerek	hagyományos	11	„[...] a padra van felírva, és akkor rá van téve a tolltartó, és akkor meg lehet nézni [...]” (info) „[...] felemeli a lapot, úgy tesz, mintha nézné a másik oldalát, közben a másik leírja a másik oldalát a lapnak.” (info) „[...] egyszerűen megírtam előre a fogalmazást [...], és akkor dolgozat közben az üres lapok közé, odatéve ez a template dolgozat.” (villamos) „[...] hátat fordított, akkor fölnyitottam a tolltartómat, és ott volt kiírva.” (villamos)
	online	19	„[...] a baráti csoportoknak volt kisebb messengercsoportja, és hogyha megnyitottunk egy tesztet, akkor mindenki másikat csinált, és küldte be a végeredményt a csoportba.” (gazdmen) „[...] bemásolják konkrétan az egész kérdést, a válaszokat aztán a ChatGPT kinyögi [...]” (info) „[...] összefűzve a pdf-ek is, akkor csak egybe kell Ctrl+F-fel keresgetni.” (info)
	extrém	7	„[...] egyik osztálytársának az apukája üdítősnél dolgozott, ott ki tudtak nyomtatni ilyen nagyon jó kis kokakolás felíratot, és ott kicserélték az alapanyagokat konkrétan a puskára.” (info) „De volt olyan is, aki begipszeltette a karját.” (info)

FORRÁS: saját szerkesztés

Megkérdeztük a hallgatókat, hogy szerintük hogyan lehetne a csalási hajlandóságot csökkenteni (9. táblázat). Véleményük szerint csökkenteni lehetne, ha az oktatók egyértelműen megfogalmaznák a követelményeket, rámutatnának az adott tárgy hasznosságára. Jó lenne, ha az oktatók a

számonkéréseket a tárgy fontosságához igazítanák. Az egyik csoportban elhangzott, hogy szóbeli vizsgákkal nagyban lehetne a csalást csökkenteni. A hallgatók számára fontos a gyakorlatorientált képzés és a naprakész tudás átadása, ezért ezek is csökkenthetnék a hallgatók csalási hajlandóságát.

9. TÁBLÁZAT

„A csalási hajlandóság csökkentése” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
A csalási hajlandóság csökkentése	egyértelmű követelmények	23	„Előre leírva a követelmények, hogy mit, hogyan, és az úgy, ahogy le van írva, az úgy menjen.” (info)
	tárgyak hasznosságának hangsúlyozása	15	„[...] ténylegesen kapjon egy összképet a hallgató arról, hogy ez fontos, és ő ezt megértse, és ennek a minél jobban történő súlykolása szerintem még rávezethetné arra a diákokat, hogy akkor ténylegesen megtanulják, és ne csaljanak a tantárgy során [...]” (villamos)
	a számonkérés legyen arányban a tárgy fontosságával	12	„[...] az oktató is úgy viszonyul hozzá, hogy ő is reálisan belátja, hogy hát valószínűleg ez nem lesz egy létszükséglet. Tehát mindkét oldalról látják, hogy na, mi a fontos, mi nem, és akkor ennek megfelelően vannak kialakítva a számonkérések.” (villamos)
	szóbeli vizsga	3	„[...] szóbeli feleletésnél [...] ott ül az ember a hallgatóval szemben, tehát amit tud, azt fogjuk visszakapni, ott nincs nagyon lehetőség arra, hogy csaljanak.” (gazdmen)
	gyakorlatorientált képzés	20	„Mert abból az ember azért mégiscsak jobban érthet, ha csinálja.” (gazdmen)
	naprakész tudás	16	„Mert azt mondaná, hú, ez most nagyon érdekes és korszerű, meg ez mostani, és akkor ez úgy [működne].” (info)

FORRÁS: saját szerkesztés

A 2. ábrán a kategóriák előfordulási gyakoriságát mutató szófelhő látható. Legnagyobb méretű a legtöbbször megjelenő kategória. Ennek alapján is látszik, hogy a hallgatók számára a legfontosabb az

egyértelmű követelmények megadása, a gyakorlatias oktatás, a tárgyak hasznosságának hangsúlyozása. A csalási hajlandóság esetén az időhiány az, ami fontos tényezőként jelenik meg.

plágiumjelenség mögött (K1 kutatási kérdés). Az online vizsgákat lazábban kezelték mindhárom csoportban, és úgy érezték, hogy a tanárok is tisztában vannak a háttérben zajló eseményekkel (K1 kutatási kérdés). A csoportmunka során egyértelműen csalásnak tekintették, ha egy csoporttag nem végzi el a rábízott feladatot, de mégis részesül az elért jó jegyben (K1 kutatási kérdés). A csoporttársak csalása eltérő reakciót váltott ki az egyes csoportokban. A *gazdmen* és a *villamos* csoportban kifejezetten bosszantotta a hallgatókat, ha tudomást szereztek a csoporttársak csalásáról, főleg ha ez utóbbi által amazok náluk jobb értékelést kaptak (K1 kutatási kérdés).

Az *infó*-csoportban viszont nem érdekelte ennyire a hallgatókat társuk csalása. A tanárok személye is befolyásolja a családi hajlandóságot, és a diákok

tanárok irányában mutatott szimpátiájának meglete fontos tényező a puskázás visszaszorításában (K2 kutatási kérdés). A versengést senki nem említette a csalás okaként, ami egybevág *Orosz* és munkatársai kutatásának eredményeivel (2015). A diákok különféle módszerekkel próbálnak csalni, például előre megírt dolgozatokkal, internetes csoportokkal vagy más, fent részletezett, elképesztő módszerekkel (K3 kutatási kérdés).

Fontos, hogy az oktatók minden számonkérés előtt részletesen tájékoztassák a diákokat arról, hogy mi minősül csalásnak, és annak milyen következményei vannak. A világos és következetes szabályok segítenek csökkenteni a bizonytalanságot és az esetleges félreértéseket (K4 kutatási kérdés). Az oktatóknak fontos szerepe van abban, hogy motíválják a diákokat az önálló tanulásra és teljesítményük javítására. (Az oktatói magatartás

szerepe jelent meg *Z. Papp* [2011] valamint *Orosz* és mtsai. [2015] kutatásában is.) Azok a diákok, akik a tudást fontosabbnak tekintik a jó jegyeknél, kevésbé voltak hajlamosak a csalásra (K2 kutatási kérdés). Pozitív visszajelzésekkel és elismerésekkel lehet ösztönözni őket arra, hogy ne a csalás legyen az egyetlen kiút nehézségek esetén (K4 kutatási kérdés). Az oktatóknak kiemelt figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy megmutassák diákjaiknak, hogy az adott tantárgyak miért fontosak, és hogyan kapcsolódnak a mindennapi élethez vagy a jövőbeli szakmai terveikhez (K4 kutatási kérdés). Ha a diákok érzik, hogy az anyag érdekes és releváns

számukra, kevésbé lesznek hajlamosak csalni (K4 kutatási kérdés). Ez egybevág a *Texasi Állami Egyetem* és a *Columbia Egyetem* pszichológusai által végzett kutatás ered-

ményével (*Krou* és mtsai, 2020). Az oktatóknak gyakran kell ellenőrizniük a diákok munkáját, és különböző értékelési módszereket biztosító munkaformákat kell alkalmazniuk, például projektalapú feladatokat, prezentációkat vagy csoportmunkát. Ez segít megakadályozni a csalást, mivel a diákoknak ezek esetében valós feladatokkal kell szembenéznük, amelyeket nem könnyű másolt munkákkal megoldani. Az oktatási intézményeknek és az oktatóknak szerepet kell vállalniuk az etikai nevelésben és a tudatosság növelésében. (Ez jelent meg *Davis* és munkatársai [1992], valamint *Kamarás* [1996] tanulmányában is.) Rendszeres beszélgetések, workshopok vagy tréningek szervezése lehetőséget ad arra, hogy a diákok megvitassák a csalás etikai vonatkozásait és a helyes viselkedési normákat. Ezen intézkedések együttes alkalmazása segíthet

akit a tudást fontosabbnak tekintik a jó jegyeknél, kevésbé voltak hajlamosak a csalásra

csökkenteni a családi hajlandóságot a diákok körében, miközben támogatja az önálló tanulást és a pozitív egyetemi környezet kialakítását.

6. ÖSSZEGZÉS

A fókuszcsoportos interjúk során megvizsgáltuk, hogyan látják a csalást az egyetemi környezetben. A hallgatók egyetértettek abban, hogy a vizsgán történő nem engedélyezett eszközhasználat csalásnak minősül, és tisztában voltak azzal, mi számít csalásnak, még ha az oktatók ezt nem is mindig részletezik. A család motivációi között az időhiány, a bukástól való félelem és az anyagi okok szerepeltek, míg a belső motiváció csökkentette a családi hajlandóságot. A plágium megítélése eltért a különböző képzési területeken az interjúalanyok között: a gazdasági és informatikus-hallgatók szigorúan ítélték meg, míg a villamosmérnökök szerint ez árnyaltabb kérdés. Az online vizsgákat lazábban kezelték mindhárom csoportban. A csoportmunkában egyértelmű csalásnak tekintették, ha egy csoporttag nem végzi el a rábízott feladatot. A tanárok személye és a diákok szimpátiája befolyásolja a családi hajlandóságot, és a

versengést senki nem említette a családi okaként.

Az oktatóknak minden számonkérés előtt részletesen tájékoztatniuk kell a diákokat a csalás mibenlétéről és következményeiről, valamint motiválniuk kell őket az önálló tanulásra és a teljesítmény javítására. Amikor a hallgatók a tudást fontosabbnak tekintik a jó jegyeknél, ez csökkenti a családi hajlandóságot. Pozitív visszajelzések, illetve

az anyag relevanciájának oktatói hangsúlyozása szintén hozzájárulnak a család visszaszorításához.

Az oktatási intézményeknek szerepet kell vállal-

niuk az etikai nevelésben és a tudatosság növelésében rendszeres beszélgetések, workshopok vagy tréningek szervezésével. Ezek az intézkedések segíthetnek csökkenteni a családi hajlandóságot és támogatni az önálló tanulást.

A jövőbeli kutatásaink során kvantitatív megkérdezéssel tervezzük tovább vizsgálni a diákok családi szokásait és motivációit. Ezzel szélesebb körben gyűjthetünk adatokat, és statisztikai szempontból megvizsgálhatjuk a fókuszcsoportos beszélgetések eredményeit.

Ezek a megközelítések reményeink szerint előmozdítják az akadémiai integritást, és segítenek hatékony stratégiákat kidolgozni a család megelőzésére.

a tanárok személye és a diákok szimpátiája

IRODALOM

Anderman, E. M., Griesinger, T. és Westerfield, G. (1998): Motivation and cheating during early adolescence.

Journal of Educational Psychology. 90. 1 sz. 84–93. Letöltés: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=cef8338fd677450c5e14c9082116a05bb038ae87> (2024. 04. 10.).

Antal L. (1976): *A tartalomlemzés alapjai*. Magvető, Budapest.

Bak G. és Kelemen-Erdős A. (2022): Információbiztonság-tudatosság az Y generáció szemszögéből, kvalitatív meg-

közelítés alapján. *Hadmérnök: Katonai Műszaki Tudományok Online Folyóirata*. 17. 3. sz., 81–95. Letöltés: <https://folyoirat.ludovika.hu/index.php/hadmernok/article/view/6064/5158> (2024. 04. 23.).

- Baksa G. (2015): Normák és értékek a nevelés történetében. In: N. Kollár K. és Rapos N. (szerk.): *A társas, társadalmi viszonyok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 75–81. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanar_leszek_READER.pdf (2024. 04. 15.).
- B-né Hadházi E. és Kiss Zs. (2017): Egyetemi hallgatók etikai attitűdjei a csalással kapcsolatban. *TAYLOR*. 9. 1. sz., 121–129. Letöltés: <https://vikek.eu/wp-content/uploads/2017/04/Taylor-27.pdf> (2024. 04. 15.).
- Baumeister, R. F. (2002.04.): Ego Depletion and Self-Control Failure: An Energy Model of the Self's Executive Function. *Self and Identity*. 1. 2. sz., 129–136. Letöltés: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?doi=c4f4b535e816215cc399f6cab17af0e5e516a239&repid=rep1&type=pdf> (2024. 04. 10.).
- Bernard, B. (1952): *Content analysis in communication research*. Hafner, New York.
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A. és Shipway, J. R. (2023.03.13.): Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 61. 2 sz., 228–239. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2023.2190148#d1e293> (2024. 03. 29.).
- Csillag S., Géring Zs., Györi Zs. és Szegedi K. (2020.10.): „Kódexem, kódexem, mondd meg nékem...”: Etikaikódex-fejlesztési folyamat egy magyar egyetemen. *Vezetéstudomány*. 51. 10. sz., 2–14. Letöltés: <https://journals.lib.uni-corvinus.hu/index.php/vezetestudomany/article/view/526/228> (2024. 14. 20.).
- Danner, F. és Anderman, E. M. (2008.01.): Achievement Goals and Academic Cheating. *International Review of Social Psychology*. 21. 1–2. sz. 155–180. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/265593419_Achievement_goals_and_academic_cheating (2024. 04. 12.).
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H. és Mcgregor, L. N. (1992): Academic Dishonesty: Prevalence, Determinants, Techniques, and Punishments. *Teaching of Psychology*. 19. 1 sz., 16–20. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/242520878_Academic_Dishonesty_Prevalence_Determinants_Techniques_and_Punishments (2024. 04. 16.).
- Glaser, B. G. és Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- Hemayatullah, A. (2020. 10. 14.): Cheating in Education; A Focus on Plagiarism. *Preprints*. Letöltés: <https://www.preprints.org/manuscript/202010.0309/v1> (2024. 04. 12.).
- Holsti, R. O. (1969): *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- Horger A. (1924): *A magyar szavak története – Közérdekű magyar szövegek gyűjteménye*. Kókai Lajos kiadása, Budapest.
- Jordan, A. E. (2001.07.): College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics and Behavior*. 11. 3. sz., 233–247. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/247521222_College_Student_Cheating_The_Role_of_Motivation_Perceived_Norms_Attitudes_and_Knowledge_of_Institutional_Policy (2024. 04. 12.).
- Kamarás I. (1996): Tanítható-e az erkölcs? *Iskolakultúra*. 6. 1 sz., 3–14. Letöltés: https://real-j.mtak.hu/11029/1/Iskolakultura_1996_01.pdf (2024. 04. 20.).
- Kelemen-Erdős A. és Molnár A. (2019): Cooperation or Conflict? The Nature of the Collaboration of Marketing and Sales Organizational Units. *Economics and Culture*. 16. 1. sz., 58–69. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/334607227_Cooperation_or_Conflict_The_Nature_of_the_Collaboration_of_Marketing_and_Sales_Organizational_Units (2024. 05. 04.).
- Keller T. és Kiss Hubert J. (2021.12.01.): Do exhausted primary school students cheat more? A randomized field experiment. *PLoS ONE*. 16. 12. sz. Letöltés: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0260141> (2024. 04. 12.).
- Király G., Géring Zs., Chandler, N., Miskolczi P, Kovács K., Lovas Y. és Csillag S. (2018): Csalással az élre? A hallgatói csalás vizsgálata az üzleti felsőoktatásban. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*. 49. 3 sz., 28–40. Letöltés: https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3372/1/VT_2018n3p28.pdf (2024. 04. 12.).

- Kitzinger, J. (2006): Bevezetés a fókuszcsoportos vizsgálatba. In: Letenyei L. (szerk.): *Településkutatás II.* TeTT könyvek, Budapest. 467–476.
- Krippendorff, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Balassi Kiadó, Budapest.
- Krou, M. R., Fong, C. J. és Hoff, M. A. (2021.06.): Achievement Motivation and Academic Dishonesty: A Meta-Analytic Investigation. *Educational Psychology Review.* 33. 2 sz., 427–458. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/342814502_Achievement_Motivation_and_Academic_Dishonesty_A_Meta-Analytic_Investigation (2023. 04. 20.).
- Labancz Á. és Szabó É. (2015): „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” – Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban. In: Kovács J. (szerk.): *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára,* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 77–96. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/309673819_En_nem_helyeslem_de_a_tobbiek_biztosan_-Normak_es_velt-normak_mukodese_es_merese_az_iskolai_osztalyokban (2024. 04. 12.).
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D. és Treviño, L. K. (2012. 09. 11.): *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it.* The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Murdock, T. B. és Anderman, E. M. (2007): *Psychology of academic cheating.* Academic Press.
- Nagy A. (2018): Az automatizált tartalomelemzés megvalósíthatósága. *Könyvtári Figyelő.* 28. 1. sz., 32–44. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/330351779_Az_automatizalt_tartalomelemzes_megvalosithatosaga (2024. 04. 21.).
- N. Kollár K. (2015): Hogyan alakulnak ki a normák?. In: Uő. és Rapos N. (szerk.). *A társas, társadalmi viszonyok.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 33–42. Letöltés: https://www.eltereadar.hu/media/2015/11/Tanar_le-szek_READER.pdf (2024. 04. 15.).
- Orosz G. (2009.): Csalás a felsőoktatásban: francia és magyar közgazdász hallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle.* 64. 1. sz., 253–284.
- Orosz G., Jánvári M. I. és Salamon J. (2012.06.): Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia.* 32. 2. sz., 153–171. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/270531903_Csalas_es_versenges_a_felsooktatásban (2024. 05. 10.).
- Orosz G., Farkas D. és Roland-Levy, C. (2013. 02. 27.): Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating?. *Frontiers in Psychology.* 4. 1–16. Letöltés: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2013.00087/full> (2024. 05. 10.).
- Orosz G., Tóth-Király I., Bóthe B., Kusztor A., Kovács Üllei Zs. és Jánvári M. I. (2015): Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology.* 6. 1664–1078. Letöltés: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2015.00318/full> (2024. 05. 10.).
- Síklaki I. (2006): *Vélemények mélyén, a fókuszcsoport módszer, a kvalitatív közvélemény-kutatás alapmódszere.* Kosuth, Budapest.
- Srikanth, M. és Asmatulu, R. (2014): Modern cheating techniques, their adverse effects on engineering education and preventions. *International Journal of Mechanical Engineering Education.* 42. 2 sz., 129–140. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/276387081_Modern_Cheating_Techniques_Their_Adverse_Effects_on_Engineering_Education_and_Preventions (2024. 03. 29.).
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. és Rook, D. W. (2007): *Focus Groups: Theory and Practice* (2. kiadás). SAGE Publications, Ltd.
- Tilley, S. A. (2003.): Challenging Research Practices: Turning a Critical Lens on the Work of Transcription. *Qualitative Inquiry.* 9. 5. sz., 750–773.
- Vicssek L. (2006): *Fókuszcsoport.* Osiris, Budapest.
- Z. Papp Zs. (2011): Csalás a felsőoktatásban. In: Majoros P. (szerk.): *Tudományos Évkönyv 2010,* Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest. 491–498. Letöltés: https://publikaciotar.uni-bge.hu/id/ep-rint/586/1/tek_2010_35.pdf (2024. 03. 25.).

IMRE ANNA

Tanórán kívüli tanulás – felülnézetből

BEVEZETÉS: VÁLSÁG, TANULÓI BEVONÓDÁS, REZILIENCIA

A tanórán kívüli, extrakurrikuláris tanulás bő tíz évvel ezelőtt, a 2013/14-es tanévben vált a hazai közoktatás szerves részévé, amikor az ún. egésznapos iskola bevezetésével a tanítási napok meghosszabbodtak; az iskoláknak a rendelet¹ értelmében délután 4 óráig kell a gyerekeknek foglalkozásokat biztosítaniuk. A tanulmányunk az azóta eltelt évtizedet igyekszik áttekinteni a korábbi elemzéseknél valamivel tágabb kontextusban, az előzményekre (pl. *Newmann, 1992; Finn, 1989*) és néhány nemzetközi példára is kitérve.

A '80-as évektől néhány fejlett országban (pl. USA, UK) jelentős mértékben megnövekedett a kimaradás az oktatásból, érzékelhetővé vált a tanulók növekvő elidegenedése az iskolától (*Newmann, 1992*). A szakértők az iskola kudarcának tekintették a tanulók elidegenedését, vagyis azt, hogy nem sikerült megfelelő oktatási és érzelmi környezetet teremteni a tanulók számára (*Finn, 1989*). Olyan iskolatervezést szorgalmaztak, amely csökkenti ezt a hatást, és elősegíti a tanulók bevonódását a tanulásba. A javaslatok között megfogalmazódott a tanórán kívüli foglalkozásokban való részvétel is, ami a tanulók számára

biztosíthatja az iskolához való kötődés lehetőségét, ezzel közvetve elősegítve a tanulmányokhoz kapcsolódó elköteleződést is. A tapasztalatok azt mutatták, hogy a délutáni foglalkozások segítik a tanulók bevonódását, a tanárokkal való kapcsolatot, illetve pozitív tanulmányi orientációt eredményeznek (*Newmann, 1992*).

KUTATÁSOK, FEJLŐDÉST SEGÍTŐ TÉNYEZŐK

A '80-as évek óta számos tapasztalat gyűlt össze a tanórán kívüli tanulási lehetőségekkel kapcsolatban. Az előnyei között említik, hogy megnövelik az iskolában és a tanulásban töltött időt, javítják a tanulásban való hozzáférés lehetőségét, másfelől sokféle, a tanórai foglalkozásoknál kötetlenebb foglalkozási lehetőséget kínálnak fel a tanulóknak. Így a választás és a differenciálás olyan lehetőségeit kapják meg, amelyek segítségével

a közösségben töltött idő hasznosabb vagy élvezetesebb, motiválabb lehet a számukra (*Andrews, 2001; Eccles, 2005; Mahoney, 2005; Pusztai, 2014*).

Az iskolából való kimaradással összefüggésben a kezdetek óta jelentős tapasztalat gyűlt össze a tanórán kívüli tanulókkal kapcsolatosan. A szakirodalomban gyakran előforduló megállapítás szerint a tanórán

¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>

kívüli, extra-kurrikuláris tanulási formák kedvező lehetőségeket kínálnak a tanulóknak, különösen a hátrányos helyzetű, illetve a lemaradó tanulók számára (pl.: *Miller*, 2003; *Finn-Zimmer*, 2013.).

Az ezredforduló után a szakirodalom jóvoltából új felismerések is megfogalmazódtak: egyre többet lehet tudni arról, hogy hogyan működik az agy, hogyan történik a tanulás. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók jobban bevonódnak az órába, ha kihívás éri őket. Mindez új megközelítésekre ad lehetőséget a tanulás terén: például kiderült, hogy nemcsak a tanterv által lehet tanulni, hanem a közösség, az iskola is sokat számít, s az is, amit a tanulók az iskolán kívül csinálnak. Az új nézőpontok révén újragondolhatóvá váltak a tanulással kapcsolatos ismeretek és az iskolák által nyújtott lehetőségek egyaránt (*Halász*, 2009; *Andrews*, 2001).

A tanulással összefüggő területeken belül előtérbe kerültek a fejlődést elősegítő tényezők, s ezzel a pszichológiai szempontok. A tanórán kívüli környezet adta lehetőségeknek és e környezet pozitív hatásának feltárásában fontos szerepük volt a pszichológusoknak, akik az oktatást és a tanulást a tanulók fejlődésének oldaláról vizsgálták (pl. *Mahoney*, 2005). *Eccles* szintén több oldalról közelített a tanórán kívüli tanulás jellemzőit keresve; négy olyan fontos nézőpontot azonosított, amely jellemezheti a tanórán kívüli tanulás sajátosságait. Véleménye szerint ezek körbejárhatóak a *ki, mit, hol, mikor* kérdések mentén, azaz a résztvevő személy, a tevékenység, a hely, és az idő segítségével (2005). Más kutatók más

tényezőket emelnek ki, például az időt (*Patall*, 2010; *Huang* 2012), a lokális kapcsolatokat (*Dyson*, 2013), a társas kapcsolatokat, az együttműködés erejét, a motivációt és az együttműködést (*Covay* és *Carbonaro*, 2005). A tanórán kívüli foglalkozások a tanulók számára az iskoláéitól eltérő lehetőségeket jelentenek. Hogy pontosan miben mások ezek, a tekintetben sokan más és más tényezőket emelnek ki, pl.: tanulói aktivi-

tás, a tanórához viszonyított más nézőpont, illetve más szerveződés, kompetenciafejlődés, társas tanulás stb.

A fejlődés kérdését vizsgáló kutatások is megszorodtak az ezredfordulót követően, az érdeklődés egyaránt megvolt

pszichológusok, oktatáskutatók és szociológusok részéről. A pszichológusok kutatásai az autonómia, motiváció, tevékenységek, bevonódás, énhatékonyság, reziliencia, társas kapcsolatok oldaláról közeledtek (pl. *Christenson* vagy *Skinner*), illetve a környezeti hatások felől vizsgálták a kérdést (pl. *Feldman-Matjasko*, 2005). Az oktatáskutatók a tanulók eredményességét is elemezték, jellemzően a háttértényezők figyelembevételével, továbbá a pedagógusok és a külső személyek részvételére, a lokális kapcsolatokra és a szülő-iskola kapcsolat szerepére is figyelemmel voltak (pl. *Dyson*, 2013). A kutatók jelentős része kíváncsi volt a megvalósítás részleteire is, a tanulási környezetek jellemzőire és ezek eltéréseire (pl.: tanulói részvétel, időráfordítás, a tanulók társadalmi háttere, pedagógusi gyakorlat, az iskola és környezetének kapcsolata). Ezen kérdésekre sokféle választ lehet találni a szakirodalomban (pl. *Patall*, 2010; *Huang*, 2013).

a kutatások jelentős része kíváncsi volt a megvalósítás részleteire is, a tanulási környezetek jellemzőire és ezek eltéréseire

TANULÁSI KÖRNYEZET

Felvetődik a kérdés, hogy a tanórán kívüli tanulás terepein milyen más, azonosítható tényezők teszik lehetővé a kedvező eredmények elérését. A szakirodalom tanúsága szerint a tapasztalatok összességében kedvezőek, ugyanakkor ennek oka igen összetett. Az irodalomban a pozitív tapasztalatok jellemzően a kedvező környezettel kapcsolódhatnak össze. A *környezet*, illetve *tanulási környezet* fogalom sokféle módon megközelíthető. Ezekkel kapcsolatban több olyan tényezőt lehet azonosítani, amelyek a sikerhez hozzájárulnak. *Mahoney* és szerzőtársai nyolc pontban fogalmazták meg azokat a jellemzőket, amelyek elősegíthetik a pozitív fejlődést (2005).²

Ludwig Stecher és *Sabine Maschke* (2013) a tanórán kívüli tanulás kapcsán az eltéréseket emelik ki a hagyományos tanulási formákhoz képest, amelyek tervezett, formális tervezet mentén működnek. A tanórán kívüli tanulásra ezzel szemben a *nem formális*, illetve az *informális kontextus* a jellemző. A *nem formális* kontextusban nincs bizonyítvány, a tanulók önkéntes alapon vesznek részt a folyamatban, a cselekedetek kevésbé standardizáltak. A módszerek és a

tananyagok nem előírás alapján kerülnek elő, felhozataluk az oktató döntésein múlik. Az *informális tanulás* kontextusában a közvetlen életvilág színterein (pl. a családban, a napi történések folyamán) történik a tanulás, a tanuló cselekedetei által, az egyén választásától is függően. A tanórán kívüli tanulásra elmondható, hogy nem formális és informális jellemzőkkel egyaránt rendelkező kontextusnak tekinthető. A különböző kon-

textusok jellemzőinek összehasonlítása tudja feltárni a legfontosabb különbségeket az iskolán belüli és az iskolán kívüli tanulás foglalkozó helyzetek között (pl. az oktatók jellemzőinek közelebbi vizsgálta). Míg a formális oktatási rendszerben csak diplomával rendelkező pedagógusok

magában foglalja az eredményeknek, a társas tanulásnak, az interkulturális tanulásnak, a tanulással kapcsolatos személyes tapasztalatnak és a tanulási stratégiák elsajátításának kérdését is

és szaktanárok tanítanak, addig a tanórán kívüli foglalkozásokba sok esetben más hátterű heterogén személyzet is bevonódik. Ezzel összefüggésben fontos kérdéssé válik – a formális és nem formális környezet vonatkozásában is – a *kompetenciafejlődés* mi-kéntje is. Ez magában foglalja az eredményeknek, a társas tanulásnak, az interkulturális tanulásnak, a tanulással kapcsolatos személyes tapasztalatnak és a tanulási stratégiák elsajátításának kérdését is (*Stecher* és *Maschke*, 2013). A tanulási

² Ezek a jellemzők: 1. Fizikai és pszichológiai biztonság. 2. Megfelelő struktúrák: világos, megfelelő, konzisztens szabályok és elvárások, felnőtt felügyelet, iránymutatás és életkornak megfelelő ellenőrzés, kiszámítható társas atmoszféra, világos, tiszteletben tartott határok. 3. Támogató kapcsolatok: stabil lehetőségek a kapcsolódásra mind felnőtt, mind kortársakkal, a társas kapcsolatok jellemzői: melegség, közelség, kölcsönös tisztelet, a felnőtt támogatás elérhetősége, kiszámíthatóság. 4. Lehetőség a valahova tartozásra: a környezet hangsúlyozza a befogadást minden tag irányában a társas környezet elismeri, elfogadja és bátorítja az egyéni eltéréseket kulturális értékek, nem, faj és szexuális orientáció vonatkozásában egyaránt. 5. Pozitív társas normák. 6. A hatékonyság és a fontosság támogatása. 7. Lehetőség a készségek fejlesztésére. 8. Családi, iskolai és közösségi erőfeszítések integrálása.

környezet illetén fontossága a COVID–19-járvány kapcsán még inkább megfigyelhetővé vált (*Datnow és mtsai., 2022*).

A tanórán kívüli tanulás *hatásait* vizsgálva a kutatók jellemzően azt állapították meg, hogy a tapasztalatok kedvezőek, különösen a hátrányos helyzetű (HH) tanulókat illetően (pl. *Patall, 2010; Miller, 2005*). Jellemző a kumulatív, növekvő, széleskörű hatás (*Dyson, 2013*), az erős motiválódás, különösen a nem kognitív területen (*Covay és Carbonaro, 2011*). Más kutatások a délutáni programok esetében a *részvétel időtartamát*, azaz az idő szerepét vizsgálják (pl. *Patall, 2010; Huang, 2013*), a *bevonódó pedagógusokat* vagy *külső személyeket*, illetve fontos vizsgálati szempont lehet a *programszervezés tartalma és mikéntje* is. Az *időráfordítás* kutatói szoros összefüggést találtak a részvétel és az eredményesség között; a hosszabb időkeretben résztvevők többet profitáltak. *Közvetett hatások* is feltételezhetőek, pl. aktívabb *iskolai bevonódás, motiváltság, célorientáltság*, és maga a *kompetenciafejlődés*. Más kutatók nemcsak fentieket, hanem az iskolai szintű *megvalósítást*, a tevékenységek által érintett *területeket*, a *részt vevő személyek* szerepét, a *regionális eltéréseket* is vizsgálják, illetve az egyedi *foglalkozási kínálatot* is figyelembe veszik.

A TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS TERJEDÉSE, SOKFÉLELSÉGE

A tanórán (és a tanterven) kívüli foglalkozások a kedvező tapasztalatok nyomán az ezredfordulót követően gyorsan terjedni

kezdték. Ehhez vélhetően hozzájárulhatott a tanulással összefüggő új ismereteknek, illetve az élethosszig tartó tanulás koncepciójának terjedése is. Néhány ország, mint például az USA, Japán és Korea, az Egyesült Királyság még az ezredforduló előtt elindult a tanórán/tanterven kívüli tanulás az irányába, más országok – például az Németország, Svájc, Hollandia és más országok, köztük Magyarország is – az ezredfordulót követően, a 2000-es években csatlakoztak.

Bár nem túl nehéz adatokat gyűjteni a terjedési folyamatokról, érdeemben összehasonlítani a tapasztalatokat már nem könnyű. A tanórán kívüli foglalkozások esetében nem jellemző egy or-

szágon belül sem az egységes, kötelező szabályozás, ezért nem könnyű a folyamatokat követni nemzetközi vonatkozásban és az egyes országokon belül sem. (Nem hozzák közös nevezőre ezeket a nemzetközi együttműködés rendszereiben, pl. az ISCED rendszerben sem.) A sokféleség már az program elnevezéseinek szintjén is megfigyelhető. Mivel az tanórán kívüli programot kínáló iskolák elsősorban az oda tartozó szülők és a tanulók igényeire igyekeznek figyelni, a tanórán kívüli foglalkozásoknak jellemzően nincs előre felvázolt tervük és elvárásrendszerük sem a megvalósítással kapcsolatban. Belátható hát, hogy miért nem könnyű az egyes országok ezen programjait érdeemben összehasonlítani.

Svájcban például a tanórán vagy tanterven kívüli tanulással kapcsolatos szolgáltatások sokféle (pl. az iskolai tanulási segítség vagy érzelmi és társas fejlődés iránti) igényt igyekeznek kielégíteni, így az elnevezések is

az tanórán kívüli programot kínáló iskolák elsősorban az oda tartozó szülők és a tanulók igényeire igyekeznek figyelni

nagyon sokfélék, ami terminológiai zavart okozhat. Gyakori az is, hogy egy-egy országon belül is többféle a megközelítés, ennél fogva többféle elnevezés születik, így átfogó „ernyőfogalmak” honosodnak meg, mint például Svájcban az *Extended education* (Schuepbach, 2018).

Nemzetközi szinten több terminus terjedt el és vált elfogadottá. Kiemelhető csapatukból a tanterven kívüliséget hangsúlyozó extracurricular jelző, amely nagyon tág értelmezést biztosít, így nem segíti az egymástól eltérő programok megkülönböztetését (Bartkus, 2012). Az e jelzővel ellátott terminusok ugyanis csak a tantervtől való különállást nyilvánítják ki. Ugyanakkor fontos a további megkülönböztetés is, pl. a program céljának, tartalmának hangsúlyozásának érdekében. Ezt jelzik más terminusok.³

A sokféleség az elnevezéseken túl más téren is megfigyelhető, például a tanórán/tanterven kívüli tevékenység *céljában, feltételeiben, működésében*. A nemzetközi összehasonlítást ez is nehezíti; az egyes országok értelemszerűen e tekintetben is saját struktúrákat és saját terminológiát alakítanak ki. Már önmagában a programok elnevezése is fontos üzenettel szolgálhat,

az egyes országok saját struktúrákat és saját terminológiát alakítanak ki

hiszen kiolvashatók lehetnek belőle a *pedagógiai célok, megközelítések* – de ebben sincs egység. Csak Anglián belül több elnevezéssel lehet találkozni: *extended/expanded schools, community-based learning, school-reform-driven model, youth development-driven model, school needs-driven model, social reproduction-driven model* (Bae, 2018).

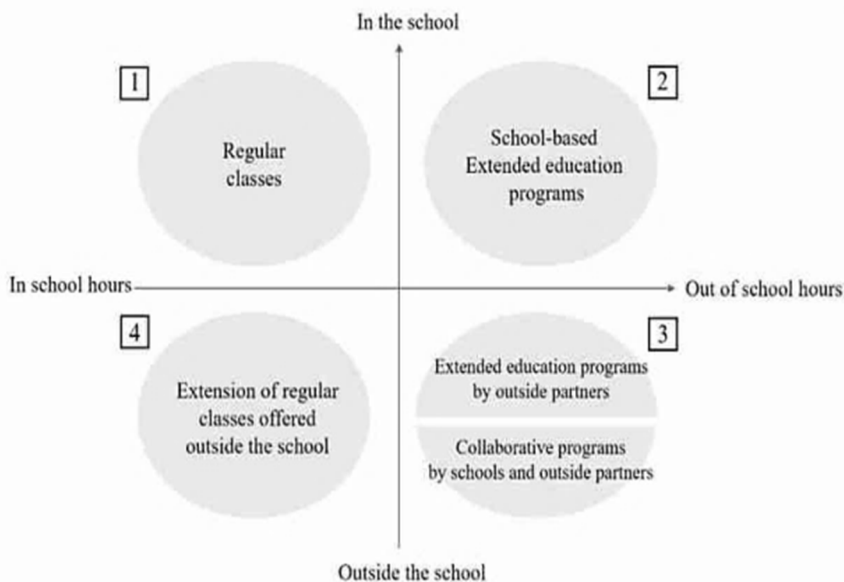
A nehézségek áthidalása érdekében a kutatók azért igyekeznek legalább elméleti szinten olyan besorolást, kategorizálást kialakítani, ami az intézményhez kapcsolódó tanulást kínáló iskolák típusait egy egységes rendbe tudja sorolni. Bae javaslata egyértelműen elhatárolja egymástól az eltérő orientációkat (2018):

1. a *tantervi/iskolai időkereten* belül működő iskolai foglalkozásokat (regular classes);
2. a tanulási program *kiterjesztését* az iskolai *órakereten kívül*;
3. a tanulási program *kiterjesztését* az *órakereten kívül (külső partnerek bevonásával)*;
4. az *iskolai időkereten belül* működő osztályok *iskolán kívüli tanulási* tevékenységét (1. ábra).

³ Pl.: all-day learning, extra learning, extended schools, extracurricular education, extracurricular activities, out of school time/hours, expanded education, OST (out of school time, study support [UK], supplementary schools, schools plus, extended services, private supplementary tutoring (shadow education), student-centric education (Korea), school-based after-school programs (Korea) stb.

1. ÁBRA

A kiterjesztett oktatás hatóköre és területe – koncepciók, modellek⁴



FORRÁS: *Bae*, 2018, 160. o.

RENDSZERSZINTŰ SOKFÉLELÉSÉG: NEMZETKÖZI ÖSSZEHOSONLÍTÁS

Az oktatási gyakorlatban a '90-es években kezdtek terjedni a tanórán kívüli lehetőségek (például Angliában, Koreában). Az ezredfordulót követően felgyorsult a terjedés Európában is (pl.: Németország, Hollandia, Svájc, Portugália, Ausztria stb.). Hogy hogyan működik a tanórán kívüli tanulás az OECD-országokban, arról egy korábbi adatsor alapján lehet valamilyen vázlatos képet kialakítani.

Az *Education at a Glance* 2019. évi kiadványa (OECD, 2019) segítségével vázlatos elképzelést formálhatunk a közelmúltról. Ebben a kötetben a kutatók a közoktatásban dolgozó pedagógusok feladatait igyekeztek feltárni egy nyolc kérdésből álló kérdéssor és az ehhez tartozó válaszok vizsgálatának segítségével. A kérdések kiterjedtek a tanórán kívüli feladatokra is, így a válaszok segítségével a tanórán kívüli tanulás elterjedtségét is tömören bemutathatta a kötet.

A *tanórán kívüli tanulással* összefüggő kérdésre érkezett válaszok tanúsága szerint a

⁴ Az 1. és 2. ábrát a forrásból eredeti angol nyelven vettük át, tekintettel arra, hogy így megjelenítik a nemzetközi szakirodalomban bevett terminológiát, ami önmagában is témája a tanulmányunknak. Az ábrák magyarítását a törzsszövegben olvasható magyarázat gyakorlatilag megadja. (A szerk.)

tanórán kívüli tanulás lehetősége az OECD-országok döntő részében valamilyen formában elérhető. Összességében az OECD-tag-országok jelentős arányban nyilatkoztak úgy, hogy működik az ország iskoláiban a tanórán és tanterven kívüli tanulási lehetőség. A szerveződés és az elterjedtség azonban ismét sokféleségre utal. A megvalósítással kapcsolatos válaszokat *három csoportba* lehet sorolni. Az országok legnagyobb részében (16 helyen) a tanórán kívüli foglalkozások *a tanárok egyéni, önkéntes vállalása alapján* szerveződnek. Ilyen Ausztrália, Ausztria, Kanada, Chile, Costa Rica, Csehország, Finnország, Franciaország, Németország, Izrael, Új-Zéland, Lengyelország, Szlovákia, Spanyolország, Észtország, Finnország, Görögország, Írország, Norvégia, Spanyolország, Svájc, Svédország, Skócia, Belgiumon belül a Francia Közösség és a Flamand Közösség. Az adatok azt mutatták, hogy hat országban *az iskolák döntésén* múlik, hogy szerveznek-e ilyen foglalkozásokat (ezek: Korea, Litvánia, Hollandia, Törökország, az USA és Anglia), négy országban pedig a tanórán kívüli tanulás megszervezése *minden iskolának kötelező* – ide tartozik Magyarország mellett Luxemburg, Portugália és Szlovénia. Mindez azt mutatja, hogy a feltételek és a szabályozások sokfélesége miatt nem lehet általánosságban beszélni a tanórán kívüli tanulási lehetőségekről.

A tanórán kívüli tanulás három ország összehasonlításában⁵

A tanórán kívüli tanulás sokfélesége megfigyelhető a célokban, az elnevezésekben, a feltételekben, továbbá a megvalósításban és a működésben is (OECD, 2019). Pár éve az

OECD néhány országban közelebbről is megvizsgálta a kiterjesztett oktatás bevezetését és működését (Radinger és Boeskens, 2021). Az elemzés átfogó szempontok mentén igyekezett feltárni a tanórán kívüli tanulás helyzetét. Vizsgálta (1) *a célokat*, pl.: családok támogatása, tanulmányi eredmények, társas tevékenységek; (2) *az oktatási rendszerbe történő bevezetést, implementációt*, pl.: pedagógiai modell mibenléte, érintett oktatási szintek; (3) *az időfelhasználást* és (4) *a humán forrásokat*, pl.: a pedagógusszemélyzet, más külső személyek mint résztvevők, a tanulói részvétel és a szülők bevonása.

A hat, részletes elemzése kiválasztott országból alább három európai ország tapasztalatairól esik szó a fent említett tanulmány alapján. Ezek: *Ausztria, Dánia és Portugália*. A kiemelt szempontok mentén egymással igyekszünk vázlatosan őket összevetni.

Célok

A rendszerszintű célok vonatkozásában a kiterjesztett iskolai nap kapcsán a kiválasztott országok közül *Portugáliában és Dániában a tanulói eredményességet és a tanulói fejlődést* igyekeznek elősegíteni. Az *esélykülönbségek kiegyenlítése* szintén fontos dimenzió az iskolai nap meghosszabbításával kapcsolatban, ez elsősorban *Portugáliában* kiemelt cél. *Ausztriában* elsősorban a *dolgozó családokat* igyekeznek segíteni a tanórán túli tanulási időkerettel.⁶

⁵ Radinger és Boeskens (2021) alapján

⁶ Ausztria esetében eltérést jelent a többi országhoz képest, hogy a tanórán kívüli programért a szülőknek fizetniük kell.

Implementáció

A kiterjesztett iskolai nap implementációja, azaz az *oktatási rendszerbe való bevezetése* szempontjából is eltérőek a reformok az OECD-országokban. Van, ahol a kiterjesztett oktatás a bevezetést követően a rendszer minden szintjén jelen van (ilyen Ausztria és Dánia), de van ország, ahol fokozatosan, felmenő rendszerben vezetik be, azaz először az alsóbb szinteket érinti, és csak később jelenik meg a középfokon (pl. Portugália). Ausztriában az iskolai nap 16 óráig tart, eddig kell, hogy az iskolák kiegészítő tevékenységeket kínáljanak. A szabályozásra az iskoláknak és a helyhatóságoknak is van befolyásuk.

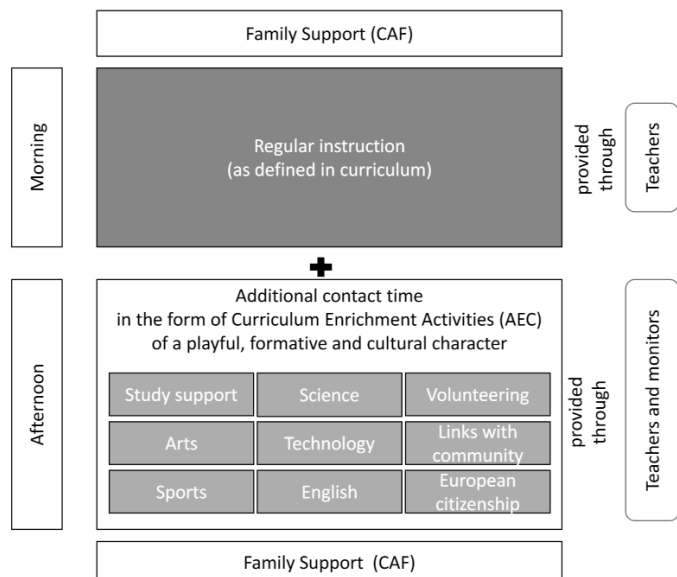
Időfelhasználás és személyzeti források

Az iskolai tanulási időt kiegészítő idő mennyisége eltérő a vizsgált országokban:

Portugáliában ez napi egy óra, Dániában napi kb. 1,4 óra, míg Ausztriában ennél némiképp hosszabb időt jelent, mivel a tanítási nap 16 óráig tart. Abban is sokféle megoldás figyelhető meg, hogy a többletidőt *hogyan használják fel*, illetve, hogy ki a felelős érte. Dániában a tanulásra és az oktatásra helyeződik a fókusz, de más típusú tevékenységeket is kapcsolhatnak a hosszabb iskolai naphoz. Ausztriában és Portugáliában a kiterjesztett idő nem írja felül a rendszeres oktatás előírt tantervét (pl. óraszám, tantárgyak, diszciplínák). A kiemelt országok eltérő megközelítést alkalmaztak a meghosszabbított iskolai napok megszervezésében is. Dániában a hagyományos oktatás más tevékenységekkel váltakozik a teljes iskolai nap folyamán, míg Portugáliában rendszeres oktatást biztosítanak délelőtt, és ettől eltérő típusú tanulást és kikapcsolódást délutánonként (2. ábra).

2. ÁBRA

Pedagógiai összetevők és időfelhasználás az egész napos iskolában Portugáliában



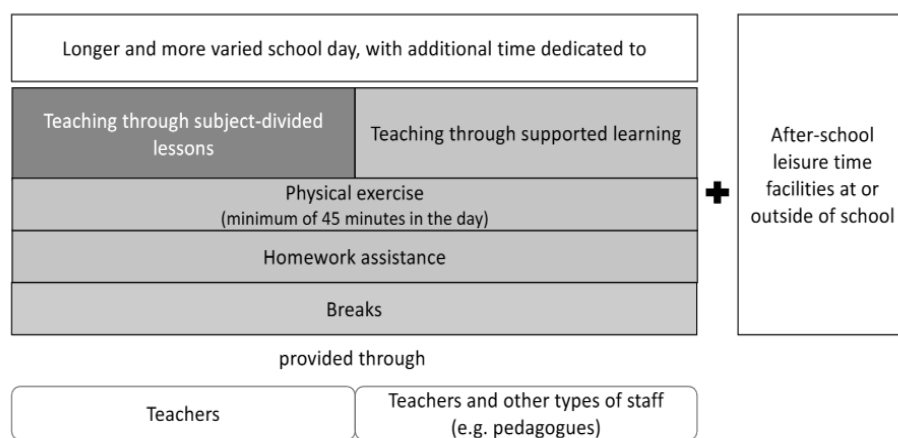
FORRÁS: Radinger és Boeskens, 2021, 102. o.

A vizsgált országok az egésznapos iskolai programokban korrepetálásra vagy házi feladatokra fordítanak plusz időt (Ausztria, Dánia és Portugália is ilyen). A tanulók jellemzően akkor vehetnek részt a kiegészítő tevékenységekben, ha elkötelezik magukat a teljes tanévre emellett a program mellett. Dániában a tanulók akkor tudnak

lemondani a hosszabb tanítási napról, ha olyan iskolát választanak, ahol nem egésznapos formában szervezik a tanítást, mivel az eleve kötelező a számukra, ha olyan iskolába iratkoznak be, amely meghosszabbított napot kínál (Dániában az egésznapos jelleg az iskola egészségére jellemző; 3. ábra).

3. ÁBRA

Pedagógiai összetevők és időfelhasználás a hosszabb iskolai napokban Dániában



FORRÁS: *Radinger és Boeskens*, 2021, 86. o.

A tanítási nap szervezése érinti a személyzet kérdését is. A vizsgált országok főleg a tanárookra támaszkodnak a tanórán kívüli tanulási idő biztosításában: abban, hogy további tanulási időt biztosítsanak a nap folyamán (pl. Ausztria). Portugáliában a személyzet szélesebb körét alkalmazzák különböző tevékenységek esetében, ideértve az oktatókat, pedagógusokat, illetve megfigyelőket, műhelyvezetőket. Ahol a tantervi és az extrakurrikuláris tanulás élesen szétválik, az utóbbiak felelőssége csak az iskolai nap bizonyos részére korlátozódhat, és kizárhatja a tantárgyhoz kapcsolódó tanulást (pl. Ausztriában és Dániában).

A TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS ALAKULÁSA ÉS VÁLTOZÁSAI MAGYARORSZÁGON 2014/2015 ÉS 2022/2023 KÖZÖTT NÉHÁNY FOGLALKOZÁS TÜKRÉBEN, RENDSZERSZINTEN

A tanórán kívüli tanulás a hazai oktatásban is megjelent az oktatásirányítás szintjén, bevezetésére a 2013/14. tanévben került sor. A bevezetést követően lehetőség nyílt kutatásra is, ennek köszönhetően egy feltáró jellegű vizsgálatot tudtunk végezni a délután 4-ig tartó iskola első tapasztalataival

összefüggésben. Ezek azt mutatták, hogy a változás bevezetésekor, bár az nem volt minden érintett számára előnyös, már az első vizsgálat során megragadható volt néhány egyértelmű előnye, például mérhető volt a szülők támogatása, a délutáni foglalkozások közti választási lehetőség, a tanulókat segítő tanulószoba keretében, azaz a házi feladat elkészítésében megjelenő segítség, illetve a hátrányos helyzetű tanulók részvételi lehetősége, s az esetükben megfigyelhető szerény mértékű kedvező változás (Imre, 2015; Imre, 2016).

Magyarország hasonló helyzetű európai országnak tekinthető, mint az OECD által vizsgált országok, a program bevezetések hasonló cél, a *családok támogatása* fogalmazódott meg a tanórán kívüli tanulás kapcsolatban, elsősorban ennek az érdekében vezették be az általános iskolákban a délutáni tanulási lehetőséget. A bevezetés követően igyekeztünk követni a folyamatokat. Az első kutatás során (2013/14) egyidejűleg vizsgáltuk ezeket „alulnézetből”, a tanulók oldaláról (pl.: kínálat, tanulói háttér, percepciók), illetve a megvalósítás, azaz az iskolák, a pedagógusok oldaláról is (pl.: kínálat, munkaidő, együttműködések).

már az első vizsgálat során megragadható volt néhány egyértelmű előny, például mérhető volt a szülők támogatása, a délutáni foglalkozások közti választási lehetőség

Mivel a hazai bevezetéshez nem kapcsolódott részletes szabályozás,⁷ központi ajánlás vagy támogatási forrás a kormányzat oldaláról, a 2013/14-es tanévben jelentős részben a tankerületek elvárásainak figyelembevételével alakultak az egymástól sok szempontból eltérő megoldások. Ezért vetődött fel a téma követésének gondolata is, vagyis az a kérdés, hogy hosszabb távon hogyan alakul a bevezetett foglalkozások kínálata, s hogyan alakítják az idő során az iskolák az új feladatot, egyfajta „kísérletező implementáció” segítségével saját erőforrásaikra, illetve a tanulói és szülői igényekre építve. A program bevezetését követően és

még két alkalommal (2016, 2019) követtük a folyamatokat egy-egy adatfelvétel segítségével, azaz még két alkalommal igyekeztünk megismerni a tanulói, szülői és pedagógusi, illetve vezetői véleményeket és a megragadható eredményeket.

Az említett vizsgálatok elsősorban három eltérő helyzetű járás iskoláinak tapasztalatait igyekeztek feltárni eltérő nézőpontokból, de ezek mellett a rendszer egészét jellemző adatokra is figyelemmel voltunk.

A bevezetés óta eltelt tíz év számottevő idő, ezt a lehetőséget megragadva igyekeztünk átfogóbb módon is rátekinteni a

⁷ Ide vonatkozó részek a 2011. évi CXCV. törvényből:

„4.§ 4. [...] egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakokra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg. [...]

5. [...] egyéb foglalkozás: a tanórakon kívüli egyéni vagy csoportos, pedagógiai tartalmú foglalkozás, amely a tanulók fejlődését szolgálja. [...]

27. § (2) Általános iskolában a nevelés-oktatást a délelőtti és délutáni tanítási időszakban olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább 16 óráig tartanak, továbbá 17 óráig – vagy addig, amíg a tanulók jogszabályban tartózkodnak az intézményben – gondoskodni kell a tanulók felügyeletéről. Az általános iskola e törvény rendelkezéseinek megfelelően egész napos iskolaként is működhet.”

hazai általános iskolák tanórán kívüli tanulási tapasztalataira. A jelen áttekintés során egy „felülnézeti” azaz *rendszerszintű* nézőpontból közelítünk, s tágabb perspektívában próbáljuk meg értelmezni az eddigi

tapasztalatainkat. Azt szeretnénk megtudni, hogy hogyan alakult egy évtizednyi idő alatt a tanulói és pedagógusi részvétel, s milyen tendenciák ragadhatóak meg az általános iskolák vonatkozásában a bevezetéstől a mai napig.

Az adatfelvételek során a saját, lokális adataink mellett figyelembe vettük a rendszerszinten is követhető KIR-adatokat,⁸ s ennek segítségével a tanulói és a pedagógusi részvétel alakulását a kiemelt foglalkozások esetében az eltelt idő folyamán.

A tanórán kívüli tanulásban való *tanulói részvétel* 10 év alatt átrendeződött a tanterven/tanórán kívüli tanulás vonatkozásában (4. ábra). A 2013/14 évi bevezetést követően a különböző foglalkozásokon való tanulói részvétel országos szinten jelentős mértékben megnövekedett, ekkor (2014/15-ben és 2015/16-ban) a részvétel

40, illetve 42%-kal haladta meg az általános iskolai tanulók számát.⁹ Ezt követően fokozatos csökkenés következett be. A 2020/21-es tanévben, azaz a COVID-járvány idején

érte el a tanulói részvétel a mélypontját: ekkor a délutáni foglalkozásokon résztvevők csak kevéssel (9,6%-kal) haladták meg az általános iskolákban tanuló diákok számát. A járvány után a következő tanév (2022/23) során ismét növekedési tendencia figyelhető meg a tanulói részvételben.

Ha a *tanulói részvétel szempontjából* vizsgáljuk a *kiemelt foglalkozások* keresettségét, akkor elég egyértelmű sorrendet lehet megfigyelni (4. ábra). A legkeresettebb foglalkozás a *napközi*; keresettsége folyamatos növekedést mutat a vizsgált időszakban, ezt a *szakkör* követi, ahol már érvényesülni látszik a járványidőszak visszaesése. A *tanulószo*ba vonatkozásában az adatok alapján nem érzékelhető a COVID-járvány hatása, sőt, az azutáni időszakban (2022/2023) már további növekedés is megfigyelhető.

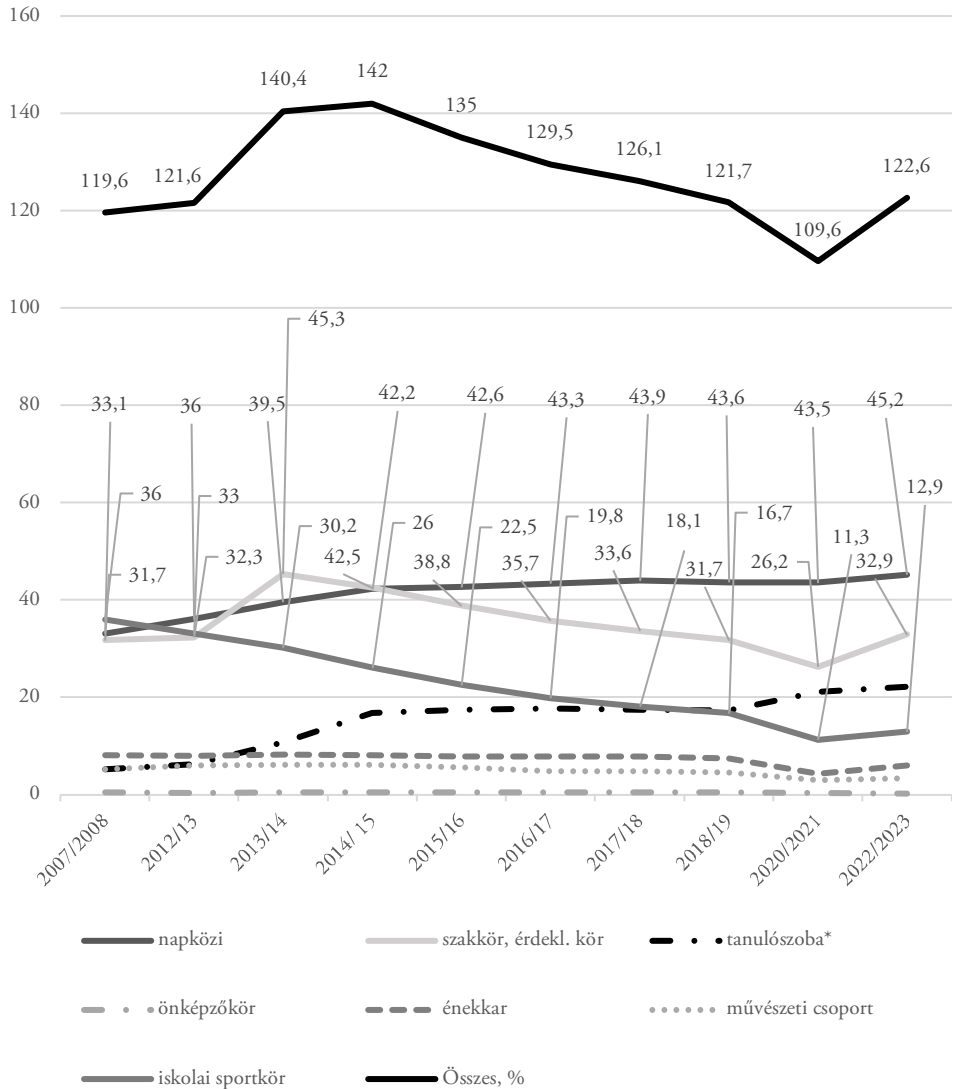
a tanulószoba vonatkozásában az adatok alapján nem érzékelhető a COVID-járvány hatása, sőt, az azutáni időszakban (2022/2023) már további növekedés is megfigyelhető.

⁸ A KIR-adatok segítségével hétféle foglalkozás esetében lehet a tanulói, illetve pedagógusi részvételt nyomon követni. Az adatok nem feltétlenül tartalmazzák a tanórán kívüli foglalkozások teljességét.

⁹ A 100%-ot meghaladó részvételt jelző adat oka az, hogy a különböző (sport-, művészeti, tantárgyi stb.) foglalkozásokon való részvételt összegezve kezelték.

4. ÁBRA

Tanórán kívüli tanulói részvétel 2007/2008 és 2022/2023 között, általános iskola (%)



FORRÁS: saját szerkesztés¹⁰

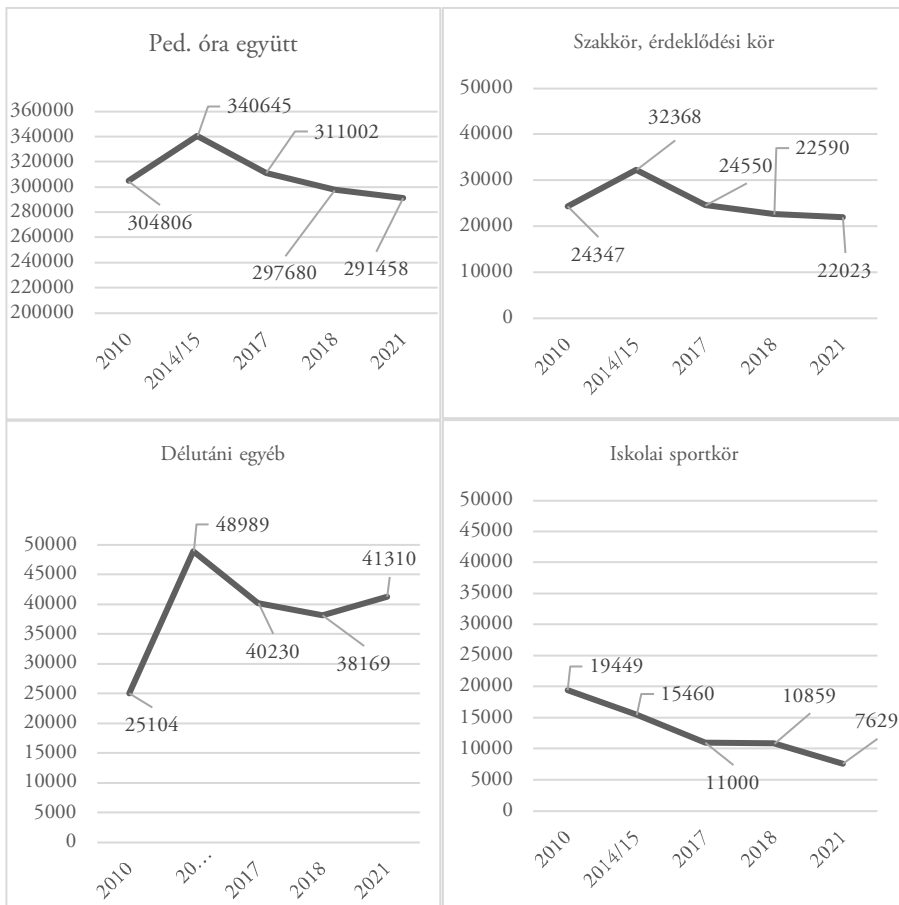
¹⁰ A 4–5. ábra adatainak KIR adatbázisból való kigyűjtését Híves Tamás végezte.

A tanulói részvétel mellett a *pedagógusok részvétele és a foglalkozások és a tanulási környezetek* jellemzői is fontosak lehetnek a tanórán kívüli foglalkozások jó működéséhez, ezért néhány foglalkozást kiemelve is megvizsgáltunk, ezek esetében arra kíváncsian, hogy alakult a pedagógusok és a tanulók bevonása a tanórán kívüli feladatok ellátásába (5/1-5/4. ábra).

A 2014/2015-es évtől követve a tendenciákat: a legnépszerűbb foglalkozások a *napközi*, a *szakkör és a „délutáni egyéb”* (máshol: *tanulószoba, korrepetálás*), ill. *az iskolai sportkör*). Azt vizsgáltuk meg a KIR-adatok segítségével, hogy ezek esetében, hogyan alakult a *pedagógusok részvétele*.

5/1. – 5/4. ÁBRÁK

A pedagógusok munkaidejének alakulása néhány foglalkozás vonatkozásában (összes óra, szakkör; délutáni egyéb = tanulószoba; sportkör)



A napközi után a három, tanulói oldalról legnépszerűbb foglalkozást (tanulószoba, szakkör, iskolai sportkör) is kiemelve megfigyelhető, hogy eltérő tendenciák érvényesülnek ezek esetében. A *napközi* a pedagógusokat (elsősorban az alsó tagozat pedagógusait) érintő foglalkozás, ahol nem figyelhető meg csökkenés. A legnagyobb változás a „*dél-utáni egyéb*”, azaz a *tanulószoba* esetében figyelhető meg: a tanórán kívüli tanulás bevezetését követően közel megkétszereződött a korábbi tanulói részvétel, és bár a következő időszakban (2010 és 2018 között) szintén érzékelhető a csökkenő tendencia, de így is magas szinten marad a pedagógusi részvétel, 2021-re pedig ismét növekedési tendencia figyelhető meg. A *szakkör, érdeklődési kör* esetében csekélyebb, kiegyensúlyozottabb a csökkenés mértéke 2014 után, 2021-re beállni látszik a pedagógusi részvétel. A *pedagógusok összes munkaideje* jelentős növekedést mutat 2013/14-ben, a 2014/15

az iskolák feltehetően egyre nehezebben tudják ezt a szolgáltatást biztosítani

évi csúcsot követően pedig fokozatos csökkenés érvényesül.

A hosszú idősor adatai azt is megmutatják, hogy a tanórán kívüli tanulás Magyarországon nem előzmény nélküli – ez is segíthette a kiépülését a 2013/14-es évet

követően. Az elmúlt tíz év adataiból látható, hogy a tanórán kívüli foglalkozások keretében milyen foglalkozásokra volt, illetve van nagyobb kereslet, s milyen foglalkozások

iránt csökkent az érdeklődés. A tanulói részvétel csökkenési tendenciájában nem pusztán a szülői és tanulói érdeklődés csökkenése mutatkozhat meg, hanem vélhetően szerepet játszik benne a pedagógusok száma és a tanórán kívüli tanulásra fordítható órákeret is. Az elmúlt tíz évben a pedagógusi részvétel, illetve az órakeret folyamatos csökkenést mutat, ami arra enged következtetni, hogy az iskolák feltehetően egyre nehezebben tudják ezt a szolgáltatást biztosítani.

IRODALOM

- Andrews, K. (2001): *Extra Learning. New opportunities for out of school hours*. Kogan Page, London.
- Bae, S. H. (2018): Concepts, models and research of extended education. *International Journal for Research on Extended Education*. 6. 2. sz.
- Covay, E. és Carbonaro, W. (2010): After the bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom behaviour and Academic Achievement. *Sociology of Education*. 83. 1. sz.
- Dyson, A. és Kerr, K. (2013): Out-of-school time in England: From chess club to extended services. In: Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L. és Woods, J. (szerk.): *Extended Education – an International Perspective*. Barbara Budrich Publishers.
- Eccles, J. (2005): The present and future of research on Activity Settings as Developmental Contexts. In: Mahoney és mtsai. (szerk.): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Datnow, V. P. és mtsai. (2022): *Research foundations: Transforming for holistic student development – learning for holistic student development – learning from education system (re)building around the World*. Brookings Institution, Washington DC.

- Feldman A. F. és Matjasko, J. L. (2005): The role of School-based Extracurricular and Adolescent Development: A comparative Review and Future Directions. *Review of Educational Research*. 75. 2. sz.
- Finn, D. J. és Zimmer, K.S. (2013): Student Engagement: What is it? Why Does It Matter? In: Christenson és mtsai. (szerk.): *Handbook on Student Engagement*. Springer.
- Fredriks (2011): Engagement in School and out-of-school contexts: a multidimensional View of Engagement. *Theory into Practice*. 50. 327–335.
- Halász G. (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés*. 7. 16. sz.
- Huang, D. (2013): Building resiliency for American at-risk youth implementation qualityon youth outcomes. In: Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L. és Woods, J. (szerk.): *Extended Education – an International Perspective*. Barbara Budrich Publishers.
- Halász, G. (2008): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem BTK. 366–387.
- Imre A. (szerk., 2015): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság. A délután 4-ig kiterjesztett iskola bevezetésének első tapasztalatai*. OFI, Budapest.
- Imre A. (2020): „Tanulás félárnyékban.” *Educatio*. 29. 2. sz., 222–242.
- Imre A. (2015): Délutáni tanulás az általános iskolákban: változások, tanulási környezetek és tanulásra fordított idő. In: Arató F. (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. 101–114.
- Imre A. (2016): Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: tanulói iskolában maradás és pedagógusi munkaterhek. In: Szemerszki M. (szerk.): *Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Imre A., Kaposi J., Szőke-Milinte E. (2020): *Dialógusok határtalanul. A pedagógiai kultúráváltozás kérdései*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Jones, S. M., Barnes, S., Bailey, R. és Doolittle, E. (2017): Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*. 27. 1. sz. („Social and Emotional Learning”).
- Mahoney J. L. és mtsai. (2005): Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: Uő. (szerk.): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Miller, B. M. (2003): *Critical Hours: Afterschool Programs and Educational success*. Nellie Mae Educational Foundation.
- Nahalka István (2003): *Túl a falakon* (Oktatás-módszertani Kiskönyvtár). Gondolat, Budapest.
- Newmann, F. M. (1992): *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. Engagement*. Teachers College Press, New York.
- Noam. G. és mtsai. (2018): Expanded learning: A thought piece about terminology, typology, and transformation. *International Journal for Research on Extended Education*. 6. 2. sz.
- OECD (2019): Education at a glance. DOI: 10.1787/f8d7880d-en
- Pusztai Gabriella (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/15500/15561/> (2024. 10. 02.).
- Radinger, Th. és Boeskens, L. (2021): *More time at school: Lessons from case studies and research on extended school days. OECD Education Working Paper No. 252*. DOI: 10.1787/1f50c70d-en
- Reschly, A. L. és Christenson, S. L. (2012): Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In: L. Christenson, S., L. Reschly, A., Wylie, C. (szerk.): *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.

- Rogers, A. (2014): *The Base of the Iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning.* Barbara Budrich.
- Skinner, E. A.-Pitzer J.R. (2013) Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience in: Christenson S. L.–Reschly A. L. (2013) in: Christenson S. L.–Reschly A. L. (2013)
- Stecher, L. és Maschke, S. (2013): Out-of-school education – A new chapter in educational research? In: Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L. és Woods, J. (szerk.): *Extended Education – an International Perspective.* Barbara Budrich Publishers.
- Schuepbach, M. (2018): Useful terms in English for the field of Extended Education and a Characterization of the field from a Swiss perspective. *International Journal for Research on Extended Education.* 6. 2. sz.
- Zhang, D. és Tang, T. (2017): The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in China. *International Journal of Science Education.* 39. 10. sz.



*Pillanatok Péterffy András 1980-as Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor*



K. NAGY EMESE

Reflexió Nagy Ádám és Trencsényi László *Adalékok a neveléstudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja* címmel írt munkájára

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Az *Új Pedagógiai Szemle* 2024/3–4. számában olyashatjuk Nagy Ádám és Trencsényi László figyelemfelkeltő írását *Adalékok a neveléstudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja* címmel.¹ A szerzők stratégiai célja annak igazolása, hogy a pedagógia felerősödő tudományos keretrendszerének önállóan nevesíthető alrendszere legyen a szociálpedagógia. Az alábbi reflexió reagálás az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Szociálpedagógiai Albizottságnak a neveléstudomány nevezéktanának megújítását megújítandó kérésére, kezdeményezésére. Elsőként összefoglaljuk az írás főbb gondolatait, ezután általában az újító gondolatokhoz kapcsolódó hozzáállással foglalkozunk, majd véleményt fogalmazunk meg a javaslattal kapcsolatban.

AZ ÍRÁS FŐBB GONDOLATAI

Mint ismert, a teológia és a filozófia tételeit segítségül hívva, azokra támaszkodva Herbart megalkotta a nevelés törvényszerűségeivel foglalkozó *pedagógia* fogalmat és tudományos diszciplínát, melynek a kezdetektől

két értelmezési területét lehet megkülönböztetni: nevezetesen a morális-szociális hatásokkal foglalkozó területet, amely a nevelés elméletét foglalja magában, valamint a kognitív fejlesztéseket, amely a didaktika, azaz az oktatásemélet kérdéskörével foglalkozik. A pedagógia – mai értelmezés szerint – a neveléstudomány egyik területe, a nevelés elmélete és gyakorlata, a személyiséggel és annak fejlesztésével foglalkozó tudomány. Az MTA Doktori Tanács hivatalos nomenklatúrájába a neveléstudomány alábbi alrendszerei tartoznak:

- Oktatásemélet (didaktika)
- Tantárgypedagógia és oktatástechnológia (IKT)
- Pedagógiatörténet és összehasonlító pedagógia
- Nevelésemélet és nevelésfilozófia
- Nevelés-, oktatáslélektan és nevelés-szociológia
- Oktatáspolitikai, -igazgatási, -jogi és gazdaságtani
- Felsőoktatási- és pedagóguskutatás
- Szakképzési és felnőttoktatási-kutatás
- Gyógypedagógia

¹ *Új Pedagógiai Szemle*. 74. 3–4. sz., 90–100. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=740304013>

Ebben a – különböző tudományok területébe át-átlépő, ugyanakkor más tudományterületekhez képest szűkösnek tűnő – nomenklatúrában kér helyet a szociálpedagógia, egyenrangú partnerként a tudománynak eme csarnokába belépve.

A szociálpedagógia a neveléstudományhoz és a szociális munkához kapcsolódik, azaz a fogalomnak egyszerre van a pedagógiai és a szociális diskurzushoz kapcsolódó „felelőssége”, ahol a fókusz az embereknek a fejlődésük révén a társadalom, illetve a közösség tagjává válására és a társadalmi kirekesztés megelőzésére és mérséklésére, a jólét előmozdítására helyeződik, figyelmet fordítva különleges bánásmódot igénylők támogatására, a tehetséggondozásra/tehetségmentésre, a hátrányos helyzetű csoportok gyerekeit segítő akciók szaktudományos leképezésére, egészen a közösségi-közösséggpedagógiai kezdeményezésekig.

A szociálpedagógia fejlődésének a kor szakai rendkívül eltérőek abban a tekintetben, hogy a figyelem éppen mely területekre irányult. A 19. századi szociálpedagógia az ún. polgárnevelés-értelmezés – a *Natorp-féle* (2000) weimari szociálpedagógia tág értelmezése – szerint az ember társadalmi jellegének tudománya, amelynek a pedagógia csak része, míg a szűk értelmezés szerint a szociálpedagógia a pedagógián belül helyezkedik el mint a nevelés szociális aspektusa. A *Nohl* (1974) nevéhez fűződő értelmezésben a szociálpedagógia a bölcsészet része. A szubjektív helyzetértelmezésből indul ki (a növekedék igényei, a helyzet egyedisége stb.), az emberi méltóság elismerésére és a kölcsönösségre alapoz, amelyet gyakorlatban a

reformpedagógiákban és az ifjúsági mozgalmakban (ifjúsági jólét megteremtésében) lehet felfedezni. Az ezredvégi szociálpedagógia az ifjúságsegítés tudománya, a modern társadalom kihívásaira (az iskolai és családi nevelés elégtelensége, szakiskolák nem megfelelő pedagógiai teljesítménye, a szocializáció hiátusai stb.) adott pedagógiai válaszok

összessége. Ilyen értelemben a hagyományos nevelői szerepen túllépő szociálpedagógia nem pusztán az intézményi térben, hanem a társadalmi változásokban értelmezett megközelítést jelent, melynek

célja a felnőtté válás elősegítése.

A fenti gondolatokat olvasva megannyi kérdés merül fel azzal kapcsolatban, hogy hogyan értelmezhetjük a szociálpedagógiát a tudományok, a neveléstudomány és különösen a szociális munka mint tudomány viszonylatában. Vajon egyetértünk-e *Thole*-l (2000), aki a szociálpedagógiát, miképp az iskolapedagógiát, az összehasonlító pedagógiát vagy a pedagógiatörténetet, a pedagógia olyan ágának tekinti, amely a közösségi életre nevelés koncepcióját teszi magáévá az iskolán kívüli területeken, így elmélete alapján hely illeti meg a neveléstudományon belül? Helyet adunk-e annak a felfogásnak, hogy a szociálpedagógia a szociális munka „gondozástudománya”? Azonosulunk-e azzal a gondolattal, hogy a szociálpedagógia egyszerre a társadalomtudományok és a neveléstudomány része, mert sem a „szociális-munka-tudomány”, sem a neveléstudomány nem képes egyedül a szociálpedagógia számára kizárólagos vonatkoztatási rendszert jelenteni? Tekintsünk-e diszciplínaként a szociálpedagógiára mint a nevelésszociológiától eltérő tudományra? Vajon mi

Helyet adunk-e annak a felfogásnak, hogy a szociálpedagógia a szociális munka „gondozástudománya”?

különbözteti meg a kettőt? Azonos vagy eltérő tartalmú a nevelést saját szótestében egyaránt megnevező két fogalom?

A szerzők úgy fogalmazzák, hogy „míg a nevelésszociológia a nevelés világába tartozó jelenségek szociológiai összefüggéseit, okait, következményeit, indikátorait tárja fel, addig a szociálpedagógia azon praxis sajátos működés módjait vizsgálja – akár éppen a szociológia, de megannyi más társdiszciplína eszközrendszerével –, amelyek beleférnek a fent említett segítő-fejlesztő-facilitáló tevékenységyüttesbe”, vagyis a szociálpedagógián nem az oktatás szakszociológiáját értjük, hanem a pedagógia társadalmi problémájaként aposztrofált történeteket, különösen az iskolai ifjúkor és az elhúzódó felnőtté válás kontextusát.

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA ÖNÁLLÓ MEGJELÉNÉSE MELLETTI VÉLEMÉNYEK – ÉRVEK

Az új paradigma követői abból indulnak ki, hogy a szociálpedagógia kialakulása a neveléstudományon belül történt, majd később, a szociális munkával ötvözve, új tudományággá nőtte ki magát. Azt alátámasztandó, hogy a szociálpedagógia miért legyen a neveléstudomány önálló alrendszer, a nevelésszociológiát hívjuk segítségül. A nevelésszociológia tekintetében mindkét említett elem (neveléstudomány, szociális munka) egyformán fontos szerepet tölt be, azaz a két terület ötvözet adja a szociálpedagógia lényegét. Ha elismerjük, hogy a neveléstudomány diszciplína, akkor a nevelésszociológia

tekintetében a neveléstudományhoz társuló szociális munka is a tudomány szerves része. A szociálpedagógiát illetően hasonló gondolatsort követünk. A szociálpedagógia az ifjúsági jólét része, pótolva a családi és iskolai

nevelés hiányosságait, és hozzáértően, tudományos alapokra helyezve kell végezni. A hazai kutatók a német és az angolszász modellt említik, de számmunkra inkább a német

modell a követendő, mert míg az angolszász megközelítés szerint a szociálpedagógia a gyerekekre, a szegénységre, kiszolgáltatottságra irányuló szociális munka (Szöllösi, 2017), a német modell szerint a szociálpedagógia társadalmi jelentésű, pedagógiai diszciplína (Hegyesi, 1993; S. Faragó, 1993), amelynek nem a problémahelyzetek kezelése a feladata, hanem olyan képességek, készségek kialakítása, amelyek lehetővé teszik a társadalomba illeszkedést és a vonatkozó problémahelyzetek megelőzését.

VÉLEMÉNYEK – ELLENÉRVEK

A szociálpedagógia tudományos szintre emelése tekintetében jelentős a disszenzus, hiszen feltételezhetően az érvek ellenére is élhet a nézet, miszerint a szociálpedagógia nem önálló tudomány, hanem a nevelésszociológia része. Bár a kételkedők nagy valószínűséggel egyetérthetnek a céljaival, tartalmával, a tudomány szintjére emelését számukra nem a tartalom, hanem a tartalomnak a tudományos elfogadása jelenti. Talán úgy vélik, hogy a nevelés közösségi folyamata tudományos vizsgálatok, kutatások, elemzések sorának tárgya kell hogy legyen,

és ez még nem áll rendelkezésre. Nézetük szerint a szociálpedagógia közelebb állhat a szociális munkához, mint a neveléstudományhoz, és ebben a kapcsolatban a szociális munka nem emelkedik a tudomány szintjére. Talán nem arra fókuszálnak, hogy a szociálpedagógiának nem a problémahelyzetek kezelése a feladata, hanem olyan képességek, készségek kialakítása, amely lehetővé teszi a társadalomba való beilleszkedést és a vonatkozó problémahelyzetek megelőzését. E tevékenység tudományos elismerése merül fel kérdésként számukra.

TOVÁBBFÜZÉSRE VÁRÓ GONDOLATOK

Amellett érvelünk, hogy a szociálpedagógia a 21. századi nevelés fontos része. Feladata a társadalom sokféleségnek a támogatása, a felnövő nemzedékek társadalomba való beilleszkedésének a segítése. A szociálpedagógia részeként a szociális munka foglalkozik a különböző korosztályokkal, azok problémáival, társadalmi helyzetükkel. A fiatal generáció tekintetében pedig az iskolán és a családon túli lét segítését vállalja fel – ami egyre fontosabb feladatnak tűnik –, így a szociális (intergenerációs) tanulás segítése a kisközösségi kapcsolatok támogatásán keresztül fontos helyet foglal el a szociálpedagógiai diszkurzusban. Annak érdekében, hogy a beavatkozásokra ne deficiorientáltság (a hátrányokra koncentrált látásmód) hanem az eredményorientált szemlélet legyen a jellemző, a szociálpedagógia a fejlődés, az előremozdulás felé irányul. Elismeri és értékeli a generációk tapasztalatait és tudását, valamint a közösség értékeit,

és igyekszik mélyen megérteni annak dinamikáját.

Kevés tudományosan megalapozott kutatás foglalkozik az egyes generációk, különösen a fiatalok 21. századi helyzetével és az előttük álló kihívásokkal. E tekintetben olyan tudományos kutatásokra van szükség, amelyek témája a bizonytalanság, a céltalanság, az ezzel kapcsolatos szorongások, az anyagi nehézségek. A technológia, az internet robbanásszerű terjedése miatt az eltérő korosztályoknak segítségre van szükségük, mert úgy tűnik, hogy egyre többen menekülnek az internet virtuális valóságába, ott keresik önmagukat, amely folyamat miatt az emberek közötti fizikai kapcsolatok gyengülnek és eltűnni látszanak. Nem lehet eltekinteni az ismeretszerzés holisztikus megközelítésének a vizsgálatától, amely figyelembe veszi az egész embert, az egyén és a társadalom kölcsönhatását. Fontos feladattá vált az idősödő társadalom miatt a generációk közötti párbeszéd segítése és elmélyítése. Fel-

adattá vált a demokrácia, a társadalmi igazságosság, valamint a kirekesztés és a marginalizálódás elleni küzdelem.

adattá vált a demokrácia, a társadalmi igazságosság, valamint a kirekesztés és a marginalizálódás elleni küzdelem.

A szociálpedagógia a jövőben – nagy valószínűséggel – a nevelés globális, országokon átívelő feladatához kapcsolódik majd. E transznacionális jelentőség ellenére a helyi politikai, gazdasági és kulturális tényezők – a figyelembe vétele továbbra is fontos szerepet játszik a generációk közötti kapcsolat formálódásában.

A szociálpedagógia nem a nevelés világába tartozó jelenségek szociológiai összefüggéseit, okait, következményeit, indikátorait tárja fel, hanem azon események sajátos működését vizsgálja – a szociológia, de megannyi más tárdiszciplína

eszközrendszerével –, amelyek a fent említett segítő-fejlesztő-facilitáló tevékenységegyüttest alkotják, vagyis a szociálpedagógián nem az oktatás szakszociológiáját értjük, hanem a pedagógia társadalmi problémájaként hivatkozott történéseket, különösen az iskolai ifjúság és az elhúzóódó felnőtté válás kontextusát. Ahogy fentebb már kimondtuk: a szociálpedagógiának nem a problémahelyzetek kezelése a feladata, hanem olyan képességek, készségek kialakítása, amely lehetővé teszi a társadalomba illeszkedést és a vonatkozó problémahelyzetek megelőzését.

segítő-fejlesztő-facilitáló
tevékenységegyüttes

Mivel – a társadalomban végbemenő folyamatok ismeretében – a szociálpedagógia a társadalmi jelenségek szinte minden aspektusával összefonódó feladattal bír, és az ezekhez kapcsolódó szak tudás, szakismeret összességének a terméke, ezért úgy véljük, hogy a szociálpedagógia – a meglévő, sokszínű és folyamatosan fejlődő diszciplináris keretével, tartalmával és az interdiszciplináris elemek felölelésével – önálló tudományág lehet.

IRODALOM

- Natorp, P. (2000): Nevelés és közösség. In: Kozma T. és Tomasz G. (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest.
- Nohl, H. (1974): *Antropológia pedagógica*. Fondo de Cultura Económica, Mexico.
- Thole, W. (2000): Szociálpedagógia két különböző szintéren. In: Kozma T. és Tomasz G. (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest.



Pillanatok Péterffy András 1980-as Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor



„Az érdeklődés anatómiája”

Józsa Krisztián beszélgetése Suzanne Hiddel

KÖZELÍTÉSEK



Suzanne Hidi – vagy ahogy itthon sokan ismerik, Hidi Zsuzsa – a Torontói Egyetem professzora, az érdeklődéstudomány rangos kutatója. Munkásságának fókuszja a pedagógia, a pszichológia és az idegtudomány metszetében jelölhető ki, eredményei alapján a pedagógiai pszichológiával foglalkozó kutatók nemzetközi élvonalába tartozik. Az utóbbi években több alkalommal tartott Magyarországon előadást. Tavaly ősszel az MTA Közoktatási Elnöki Bizottsága szervezésében mutatta be eredményeit „Az érdeklődéstudomány vizsgálata: az érdeklődés kapcsolata más motivációs változókkal és az aggyal” címmel. Idén, 2024 szeptemberében pedig a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája és a Magyar Tudományos

Akadémia együttes meghívására tartott közös szimpóziumot Fülöp Mártával. E rendezvény apropóját az adta, hogy a Learning and Instruction folyóiratnál a meghívott szakértők egy tematikus számot szerkesztenek a jutalmazás és a versengés oktatásban betöltött szerepéről. A budapesti születésű, majd később Kanadába költöző kutatóval szakmai pályájáról, eredményeiről Józsa Krisztián beszélgetett.

Miért kezdte el foglalkozni az érdeklődés kutatásával? Miért tartod fontosnak ezt a témát?

Tulajdonképpen egy személyes tapasztalat alapján lett az érdeklődés megismerése a kutatási témám. Torontóban beiratkoztam egy esti tanfolyamra, ahol az egyik kurzus gazdasági témájú volt, a másik pedig filozófiai. A két kurzus teljesen eltérő élményt adott a számomra. A gazdasági kurzus nagy kíváncsiságot jelentett, mert egyáltalán nem érdekelt, unalmasnak találtam. Alig bírtam elolvasni

a kötelező olvasmányokat. Életemben először majdnem megbuktam, nagy nehezen mentem csak át. Amikor befejeződött a kurzus, a gazdaságtan könyvet odaajándékoztam valakinek, és soha többet nem akartam ilyen vagy hasonló témával kapcsolatos könyvet elolvasni. Ezzel ellentétben a filozófiánál alig vártam, hogy kinyithassam és olvashassam a könyveket. Egyedül csak azért nem lettem filozófus, mert azt mondták, hogy semmi esélyem azzal állást találni. Bennem nagyon mély nyomott hagyott, hogy mennyire más-más tapasztalatokkal rendelkeztem, amikor

elvégeztem ezt a két kurzust, melyek között csupán annyi volt a különbség, hogy az egyik érdekelt, a másik pedig nem. Ezután elvégeztem a PhD-képzést kognitív pszichológiából. Az első állásomban olyan dolgokkal foglalkoztam, amelyek nem kimondottan az érdeklődés kutatásához tartoznak. Egy idő után azonban saját magam nyújtottam be pályázatokat a kutatómunkám támogatására, melynek alapját már az érdeklődéssel kapcsolatos tapasztalatok, emlékek képezték. Azt szerettem volna kutatni, hogy mi érdekli a gyerekeket, amikor valamit olvasnak. Mi történik akkor, ha olyan szöveget olvasol, ami az érdeklődési körödhöz tartozik? Mennyivel jobban tudsz arra emlékezni? Milyen jellemzőkkel rendelkezik a szöveg, ami ezt az érdeklődést felkelti? Ez volt az alapja az egész kutatómunkámnak, amit a későbbiekben végeztem.

Hogyan alakul ki valami iránt az érdeklődésünk?

Kutatásainkban azt mutattuk ki, hogy az érdeklődés nem veleszületett, hanem a gyermekek fejlődésének az egyik velejárója. Persze vannak kivételek: például, ha valaki nagyszerű zenei tehetséggel születik, akkor feltehetően a zene iránti érdeklődés jelen lesz az életében. Azonban legtöbbször nem születik ennyire konkrét tehetséggel, hanem az érdeklődésünk valahogy elindul, kialakul. Ennek a támogatását elsősorban a szülők, a tanárok és a kortársak adják. 2016-ban írtunk erről egy könyvet. Ebben részletesen foglalkoztunk azzal, hogy az érdeklődés és az érdeklődési kör kialakítása hogyan befolyásolható. Először a szülők, azután a

tanárok, majd a kortársak, végül az egyént körülvevő teljes környezet által (*Renninger és Hidi, 2016*).

Mi ennek a jelentősége a gyakorló tanárok számára? Hogyan lehetne jobba, eredményesebbé tenni az iskolát?

Az egyik legfontosabb az, hogy a tanárok maguk is érdeklődést mutassanak, és ezt az érdeklődést át tudják adni a gyermekeknek. Én nagyon hiszek a különböző motívumok egymást erősítő szerepében, mint az elsajátítási és a teljesítménycélok, vagy az extrinzik és az intrinzik motívumoknak a megfelelő arányú kombinálásában. Most éppen a *Learning and Instruction* folyóirat tematikus számán dolgozunk, amelynek Fülöp Márta az egyik társszerkesztője. Ez a folyóiratszám pont ezzel a témakörrel foglalkozik: miként lehetne ezeket a fogalmakat összerakni azzal a céllal, hogy a külső és a belső motiváció együtt, kiegészülve hasson a maximális eredmény érdekében.

Sok kutató foglalkozik azzal a témával, hogy a tanárok saját érdeklődése mennyire befolyásolja a gyermekek érdeklődését. Nemcsak az a fontos, hogy a pedagógusok érdeklődést mutassanak a saját tantárgyuk

nagyon hiszek
a különböző motívumok
egymást erősítő szerepében

iránt – tehát mondjuk egy matematikatanár azt közvetítse a diákjainak, hogy őt mennyire érdekli ez a tantárgy –, hanem az is, hogy a tanároknak a gyerekekkel együtt is legyen közös érdeklődése valami iránt. E kettő kombinációja nagyon fontos. Vagyis a tanár érdeklődése a saját tantárgya iránt, továbbá egy közös érdeklődés a tanulóival együtt bármivel kapcsolatban. Ez meghatározza, hogy a pedagógus jelentős befolyással

bír-e a diákjaira. 2016-ban megjelent egy tanulmányom, amely most kezd egyre inkább a figyelem középpontjába kerülni (*Hidi, 2016*). Két-három évig senki nem hivatkozott rá, de most már több mint kétszázan írtak róla. A cikknek az a lényege, hogy amikor az érdeklődés nincs jelen, akkor kulcsfontosságú a jutalom. Abban az esetben, ha van érdeklődés, fennállhat az a lehetőség, hogy nem kell a jutalom, mert nincs szükség rá. Tehát az elején legtöbbször kell valamilyen extrinzik, külső tényező, ami elindítja a folyamatot.

Nagyon fontos az érdeklődés felkeltése

az új dolgok iránt, a szituációhoz kapcsolódó érdeklődés létrehozása. Az egyik példa, amelyet mi mutatunk be (*Renninger, Nieswandt és Hidi, 2015*), a szódabikarbóna és az ecet reakciókísérlete volt. A

kérdés úgy szólt, hogy milyen reakció van a szódabikarbóna és az ecet között. A kísérlet nagyon látványos, szinte robbanásjellegű hatást mutat. Így, amikor elvégezték a kísérletet, abban a pillanatban mindenkit nagyon érdekelt, az adott szituációhoz kapcsolódó érdeklődést váltott ki. A gyerekek azonban hajlamosak a kíváncsiság elvesztésére, ha megkapták a választ („ez ugyan érdekes volt, de be van fejezve”). Kivéve, ha a tanár további feladatokat ad a felvetett témával kapcsolatban, vagy további kutatást javasol, így az érdeklődést tovább lehet fejleszteni. A kísérlet megjegyzése, vagyis a felejtés megelőzhető azzal, ha a tanár további kérdéseket tesz fel a kísérlettel kapcsolatban, ezzel továbbfejlesztve és fenntartva az érdeklődést. Ilyen kísérletek bemutatása után fontos az érdeklődés és a kíváncsiság további, folyamatos fenntartása.

A szülők miként segíthetik az érdeklődés kialakulását? Erre is mondanál egy példát?

Tegnap este együtt vacsoráztunk egy barátunkkal, aki a következő sztorit mesélte. (Ő nem tudta, hogy ez beleillik a mai beszélgetésünkbe.) A barátunknak van egy unokája, aki kiment Németországba gyerekkorában, mert a szülők ott dolgoztak. A gyerekek elég szomorú volt, hogy itt kellett hagynia a barátait. A barátnőm (a nagymamája) rá akarta beszélni a vízilabdázásra. Ismert is egy nőt, aki úszást tanított, és arra kérte a gyereket, hogy járjon le kétszer egy héten

edzeni hozzá. A gyerek kijelentette – akkor még 10-11 éves volt –, hogy nem akar. Nem és nem akar. Erre a barátnőm azt mondta, hogy „tudom, hogy szeretnél egy tablettet, ha lejársz kétszer

amikor még nem volt belső motivációja a vízilabdázáshoz, akkor kellett egy bizonyos külső beavatkozás

edzeni, akkor megkapod tőlem”. Ez egy nyilvánvaló külső jutalom, ami lehet, hogy egyesek szerint nem megfelelő, de a lényeg az, hogy a gyerek telefonált neki Budapestre Berlinből, hogy oké, akkor ő lemegy *heti egyszer* edzeni, amire a barátnőm azt mondta, hogy nem erről volt szó. „Én azt mondtam, hogy akkor kapsz tablettet, ha *kétszer* mérsz edzeni.” Egy hét múlva a gyerekek újra telefonált, hogy rendben, elfogadja a nagymama feltételeit, kétszer le fog járni edzeni. Ez a gyerek mára úgy szereti a vízilabdát, hogy megkérték arra: kérvényezze a német állampolgárságot, mert be szeretnék válogatni a német nemzeti vízilabdacsapatba. Ma már nem kell neki semmilyen jutalom, mert belsővé vált az érdeklődés, míg az elején, amikor még nem volt belső motivációja a vízilabdázáshoz, akkor kellett egy bizonyos külső beavatkozás (a tablet), hogy

ezt a folyamatot elindítsa. Persze nem fog mindenki tabletet kapni ahhoz, hogy valamilyen érdeklődése legyen. De természetesen különböző módokon be lehet indítani az érdeklődési folyamatot, akár egy személyes beszélgetéssel is.

Mi a lényege az érdeklődés általatos kidolgozott modelljének?

A legfontosabb két dolog a modellről: az egyik az extrinzik és intrinzik befolyással, hatással kapcsolatos. Tehát ahhoz, hogy az érdeklődés érzése megszülessen, átlagos esetben először kell valamilyen külső hatás a környezetből. Például a tanár, egy szituáció vagy valami, ami ezt a folyamatot elindítja. Ahogy az érdeklődés fejlődik, úgy egyre jobban önjáró lesz, és ebben az esetben már magától fejlődik tovább. A másik dolog, hogy az érdeklődés fejlődésével párhuzamosan fejlődik és alakul az énhatékonyság, az önszabályozás, a célok és nem utolsó sorban az érzelmek is. Tehát lehet, hogy az elején egy érdeklődési helyzet nem vált ki pozitív érzést, de ahogy az folyamatosan változik és alakul, úgy fejlődik a pozitív érzelem, amely ezt a változást kíséri. Általában jobban érzi magát az ember, ha olyat csinál, ami iránt érdeklődik. Lásd a saját példám a filozófiakurzusral.

Van olyan kiemelt időszak a gyerekeknél, ahol fokozatosan kell figyelni a motivációra, az érdeklődésre? Ebből a szempontból lehet beszélni szenitív időszakról?

Én nem úgy fogalmaznék, hogy egy bizonyos év vagy időszak a legfontosabb, hanem

sokkal inkább azt szeretném hangsúlyozni, hogy az érdeklődést elindító és a kiváltó folyamat nagyon korán kezdődik. Azt gondolom, hogy kisgyermekkorban a szülők feladata, hogy felfedezzék és megalapozzák gyermekeik érdeklődési körét például azáltal,

hogy beszélgetnek velük, olvasnak nekik, elviszik őket múzeumba, megfelelő játékokat vesznek számukra stb. Később fontos, hogy mennyire jó a tanár, mennyire

jó az iskola, és hogy milyen a többi gyermek érdeklődése. Különösen 10-12 éves korban jellemző a gyermekekre, hogy azt akarják csinálni, amit a többi barát, kortárs csinál. Például, ha mindenki csak focizik, akkor nagy a valószínűsége, hogy a gyermeket is a foci fogja érdekelni, és ezt nehéz lesz megbillenteni valami más irányba.

A tanárok gyakran úgy gondolják, hogy a motivációt elsősorban a családi háttér határozza meg, ők maguk keveset tudnak ezen alakítani. Hogyan látod ezt a kérdést?

Tulajdonképpen még a 20. században is úgy gondolták, hogy az érdeklődés egy fix dolog. Tehát vagy van, vagy nincs. Ehhez hasonló a kérdésben megfogalmazott vélekedés is. Ha a tanár azt mondja, hogy ő ezért nem felelős, ezzel leteszi magáról a felelősség súlyát. Régebben végeztek olyan vizsgálatokat, amelyek segítettek feltérképezni az egyén érdeklődését, és az eredmény alapján megpróbálták a hozzá passzoló foglalkozásokat ajánlani. Tehát adottnak vették az érdeklődést. Ilyen az is, hogy az érdeklődés ott-honról eredően vagy van, vagy nincs. A jó hír azonban az, hogy lehet fejlődni. A mi

egész munkánk alaptézise, hogy az érdeklődést bármikor, bárkiben lehet fejleszteni. Az érdeklődés fejlesztése azért fontos, mert ha képes vagy a fejlődésre, akkor mindegy, hogy mi a múltad, milyen családból jössz, nő vagy-e vagy férfi. Nem érdekes, mert mindentől függetlenül lehet az érdeklődésedet és motivációdodat fejleszteni. A munkánk mottója is az volt, hogy az érdeklődés fejlesztésének esélyteremtő, esélykiegyenlítő hatása lehet. Tehát bárkit hozzá lehet segíteni ahhoz, hogy elérjen bizonyos fejlődést.

Mi lehet a legfontosabb üzenete a kutatásaitoknak az iskola számára?

A legfontosabb talán azt kiemelni, hogy a kognitív készségek és képességek mellett az érdeklődésnek alapvető befolyása van arra, hogy ki milyen munkát végez, milyen sikeres, és mire lesz képes. A folyamat elejének a kiváltója sokszor egy tanár, egy szülő vagy akár egy jutalom. Kutatások igazolták, hogy a jutalmazás pozitív folyamatokat indít meg az agyban. Ez a pozitív hatás nem csak akkor jön létre, amikor egy konkrét jutalomról van szó. Már maga a remény is megindítja ezt a reakciót az agyban. Ha a gyermek az iskolában csupán egy kis reményt kap arra, hogy sikeres, jó vagy eredményes lesz, már az hozzájárul ennek az egész folyamatnak az elindításához és fejlesztéséhez.

Milyen további kutatási lehetőségek vannak? Melyek azok a kérdések, amik nyitottnak számítanak?

Ez egy érdekes kérdés, mert az egyik fontos állítás korábban az volt, hogy a külső jutalom nem jó. Régóta él ez a tévhit. Ami azért

érdekes, mert emögött az áll, hogy az öndeterminációs elmélet hatása hihetetlenül erős volt úgy Európában, mint Amerikában. Most érkezünk el arra a pontra a motivációkutatások során, hogy a kutatók rájöttek, és remélhetőleg a tanárok is, hogy a

ez nem hibája senkinek, ez együtt jár a tantárgyak bonyolultabbá válásával

motivációt, működését tekintve, nem két mereven elválasztott – külső és belső – folyamatként kell értelmezni. A legoptimálisabb helyzet az, amikor ezt a kettőt összekapcsolva szemléljük. Az idegrendszer működése az agyban szintén ezt támasztja alá. Tehát ha nemcsak az egyik vagy a másik van aktíválva, hanem egymást kiegészítik, egymással összejátszanak. Úgyhogy nagyon erős reményem, hogy elérkeztünk arra a pontra, amikor ezt a kombinációt elismerik, ezt kutatják és alkalmazzák az iskolai gyakorlatban.

Sok vizsgálat kimutatta, hogy az iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó tanulási motiváció csökken az életkor előrehaladásával. Ennek vajon mi lehet az oka? Hogyan értelmezhető ez a tendencia?

Véleményem szerint ennek az oka nemcsak a tanárokhoz, szülőkhöz köthető, hanem az is szerepet játszik itt, hogy a feladatok egyre komplexebbekké válnak az iskolai évekkel. Ez más munkát kíván meg egy 12 éves gyermektől, mint egy hétévestől. Ha megkérdezel egy hétéves gyermeket, hogy szereti-e a matematikát, akkor azt mondja, hogy szereti, mert tudja, hogy kettő meg kettő az négy. Viszont ahogy a gyermekek idősebbek lesznek, a feladatok több munkát, több figyelmet és erősebb önszabályozást kívánnak. Ez nem hibája senkinek, ez együtt jár a tantárgyak bonyolultabbá válásával.

Véleményem szerint a motivációt sokkal jobban lehetne az iskolában támogatni, fejleszteni, azonban ennek van egy olyan aspektusa, hogy a gyermekek idősődésével egyre több munkát kívánnak a tantárgyak, amit nem lehet figyelmen kívül hagyni.

A Covid-járvány oktatásra gyakorolt hatása miként befolyásolta a motiváció, az érdeklődés alakulását?

A különböző kutatások eredményeképpen azt láthatjuk, hogy a Covid rendkívül negatív hatással volt az iskolai tanulmányokra. A világjárvány alatt nem volt semmilyen fizikai interakció, ebből adódóan a gyerekek egymástól nem igazán tanulhattak. A szülőkre voltak bízva egész nap, ami egy idő után igen megterhelő volt mind a szülők, mind a gyerekek számára. A pedagógusok is sokkal kisebb ráhatással bírtak a diákokra, mert bár lehetséges volt az online megbeszélés, az nem volt egy igazi, személyes kapcsolat. Véleményem szerint ez az egyik oka annak, hogy a pandémiás időszak alatt nagyobb távolság alakult ki az emberek között, amit a kutatók vizsgálatai is alátámasztanak.

Milyen elismeréseket érzel legfontosabbnak a pályád során?

A legnagyobb elismerést, azt hiszem, az AERA 2022 Sylvia Scribner-díj elnyerése jelentette. Ebben a díjban azok részesülnek, akik jelentős tudományos eredményeket érnek el a tanulás és tanítás területén. A díj fennállásának 19 éve alatt ez volt az első alkalom, hogy két kutatót egyszerre részesítettek ebben a díjban. Ann Renninggerrel, régi kollégámmal a munkánk nagyon szorosan

kapcsolódott egymáshoz, két évvel ezelőtt mindketten megkaptuk ezt a rangos elismerést. Ezen kívül a Google Tudós több, mint 32000 hivatkozására vagyok büszke. Ebből az emberi érdeklődésről alkotott négyfázisú modellünknek (*Hidi és Renninger, 2006*) önmagában van 6500 hivatkozása. Azt gondolom, hogy ez a munkánk elismerését jelenti, sokan olvassák és használják az általunk publikált kutatási eredményeket.

Mi kell ahhoz, hogy valaki sikeres kutató legyen? Mit javasolhatunk azoknak, akik pályájuk elején járnak, akik a doktori disszertációjukat írják?

Az kell, hogy az érdeklődésed olyan magas fokon legyen, hogy az saját magát tudja erősíteni. Ha érdeklődsz, akkor te magad hozol létre további kérdéseket és további célokat, feladatokat, és ez végtelen lehet. Tehát nem arról van szó, hogy kíváncsi voltál, ki ölte

ha tudatosul benned, hogy tudod, akarod csinálni, akkor automatikusan folytatod

meg a hőst, megtudod, és be van fejezve a könyved, hanem továbbmész, és magad tudsz generálni különböző további kérdéseket, melyeket tovább tudsz kutatni. Ahhoz,

hogy elérd ezt a magasabb szintet, az kell, hogy te magad hozd létre a saját érdeklődésedet, és ezáltal határook nélkül tudsz foglalkozni valamivel.

Ha tudatosul benned, hogy te ezt tudod, ezt akarod csinálni, akkor automatikusan folytatod, és ettől jól érzed magad, pozitív érzéseket vált ki belőled. Emellett fontos az együttműködés más kutatókkal, illetve a kritika elviselése. Amikor eléred azt a pontot, hogy a saját érdeklődésed az identitásod részévé válik, akkor a kritikát is más szemmel nézed, érdekel az, hogy valaki bírálja a tevékenységedet. Nem leszel ettől

boldogtalan, hanem meghallgatod, majd eldöntöd, hogy egyetértesz vele vagy sem. Ha azonban a kritika – és főként annak negatív fajtája – az érdeklődés fejlődésnek az

elején ér el valakit, akkor sokszor előfordul, hogy abbahagyja, és nem csinálja tovább a tevékenységet.

Hivatkozott irodalom

- Hidi, S. és Renninger, K. A. (2006): The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*. **41**, 2. sz., 111–127.
- Hidi, S. (2016): Revisiting the role of rewards in motivation and learning: Implications of neuroscientific research. *Educational Psychology Review*. **28**, 61–93.
- Renninger, K. A. és Hidi, S. (2016): *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.
- Renninger, K. A., Nieswandt, M. és Hidi, S. (2015): *Interest in mathematics and science learning*. American Educational Research Association.



Pillanatok Péterffy András 1980-as Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor



SZEMLE

**TÓTH PIROSKA ANNA: KORTÁRS VÁROSI GYERMEKFOKLÓR.
„ELMÉLET” ÉS „GYAKORLAT” A BUDAI GYERMEKEK JÁTÉK- ÉS
SZÖVEGHASZNÁLATÁBAN. MAGYAR NÉPRAJZI TÁRSASÁG, 2024.**

Smid Bernadett: Aki komolyan vette a gyerekeket

A hatéves kislányom, aki most első osztályos, a minap lelkesen nekem szegezte a kérdést: „Anya, te félnél egy ekkora kutyától?” Közben nagy mosollyal az arcán, a hüvelyk- és a mutatóujját a magasba emelte, úgy, hogy egymástól a lehető legkisebb távolságra helyezkedjenek el. Persze, folklorista énem azonnal gyanút fogott, hogy „itt van a kutya elásva”, valószínűleg minden vágya az lehet, hogy engem beugrasson, mégis szerettem volna próbára tenni. Ezért párbeszédbe kezdtem vele, hogy megtudjam, harap-e ez a miniatűr kutya, vagy szerinte veszélyes-e. Persze ezzel azonnal tönkretettem az ő módját, és már félre is fordult. Szerencsére van egy öccse, aki bátor és rendíthetetlen, úgyhogy azonnal rávágtá, hogy ő bizony nem, egy percig sem félné egy ekkora kutyától. Erre a kislányom hirtelen összecsapta az öccse arca előtt a két kezét, és gurgulázó nevetéssel vetette oda neki, hogy „pislogtál”, úgyhogy „mégis félnél egy ekkora kutyától”. Utána még hosszú percekig ugyanezt játszották egymással, immár felváltva, egymásra licitálva, az ujjaskáikkal számtalan mikromilliméternyi kutyát megelevenítve. Hosszú percekig elmerültek ebben az új,

közös élményben. Ahogy néztem őket, eszembe jutott, hogy egyre ritkábban nyitjuk a szemünket az ehhez hasonló gyermeki megnyilvánulásokra.

Manapság általános rosszérzés uralkodik rajtunk a kortárs kultúrával kapcsolatban, amit előszeretettel vetítünk ki a gyermekeinkre, unokáinkra is. Ez a melankólia és szorongás részben a felgyorsult digitalizáció, részben a mindennapokban is érezhető klímaváltozás miatt egyre csak erősödik. És a saját magunk által is használt világ kényszerűnek megélt jelenségeit is mintha jobban észrevennénk – sőt számon kérnénk – a legfiatalabb generáción, a játékaikon, a tevékenységeiken. Ehhez adódik a néprajztudomány diszciplínájának „a 25. órában vagyunk” érzése, a veszteség, a megkésett-ség, a fenyegetettség régről ismert hagyatéka.

A gyermekfolklór eddig egy olyan kutatási terület volt, ahol a szövegek közlésében sok esetben az értékközpontúság dominált. Vitathatatlan tény, hogy egyes játékdalszövegek történelmi személyek nevét őrzik, vagy töredékeket a szerelmi és a lakodalmi lírából, népi színjátékokból, de ez a fajta

zárványjelleg nem általánosítható a terület egészére. Abból kiindulva, hogy a gyermekek korábbi hagyományok szilánkjainak örzői, néhány korábbi kutató előszeretettel tette láthatatlanná a gyerekfolklor „sötét oldalát”, a „romlott”, trágár szövegek figyelmen kívül hagyásával, ezzel a gesztussal párhuzamosan általános értékvesztést, értékválságot kiáltva. Ez a kötet azonban, amelyről szeretnék beszámolni, több szempontból más, mint a témában megjelent munkák általában, néhány kiemelkedő kivételtől eltekintve. A szerzője, Tóth Piroska Anna mélyre néz és lát is, és ezzel párhuzamosan levet-

közi a mindannyiunkra többfelől nehezedő nyomást, és a kortárs gyermekfolklor értékítéletek nélküli bemutatására törekszik. A kötet kiindulópontja és hatalmas erénye, hogy bizakodó. Elfogadja, hogy a világ változik, és ezzel összhangban a gyermekek folklorja is dinamikus jelenség.

A szerző amellet foglalt állást, hogy a folklor, a hagyomány nem egy üvegketrecbe zárt, kimerevített állapot – amelyre olykor-olykor meghatódottan ránézünk, felcímkezzük, rákötünk egy pántlikát, és a jelen sivárságán sajnálkozva, áhítattal hajolunk fölé –, hanem egy megújulásra képes, áramló anyag.

A magyar kutatók között is akadtak, akik hasonló szemlélettel fordultak a gyermekek tudása felé, Tóth Piroska Anna pedig ezt nagy gonddal érvényesíti a gyakorlatban. Az általa választott terminus – a *folklor* szó analógiájára megalkotott *child-lore* kifejezés – is ezt előlegzi meg: a gyermekkor folklor tudását teszi meg a vizsgálat tárgyává, és a mélyebb megértést tüzi ki

a folklor, a hagyomány nem egy üvegketrecbe zárt, kimerevített állapot – amelyre olykor-olykor meghatódottan ránézünk

céljával. A hasonló magyar kutatási attitűdöket is szem előtt tartva, a kötet a kortárs városi gyermekfolklorból felgyűjtött szövegeket, mozgásos és szellemi játékokat, hiedelmeket, szokásokat mutatja be, hat évig tartó saját gyűjtés, terepmunka alapján. Tehát az, aki a kötetet a kezébe veszi, nem egy egyszerű szöveggyűjteményt kap, nemcsak bepillanthat egy kimerevített világba,

hanem egy csapásra a szerző társa lehet abban, hogy megértse a gyermekfolklor valós működését, a játék idejét, helyét, és felismerje az alkotókészség megnyilvánulását.

A kötet erénye, hogy megjelenik benne a gyermeki kreativitás mint újszerű vizsgálati kategória. Emögött a felismerés mögött az a gondolat áll, hogy a gyerekfolklor nem ismerhető meg mélységeiben és a maga teljességében, ha úgy tekintünk rá mint egy korábról átöröklött, didaktikus és mozdulatlan színtérre. Mint egy olyan helyre, ahol a folyó lerakja a hordalékát, aztán tőle függetlenül zubog tovább.

Ahogy a kötetben bemutatott anyag is bizonyítja, a mai városi gyermekek folklorja ketősséget mutat: amellet, hogy egy korábbi tudást őriz, egyúttal egy dinamikus, rendkívül eleven, folyton mozgásban, változásban lévő, komplex anyagot foglal magába. Hiszen a gyermek reflektál a külvilágra, meg akarja érteni a felnőttek dolgait. Így a gyermekfolklorban nemcsak „rég” elemek őrződtek meg, nem csupán a hagyományokhoz való ragaszkodás, a korábbi ismeretek megtanulása és megőrzése jellemzi, hanem az újítás, az improvizáció is a sajátja. A felnőttektől tanult és átöröklött játékok csak az egyik rétegét alkotják a gyermekfolklornak,

ám emellett megjelenik bennük az a szemlélet is, ahogyan a gyerekek az őket körülvevő világot látják. Azontúl, hogy tükröt tartanak a kortárs kultúrának, hozzá is tesznek valamit, a saját világukhoz igazítják a szövegeiket, játékaikat: számíthatunk bennük például reklámszövegekre, kortárs politikusok nevére. A kötetet kézbe véve akár napjainkhoz köthető sztárookra és hősökre is rábukkanhatunk. Tehát Tóth

Piroska Anna már gyűjtőként sem várta azt a gyermekvilágtól, hogy függetlenül legyen attól a

valóságtól, amelyet mi teremtetünk, amelybe mi szocializáljuk a gyermekeinket, amelyet mi is jól-rosszul használunk, ahol a mindennapjainkat éljük. Ez a szemlélet pedig szintén a gyermekek folklórjának mélyebb megértését szolgálja.

A kötet, a jelen világot konstruktívan szemlélve, túllép a prűd látásmódon is, és észreveszi, hogy a „hagyományos” gyermekfolklór sem volt mentes a trágárságtól és az agresszió különféle megnyilvánulásaitól, és amellett foglal állást, hogy a mai gyermekjátékok, még ha tartalmaznak is trágárságot és agressziót, nem jellemezhetőek egyöntetűen ezekkel a jegyekkel.

A kötet másik erénye, hogy városi és kortárs anyagot vizsgál, és az értelmezést nemzetközi, összehasonlító szemléletben, keretben végzi el. A kortárs gyermekfolklór témájában hazánkban ilyen részletes vagy ehhez fogható kutatás eddig még nem készült, és a merítés is hatalmas: az anyagot a szerző egy budai zöldövezeti kerületben, azon belül elsősorban iskolaudvarokon, parkokban, köztereken gyűjtötte. Tóth Piroska Anna 2010 és 2016 között végzett megfigyelést a budai gyerekek körében, és vett fel velük interjúkat, de a gyűjtő saját

gyermekkori tapasztalatai és az ő kortársai-val készült interjúk révén 1990-es évekből származó anyag is bekerült a gyűjteménybe. A kötet számszerűen 221 szöveget és 146 játékot tartalmaz. A szövegek esetében elsősorban a rímes mondókákra, dalokra, valamint a játékokhoz kapcsolódó szövegekre számíthat az olvasó. A játékokat tekintve pedig a szerző – és ezt szintén a kötet ére-

nyeként említem – leginkább az udvari szabad játékokra volt kíváncsi, amelyekre szünetekben, illetve hosszabb időtartamban délután, a nap-

közi során van a gyermekeknek lehetőségük.

Szintén szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a szerző milyen nagyfokú érzékenységgel rendelkezik. Enélkül egy ilyen nagyszerű anyag össze sem állhatott volna. A kötetben szereplő fotók is azt bizonyítják, hogy a szerzőt társként fogadták el a gyerekek, valódi résztvevő volt, jelenlétével nem feszélyezte őket. Belső megfigyelőként, bizalmi helyzetből gyűjtötte. Látszik, hogy olyan gyűjtőről van szó, akit a vizsgált gyerekek szeretnek, és aki hosszú éveket töltött közöttük, tisztelettel és szeretettel, légysággal, valamint a megértés vágyával közelített az ő világukhoz. A szerző a gyűjtés hat éve alatt tehát egyúttal hiteles, értő beszélgetőtársa volt a gyerekeknek. Képzelnék csak el azt a helyzetet, amikor a gyűjtőt a közeg örömmel befogadja; amikor az e közegben otthon lévő gyerekek nem érzik, hogy meg kell felelni, leckét kell felmondani, hanem egyenrangú játszótársként tekintenek rá. Ezzel megszűnik a távolság, nincs igazodni akarás, és sokkal mélyebb kutatómunkára kerülhet sor, megvalósulhat a szövegek kontextusának feltárása is. Ebben is egyedülálló ez a kötet.

egyúttal hiteles, értő beszélgetőtársa volt a gyerekeknek

Ami az anyag értelmezését illeti, szeretném kiemelni, hogy nemcsak az összeállított szövegtár, hanem a hozzá kapcsolódó értelmező próza is sűrű és jelentőségteljes. Amit korábban szöveggént, variánsok soraként értelmezett a folklorisztika, itt funkcionalitásában bemutatva jelenik meg. Tóth Piroska Anna elsőként ír le a magyar nyelvterületről olyan játékokat, amelyeket a nemzetközi szakirodalomból jól ismerhetünk, de a magyar kutatók nem fordítottak rá kellő figyelmet. Ilyen például a valamilyen betegséget, fertőzést átadó játéktípus (pl. a leprajáték), amely Piroska megfigyelése szerint a harmadik osztály körül jelenik meg a gyerekek játéka során: az esetek többségében egy fogócskaszerű játék, a lényege az, hogy a fertőzöttnek kikiáltott gyermek továbbadja, amit kapott. Ennél a játéknál, ahogy sok másnál is, a szerző olyan gondolatokat fogalmaz meg, amelyek túlmutatnak a pusztá leíráson: a gyermekek egymás iránti bírálatának, a nemek közötti érintkezés szabályozásának kontextusaira, az egymás közötti szimpátia és szolidaritás áramlására, a barátság gesztusaira is odafigyel, a gyermekek csoportdinamikája, érzelmszabályzása is érdekli a játékokban.

a barátság gesztusaira is odafigyel, a gyermekek csoportdinamikája, érzelmszabályzása is érdekli a játékokban

Rákérdez, hogy céljaikban, formájukban és használatukban hogyan különböznek egyes játékok a fiúknál és a lányoknál, a különböző korcsoportok hogyan vonják be a felnőtteket a játékba, illetve hogyan kerülnek át a különböző játékok egyik nemtől a másikhoz, például a jól ismert ugróiskola, amely csak az utóbbi évtizedekben szerepel „lányos játékként” a szakirodalomban.

Rákérdez többek között arra is, hogy van-e összefüggés a gyermekek lelkiállapota, pillanatnyi hangulata, érzései és aközött, hogy milyen játékot „vesznek elő”, hogyan befolyásolja a rendelkezésre álló idő és tér a gyermek-

folklór alakulását. Ez csak néhány példa arra, milyen érzékenyen és alázattal fordul az anyaga és a gyermeki világ felé a szerző. Tóth Piroska Anna komolyan veszi a gyerekeket. Értékítéletektől mentesen közelíti meg és vizsgálja közel két évtized anyagát, és józan módon távol tartja magát a korunk és diszciplínánk generálta általános rossz közérzettől is.

Ebben a kötetben egy tudományos és értő vizsgálatról van szó; a szerző a folklóranyagot a maga élő valóságában akarja látni és láttatni.



Pillanat Péterffy András 1980-as Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor

TURI GÁBOR (SZERK.): TURI SÁNDOR – A PASZABI TANÍTÓ.
GONDOLAT, BUDAPEST, 2023.

Dráviczki Sándor: A község tanítója – és mindenese

A közelmúltban jelent meg *Turi Gábor* válogatásában és szerkesztésében *A paszabi tanító* című kötet, melyet a nagyérdemű olvasó figyelmébe szeretnék ajánlani. A kiadvány Turi Sándor 1933 és 1958 között megjelent publikációból, előadásaiból, gondolataiból, levelezéseiből, gyűjtéseiből, illetve a róla megjelent írásokból szerkesztett válogatás.

Nagy érdeklődéssel vettem a kezembe a Gondolat Kiadónál készült kötetet. Egy igen igényes, tetszetős kivitelű, izgalmas, olvasmányos könyvvel találkozhattam. Csak elismeréssel lehet beszélni róla. Dokumentatív módon, egyben elbeszélő módszerrel dolgozza fel a témát, lehetőséget adva az olvasónak a mélyebb elemzésre, szélesebb kitérítésre.

A kötet szerzteágazó kutatómunkára épül, széleskörű adatbázisra támaszkodik.

A tanulmányértékű kiadvány elkészítéséhez a

szerző huszonöt év dokumentumanyagát tekintette át, vonta be a kutatómunkába, ami páratlan

teljesítmény. A forrásanyagokat szisztematikusan válogatta és rendezte egymás mellé, sarkallva az olvasót arra, hogy önálló véleményt formáljon, saját maga fogalmazzon meg eddig fel nem tárt összefüggéseket. A gazdag képanyag még érdekesebbé, izgalmassá, értékeesebbé teszi ezt a vállalkozást.

Turi Sándor (1891–1959) neve Paszabban, a kis szabolcsi faluval összekapcsolva vált ismerté az 1940–50-es években. Negyvennyolc évig tevékenykedett ezen a településen, nemcsak mint tanító, hanem mint a község mindenese: orvos, ügyintéző, kulturális szervező, lelki istápoló, felvilágosító.

Turi Sándorról életében és halála után sok írás jelent meg. A budapesti Néprajzi Múzeumban és a Sárospataki Református Kollégium Nagykönyvtárában található hagyatékában a levelezések, előadások, jegyzetek rendszerezése, feldolgozása még vár magára. Barota Mihály pedagógus, író tollából ugyan jelent már meg életrajzi áttekintés, de a terjedelmes anyag feldolgozásával még adósak maradtunk. A most tárgyalt kötet szerkesztője megfogalmazza, hogy ez a könyv sem vállalkozik Turi Sándor sokoldalú tevékenységének

monografikus bemutatására, inkább figyelemfelkeltésre, ösztönzésre készült; további kutatómunkára sarkall.

A kötet Turi Sándor, a tanító saját valóságos életrajzával kezdődik, mely a *Számvetés* címet kapta. Ebben a részben a tanító életének főbb állomásait ismerhetjük meg.

A könyv ezután négy fejezetre oszlik. Az első a *Falu, Nép, Iskola* címet viseli, és három részre tagolódik. Az első részben Turi Sándor átfogó képet próbál mutatni a

sarkallva az olvasót arra, hogy
önálló véleményt formáljon

magyar falusi pedagógia belső világáról, az iskola államosításáról szóló szülői értekezlet jegyzőkönyve alapján. A második részben korabeli újságcikkek és visszaemlékezések alapján mutatja be a nyíregyházi népfőiskola megszervezését. A harmadik részben (*A szó erejével*) Turi Sándor előadásaiból, előadástervezeteiből kapunk ízelítőt. Ez a rész betekintést nyújt pedagógiai elképzeléseibe, gondolkodásmódjába.

A második fejezet Turi Sándor néprajzi anyagaiból ad válogatást, a Néprajzolás címet viseli, és négy alfejezetre bomlik. A *Majd jobban lesz minden* című részben Paszab község történetébe kapunk betekintést. Olvashatunk a község gazdálkodásáról, kisiparáról, ruházkodásáról, a társas életről, szórakozásról, családról, illetve a szokásokról. A második részben (*Dohányosok, lózsiványok, teknővájók*) megjelent és kéziratot írásokat olvashatunk. Paszab község helyneveivel, azok értelmezéseivel ismerkedünk meg. Egy visszaemlékezésben Naszód, a második bécsi döntés következtében újra Magyarországhoz tartozó település életét tárja elénk a könyv. Ezt követően szabolcs-szatmári szólások, mondások, illetve a fejezetcímekben említett foglalkozások bemutatására kerül sor. A munka értékét emeli, hogy a szerkesztő eddig ismeretlen, publikálatlan kéziratok felhasználásával tárja ezt az olvasó elé. A *Régen is éltek sokan* című részben képet – azaz olvasmányos, humoros szemelvényképeket – kapunk a modernizáció előtti kor életmódjáról, gazdálkodásáról, szokásairól, a falusiak észjárásáról, mindennapjaikról, felfogásukról – Turi Sándor érdeklődésének irányából. A fejezet utolsó részében, *A Rétközből a*

nagyvilágba cím alatt a Turi család által megszervezett kezdeményezett és gondozott paszabi szöttek történetét ismerhetjük meg személyes hangvételű visszaemlékezések által.

A harmadik fejezet a *Kapcsolati háló* címet kapta. Ebben a részben Turi Sándor hivatalos és személyes levelezéseiből, küldeményeiből kapunk ízelítőt. A fejezet két részre oszlik. Az első részben (*Tekintetes Elvtárs!*) különféle bizottságoktól, szövetségektől, társaságtól, felügyelőtől, igazgatóságtól, minisztertől, minisztériumtól, folyóirattól, szerkesztőségtől, kiadótól kapott levelek olvashatók. Itt található például Darvas József Közoktatási Miniszter levele, melyben értesíti Turi Sándort, hogy az első Pedagógus Nap alkalmából Kiváló Tanító kitüntetést kap. Az oklevél másolata a levél mellékleteként megtalálható. A második rész a *Kedves Barátom!* elnevezést viseli – itt Turi Sándor személyes levelezései olvashatók. Kiss Lajos néprajzkutatóval, Móricz Miklós (Móricz Zsigmond öccse) közigazdással, Ortutay Gyula akadémikussal, Újszászy Kálmán református lelkésszel, Margócsy József irodalomtörténésszel történt terjedelmes, tartalmában gazdag levélváltásait olvashatja itt a tisztelt olvasó.

Az utolsó, *Híre, emlékezete* című fejezetben négy részben állít emléket a szerkesztő Turi Sándornak. A fejezet első része (*A falu mindenesé*) a tanító még életében megje-

lent írásait tartalmazza. Ezekben a publikációkban személyiségének egyedi vonásai, pedagógiai munkássága, illetve néprajzi elhivatottsága körvonalazódik. A második, *Múltunk – Jelenünk* című részben az 1991.

különféle bizottságoktól,
szövetségektől, társaságtól,
felügyelőtől, igazgatóságtól,
minisztertől, minisztériumtól,
folyóirattól, szerkesztőségtől,
kiadótól kapott levelek

november 20-án, Nyíregyházán Turi Sándor 100. születésnapja alkalmából szervezett jubileumi emlékülés előadásai kaptak helyet. Az előadók pedagógiai, családi, műzeumi szemszögből vizsgálták Turi Sándor életét és munkásságát. A harmadik részben (*Márványtábla helyett*) emlékezések, visszatekintések találhatók. Itt a tanító halála után megjelent, róla szóló írásokat olvashattunk, melyek különböző folyóiratokban, szaklapokban, tudományos értekezésekben, könyvekben láttak napvilágot. Az utolsó fejezetet és a könyvet a *Búcsú* című rész zárja. A Turi Margit és ifj. Turi Sándorné által megfogalmazott, személyes hangvételű, szívhez szóló írás még

Turi Gábor munkája tárgyszerű és alapos.

emlékezetesebbé teszi azt a kiteljesedett életet, melyet Turi Sándor élt.

Turi Gábor munkája tárgyyszerű és alapos. Az olvasó egy gazdag forrásanyagra támaszkodó, értékes, kimagaslóan lelkiismeretes, hosszan tartó kutatómunkát igénylő könyvet tarthat a kezében.

Turi Gábor elbeszélő módszerrel készült tanulmánya széleskörű adatbázist vonultat fel, s emiatt is hiánypótló könyvet alkot – ezért tudom ajánlani a hazai neveléstörténettel, iskolatörténettel, helytörténettel, honismerettel foglalkozó szakemberek, illetve mindazok számára, akik kedvelik, szívesen lapozgatják, olvassák a dokumentatív jellegű tudományos munkákat.



*Pillanatok Péterffy András 1980-as Iskolapélda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor*

SZIMLER BÁLINT (RENDEZŐ): FEKETE PONT.

FORGALMAZZA: MOZINET. BEMUTATÓ: 2024. SZEPTEMBER 19.

Veszprémi Attila: Rossz, recsegő daráló

(egyfókuszú recenzió)

Megejtő, hogy időnként mit vár el a néző egy iskolafilmtől. Mutassa meg tárgyát úgy, ahogy a közérzet morogja róla a közhelyeit, ahogy a híroldalak csavargatják látcsövüket felé, vagy ahogy de facto szembejön, amikor saját, joggal védelmezett ivadékomból előmenetele érdekében minden potenciális emberi minőséghez méltatlan vitákba bocsátkozom vele. Vagyis az iskola a filmben legyen *élet-szerű* tárgy, olyan, amilyennek én tudok iskolát (és életet), a történetben legyenek csavarok, a gyerekek meg korszerűen mobilozzanak. Mért nem mobiloznak?

A magyar iskolai közegben játszódó *Fekete pont* első húsz-harminc perce után én meg azt gondoltam: amit mutat nekem, az irreális. Vagy egyszerűbben: *túlzás*. Annyira sok a beteg tanári viselkedés, annyira sok a kínos pillanat, a rossz nexus, a rossz menzaka, az értelmetlen, még csak senkit ki sem elégitó erőszak, érzéketlenség, öncenzúra és gyávitás, annyira kevés a cinkos kedvesség a felnőttek között és tőlük, és ha mégis van, akkor az annyira ügyefogyott vagy annyira magányos, hogy a néző úgy érezheti, megtámadták és provokálják.

Az első ablak-snittnél azonban világos lett: nem erről van szó. Hanem itt a társadalmi komplexitásból egyetlen szeletet (egyféle iskolát) felhasználó *példázatot* látunk. De ahogy dukál, a példázat figurái, kódjai, díszletei és függései és az ezekkel generált

történet tükrében a film *egy* a társadalom egészére vonatkozó *élmény* (experience) megvallására és megértésének elmélyítésére koncentrál. Ez az élmény ugyanaz, mint amit például (a *Fekete pont*tal többféleképp párhuzamba állítható, de elemző jellegében és merítésében is más) *Entre les murs* – magyarul: *Az osztály* – című francia iskolafilm is felkínált 2008-ban: „A társadalmunk beteg, így az iskolánk is beteg. Meg tudnánk gyógyítani magunkat – de épp az ellenkezőjét tesszük.”

Még egyszer: *az élmény megvallása és megértése* – enélkül nincs értelmes diskurzus.

A *Fekete pont*ban a gyerekek még nyitogatják (pusztán hatalomtalan státuszuknál fogva) a kapukat föl- és kifelé a rémálomból. Amikor az ebédlőben verbálisan átkeretezik az ehetetlen ételt, amikor csakis a nevelő befolyásolás elutasításának hullámhosszán csatlakoznak Petőfire, amikor meghekkelik a csapatnévadást vagy fölmásznak a gesztenyefára. Erről a nyitogatásról soha nem sikerül őket elég gyorsan leszocializálni. Juci néni, a tanárnő-főhős ráadásul menne velük, nyitogat, a gyerekek meg hálásak a közös szabadság lehetőségének pusztá fölmutatásáért – mit hálásak; vélhetően őribarinak jelentkeznek be épp a tanárunk mellé! –, de a societas hétpróbás, a közösség beteg integritására vigyázó kápói (itt: tanárok, szülők nagy része) lecsapják őket, mint a taxiórát.

Köszönik szépen, ők maradnának inkább betegek, tanult tehetetlenek, hiszen ez a bevált létmódjuk, a hatalmuk, önérvényesítő képességük forrása, na meg a nevelés célja is, ugye. (Hasonló hagyományörzés zajlik a hosszú szülőiértekezlet-epizódban is, amelyben kizárólag valódi történésszerűségek prostituálására képes a közösség.)

A film nyilván mutathatna mást is, mint kápoát és erőtleneket, hiszen „az iskolákban van más is” bőven! De talán azért nem teszi, mert amit mutat – *a felnőttek közös felelőssége a beteg társadalom folyamatos reprodukciójában* –, az épp elég egy filmre, és arról sem igen beszélünk. Többek közt arról például, hogy pontosan miért kenünk magunkra újra és újra a testünkbe-lelkünkbe sebeket maró, így az iskolákat is súlyosan betegítő államhatalmakat.

Fókuszban tehát a komplex társadalmi brutalitás *mint élmény*, az ott evolválódott pedagógiai mocsárvilág díszletei közt. A fókusz tovább élesíti, hogy a gyerekek a *Fekete pontban* kevésbé bántalmazzák egymást. Van néhány kellemetlenkedés, de elillan. Palkó, a gyerekfőhős egyetlen igazi kortárs megtámadtatása – pontosabban Palkónak a bántalmazást katalizáló kétségbeesett elhatárolódása – is a gyerekek formálódó kapcsolatának erőszakos felnőtt megszakítása miatt következik be. De van, hogy még a vászon is fölszakad, és a gyerekek egy amatőrmozgalmi pódiumjátékokat megidéző dramaturgia keretei közt, fullasztóan szűkre szabott színházi térben előadnak egy jelenetsort egy Cervantes-darabból. A film itt, mondhatni, elhallgat – átadva teret és időt, hogy a máglyára küldöttek tiltakozó kiáltványa elhangozhassék. Ez az előadás nem a filmben történik, *hanem itt*

és most, a moziban. És aztán megint Palkó, Juci néni és az iskola üres, mesétlen története fut tovább a visszajavított vásznon.

Itt szeretném az említett túlzásérzetemet revideálni. A „néző úgy érezheti, megtámadták és provokálják” – olvasom. És beugrik egyszerre három, időben egymástól távol lévő élmény.

Iskolás életem első esztendejében egy hatalmas budapesti általánosba jártam, ami akkor maga volt a pokol. 1982/83-as tanév. Az egész osztályra érvényes büntető vigyázállásban beszartam, mert rettegtem szólni, hogy kell. Többször meglódtam a lábam, hogy kifutok, nem ment, olyan jól voltam idomítva már akkor, hogy *magamtól* visszatántorodtam. Máskor a napközis tanítónéni hátrabukásig húzta a hajam, mert a másolós leckénél minden második sort üresen hagytam a füzetemben. (Azért csináltam, hogy véget érjen a füzet, és szép újat kezdhessenek.) Bevertem a fejem az asztalba, ahogy húzott. A délelőtti tanítónénim fiatal, kezdő, egészen biztosan kedves lány volt, de egy pernyi biztonság-élmémem nincs a vele

nem a filmben történik, *hanem itt és most, a moziban*

töltött évből. A tanárok az ebédlőben torokhangon rikácsoltak, „viccből” átverték minket, az iskolagyűlésen a kipellengérezés hivatalos eseménynek számított, hetente ismételték. Ez volt a természetes. A felnőtteknek fogalmuk se volt arról, milyen beteg mikrovilágot építenek. Persze emlékszem kedves pillanatokra is, amikor békén hagytak ügyeletben, vagy vettem egy pohár tejet egy forintért az iskolatej-automatából, vagy szenyát cseréltünk egy osztálytársammal. Rémlík, hogy voltak barátaim, nem voltam egyedül.

Tizennyolc évvel később, 2001-ben, már majdnem-tanárdiplomás egyetemistaként, kedves tanárom ajánlására, egy évfolyamtársnőmmel elmentünk ügyelni egy, azt hiszem, dél-pesti napközi táborba a nyár legelőjén. Semmi sem változott. Az ott ügyelő tanárok negyed óra alatt kiképeztek minket megelőző jellegű erőszakból és bizalmatlanságból a gyerekek felé. (Utóbbiak lényegében kis faszékeket tologatva őrzöngtek a porban, fűcsomók között, erre pontosan emlékszem.) Egy koszlott, üres kőmedence mellett álltunk a főnénivel, egy kislány oda lépett: „XY néni, mikor lesz víz a medencében?” A

három emelet magasságból

leküldött válasz ez volt: „Na menj a francba innét.” Két fiatalabb tanár, egy férfi és egy nő vörös fejjel, eszeveszetten füttyölt a nyakból lógó sárpájával tíz centiről egymás arcába, és közölték velünk, hogy „ezt csak így lehet kibírni”. A gyerekeket rángatták, hogy ne rángjanak, üvöltöztek egész nap. Ahogy a gyerekek is. Akikkel mi, szárnalmas önjelöltek, próbáltunk szelíden beszélni, bizalommal lenni, de ez azonnal kislaklott, hozzá voltak szokva a hiányhoz, fél órán belül két fiú meg akarta ölni egymást egy-egy székéből kiszakított fadarabbal, úgy kellett rájuk hasalni. Az ottani pedagógusokkal az épelméjű együttműködés lehetetlennek látszott. Választhattunk: vagy hülyének bizonyulunk itt, vagy alámerülünk velük a mocsárba. Másnap visszamentem a kapott naplófelelőséggel, és mondtam, hogy nem jövünk közéjük dolgozni. Évfolyamtársnőm bocsánatot kért tőlem, hogy nem tart velem, azt mondta, képtelen ezt még egyszer átélni.

Ma, többféle pedagógiai térben, gyerekekkel-pedagógusokkal közös alkotással

töltött újabb 18 év után végül már csak hallgatom a történeteket az iskoláról. Régi barátomat, a nemrég kiugrott tanítóét, akit huszonpár évig joggal imádtak szünet nélkül a tanítványai. Egy másik régi tanárbarátomat, aki még gyúrja. Más ismerős pedagógusokat. Számtalan történetükben a közösség működésének alaphangja most is ugyanaz: darabokra tört tudokatokat rossz darálóként tovább recsegtető, redukált átélésre, kódolt bizalmatlanságra és biztos-ami-biztos erőszakosságra temperált zöreje. A kulisszák ki

lettek pingálva, az igaz. Legalábbis Budapesten, sok helyütt. Sok hely van már, ahol több a figyelem, a módszertani, motivációs és integrációs trükk, a társasjáték, a könyv, több a programo-

zott hejehuja, a tudásnak álcázott szoktatás, a kontrollált kapcsolódási esemény, a kép a falon, sőt, a fal is több, a korlátokat biztosító határfelület, az egymás tiszteletére intő intés a lépcsőkre ragacsolva, és persze százszor annyi a híradás, mint régen, cserébe többféle a kód, okosak az eszközök, mester-séges az intelligencia.

A *Fekete pont* azonban abból a bizonyos zorejéből szövéődött. Kétségtelenül egyfelé hallgatózza így, de hát ez a közös nevezőnk; nyilván nem a „középosztály” iskolai árnyai-ból lepárolt filmes miliő, hanem a darálás generációról generációra örökített kultúrája – és *meg nem vallott* élménye. Számomra legalábbis ezt állítja a film, kitarító környezeti csupaszságát és főként *tűrést* tükröző arckokat mutató közeli-félközeli képeit ez magyarázza, ezért dolgozik (a szűkös anyagiakon túl) időben és lokálisan azonosítható, életteli formák helyett kopár, finomabb korszakjelző „matricáitól” megfosztott formákkal,

a darálás generációról generációra örökített kultúrája

fél-realista filmes (rém)álmovilága ezért az, ami, és nem diverzebb. A közös, állandóan megújuló, de legtöbbször által soha meg nem vallott tapasztalatról beszél, amely a változó kulisszák, változó kódok mögött nem változik. Arról, hogy minden átlagos hétköznapon egy olyan társadalomba való betagozódásra szorítjuk rá egymást, amelybe minket is belenyomorítottak; kezünk-lábunk-érzékeink levágták, hogy beleférjünk.

Amíg ebből a szegénytelen Prokrusztész-ágyból föl nem kelünk, amíg kezünk-lábunk-érzékeink újra nem növesztjük, amíg az átélés szabadságát be nem látjuk, és a szabadságnak átélhetőséget nem biztosítunk, addig viselkedésünk destruktív lesz, bármit is hiszünk magunkról. Az iskola pedig – mint a változatosan megbetegített tudatoknak a politikai erőszak által legitimált, kontrollált vagy épp általa létrehozott gyűlölet helye – a fent vázolt, lehetséges folyamatban az a seb lehet, amelyből a legjobban kiolvasható a diagnózis és a gyógymód is. (A másik ilyen seb a család, amelyről a film nem beszél, de egy-két erős, áttételes epizód, különösen egy szülőiértekezlet-etűd erejéig fellillantja. Ezen semmit sem változtat, hogy vannak csodás, éltető családok, ahogy vannak csodálatos, élhető iskolák is. Azért vannak, mert eredetileg mindannyian jóra való emberi lények vagyunk.)

Utóljára: ijesztően közös *élmény* megvalósulásának a lehetőségét kapjuk itt – és nem objektív szociális összképet. Hiba ezt számon kérni a filmen. A főszereplő maga a betegség. Alátámasztja ezt, hogy a *Fekete pont*-ban nincsenek se egyének, se egyéniségek. A gyerekek közt se. Ők sem csinálnak

semmi érdekeset, nincs hobbijuk, nemük nem fontos, nincs karakterük, személyiségük. Palkónak, a gyerek-főhősnek sincs (egyetlen tematizált egység az iskola kertjébe szokott macskához való ezoterikus kötődése). A film az univerzális bajról beszél, östévedéseink alapstruktúrája sejlik föl: borzalmasan bánunk egymással, és ezt nevezük közösségnek. Ki lehet ugyan menni a moziból, ha ez így bántó vagy unalmas. Meg is tették páran.

A *Fekete pont* utolsó, csöppet sem enigmatikus képsorát feltűnés nélkül rá lehet kasírozni megélés- és megengedésfóbiás, a változás reménytelenségéről/szükségtelenségéről szóló narrációk és a következményes talmi mozgalmár-felháborodások ket-

tős függőségében

a pokolból felvezető létrák

szenvető társadalmi berendezkedésünkre. Arra, amelynek az utóbbi évtizedekben a szabadságot

imitáló digitális hálózatokban sokféle vad igazságosztással ezerszeresére pumpáltuk a legitimitációját, arra, amelyben az agilisabbak, a villogóbb szeműek rendre „változtatni” indulnak ilyen-olyan jelmondatokkal a mellükön, hogy rövid idő alatt végképp felismerhetetlenné tapossák a felvilágosodáshoz vezető utolsó utakat is.

Mindenesetre Magyarországon, ebben a félelmetesen destruálódott élményvilágú, önmagával életveszélyesen meghasonlott közösségben e pillanatban szerintem igenis hiteles azt mutatni – ahogy a film teszi az utolsó percekben –, hogy itt a pokolból felvezető létrák megelőző jellegű diribdarabra szeletelése még mindig nagyjából az egyetlen széles körben elfogadott válasz a szokási kísérletekre.

ABSTRACTS

ADÁMI-RÓZSA, ZSANETT: Let's Talk About It: The Importance of Communication Training for Adoptive Parents and Teachers in Hungary

As of 31 December 2023, the number of registered adopters was 2 733, while the number of adoptable children was 1 998, highlighting the high demand for well-prepared adoptive parents who can navigate the challenges of the process. Although mandatory adoption preparation courses, introduced in 2003, were made voluntary in 2020, they remain a crucial requirement for prospective parents. Adoption as a form of family formation presents several unique challenges for parents, the first two of which are related to communication: telling the adoption story and helping the child to understand what it means to be adopted and to be adopted. This paper, therefore, examines the extent to which communication science is present in the Trainer's Manual for the Adoption Preparation Course, focusing on whether subfields are covered, whether references to communication researchers or previous studies appear, and whether examples of ways of addressing communication challenges are mentioned. The study uses quantitative and qualitative methods, using content analysis to examine the manual, from which statistical quantification was carried out to show clearly visible results. It identifies vital parental communication challenges faced before and after adoption, including social stigma, cultural acceptance, managing emotions, and family identity formation. The findings highlight the critical role of communication skills in the success of adoptive families, concluding with recommendations to support parents in their communication skills, helping them be well-prepared to meet their child's complex needs.

Keywords: *adoption, family, communication, course, education*



*Pillanat Péterffy András 1980-as
Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor*

SZÉPLAKI, ILDIKÓ: Relationship between mental and physical health of first-year university students in Eger, Hungary

In 2018, the WHO assessed the mental health of the university student population in around 8 countries, and found that around a third of the population had experienced a mental disorder. During this period, mental health problems can develop that, if left untreated, can lead to more serious life problems and chronic illness. Physical activity is known to relieve stress and is good for mental health.

The aim of the present study is to assess the mental health and physical activity of first-year undergraduate students in a longitudinal study using validated measures and to show the correlation between these measures. The sample consisted of two groups: students enrolled in sports (66) and non-sports (206). The variables analysed included the Well-Being Index (WBI), the Satisfaction with Life Scale (SWLS), the Perceived Stress Scale (PSS) and the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ).

The measurement results showed a stronger positive relationship between WBI and SWLS in the September period in the group of non-sport students ($r = 0.594$, $p < 0.001$) compared to their sport peers ($r = 0.338$, $p = 0.006$). Regarding the correlation between WBI and PSS4, in September, both non-sport ($r = -0.381$, $p < 0.001$) and sport ($r = -0.312$, $p = 0.011$) students showed a significant negative correlation between well-being and perceived stress, and there was no significant difference between the two groups. The data show that factors other than life satisfaction may have a greater influence on the physical activity of university students.

The research suggests that it is worth looking for further correlations using other research methods.

Keywords: *WBI, university students, mental health, life satisfaction, perceived stress, IPAQ*



*Pillanat Péterffy András 1980-as
Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor*



KERÉNYI MARI

A tanító

NAPLÓ

Ha van pedagógiai bestseller, hát Winkler Márta könyve az. Ha van pedagógiai életmű, hát Winkler Márta élete az. Iskola-példa.

Élete, munkássága pedagógusok nemzedékeinek útmutatója. Hol másutt gyűlne össze hát születésnapját ünnepelni több száz diák, tanár, volt és leendő kolléga, mint az ELTE Tanítóképző Karán?¹ Hol egyebütt lenne könyve hatodik kiadásának bemutatója?² Ha valaki egész életében tanító volt, az itt van otthon.

Winkler Márta tanító lett – soha nem akart mást. Tévedhetetlen bizonyossággal tudta: ez a dolga. Gyerekekkel lenni, játszani velük, mesélni nekik, szemüket tágra nyitni a csodálatos, érdekes világra. Figyelni őket, merre fordul a kíváncsiságuk, miféle rejtélyek kulcsa után kutatnak szenvedéllyel, hogy születik meg bennük egy felismerés. Megélni az együttlét örömét.

Ennél többet soha nem kívánt, de ebből egy jottányit sem engedett. Nem mintha született harcos volna, de hát mit tehet a

tanító, ha tisztán látja, hogy hogyan lehet jó az iskolai együttlét, miközben minden el-lene van?

Ha egyértelmű, hogy a fáradt gyerekek pihennie kell, akkor miért ne lehetne tíz perc után szünetet tartani? Ha belemelegednek a munkába, kit érdekel a kicsengetés? Ha a tanterem hol színpad, hol műhely, ha mesesarok is kell meg tanulólhely is, akkor nem lehet a mozdíthatatlan padsorokkal elboldogulni. Ha fontos, hogy mikor mit esznek a gyerekek, akkor hogyan lehetne éppen étkezés idején magukra hagyni őket? Az együtt elköltött tízórai meghitt együtt-léte is tanít. Ha szabad játék nélkül nincs

összeszedett figyelem, akkor a tanítónak a futkáró-zókkal is együtt kell lenni a közös játékban.

Milyen természetes dolgok, milyen egyszerű

igények ezek! Márta történeteinek nagyobb része arról szól, hogyan rendezte át komfortossá az iskolában töltött teret és időt. Épp csak említi, hogy miféle összeütközésekkel, mennyi küzdelemmel járt mindez a kollégák rosszalló tekintetétől az igazgatói

Miért ne lehetne tíz perc után szünetet tartani?

¹ A köszöntést az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán 2024. szeptember 9-én tartották, „Egy gyereket nem lehet eléggé szeretni...” címmel.

² Winkler Márta: *Iskolapélda. Kinek kaloda, kinek fészek. 6., felújított kiadás.* Savaria University Press, Szombathely, 2024.

megrovásig. A konfliktusok anekdotává szelídülnek az évtizedek távlatában, az igazá pedig mind tisztább fényel ragyog. A sok összeütközésről csak ennyit mond: ugyan mi egyebet tehetett volna, ha egyszer a gyerekeknek, tanítványainak így tudta a legtöbbet adni?

És az előírások! A kötelező egyenköpeny! A technikaórákra kiszabott egyencso-

magok, melyekből mindenki ugyanazt, ugyanúgy készíthette el! A tantervileg előírt versek és mesék!

Mind nagyobb bizonyossággal tudta: ezeknek a követelményeknek nem lehet, nem szabad eleget tenni! Nem szabad, hiszen érdekesebbek a sokféle hulladékanyagból összerakott egyedi alkotások. Sokkal megragadóbbak a felkínált versekből maguk választotta művek feldolgozása. A merev szabályok fegyelme helyett a megbeszélés, megállapodások kultúrája. Az ösztönös pedagógiai tehetség hamar érett örökös kísérletező kutatóvá, majd a maga útján járó mesterré.

A Márta vezetésével folyó munka – egy iskola egyetlen osztályában történő csoda – a helyi koccanásokon, a halmozott szakfelügyelői látogatásokon túlmutató, már jó értelemben vett országos figyelmet keltett. Az osztályba rendszeresen behívott szülők

megtapasztalták, milyen nagyszerű dolog történik a gyerekekkel. Márta mellé álltak, mindenféle módon segítették. Aztán a szakma: az újat kereső, nyitott pedagógusok és pszichológusok jöttek nézni, mit csinálnak Márta és a gyerekek. Helye, szava lett az innovatív megoldásokat kereső szakemberek között. Egész egyetemi csoportokat hoztak óráira hospitálni a pedagógusképző intéz-

mények. Film készült mindennapjaikról.³ Maga is megfogalmazta a maga igazát: tanulmányt írt, előadásokat tartott az osztályában folyó munkáról.⁴ És a rendszerváltás

meghozta számára is álma megvalósulását: az 1988/89-es tanévben megnyíló Kincskereső Iskolát. Először felmenő rendszerben az alsó tagozat négy osztályával dolgozott, majd hatosztályossá bővült a lassan, szisztematikusan építkező intézmény.⁵

Tanítónak lenni életforma, ahogy más alkotó pálya is elkötelezettséggel jár. A tanító olyan értelmiségi, akinek minden tevékenysége mögött ott az akár meg sem fogalmazott szándék: átadni a gyerekeknek, amit lát, tanul, átél. Annyi minden történik, annyi az újdonság! Márta pedig mindezt úgy tudta közvetíteni, hogy a tanítványai szabadon élhessék meg a rácsodálkozás, befogadás örömét. Kezében a Varga Tamás-féle

a szülők megtapasztalták,
milyen nagyszerű dolog
történik a gyerekekkel

³ A Péterffy András rendezte dokumentumfilm, az *Iskolapéllda* 1980. megtalálható Winkler Márta honlapján:

<https://winklermarta.com/tartalom/iskolapelda-i-resz>

<https://winklermarta.com/tartalom/iskolapelda-ii-resz>

<https://winklermarta.com/tartalom/iskolapelda-iii-resz>

⁴ A most bemutatott kötet első kiadása *Kinek kaloda, kinek fészek* címmel a Hunga-Print Kiadó és Nyomda gondozásában jelent meg Budapesten, 1993-ban. Winkler Márta újabb könyve: *Örömmel az iskolában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 2012. Sok további, online is elérhető információ található Winkler Márta honlapján: <https://winklermarta.com/>

⁵ Jelenleg a Bethlen Gábor Általános Iskola és Gimnázium tagiskolájaként működik Winkler Márta tanítványa, Andóné Nagy Katalin vezetésével, éppen az idei tanévben induló hetedik osztállyal megkezdve az immár teljes, nyolcosztályos általános iskolává bővülést. Részletes információ: <https://www.kincskereső-iskola.hu/>

kísérleti matematikaprogram is átalakult. A program fontos részét képező gyönyörű színesrúd-készletet elsősre csak odaadta a gyerekeknek, hogy megfigyelje, maguktól mit kezdenek vele. Kísérlet a kísérlettel – meglehet, éppen ez volt a siker titka.

Márta ars poeticája: együtt élni, alkotni, játszani a gyerekekkel. Figyelemmel, szeretettel és türelemmel fordulni feléjük. Az iskola, az ő iskolája: a szélmélyiség kiteljesedésének szabad tere.

A tanító alkotó ember, akinek életműve: a tanítványai. Azok, akik beismerik, hogy az egyetemen is abból a matematikából élnek, amit Mártától tanultak. Akik máig őrzik indián nevüket. Azok, akik a gyerekeiket órá szeretnék bízni. Azok, akik nagyszülőként is olyan tanítót keresnek unokájuknak, mint Márta. Közben mindannyian tudják, tudjuk: az ember, az ilyen ember egyszeri és

megismételhetetlen. Hiszen éppen ennek a felismerésén és elismerésén virágozott ki az, aminek annyian a csodájára jártak.

Akkor hát mi az, ami ebből tanulható, tanítható? Hogy az iskola nem kaloda, hanem meleg, óvó fészkek kell legyen tanítónak, tanítványnak

egyaránt. Hogy a szabadság maga a levegő. Hogy játék és öröm nélkül tanítani, tanulni sem érdemes, de valójában nem is lehet. És hogy mindezekért az értékekért, a szívünkben hordott bizonyosságért muszáj megküzdeni akár az értetlenkedő hatalommal is. Úgyis, előbb vagy utóbb kiderül, kinek volt, van igaza. A tanító életműve, élő tanítványai hordozzák igazságát. A szeretet, türelem és figyelem minden gyereknek jár, s aki ezekkel a kincsekkel gazdagon lép közéjük, az mindannyiunk számára: iskolapélda.

abból a matematikából élnek,
amit Mártától tanultak



*Pillanatok Péterffy András 1980-as Iskolapélda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor*

BODNÁR ILDIKÓ

Nyelvtanulásaim története

Ajánlom ezeket a sorokat dr. Boga Bálint onkológus főorvos úrnak, geriáternek és orvosíró-nak, akinek a nyelvtanulásról megjelent visszaemlékezése¹ nyújtott példát saját emlékeim összeszedéséhez.

BEVEZETÉS

A *Nyelvtanulásaim története* megírásában dr. Boga Bálint gondolatébresztő írásán túl egy további kedves ismerősöm, Pásztor Lászlóné Adrien² biztató szavainak is ösztönző szerepe volt. Adrien néhány évvel ezelőtt egy eszperantóról magyarra fordítandó eposz kapcsán kért tőlem verstani tanácsot, s azóta számos levelet váltottunk. Főként nyelvekről, nyelvtanulásról levelezünk, vagyis arról, mit jelentettek a nyelvek az életünkben – nekem nyelvek egész sora, neki főként az eszperantó. Ő is arra biztatott, hogy írjam le a nyelvekkel, tanulásukkal, s főként a nekik köszönhető utazásokkal kapcsolatos élményeimet, örökítsem meg nyelvtanulásom állomásait. Hiszen belekóstoltam az évtizedek során nagyjából egy tucatnyi nyelvbe, 25 éven át középiskolákban három idegen nyelvet is tanítottam, majd pedig két évtizeden át nyelvészeti tárgyak egész sorát adtam elő a Miskolci Egyetemen, s talán valóban nem érdektelenek mások számára sem nyelvtanulási tapasztalataim.

Utazásaim egy részének történetét is belefoglaltam az írásba.

A LEGKORÁBBI NYELVI ÉLMÉNYEM

Az iskoláskorom előtti évekből egyetlen idegen nyelvi élményemre emlékszem vissza: a görög gyerekek „furcsa” beszédére. Orvosi rendelőkben találkoztunk velük rendszeresen, göndör, fekete hajú gyerekek voltak, sokat sírtak, és valahogy egészen érthetetlenül beszéltek. „Görög kisgyerekek” – mondta nagymamám. „Sokan jöttek görögök most ide Miskolcra.” (Az 1950-es évek legelején vagyunk, a görög polgárháború után ezek menekültek el Görögországból, és gyerekek százait is a szocialista országokba, köztük Magyarországra menekítették.)

Más idegen nyelvvel való találkozással abból az időből – óvodáskoromból és legelső két kiskisiskolás évemből – nem emlékszem. Csak kevés idegen fordulhatott meg 1960 körül a szülővárosomban, Miskolcon, különösen pedig ennek harmadik kerületében, az akkor még eléggé

¹ Boga Bálint: Kalandozások a nyelvek mentén – A nyelvtanulás életemben. *Új Köznevelés*. 76. 1–3. sz., 38–41.

² Pásztor Lászlóné a férjével együtt sokat fordított eszperantóról magyarra és fordítva, a műveik egy része az Magyar Elektronikus Könyvtárban megtalálható.

falusias kinézetű és életformájú Diósgyőrben. Otthon sem hangzott el idegen szó,

pedig szüleim is tanultak valaha nyelvet – németet –, de ezt sokáig nem tudtam.

A NYELVEK MEGJELENÉSE – ISKOLÁS ÉVEIM

Nem sokkal később az életem mégis a nyelvek körül kezdett forogni. Az általános iskolai idegennyelv-tanulás, ami a hatvanas években egyértelműen az orosz nyelv tanulását jelentette, a felső tagozaton, ötödik osztályban kezdődött. Én azonban másfél-két évvel korábban már belevágtam – természetesen szüleim támogatásával – első idegen nyelvem „meghódításába”.

Az első három idegen nyelv az életemben

A legelső tanult nyelv

Lerne das Einfachste!...

Lerne das Abc, es genügt nicht, aber

Lerne es!...

Fang an! Du mußt alles wissen!

Bertolt Brecht: Lob des Lernens

Tanuld, mi egyszerű!...

Ábécét tanulj, bár nem elég, de mégis

Csak tanuld!...

Mindent tudnod kell e Földön!

Bertolt Brecht: A tanulás dicsérete³

A leghamarabb a **német nyelv** jelent meg az életemben, de mondhatnám azt is, hogy a mindennapjaiban. Az első emlékem, ami a német nyelvhez kötődik – azaz egy akkortájt kiadott német nyelvkönyv⁴ legelső leckéjéhez – a következő.

Úgy mesélik, hogy édesapám akarta fel-eleveníteni egykori némettudását valamilyen vállalati nyelvtanfolyamon, így kerülhetett a kezembe az a könyv. Úgy 7-8 éves lehettem, olvasni már tudtam, sőt a „dupla v” sem lepett meg különösképpen. Az első leckében talált kérdést hát ki is olvastam, ilyen módon: *Vas ist das?* – csupa *s*-sel, és amikor a szüleim mondták, hogy a

németben ez nem egészen így van, először bizony értetlenkedtem. Miért így írják németül a *vasat*? És hogy-hogy nem *vas*? Ilyen és ehhez hasonló okos kérdéseket tehettem fel nekik. Már nem tudom, hogy tértem napirendre a dolog felett, de mindenesetre tovább lapozgattam a könyvet.

E spontán érdeklődésemnek is köszönhettem, hogy valakinek a családból eszébe jutott Matild néni, egy nagyon idős német-tanár. Édesanyám különórára kezdett jártni hozzá. Matild néni még öt és nővérét (a keresztmamámat) tanította németre a harmincas évek végén a polgáriban. A tanár néni – ez sem volt utolsó szempont – szintén

³ Részlet *Az anya* című dráma egyik betétdalából. A verset Görgey Gábor fordította.

⁴ A Vajda György Mihály és Fürst György által írott német nyelvkönyv kiadásának az éve 1957 volt. Egy kezdőknek, de feltétlenül felnőtt nyelvtanulóknak ajánlott könyv volt a *Tanuljunk nyelveket!* sorozatból. Az első kiadást az ezredfordulóig még számos további követte.

Diósgyőrben, úgy három- vagy négyutcányi távolságra lakott tőlünk. Az is hozzájárulhatott ahhoz, hogy éppen idegen nyelvet kezdtem tanulni, hogy a sportokhoz bizony ügyetlen voltam, meg féltettek is, a zenéhez viszont botfűlűnek könyveltek el (már amennyire ez egy-két iskolai év alatt kiderülhetett). Tény azonban, hogy sem az előbbieket, azaz a sportokat, sem pedig az utóbbiakat, az éneklést, a zene igen sokáig nem játszottak szerepet az életemben. Annál nagyobb szerepet kaptak a nyelvek.

Mivel nagyon gyorsan megírtam, megtanultam az iskolai leckéimet, s bár, ahogy mondták, „faltam a könyveket”, mégis sok szabadidőm maradt, így egy kis nyelvtanulás bőven belefért a napjaimba. Harmadikos koromtól hetente kétszer mentem órára, de emlékezetem szerint naponta foglalkoztam valamennyit a némettel, olvastam, gyakoroltam a szavakat, megírtam a házi feladatot. Legkorábban a Matild néni által ajánlott (és valószínűleg tőle is kölcsönkaptam) kis füzetekből kezdtem tanulni. Mára már alig emlékeztem a füzetekre, a napokban az interneten mégis rájuk bukkanok, és hat évtized távolából is felismertem őket.⁵ Először ezekből a mára már ezerévesnek tűnő kis füzetekből tanultam valamennyit, aztán a már említett „Vajda-Fürst”⁶ következett.

A szavak tanulását, erre egészen jól visszaemlékszem, az idős tanárnő bútorainak német nevével kezdtük, és az első órák után már nem okozott gondot a *Was ist das?*

kérdés megértése és kiolvasása sem. Mintha a színek is hamar előkerültek volna. Az órákon nagyon korán dicséretet kaptam Matild nénitől. A szavakat gyorsan, pontosan megtanultam, a névelőket is rendre megjegyeztem, s bár sokat nemigen töprengtem rajtuk, de talán a mondataim is rendben

voltak. Egy olyan esetre emlékszem, hogy a tanárnéni nagyon megdicsért, mert a tárgyeset hibásan használt névelőjét magam kijavítottam, vagyis a *der*

Tisch-t den Tisch-re. Egy nyelvóra, úgy emlékszem, 10 forintba került Matild néninél; később az árak persze emelkedtek. Aztán úgy alakult, hogy az érettségig öt-hat tanár is tartott nekem magán-, avagy ahogy emlegettük: „maszek” órákat. Mindig én mentem – lehetőleg pontosan érkezve – a tanárokhöz. Iskolai keretek közt a német nyelvet soha nem tanultam.

Az első három esetben a tanárváltás tankönyvváltással is járt, ráadásul mindig teljesen előlről kezdtük a nyelvtanulást. Így az alapok igencsak megerősödtek. Volt sok nyelvtani gyakorlat, fordítás, szavak kikérdezése; sajnos a helyes német kiejtés soha nem került szóba egyik tanáromnál sem. Harmadik nyelvkönyvemként a korabeli gimnáziumi tankönyvek következtek, de újabb tanárváltások miatt csak a harmadikos könyv közepéig jutottam el. Volt anyag-rész, amit háromszor is megtanultam tehát, volt, amit éppen csak egyszer, s olyan is bőven akadt, amit nem is említettünk, mint pl. a függő beszéd.

a helyes német kiejtés
soha nem került szóba

⁵ Barna, *Schidlof* feliratú papírdossziéból lehetett egyenként kivenni a leckéket, s elég volt egy ilyen vékonyka „tankönyvet” meg egy füzetet vinni az órára. A *Schidlof 1000 szó gyakorlati módszere* című kiadvány volt ez, német nyelvből, Altai Rezső által szerkesztve. Ezt a tananyagot semmiképpen sem gyerekeknek szánták.

⁶ Ezt követően rövid időn belül megjelentek a *Tanuljunk nyelveket!* sorozat első francia és angol kezdő nyelvkönyvei is, mintegy az 1956 után bekövetkezett oktatáspolitikai változások jeleiként.

Az egyik nyelvtanárom az *Ali Baba és a negyven rabló*-t (*Ali Baba und die vierzig Räuber*) olvastatta hangosan és fordította velem az órán az *Ezeregyéjszaka* (*Tausend und eine Nacht*) című meséskönyvből. A tanár úr néha nyelvtani magyarázatokat is fűzött a mondatokhoz. Az órán megismert új szavakat otthon emlékezetből jegyeztem le, már amelyekre visszaemlékeztem. Ez a módszer nálam nem annyira vált be. A *Szezám, tárulj!* (*Sesam, öffne dich!*) kifejezés mellett azért még néhány további szó (pl. *varázsszó, kincsek, barlang; Zauberwort, Schätze, Höhle*) ebből a meséből maradtak meg máig az emlékezetemben.

Később Thomas Mann *Vasúti szerencsétlenség* (*Das Eisenbahnunglück*) című novellája is sorra került egy másik tanáromnál, ennek fordítására és szókinccsének tanulmányozására legalább otthon is készülhettem, mert nekem is megvolt a novelláskötet.⁷ Amikor évtizedekkel ezután majd Thomas Mann műveit eredetiben kellett olvasni, így a *Tonio Kröger* című novellát is, nagy örömmel tettem, még ha elég sok szótározással járt is. A novellából „*a főkabór iskolatáskákban a tudomány összes cók-mókja*” kifejezés tetszett nagyon, amelyik az eredetiben így hangzott: „*die Siebensachen der Wissenschaft in den Seehundsränzen*”⁸.

Néhány évvel nyelvtanulásom kezdete után vásárolni kezdtem az *ABC-Zeitung* nevű színes NDK-s gyermeklapot, minden hónapban kaptam rá pénzt, ahogy a

nyelvórákra is. Valamennyit mindig megérttem a történetekből, a legtöbbször persze csak a szótár segítségével. Különösen eleinte nem minden tűnt értelmesnek, amit fordítottam, és ez nagyon zavart – sokáig gondolkodtam egy-egy helyes megoldáson. Persze a zsebszótárak szókinccse elég kicsi volt az eredeti szövegek olvasásához. Később a *Világ Ifjúsága* című ifjúsági lapnak köszönhetően nagyon hamar német levelezőtársaim is kerültek, a lap mindegyik száma közölt címeteket, sőt címlistákat is lehetett kérni a szerkesztőségtől. A legelső levelezőtársam egy Inge Hermann nevű, velem egykorú lány volt Pappendorfból. A leveleken kívül sok szép képeslapot is küldött. Az NDK-ba vezetett első külföldi utam, cseregyerek lettem egy potsdami családnál. Igaz, ez nem a levelezések nyomán alakult így, hanem egy miskolci és egy potsdami iskola kapcsolatá-

nak volt köszönhető, és elsős gimnazista korom végén történt. Arra is emlékszem, hogy kiutazásom előtt hogyan ismételttem az éppen tanult

könyv leckéit, olyan kifejezések, mondatok után kutatva, amelyek egészen biztosan hasznomra lehetnek majd. Ezeket ki is írtam egy külön füzetbe. A megérkezésem után legalább három nap kellett ahhoz, hogy a német kiejtést megszokjam, hogy megértsem, amit vendéglátóim mondtak nekem; saját gondolataimat kezdettől jobban el tudtam mondani, persze mindvégig igencsak erős magyar akcentussal.

nagyon hamar német
levelezőtársaim is kerültek

⁷ Ma mindkét fentebb említett művet el tudja olvasni, de akár meg is tudja hallgatni bárki az interneten. Ali Baba meséje például itt megtalálható: <https://www.labbe.de/Die-Geschichte-von-Ali-Baba-und-den-vierzig-Raeubern>, Thomas Mann novelláját pedig magának az írónak az előadásában itt meghallhatjuk: <https://www.youtube.com/watch?v=3oPxnB84afc>.

⁸ A novella és ennek magyar fordítása hasonlóképpen megtalálható az interneten: <https://www.gutenberg.org/dirs/2/3/3/1/23313/23313-h/23313-h.htm>, illetve: <https://mek.oszk.hu/00400/00437/00437.htm>

Még az általános iskolai korszakra kicsit visszatekintve: volt osztályfőnököm és magyartanárom, Klárka néni, mikor megtudta, hogy már négy éve tanulok németül – hetedikes voltam akkor –, egy nekem furcsán hangzó kérdést tett fel: *És a Faustot olvastad már eredetiben?* Nos, egyetemista voltam, amikor németből sikerrel letettem a középfokú nyelvvizsgát. De ezzel korántsem fejeződött be számomra a német nyelv

tanulása – és így a „Faust eredetiben” sem maradt ki az életemből.

Brecht mottóban idézett szavaira visszatérve: talán hetedikes koromban kezdtem ezeket a sorokat a füzeim elejére írni, főképp azt, hogy „*Ábécét tanulj!*” (számomra egyértelműen „*Nyelveket tanulj!*” értelemben), és amiatt is, mert – akkori, még gyermeki lelkesedésemben – én is így éreztem: „*Mindent tudnod kell e Földön!*”

A második tanult nyelv

*Я к вам пишу – чего же боле?
Что я могу еще сказать?
Теперь, я знаю, в вашей воле
Меня презреньем наказать.*

*Пушкин: Онегин
Письмо Татьяны к Онегину*

*Én írok levelet magának –
Kell több? Nem mond ez eleget?
Méltán tarthatja hát jogának
Hogy most megvessen engemet.*

*Puskín: Anyegin
Tatjana levele Anyeginhez⁹*

Biztosan vannak, akik, ha sokkal többre már nem is, de ezekre a sorokra még emlékeznek gimnáziumi orosznyelv-tanulásuk éveiből.

A második nyelv, amit tanulni kezdtem, az **orosz** volt. Ennek tanulása ötödik osztályba lépésemkor kezdődött, s már előre örültem neki. A német után az orosz könyvnyűnek bizonyult, nem jelentett különösebb gondot a cirill betűs írás sem. Szintén nem okozott nehézséget – a német nyelv tanulása után – a három nyelvtani nem elfogadása, ráadásul a felismerésük és megtanulásuk a végződésekhez kapcsolódóan jóval könnyebb feladat is volt itt, mint a németben. Én – még hatodikos koromból – az egyik szóbeli feleletemre emlékszem, amikor elbizonytalanodtam a ragozásokban, ám visszaemlékezve a történtekre tudom, hogy

a segítő tanári javítás nyomán felelet közben értettem meg a végződéseknek a változó esetekhez (alanyeset, tárgy eset stb.) való kapcsolódását.

Oroszul hatodikos koromban kezdtem levelezni egy *Szovjet–magyar diáklevelezés*¹⁰ című kis könyv segítségével, hiszen magukat a címeiket (moszkvai iskolák címeit) is itt találtam. Bemutatkozó leveleimhez kész mondatokat találtam a könyvecskében, de a szótár segítségével sok más mondatot is beleírtam a leveleimbe, nyelvtanilag lehet, hogy kevésbé helyesen, mint a mintamondatok voltak, de *a saját gondolataimat akartam kifejezni*. A kedves, fiatal tanárnő, Marika néni hamar észrevette érdeklődésemet az orosz nyelv iránt, és tovább ösztönzött a nyelvvel való foglalkozásra.

⁹ A puskinsi sorok és az Áprily Lajos alkotta fordítás szépsége máig nagy hatással vannak rám.

¹⁰ Kaszab Andor (1963): *Szovjet–magyar diáklevelezés*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

A diáklevelezésben található szövegek jó részét hamar kívülről is tudtam, miután pár hónap alatt nem egy-két, hanem öt-hat levelezőtársam is akadt. A levelezések néme-lyike felnőtt koromig, egészen a gyerekeim megszületéséig folytatódott.

Mikor hetedikes lettem, Marika néni a városi orosz nyelvi versenyre kezdett felkés-zíteni, s mivel maga akkortájt végezte (a fő-iskola után) immár az egyetemen az orosz szakot, rengeteg, igazán az egyetemisták tananyagá-hoz tartozó dolgot is hal-lottam tőle már hetedikes (s mivel a verseny nyolca-dikban is ismétlődött, nyolcadikos) koromban is. A városi verse-nyeket a megyeiek és az országos követték; az országos orosz nyelvi versenyekre Marika néni hosszú időn át, mondhatni hónapokig készített fel. Vizsgáira készülni viszont én segítettem neki valamennyit: mikor kérte, lemásoltam számára vagy egy tucat Krilov-mesét,¹¹ mert a kölcsönkapott kötetet na-gyon hamar vissza kellett adnia. A Krilov-mesék másolása közben, általuk értettem meg sok mindent az ún. *szabad szórend* mű-ködéséről. Bizonyos szavak távolabbra is ke-rülhetnek egymástól, mert a ragozások, azaz végződéseik biztosan jelzik összetartozásu-kat. Ugyanekkor, hetedikesként megismer-kedtem a pl. a *-мя [mja]-végű főnevekkel* és ragozásukkal, illetve egy sor kiejtési szabá-lyal, így pl. a *szóvégi zöngétlenedéssel*, amiről évekkor korábban a német kapcsán kellett volna hallanom először.

Ekkor gondoltam először arra, hogy *nyelvsznek* kellene lennem. Nem tudom, szüleimtől, netán valamelyik tanáromtól hallottam-e a szót, vagy olvasmányaim

nyomán ragadt meg bennem, de valóban el-kezdtem nyelvésznek készülni. Ettől kezdve naplót vezettem, ahová németül, oroszul (és később majd eszperantóul is) írtam feljegy-zéseket. Gimnazista éveimben francia nyelvű bejegyzésekkel bővült a nyelvek sora. A német szakot az 1990-es években, az *orosztanárok átképzése (Umschulung der Rus-sischlehrer)* keretében végeztem el.

Orosz nyelvtudásom bővítéséhez nem kis segítséget jelentett, hogy ekkortájt jelentek meg az *Iskolatelevízióban* az első orosz nyelveleckék, amelyekből a valódi orosz kiejtést és számos, a tár-salgási nyelvet jellemző szót, kifejezést meg-ismertem. Ezután következtek az említett nyelvi versenyek. Mint a normál tagozatos diákok országos versenyének első helye-zettje, nyolcadikos koromban jutottam ki először a Szovjetunióba. Az utazás során egy hetet Moszkvában töltöttünk, majd a Krimbe repült a tíz főből álló csoport (hiva-talosan: a „*magyar delegáció*”, azaz „*венгерская делегация*” – íme egy példa a szókincs „átpolitizálására”). A buszozások során (mindenüvé különbusszal mentünk) – Marika néni tanácsára emlékezve – felje-gyeztem boltok nevét, különféle feliratok szövegét; az új szókincset pedig szabad-időmben kiszótároztam. Így tanultam meg sok egyéb mellett a *vadállat* szót a *Пума – рыба – зверь (Hús – hal – vad)* boltfelirat-ból vagy a *Сберегательная касса (takarékpénztár)* kifejezést annak valahol a Gorkij utca elején történt feljegyzése nyomán.

A Krim szívében fekvő Szimferopolból, ahol a repülőgépünk leszállt, már autóbusz-szal jutottunk el a nemzetközi

feljegyeztem boltok nevét, különféle feliratok szövegét

¹¹ Ivan Andrejevics Krilov (1768–1844) az ókori szerzők és La Fontaine állatmeséi nyomán elindulva az orosz iroda-lom legjelentősebb állatmese-írója volt.

úttörőtáborba, Artekbe. Az arteki táborozás egy hónapig tartott, szinte napi fürdéssel a Fekete-tengerben, gyalogos és autóbuszos kirándulásokkal, különféle műsorok megtekintésével, daltanulással, tiltakozással a vietnámi háború és általában az imperializmus ellen – számomra azonban leginkább a nyelvtanulás ezer alkalmával. A gyalogtúra a Medve-hegyre, az autóbuszos a Krím-félsziget gyönyörű helyeire vezetett, például Jaltába, Alustába vagy éppen a Nyikicki Botanikus Kertbe.

Ezt az első utamat több is követte tanulmányaim idejében, miután az egyetemen egyik szakomnak az oroszot választottam,

és így, amíg még az orosz nyelv kötelező oktatása zajlott, összesen hét alkalommal jártam a Szovjetunióban. Már Artekben sok új baráttra, levelezőtársra is szert tettem, ami később is nagyban előmozdította nyelvtudásomat. Sokat és szívesen beszéltem, idegen nyelven sokkal hamarabb beszédbe mertem elegyedni bárkivel, mint az anyanyelvemen.¹² Német- és egészen kezdő szintű franciatudásom révén (erről ld. később) további barátokat is szereztem, egy belga lánnyal egészen a '90-es évekig tartott a levelezésünk. (A nemzetközi úttörőtáborba kereken negyven országból érkeztek akkor gyerekek.)

Orosz nyelvi sikereim a középiskolában folytatódtak, hiszen az OKTV-n harmadikos koromban második, negyedikesként ismét országos első lettem. Itt a jutalom mindkét esetben egy-egy kéthetes,

Moszkva–Leningrád út volt. A leghosszabb kint tartózkodásomra viszont az egyetemi évek alatt került sor, az egész utolsó félévet a *Lomonosov Egyetem Nemzetközi Karán* töltöttem több csoporttársammal egyetemben, napi 6-8 órában orosz irodalmi és nyelvészeti előadásokat hallgatva és szemináriumokon gyarapítva tudásunkat. Többször színházba, moziba is elmentünk, könyvtárba is rendszeresen jártunk. Mindez, és a nyelvi környezet, aminek előnyeit számos, a „hét-

köznapi emberekkel”, bolti eladókkal, könyvtárosokkal, kollégiumi társakkal folytatott beszélgetés formájában ki is

használtam, nagyon sokat fejlesztett nyelvtudásomon. Moszkvában alkalmam volt két legrégebbi levelezőtársammal is találkozni.

Végül a '80-as évek végén két hónapot tankönyvíróként töltöttem a Puskin Intézetben, az orosz nyelvi tankönyvek rendszerváltás előtti utolsó sorozatának egyik darabját írtam, orosz anyanyelvű szerzőtársam, Paár Ferencné (Válja) közreműködésével.¹³

Egy-egy félévet egyetemi katedrán is volt alkalmam orosz nyelvet tanítani már a rendszerváltást követő években. Először a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen orosz szaknyelvet, másodsor – és legutoljára orosz tanári karrierem során – a Miskolci Egyetemen mint egy választható nyelvből szerveződött kezdő csoport tanára a cirill ábécét, illetve a *je-* és az *i-soros ragozásokat* oktattam.

összesen hét alkalommal
jártam a Szovjetunióban

¹² Nem olyan régen találkoztam egy nyelvkönyv bevezetőjében az alábbi mondattal: „Beszélni csak beszélve lehet megtanulni... A nyelvtanuló sosem beszélhet az idegen nyelven olyan rosszul, hogy jobban tenné, ha meg sem próbálna beszélni.” (Varsányi István [1978]: *Kis lengyel nyelvkönyv. A Lengyelország magyar szerkesztősége*, Varsó. 7. o.)

¹³ Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó és Paár Ferencné (1990): *Пооедем в АРТЕК! Utazzunk Artekbe!* Tankönyvkiadó, Budapest.

A harmadik tanult nyelv

*O, bela lingvo, Esperanto
En mi la penso jam ne mutas,
Parolas sentoj en la kanto
Per kiu min nun parolas.*

Baghy Gyula: Al nia lingvo¹⁴

*Eszperantó, szépséges nyelvem,
A gondolat többé nem néma bennem
Érzelmek szólnak az énekekben
Melyekkel megszólítasz engem.*

Baghy Gyula: Nyelvükhöz

A nyelv, amelyről a következőkben szólok, az írásom már lelegején is említett **eszperantó**. Mottónak ezúttal egy általam nagyon kedvelt, kívülről is ismert, és magáról az eszperantó nyelvről, annak szépségeiről szóló vers első versszakát választottam, itt a sorokat a saját fordításomban adtam meg.¹⁵

Ahogy a bevezetésben már írtam, Adriennel az eszperantó nyelv kapcsán kerültem kapcsolatba, s hamar kiderült, közös szívügyünkről van szó. Adrien éppen eszperantó nyelvről fordította magyarra a nagyperza eposz, a Királyok könyvének egyik részletét,¹⁶ és ennek kapcsán verstani tanácsot kér tőlem. Levelezésünk során egyre gyakrabban kerültek szóba más nyelvek és az utazások is. Én számos korábban vagy később tanult nyelv révén jutottam el a világ, leginkább persze Európa több országába. Adrien egyetlen nyelv, az eszperantó segítségével jutott el egyedül vagy szintén eszperantista férjével mintegy tíz európai országra, de sok baráttra találtak Földünk

számos távoli országában is. Ők lehetnek a példa azokra, akiknek nagyon fontos volt az életükben – ahogy egy időben az enyémben is – az eszperantó nyelv, az általa kötött barátságok, a fordítások, az utazások szempontjából egyaránt. Ma az angol játszik hasonló szerepet talán, de olyan lelkesedés nincs mögötte, mint a nemzetközi nyelv mögött volt.

Az eszperantóról valamennyit már tudtam, amikor hatodikos koromban egy ismerősünk jóvoltából a diósgyőri Ady Művelődési Házban szervezett tanfolyamra kezdtem járni. A már említett *Világ Ifjúsága* című lapban addigra már több cikket is olvastam az eszperantó nyelvről, amelyet Ludwig Zamenhof alkotott meg. Eszperantó nyelven levelezni kívánó fiatalok címére is rábukkanhattam ott. Mindez még jobban felkeltette a kíváncsiságomat a nyelv iránt.

Később – alig néhány hónapnyi tanulás után – el is kezdtem levelezni ezen a nyelven. Az eszperantó a szocializmus éveiben –

¹⁴ Baghy Gyula (1891–1967) eszperantista költő és műfordító saját műveit eszperantó nyelven írta, és a magyar irodalom számos alkotását is lefordította a nemzetközi nyelvre. Több nyelvkönyvnek, szótárnak is a szerzője, szerkesztője volt.

¹⁵ A teljes vers itt olvasható: <https://egalite.hu/baghy/autuna/al%20nia%20lingvo.htm>

¹⁶ Itt ezt a verset idézem, két sor erejéig. Firdausi *Királyok könyve* című eposzának eszperantó fordítása Balucsi iráni költőtől, az eszperantó szöveg részletének magyar nyelvre való átültetése Pásztor Lászlóné Adrientől származik.

*Mi aŭdiŝ ke Rostam komence de sort'
De Dio tiom ricevis li da fort'.*

Firdausi: Rostam

*Hallottam, Rusztem amikor ifju volt,
Istentől óriási erőt kapott.*

Firdausi: Rusztem

nagyjából úgy, ahogy azt megalkotója, Zamenhof is tervezte – világnyelvi szerepre is alkalmasnak tűnt, s valóban igen sokan tanulták is világszerte. Később az angol teljesen kiszorította, bár idősebb és fiatalabb eszperantisták ma is foglalkoznak terjesztésével. Én az eszperantót – úgy tizenhárom-tizennégy évesen – másfél évig szervezett kerekék közt tanultam, azután évekig már teljesen egyedül, hol intenzívebben, nyelvvizsgára készülve (amelyet azután nem tettem le), időnként levelezve, időnként utazásra felkészülve, de utazni végül szintén nem az eszperantó, hanem a többi nyelv révén utaztam sokat. A levelezés viszont hosszú ideig fennállt a világ legkülönbözőbb tájain lakó eszperantistákkal. Levelezőtársaim között voltak lengyel, bolgár, marokkói, algériai, azerbajdzsáni és japán fiatalok is.

A mesterséges nyelv a maga igen sok németből származó szavával ismételtelen könnyűnek látszott, bár ezt a nyelvet is, miként a többit, komolyan tanulni kellett. A későbbiekben pedig majd már az eszperantó adott segítséget számomra más nyelvek tanulásának elkezdésekor. A mottóban idézett vers egyik szava segített megérteni a tanulmányaim során előkerült *mutizmus* jelenségét.¹⁷

Az eszperantóval első munkahelyemen is találkoztam, ahol Csiszár Jenő kollégám és felesége tanítottak választható tantárgyként eszperantót a várpalotai gimnazistáknak. Látogatóban többször is jártam náluk. Gyermekeik a család nyelveként először nem is a magyar, hanem az eszperantót

sajátították el és magyar-eszperantó két-nyelvű gyerekekként nőttek fel. Ma egyikük jeles nyelvész, és nem véletlenül: kétnyelvűség-kutató.

Rendszeres olvasója voltam eszperantó folyóiratoknak is, pl. a *Hungara Vivo*, *Juna Amiko* című havi lapoknak, és még egy kínaiak alapította, de Európában kiadott eszperantista lap is megfordult már 13-14 éves koromban a kezemben, a *Heroldo de Esperanto*.¹⁸ Egyik legkorábbi „kapcsolatom” volt ez az újság a kínai nyelvvel, a kínai jelekre való rácsodálkozás erejéig legalább. Ugyanis kínai karakterek is feltűntek benne a hirdetési oldalakon. (A kínaitanulás komolyabb folytatása majdnem fél századdal később következett az életemben.) A kínai költők kezdetben az eszperantónak mint közvetítő nyelvnek a segítségével kezdték magyar költők műveit, így Petőfi számos versét is kínaira fordítani.

az eszperantóval első munkahelyemen is találkoztam

A nyelvtanulás újra meg újra nagy-nagy örömmel töltött el, s amikor már akkora szókinccsem lett valamelyik nyelvből, hogy be tudtam mutatkozni, s pár kérdést a beszélgetőtársnak is fel tudtam tenni, alkalmazni is kezdtem tudásomat.

A második három idegen nyelv az életemben

A következő három nyelvvel való megismerkedésem is általános iskolás éveimre esett. Igencsak komolyan gondolhattam akkor, hogy nyelveket érdemes tanulni, s hogy egy nyelvésznek minimum egy tucat nyelvet

¹⁷ A mutizmus (latin: *mutitas* – ’némaság’, *mutus* – ’néma’) olyan kommunikációs zavar, amikor az érintett személy csak egyes személyekhez vagy senkihez sem beszél, és ez nem magyarázható sem halláskárosodással, sem beszédzavarral. Forrás: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Mutizmus>

¹⁸ A folyóiratok magyar címe: Magyar Élet, Ifjú Barát, Eszperantó Hírnök.

mindenképpen ismernie kell. Nyolcadikos koromig azoknak a nyelveknek a listája, melyekkel foglalkoztam, tovább bővült,

negyedik nyelvként egy újabb szláv nyelv jelent meg az életemben. Tanulását megkönyvítették orosz nyelvi ismereteim.

A negyedik tanult nyelv

*Jeszcze Polska nie zginęła
Kiedy my żyjemy.
Co nam obca przemoc wzięła,
Szablą odbierzemy.*

*Hymn Polski –
Mazurek Dąbrowskiego¹⁹*

*Nincs még veszve Lengyelország,
Míg mi meg nem haltunk,
Hogyha földünk elrabolták,
Visszaszerzi kardunk.²⁰*

*Lengyel Himnusz –
Dąbrowski Mazurkája*

A **lengyel** himnusz első versszaka és annak hivatalos fordítása olvasható a fentiekben. Dallama egy ismert indulóé volt, szövege kissé változott az idők folyamán.

Ez az újabb „nyelvi kalandom”, mondhatni, a történelem viharainak és a véletlenek egyiként volt köszönhető. A keresztmámam 1957-ben, vagyis a tragikus pesti eseményeket követően néhány más vidéki pedagógussal egyetemben másfél-két hónapra át budapesti 8-9 éves gyerekeket üdültetett Lengyelországban. A cél az volt, hogy a gyerekek könnyebben kiheverjék az átélt borzalmakat.

A véletlen pedig az volt, hogy a padlásra játszva rábukkantam az ő már hosszabb idő óta ott heverő lengyel nyelvkönyvére, Varsányi Istvánnak szintén a *Tanuljunk nyelveket!* sorozatban megjelent kiváló munkájára.²¹ Oroszstudásomat is bevetve nekiláttam az első nyugati szláv nyelv tanulásának. Évekkel később, amikor Budapesten éltem, a Lengyel Intézetbe is beiratkoztam egy-két félévre, hogy tudásomat fejlesszem.

Utazásaim (nyolc-tíz út) Lengyelországba viszont már nagyrészt középiskolás és egyetemi éveimre estek. Az orosz után lengyelül tanulni: tele volt sikerélménnyel számomra. Aztán jó húsz év múlva a szlovákok a lengyel után tanulni már korántsem volt egyszerű, az ún. *homogén gátlás* miatt. (Részletesebben erről szlováktanulásom kapcsán írok.)

Már első lengyelországi utamra, 1967 körül az úti élelmiszer és a ruháim mellé a vonatra az akkor frissen vásárolt kasszótárak mellé a tankönyvből kisserelt lengyel nyelvtani összefoglalót vittem magammal és olvastam. Nyelvtanok olvasásában már gyakorlatom volt, korábban az országos orosz versenyek idejére a *Rendszeres orosz nyelvtan*²² olvastam ki az első betűtől az utolsóig. Jól érthettem szinte mindent, hiszen a padlásra talált lengyel nyelvkönyvet teljesen egyedül dolgoztam fel! Az orosz mellett, illetve után a lengyelt kifejezetten jólesett tanulni, s ma is sokat tudok még lengyelül. Igaz, sok éven át nyaranta gyakorolhattam is. Zakopánében először édesanyámmal

¹⁹ Eredeti szövegét Józef Wybicki írta.

²⁰ A lengyel himnusz itt meg is hallgatható: https://hu.wikipedia.org/wiki/Lengyelorsz%C3%A1g_himnusza

²¹ A könyvet valójában szerzőhármás írta: Kerényi Grácia, Szabó Dénes és Varsányi István. Az első kiadás 1958-ban jelent meg; én ezt forgattam.

²² Dr. Szabó Miklós és Dr. Kovács Ferenc (1963): *Rendszeres orosz nyelvtan*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

jártam, azért vitt magával, hogy tolmácsoljak neki, ha szükséges. Később Zakopánéban egy Bogusa nevű levelezőtársnál is vendégeskedtem. Ő is járt nálunk, ahogy később még néhányan mások is, de voltak,

akkikkel csak leveleztem. Levelezőtársaim révén jutottam el Varsóba, Krakkóba, Gdanskba és egy kirándulás során a Hel-félszigetre is.

Az ötödik tanult nyelv

<i>Les sanglots longs</i>	<i>Ősz húrja zsong,</i>
<i>Des violons</i>	<i>Jajong, busong</i>
<i>De l'automne</i>	<i>A tájon.</i>
<i>Blessent mon coeur</i>	<i>S ont monoton</i>
<i>D'une langueur</i>	<i>Bút konokon</i>
<i>Monotone.</i>	<i>És fájón.</i>
<i>Paul Verlaine:</i>	<i>Paul Verlaine:</i>
<i>Chanson d'automne</i>	<i>Őszi chanson²³</i>

Az ötödik a sorban a **francia** nyelv lett, amelyet a *Rendszeres francia nyelvtanból*²⁴ és egy akkor megjelent, Kelemen Tiborné tanárnő által írt, gyerekeknek szerkesztett nyelvkönyvből²⁵ kezdtem el megismerni. (Ő később tanított és vizsgáztatott is, amikor a francia szakra jártam a '70-es évek második felében.) Nyolcadikosként egy valamikor francia nyelvet is tanult, egyébként emlékezetem szerint földrajz szakos tanárnőtől kezdtem órákat venni. Ragozási táblázatokat tanultam az *-er*, *-re*, és az *-ir* végű igék jelen idejét, s néhány rendhagyó igét is. Hogy a gyerekkönyv pár, a családra, a környezet tárgyait, illetve a színekre vonatkozó szaván kívül mást is tanultam volna, nem emlékszem, de kis tudásom önbizalmat

adott, hogy Artekben belga gyerekekkel franciául szóba elegyedjek.

Az eddig emlegetett nyelvek közül többnek a tanulása folytatódott és többnyire el is mélyült gimnáziumi éveim folyamán. Franciatanulmányaimat francia tagozaton folytattam, csekély nyelvi ismereteim korábbi tudásomhoz képest rohamosan bővültek. De azért jó volt egyfajta kiindulópontnak, hogy hallottam az igeragozások sokféleségéről, a hagyományos helyesírás buktatóiról, és nagy segítséget jelentett az induláskor az eszperantó nyelvnek a franciából kölcsönzött szókincse is. Íme pár példa: *ka-jero < cabier, krejono < crayon (füzet, ceruza)*, s nekem akkor még (tévesen) francia eredetű szónak számított sok latin eredetű szó, így a *könyv* és az *ablak* is: *libro < livre*,

²³ Tóth Árpád *Őszi chanson* címmel készült fordítása csak egy a vers mára talán már a két tucatot is elérő magyar nyelvű megszólaltatásai közül. A további fordítók között van még pl. Szabó Lőrinc, Kosztolányi Dezső, Babits Mihály, Ignótus, Hárs Ernő, György Oszkár, Móricz Zsigmond, Juhász Gyula, Weöres Sándor, a mai költők közül pl. Végh György, Térey János, Nádasdy Ádám. Az elemzésekhez ld.:

https://epa.oszk.hu/03400/03480/00014/pdf/EPA03480_jelenkor_2018_03_273-281.pdf

²⁴ Györy János és Zigány Miklós (1957): *Rendszeres francia nyelvtan*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

²⁵ Kelemen Tiborné (1963): *Képes francia nyelvkönyv gyerekeknek*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

fenestro < *fenêtre* bár az utóbbit ismertem a németből is (das Fenster). Olvasmányaim, s főként a sikerrel vett nyelvi versenyek nyomán egyre valószínűbbé vált, hogy a továbbtanuláskor két idegen nyelvet választok majd. (A '70-es években – talán ma már nem közismert – a tanárképző főiskolákra és az egyetemekre – főként a bölcsészkarokra – zömmel ún. kétszakos képzésekre lehetett jelentkezni; a felvételi vizsgáira tehát a magyart és egy idegen nyelvet, vagy két idegen nyelvet, vagy a magyart és a történelmet stb. lehetett választani.) Hogy ez velem kapcsolatban végül mégsem így lett, annak többek között az volt az oka, hogy a nyelvek mellett a magyar irodalmat is nagyon-nagyon szerettem.

Francia nyelvtudásom a gimnáziumban erősödött meg, ahol egy egész kis létszámú francia tagozatos osztálynak lettem a tanulója. Tanárnőnk, Gabi néni nagyon jól tanított, és különösen jól ösztönzött a tanulásra, módszerei közül tanárként én is átvettem jó pár dolgot. Gabi néninél egy félévben egyszer – a feleltetést elkerülendő – „szabadságot lehetett kivenni” óra elején (kivéve a nagydolgozat írását), továbbá az egyik

ékezet, az *accent grave* (az ún. *tompa ékezet*) által meghatározott magánhangzó – gyakorlatilag a nyílt e-hang – kiejtésének az eltévesztéséért francia drasztét kellett kínálni a többieknek. Hogy egyetlen diákja se érezze, hogy a tanárnő pikkelt rá, és azért felelteti, egy kis bonbonos dobozból húzta ki a hetes az adott órán felelő diákok nevét. Az *Iskolatelevízió* francia nyelvleckéjét is rendszeresen néztük az órákon, amivel nemcsak a szókincsünket bővítettük, de Párizst is megismertük általa. Párizsról különösen sokat mesélt, mert egy továbbképzés alkalmával maga is járt ott. A műsorok végén feladott kérdésekre a válaszainkat rendszeresen beküldtük a televízióba. Az osztályból így ketten is bejutottunk az Iskolatelevízió utolsó adásába, ahol könyvjutalmat kaptunk. Első nyelvű szótáram az ott elnyert *Petit Larousse* volt.

A tanári pályára kerülésem első pillanatától tanítottam a francia nyelvet is, bár akkor még éppen csak beiratkoztam a szakra. Egyik első tanítványommal egyszer Párizsban sodort össze az élet, ahol én szintén egy továbbképzésen vettem részt; ő egy magyar csoport idegenvezetőjeként róta az utcákat.

A hatodik tanult nyelv

Álljon itt – a hatodik nyelv esetében is – a nemzeti himnusz kezdete és fordítása. A himnusz a *Maamme* (*Hazánk*) címet viseli.

*Oi maamme, Suomi, synnyinmaa!
Soi sana kultainen!
Ei laaksoa, ei kukkulaa
ei vettä rantaa rakkaampaa
kuin kotimaa tää pohjoinen.
Maa kallis isien.*

Maamme

*Hazánk, hazánk, te drága szó,
Zendülj az ajkakon!
Nincs bérc, egekre felnyúló
Se völgy, se part oly bájoló
Sehol, mint itten északon,
Öledben ősi hon.²⁶*

Hazánk

²⁶ A finn himnusz svéd nyelven született meg, írója Johan Ludvig Runeberg, finnre Pavo Cajander fordította; a magyar fordítást finnől Bán Aladár készítette. Lásd: https://hu.wikipedia.org/wiki/Finnország_himnusz

A hatodik nyelv tehát az életemben a **finn** volt, ezt is egyedül kezdtem el tanulmányozni, a Faust kapcsán már emlegetett általános iskolai osztályfőnökömnek, Klárika néninek köszönhetően. Marika nénihez hasonlóan ő is egyetemi tanulmányokat folytatott, s miközben minket tanított, az ELTE magyar kiegészítő szakára járt. Emiatt volt egy finnjegyzete, ezt adta nekem az egyik nyári szünetre olvasnivalónak. A finn nyelvet igent sokáig egyedül tanulmányoztam, majd kötelezően egyetemi órákon tanultam, aztán évekkel később egy ideig magánórán Tauszig Mária néniénél, aki még Kekkonen elnöknek is a tolmácsa volt, és híresen poliglott tanárnő volt Miskolcon. Az egyetemi jegyzeten kívül többek között Papp István nyelvkönyvéből²⁷ is volt alkalmam tanulni.

Az említett egyetemi jegyzetből két-három finnleckét kívülről megtanultam, és szinte máig tudok: „*Matti Jokinen on suomalainen poika*” „*Matti Jokinen finn fiú*” Finn nyelvű köszönéssel és rövid bemutatkozással, továbbá a „*Suomalaiset juovat paljon kahvia*” „*A finnek sok kávét isznak*” mondattal olyan sikert arattam versailles-i francia továbbképzésem idején a Finnországból érkezett, franciát oktató finn nyelv-tanárok között, hogy az egész csoport körém gyűlt, hogy beszélgessünk. A szót azonban hamar franciára kellett fordítanom, mert a fentiekkel nagyjából ki is merült aktív nyelvtudásom, s a passzív szókincesem sem volt még/már elegendő a kollégák megértéséhez.

A harmadik három idegen nyelv az életemben

Ezek megtanulása, vagy inkább még csak a tanulásuk elkezdése a középiskolás vagy éppen az egyetemi évekre tehető. A nyelvválasztás okai igen változatosak voltak.

A hetedik tanult nyelv

*Omnis sub nive dum latet profunda
Tellus, et foliis modo superbum
Canae dum nemus ingravant pruinae,
Pulchrum linquere Chrysum iubemur,
Ac longe dominum volare ad Istrum,
Quam primum, o comites, viam voremus.*

*Janus Pannonius: Abiens valere jubet sanctos
reges Waradini*²⁸

*Még mély hó települ a téli földre,
Erdőn, mely csak a zöld levélre büszke,
Szürke súly a ködös fagy zúzmarája,
S el kell hagyni a szép Körös vidékét
És sietni Dunánk felé Urunkhoz
Hajrá, fogyjon az út, társak, siessünk...*

*Janus Pannonius: Búcsú Váradtól (tkp.:
Búcsút vesz Várad szent királyaitól)*

²⁷ Ez a könyv is a *Tanuljunk nyelveket!* sorozat darabja volt, először 1962-ben jelent meg.

²⁸ Latin nyelvű verset idézek, de nem ókori költőtől, hanem kedvencemtől, Janus Pannoniustól. A versnek számos magyar fordítása létezik, a legszebb számomra az Áprily Lajos alkotta fordítás.

Azzal, hogy hetedikes koromtól nyelvésznek készültem, a **latin** nyelv tanulása egyre aktuálisabbá vált. Második gimnazista voltam, amikor elkezdtünk járni a barátnőmmel gimnáziumunk egyik tanárnőjéhez latinórákat venni. *Via latina prima, Via latina secunda, Via latina tertia* – így neveztük el azokat az utcákat, amelyeken a tanárnőhöz mentünk.

Pár dolgot – korábban – édesapámtól is „elleshettem”, aki középiskolás korában tanult néhány évet latinul, többek között megismertette velem a deklinációkat és konjugációkat. S bemutatta a diákhumor részeként jelentkező egyik deklinációt is: *falta: a sült egér, faltam a sült egeret – és jó volt?!...* (A diákok persze ennél durvább

vicceket is kieszeltek, de azokat nem idézném.) Egy latin egyetemi nyelvtant a megyei könyvtár olvasótermében jegyzeteltem ki több héten át a magam számára igen nagy alapossággal. (A helyben olvasandó könyvet nem kölcsönözték ki egy kisdíáknak...)

Számos szentenciát tanultam meg akkoriban latinul. Később, egyetemista koromban a francia nyelvtörténet miatt vizsgáznom is kellett ebből a nyelvből. A nyelvtanulást ekkor már végképp egyedül folytattam, a vizsga jelentette akadályt természetesen sikeresen vettem. Latinul „hivatalosan” a francia nyelvtörténet miatt kellett tanulnom, de az egyetemi latinórákat, miután kezdő szintről indultak, nem látogattam.

A nyolcadik tanult nyelv

„When the last tree is cut, the last fish is caught, and the last river is polluted, when to breathe the air is sickening, you will realize, too late, that wealth is not in bank accounts and that you can't eat money.”

„Ha majd kivágtad az utolsó fát, ha kifogtad az utolsó halat, ha beszennyezted az utolsó folyót, ha megbetegít a belélegzett levegő, akkor rájössz, hogy túl késő, hogy az egészséget nem veheted fel bankszámládról és a pénzt nem lehet megenni.”²⁹

Az **angollal** sosem sikerült úgymond dűlőre jutnom, Minimum öt nekifutásom volt. Örök hibának nevezem, hogy nem kezdtem idejekorán angoltól magánórákat venni. Így teljesen magam kezdtem vele foglalkozni, legelőször második gimnazistaként, egy gyereknek szánt nyelvkönyv és egy rendszeres angol nyelvtan alapján (valószínűleg a francia nyelv példája nyomán). Majd később egyetemi csoporttársamnak én németórákat

adtam, ő nekem az angolban segített, de mindez, gyarapodó elfoglaltságaink miatt, rövid ideig tartott.

Tanárként, pályám közepén egy újrakezdő csoportot látogattam egy féléven át, és majdnem mindent megértettem már a szótárral, amikor a hangtani munkámhoz angol szakszövegeket, fonetikai cikkeket tanulmányoztam. Még később fiaim középiskolába kerülésekor, velük tanulva ismertem

²⁹ Alanis Obomsawin, ma 92 éves kanadai őslakos filmrendező szavai 1972-ből. Idézve innen: <https://www.goodreads.com/quotes/7444127-when-the-last-tree-is-cut-the-last-fish-is>

meg pár „kimaradt” dolgot, legutoljára pedig a kínaiórákon (a nyelvtani magyarázatok mindig angolul hangzottak el) volt szerencsém az angol nyelvvel találkozni.

Az angol nyelvről és tanulmányaimról így, „a pálya széléről” sok újat elmondani

nem tudok, így ez marad a beszámoló egyik legrövidebb fejezete. A mottóként idézett mondatok sajnos igen-igen aktuálisak ma, mintegy ötven évvel a születésük után is.

A kilencedik tanult nyelv

*V záhradôcke pod okienkom, tam je lavička.
Na nej sedí uplakaná, bledá Anička.
Mám ja chlapca, čo ma miluje, ale mi ho osud nepraje.
Márne kričím, márne volám, prečo ma nechce.*

*Ablak alatt, kertecskében áll egy padocska.
Sápadt arccal rajta ül most a kis Anicska.
Van egy fiú, szeret engem, sorsom mégse szánja nekem.
Hiába is sírok, hívom, lehet mégse szeret engem.³⁰*

Mégis ez itt a legrövidebb fejezet! Ugyanis immár oroszlányi középiskolai tanárként a **szlovák** önkormányzat szervezte nyelvtanfolyamot látogattam majd egy éven keresztül. Oroszlányt és környékét leginkább szlovák lakosokkal telepítették be valamikor a törökök kiűzése utáni évtizedekben.³¹ Ma is sok emlékük van a város legrégebbi részén, az ófaluban, ahol az evangélikus templom és a szlovák tájház is áll. A tanfolyamra azok a felnőttek jártak, akiknek az életéből kimaradt anyanyelvük megtanulása. Tanulótársaim azonban szlovák dalokat énekelni nagyon szerettek és tudtak is, ez indokolja a mottó választását.

Arról már írtam: a szlovák nyelvet a legnagyobb szorgalmam ellenére sem tudtam

megtanulni. A lengyelrel való nagy-nagy hasonlósága miatt voltam képtelen megtanulni szlovákul mintegy harminc évvel lengyel nyelvtanulásom aktív időszaka után, a '90-es években, az önkormányzat nyelvtanfolyamán. Ugyanis minden lengyelül „ugrott be”: a nagyfokú hasonlóság okozta ún. homogén gátlás hibátlanul működött.³²

TOVÁBBI NYELVEIM

Végül eljutottam az utolsó nyelvi hármashoz, azaz elértem a tizedik, a tizenegyedik és a tizenkettedik nyelvig. Közülük kettőnek a tanulására valóban elég későn került sor, egyetemi oktatói éveimben. De a tizenkettedik nyelvvel némileg más a helyzet.

³⁰ A sorok kissé szabad fordítását egyre halványodó emlékeimre és a szótárakra támaszkodva készítettem; az első sorokban a szláv nyelvek kicsinyítő képzős szóalakok iránti szeretetét igyekeztem érzékeltetni.

³¹ Oroszlány első szlovák lakói Nyitra, Pozsony és Terencsén vármegyéből érkeztek 1700 körül. Az 1930-as évekig földműveléssel, mészégetéssel foglalkoztak. Az oroszlányi szénbánya üzembe helyezésével a település bányász helységgé változott és gyorsan várossá fejlődött.

³² A homogén gátlás azt jelenti, hogy a két nyelv nagyfokú hasonlósága akadályt jelent az új nyelv elsajátítása során. Számomra legyőzhetetlen akadályt jelentett a korábban elsajátított lengyel nyelv a szlovák megtanulásában.

A tizedik tanult nyelv

„Nem hallani a madarak csicsergését, a hullámok csobbanását vagy tavasszal a szellő suttogását a levelek között, nem hallani Mozartot, Brelt vagy Michael Jacksont, nem hallani a rádiót vagy a tévét, ezek szomorú, de nem igazán súlyos dolgok.

Nem hallani a kerekék csikorgását vagy a dudálást magunk mögött, ezek már sajnálatosabbak, és lehetnek belőle súlyos problémák is.

Nem hallani az édesanyánk hangját, a férjünkét, a gyerekeinkét, ezek szörnyű megfosztottságok az életünkben, de valahogy még megvagyunk nélkülük.

De nem beszélni, mert egyetlen embert sem hallunk, ez az, ami nélkül nem lehet embernek lenni: nincs ember, ha nincs nyelv, nincsen kommunikáció.³³

Már a Miskolci Egyetem oktatójaként vágtam bele a **magyar jelnyelv** elsajátításába, évekig több tanfolyamon vettem részt. Első, ún. A1-es vizsgámat 2008-ban tettem le, a középfok vizsgáit 2012-ben. Itt a hosszas és nem könnyű, áldozatokkal is járó tanulástörténet helyett a fentiekben csupán egy, a siketek nyelvét tanulmányozó belgiumi nyelvész, nyelvtudós, François-Xavier Nève szavait idézem, felhívva ezzel is a figyelmet arra, hogy a jelnyelv a siket emberek anyanyelve.

A siketek kommunikációja, de akár a tanulása is jelnyelven valósulhat(na) meg a legsikeresebben, ahogy azt számos kutatás is bizonyítja. De ez nálunk, évekkel a Jelnyelvi törvény kihirdetése óta³⁴ sem valósult még

meg. A Jelnyelvi törvény a siket gyerekek hét magyarországi iskolájában lehetővé tette volna az ún. *kétnyelvű*, vagyis *bilingvális oktatást*, és hivatalossá válhatott volna a *jelnyelven is* történő oktatás, de ennek a feltételei máig hiányoznak. Az alábbiakban Vincze Tamás budapesti siket tanár szavait idézem 2014-ből: „Kiemelem a jelnyelv fontosságát. A siketeknek a legmegfelelőbb kommunikációs forma és eszköz a megértéshez. Ha működne a bilingvális oktatás, akkor én szívesen vennék részt benne. A siket gyerekek képzését én alapvetően jelnyelven oldom meg, és nem zavarna, ha halló pedagógus részt venne mellettem a képzésben. A kommunikáció folytonossága és biztonsága a cél.”³⁵

³³ A sorok fordítását francia eredetiből magam készítettem. François-Xavier Nève (Belgiumban élő francia nyelvű nyelvész, jelnyelvi kutató) írásának részlete. François-Xavier Nève (1996): *Essai de grammaire de la langue des signes française* Université de Liège, Liège.

³⁴ A Jelnyelvi törvényt 2009-ben fogadta el az Országgyűlés.

³⁵ Forrás: <https://jelnyelv.hu/jnn/wp-content/uploads/2014/08/kerekaszta.pdf>. De igen érdemes megismerni a 2021-es helyzetet:

http://edulingua.net/document/_Ff%20eduPedagogiai%20gyakorlatok%20felm%C3%A9r%C3%A9se.pdf

A tizenegyedik tanult nyelv

生命诚可贵 ·
 Shēng-mìng chéng kě guì
 爱情价更高。
 Ài-qíng jià gèng gāo.
 若为自由故，
 Ruò wéi zì-yóu gù，
 二者皆可抛。
 Èr zhě jiē kě pāo.³⁶

Petőfi Sándor *Szabadság, szerelem!* c. verse
 kínai nyelven, Bai Mang fordításában

A **kínai nyelv** tanulásába úgy kezdtem bele, hogy a Miskolci Egyetem Konfuciusz Intézetének megalakulásakor a kínai igazgató ingyenes nyelvtanfolyamot hirdetett az egyetem oktatói számára. Több kollégám is látogatni kezdte a tanfolyamot, de nyelvész-ként egyedül én kapcsolódtam be a kínai nyelv tanulásába.

A kínai nyelvet 2012 szeptemberétől tanulom, az írásjegyekkel vagy kínai karakterekkel (kínai nevük: 汉字, pinyin írással: *hànzì*; magyar népszerű ejtéssel és írással: *han-ce*, avagy még egyszerűbben *hanci*), mondhatni, azonnal összebarátkoztam, de beszélni és a kínai beszédet megérteni máig gond.³⁷ Itt üt vissza nem egészen jó zenei – már az első iskolaévekben kifogásolt – hallásom, nem tudom érzékelni (sem helyesen utánozni) a négy-, sőt ötféle hanglejtést! Viszont csodálom azt az uralkodót, aki a hatalmas kínai birodalomban ilyen eszes volt,

hogy nem fonetikán alapuló írásmódot vezetett be vagy tartott életben a talán 100-féle nemzetiségnek. Persze írni csak kevesen tudtak, a több ezer jelnek az ára az írástudók évszázadokon át korlátozott száma. De az uralkodó írott parancsai eljutottak minden tartományba, s hivatalnokai megértették és végrehajtották azokat. Vagyis nem volt ez segítség mindenkinek, legfeljebb a korabeli elit tagjainak. Nem véletlenül hajtottak végre mostanában sokféle egyszerűsítést, ennek ellenére nem gyerekjáték megtanulni.

Szoktam mondani: még amikor nem jártam a kínaiórákra, nyelvészként magáról a kínai nyelvről már akkor is fél óránál többet tudtam mesélni (izoláló nyelv, ragozások teljes hiánya, partikulák használata stb.). A mondatot, amit évtizedekkel korábban ismertem meg, illusztrációként mindig el is mondtam, sőt írásjeleit le is rajzoltam, ez a *Szeretlek*, kínaiul: 我爱你, azaz *Wǒ ài nǐ*.

³⁶ Ezen a helyen meg is hallgatható a vers, magyarul és kínaiul is:

https://www.youtube.com/shorts/_HfU6vA1Ugg?app=desktop. A magyar verset és a kínai szöveget is egy kínai személy, Li Zhen Árpád, Magyarországon élő kínai költő és műfordító adja elő. 2019-ben jelent meg tőle Petőfi 170 szerelmes versének kínai fordítása. Kínában a gyerekek az iskolában kívülről megtanulják Petőfi *Szabadság, szerelem!* című versét.

³⁷ A kínai íráról összefoglalóan ld. itt: https://hu.wikipedia.org/wiki/Kínai_írás

A tizenkettedik nyelv

A tizenkettedik nyelv, amelyet mindegyik említettnél jobban beszélek, anyanyelvem, a magyar nyelv. És ezzel a „vallomással” be is fejezem azoknak a nyelveknek a felvillantását, amelyekkel életemben valóban komolyan foglalkoztam, akár eljutottam bennük magasabb szintre, akár nem. Szoktam mondani, főként diákjaim kérdései nyomán, hogy **a magyarral** együtt tizenkét nyelven tudok kommunikálni (bár amelyekkel régen nem foglalkoztam, ez egyre nehezebben megy). A nyelvek ilyen szempontból nem is kicsit „hálátlanok”. Ennek ellenére mindenkit biztatnék a nyelvtanulásra.

Milyen tanács adható a ma nyelvtanulóinak, de akár nyelvszakos kollégáimnak is, akiknek egyébként az 50-60 évvel ezelőtti-eknél sokkal több lehetőségük van, sokkal jobb eszközök állnak a rendelkezésükre, s a nyelvek tanulása terén sokkal sikeresebbek is lehet(né)nek mint a mi generációnk? A következő részben tizenöt pontban szedtem össze kapcsolódó mondanivalómat.

JÓGYAKORLATOK

Nagy divatja van mostanában a „jógyakorlat” szónak, a legtöbbször – bár nem kizárólag – így, egybeírtnak. A fenti fejezeteket újraolvasva, igyekszem most összegyűjteni egy csokornyit a nyelvtanítás-nyelvtanulás azon jógyakorlataiból, amelyek az én múltamban valóban annak bizonyultak.

1) Az első és talán legfontosabb, hogy tanítványaink **jó teljesítményét dicsérjük!** A helyes megoldásokat emeljük ki! Ha hiba

van valahol, kérdezzük meg, ki tudja-e maga is javítani, s ha igen, ismételtlen dicsérjük meg! És csak ha nem jön rá a megoldásra, akkor adjuk meg mi magunk a megoldást.

2) A második tanulság: legyen bármilyen tankönyv is kéznél, **vegyük először a környezet tárgyait, a körülöttünk felbukkanó személyeket**, nevezzük meg őket. Legyen az elsők között néhány, a beszélő bemutatkozását lehetővé tevő mondat. Nekem fontos volt, hogy minél hamarabb megismerjem,

hogyan kell azt mondani, hogy: „*Engem... hívnak*”. Ezeken túl pedig rögtön és feltétlenül kérdezzük meg a nyelvtanulót, hogy milyen szavakat szeretne maga is minél hamarabb megismerni!

3) Erősítsük meg a gyerekekben az idegen nyelv iránt meglévő, esetleg még csak ébredező kíváncsiságot, alakítsuk ki együtt a nyelvtanulás iránti **motivációt!** S a legtávolabb álljon tőlünk a kényszerítés, ami örökre elveheti a kedvét valakinek a nyelvtanulástól! Igen jó lenne, ha a diákok valóban *az általuk választott nyelvet tanulhatnák, ez ugyanis nem mindig alakul így iskoláinkban*. Számos esetben lehetővé lehetne tenni és meg lehetne engedni a valódi nyelvválasztást.

4) A német nyelv kapcsán velem együtt sokan gondolják, hogy pl. az angol–német viszonylatban, ha **a német a korábban elkezdett nyelv, az mindenképpen jobb**, mint hogyha fordítva történik. Aki megszokja az angol nyelvben mutatkozó nagyon kevés ragozást, nehezen tud egy másik nyelv kötöttségeihez – hogy ne mondjam, a „rigolyáihoz” – alkalmazkodni.

alakítsuk ki együtt a nyelvtanulás iránti motivációt

5) Már a kezdet kezdetétől álljon **rendelkezésre hagyományos, azaz papír alapú, fellapozható szótár**. Próbálkozzunk egyszerű szövegek fordításával! Ne csak az interneten keresgélje a tanuló a jó megoldást! Az új szavakat viszont a saját szótárfüzetébe írja is bele!

6) **Levelezőtárs! Levelezőtárs!** Ma is kiálthatnának a nyelvtanulók levelezőtársak után! A mai körülmények – a modern üznetváltó rendszerek – sokkal könnyebbé teszi a levelezést, sőt azt is, hogy egy-két levelezőtársra szert tegyünk. Többek között a hetekig való várakozás egy-egy válaszevélre sincs már. S az internetes szótárak vagy a Google-fordító segítségével gyorsan el is készülhet a válaszevél vagy annak alapja.

7) A YouTube-on hallgassuk meg nyelvekkel sokat és szívesen foglalkozó fiatalok beszámolóit! A „**poliglottok**” módszerét megismerni is érdemes, de a levelezésről mondott szavaik is nagyon tanulságosak.

8) Az **utazás, a diákcseré** az iskolákban itt-ott (főként a kéttannyelvű oktatás keretében) már szervezetteren is megvalósul. Igaz, ez anyagilag ugyan nem kis áldozatot követel, de a családok sokszor érdemesnek gondolják megoldani.

9) Minden alkalmat ragadjunk meg a nyelvtanulásra, így ha külföldön vagyunk, mindenütt jegyezzünk fel érdekesnek, hasznosnak tűnő szavakat, fordulatokat. Tehát ha kell, **jegyzeteljünk!**

10) **Tematikus szógyűjtemény** bármely témakörben készíthető. Az egy témakörbe tartozó szavak segítik egymás felidézését. Ezzel kapcsolatban egy híres olasz író, aki

nem mellesleg nyelvész és lelkes nyelvtanuló is volt, így írt:

„Vettem sok jegyzetfüzetet, mindegyikre ráírtam egy-egy címet, és mindegyik cím alatt készítettem egy második felosztást is. Például a *Természet* jegyzetfüzetében: – *Ég, tenger, meteorológiai jelenségek, növényzet stb.* A *Szenvedélyek* füzetében: – *szerelem, öröm, harag, gyűlölet stb.* Egy jegyzetfüzet *fizikai portrékhoz, egy erkölcsi portrékhoz, egy mozgásokhoz (élőlények és élettelen dolgok), egy öltözködéshez, egy-egy további az étkezéshez, a beszédhez, a képzőművészethez, az irodalomkritikához, az arckifejezéshez, a hangokhoz és zajokhoz.*”³⁸

11) Ne ijedjünk meg ismeretlen szövegektől; ha írói alkotást olvasunk eredetiben, lehetőleg keressük meg a **fordítását!** Nagyon hasznos két nyelven kinyomtatott könyveket vásárolni. Gyerekekkel mesék **olvasásával és fordításával** lehet kezdeni, de kulcsszavakat adjunk meg hozzá, ha azt várjuk, hogy maga mesélje a történetet.

12) Az olyan nyelvnel, mint az orosz, vagy akár a német is, ahol gazdag a **főnév-**, illetve a **melléknévragozások** rendszere, vegyük ezek megtanulását igen komolyan!

13) Kapcsoljuk be a nyelvtanulásba a **hangoskönyvet**. Ezek esetében párhuzamosan olvasható és hallgatható is a szöveg, mindig **anyanyelvi beszélők** hangján.

14) A **nyelvtanuló programokat** – ma már rengeteg van belőlük – vegyük igénybe. Egy részük ingyenes, de pár ezer forintért elő is lehet rájuk fizetni.

Ma is kiálthatnának a nyelvtanulók levelezőtársak után!

³⁸ De Amicis olasz író *L'idioma gentile* című kötetének az interneten is fellelhető írásából. A fordítást magam készítettem (mint a szlovák népdalnál írtam).

15) A **szótári programok** legtöbbje nemcsak a fordítást adja meg, hanem a kiejtést is, ne mulasszuk el ezeket meghallgatni, gyakorolni!

BEFEJEZÉS

Nagyjából hetedik koromtól nyelvésznek készültem, és 25 év középiskolai tanári munka után valóban egyetemi oktató lettem, a Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének docense. Korábban magyar–oros–francia–német szakos tanárként dolgoztam, a szakokat a fenti sorrendben végeztem, a németet az orosz-tanárok átképzése keretében. A Szovjetunióban oroszversenyek győzteseként, majd kéthónapos, illetve féléves rész-képzéseken, a kijevi, illetve a Lomonoszov Egyetem hallgatójaként tökéletesítettem a tudásomat, utoljára pedig a Puskin Intézetben tankönyvíróként munkálkodtam, de egyetemi éveim alatt voltam ott építőtábori tolmács is.

Francia szakom révén, s mert négy évet a pásztói két tannyelvű francia gimnáziumban tanítottam, nyelvi továbbképzéseken négy-öt alkalommal, továbbá tolmácsként hasonlóan még ötször jártam francia földön

(előfordult, hogy egy személyben német–magyar–francia háromnyelvű tolmács is voltam).

Német útjaim az NDK-ban kezdődtek, ahová édesanyámék cseregyerekként küldtek, majd ugyancsak több tanári továbbképzés részese lettem, de turistaként, a gyerekeimmel is voltam német nyelvterületen. Hét évig tanítottam az orosz-lányi gimnáziumban magyart és németet. Nem véletlenül a könyvtáram is négynyelvű, ám az idegen nyelvű rész erősen pedagógiai jellegű, a nyelvkönyveim révén. Szótárgyűjteményem harmincnál több nyelvhez őriz szótárakat. Leginkább tudományos cikkeim számára meríték belőlük példákat, tudást, ihletet.

Az évtizedek alatt más nyelvek is a látó-

körömbe kerültek, kis ideig tanultam még spanyolul és bolgárol, mindkettőt teljesen egyedül. A bolgár mint déli szláv nyelv különösen ér-

dekelt. Most az olasszal kacérokodom, csak nincs rá sok időm. A nyelvek kapcsán még annyit, hogy két egyetemen is – Veszprémben és Gödöllőn – fonetikából írott kandidátusim megvédése után kezdtem oktatni, még a kilencvenes évek legvégén, de csak egy-egy félévet, és utána kerültem a Miskolci Egyetemre 2000-ben, s innen mentem nyugdíjba 2013 legvégén.

nem véletlenül
a könyvtáram is négynyelvű



*Pillanat Péterffy András 1980-as
Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor*



*Pillanatok Péterffy András 1980-as Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor*

Búcsú Debreczeni Tibortól

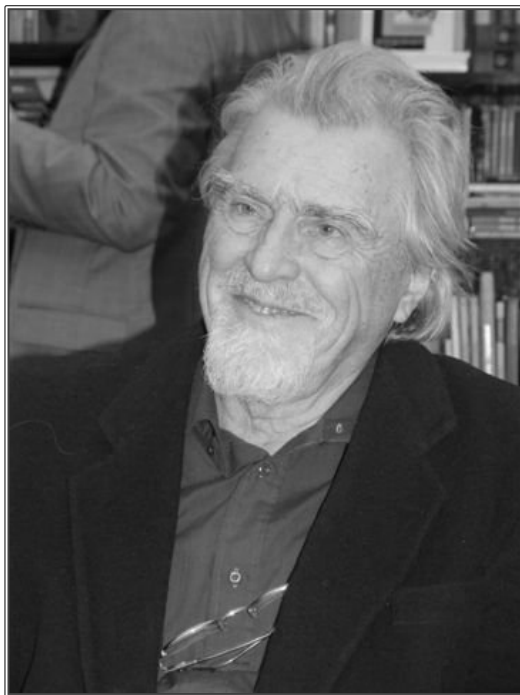
1928–2024

Debreczeni Tibortól búcsúzunk, a tanártól, az amatőrszínháték-mozgalom jeles rendezőjétől, a drámapedagógustól, előadóművéstől. Nagyívű, alkotómunkában gazdag, sikeres életút zárult le.

1957-ben Debrecenben, túl a háború borzalmain és az ötvenes évek traumáin, egy fiatal magyartanár azt javasolta a Tóth Árpád Gimnáziumban, hogy a diákok ne színdarabbal, hanem versösszeállítással álljanak közönség elé. És elindult Debrecenben egy tíz évig tartó, varázslatos költészeti sorozat, a József Attila Irodalmi Színpad irodalmi estjei, felpezsdítve Debrecen kulturális életét.

Debreczeni Tibor megszállott emberként ideje, energiája jó részét ennek az ügynek szentelte. A Népművelési Intézet munkatársaként animátor, szervező, előadó. Fórumokat, fesztiválokat szervez, szaklapokban több száz cikk, tanulmány szerzője. Az amatőrmozgalomban sok csoport, rendező munkáját segítette. Szuggesztív személyiségének, programalkotó készségének köszönhetően indult virágzásnak a gyermek- és diákszínhátászás, valamint az amatőr versmondás.

Nagy ajándék a sorstól, hogy 1968 és 1974 között, legeredményesebb rendezői korszakában tagja lehettem a BME Schönherz Zoltán Kollégiumában '68-ban megalakult Vári Irodalmi Színpadnak. Miközben csoportunk sikereket aratott, ő írhatta időnként rendezőként és a Népművelési Intézet felelős munkatársaként az igazoló jelentéseket a felettes szerv, a Művelődésügyi Minisztérium utasítására. Szigorú



Fotó: Aknay Tibor

pártemberek nézték meg többször videófelvételtől műsorainkat, árgus szemmel örökös és vizsgálódva, nem káros-e például Weöres Sándor költészete.

Miután csoportja megszűnt, egyedül állt pódiumra. Mindegyik önálló műsora sikeres volt. 1988-as nyugdíjazása elkeserítette, de változatlanul aktív maradt. Felfedezte, magyarra adaptálta a drámapedagógiát, megírta az első műhelytanulmányokat, és megjelentette az első drámajátékkönyvet. Megalapította a Magyar Drámapedagógiai Társaságot, szerkesztette a Drámapedagógiai Magazint.

85 éves koráig tanított drámapedagógiát a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán, Nagykőrösön. Itt diákjaival létrehozta a Karácsony Sándor Színpadot. 1990-ben *Tiszaladányi jeremiád* címmel dokumentumjátékot rendezett a Szovjetunióba malenykij robotra elhurcoltakról. Műsoraikkal 23 éven át járták a Kárpát-medence magyarok településeit.

Első szerkesztett műsora Szabó Lőrinc-műsor volt Debrecenben. Utolsó műsora is Szabó Lőrinc-műsor volt barátaival 2023-ban, Szántódon. Fájdalmasan kiáltott: *Ki lopta el az Óriásomat?*

Debreczeni Tibor mindig képes volt maga köré csapatot szervezni, és mindig meg tudott újulni. Generációk tanultak tőle irodalmat, versmondást, előadóművészetet, drámapedagógiát, menekülést az értékekbe, szomjúságot, igényt a szép szóra. Értékteremtő munkája sokunk számára adott meghatározó élményt. Hálával, köszönettel tartozunk a szellemi és érzelmi sikerélményekért!

Emlékét, örökségét megőrizzük!
Nyugodj békében, Tibor!

2024. szeptember

Torma Mária

Szerkesztői jegyzet helyett

„A huszadik századi
magyar irodalmat vallatjuk,
az előttünk járó
költőket és
kortársainkat;
miként is vagyunk
önmagunkkal
világunkkal és az
Istennel?
Hogyan éljük meg a század végén
a Gecsemáné-állapotot és
hogyan viseljük el golgotáinkat?
És elviseljük-e egyáltalán?
Üres-e a sír? És lesz-e feltámadás?
Mi az, amit
tudunk, s mi az,
amit hihetünk? És
tudunk-e hinni
még?

Három pilléren nyugszik
ez a színjáték.
Az Újszövetség három
megrendítő történésein.

A Gecsemáné
szorongó és
magányos Istenemberéhez
kapcsolódnak a
költői érzékenység
első asszociációi,
az egyéni vallomások.

A keresztt uralja a
második képet.
Meghalt az Isten.
Mi lehet még
ezután? A fájdalom
tereli össze a
kétségbeesett
vesztéseket a
Golgotán,
a keresztt alatt.

A harmadik pillér
az üres sír. „Láttam
az Urat” – hirdeti
Mária Magdaléna.
Boldogok, akik
nem látnak és hisznek.
Ez az evangélisták
húsvéti üzenete.
És a színjáték
utolsó tételének is.”*

* Részlet Debreczeni Tibor „*Hol vagy most Istenúr?*” - Szertartásjáték három tételben című forgatókönyvének *Az olvasóhoz* című bevezetőjéből.
Forrás: *Nyelvünk és kultúránk* (1997), 100. sz., 122–144.
A szöveget mi tördeltük verset éreztető formába.

„Megint enyém a világ. Úgy ülök munkaasztalomnál, hogy kilátok az utcára. A szomszéd ház tetejére szerelt antennán feketerigó ül és önfeledten fütyörész. Egyedül van, valószínű tehát, hogy a közeli fészekben ülő párjának mesél a tavaszi szerelemről.

Ha meggondolom, mennyi baj, bizonytalanság, reménytelenség emészt bennünket naponta, akkor ennek a kis madárnak a hangjátéka valósággal istenadta orvosság sebeinkre.

A két emelettel lejjebb fekvő téren játszó gyerekeket is látok. Aprók és megejtően elevenek. A legmegátalkodottabb szív is érezheti bennük a jövő ígétét. Ha gonosz háborúval, rögeszméink gyilkos mérgével el nem pusztítják őket, építéssel pótolhatják majd azt, amit mi leromboltunk, élhetik azt az életet, amit józan állapotunkban mi is élni szerettünk volna.

E pillanatban tudomásul veszem minden fogyatékoságom, beismerem minden tévedésem. Nem önkritikát gyakorolok holmi erőszakos trónbitorlók és trónkövetelők előtt, hanem gyöngeségem tudatában a párját dicsérő és vidító feketerigót hívom segítségül, hogy kijuthassak abból a pocsolyából, amit derék embertársaim rondítottak körém.

Fütyülj hát, feketerigó-madár, játsszatok és hajkurásszatok egymást, apróka gyerekek, fák, lombosodjatok, virágok, illatozzatok! Erő és egészség árad belőletek, amire mindnyájunknak kimondhatatlanul szükségünk lenne. Rég voltam ilyen magabiztos és derűlátó. Pedig semmi különösebb nem történt. Mindössze egy feketerigó fütyörészik a szemben levő háztetőre szerelt antennán.”

Kassák Lajos (1985): Szénaboglya (naplójegyzetek, 5. rész).
Alföld. 36. 9. sz. A szöveg 1955-ben született.