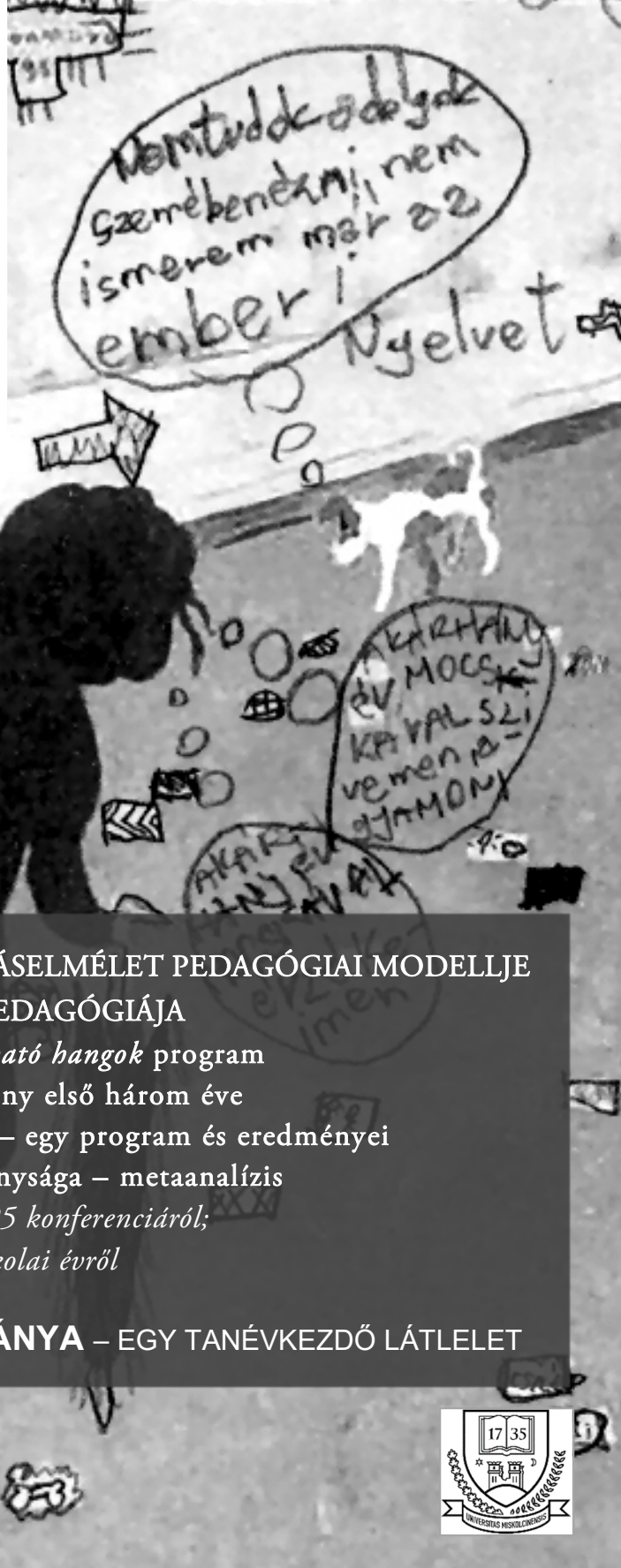


# UD SZ

UJ  
Pedagógiai  
Szemle

2025 / 7–8.



## A KONSTRUKTIVISTA TANULÁSELMÉLET PEDAGÓGIAI MODELLJE ANJI PLAY: A SZABAD JÁTÉK PEDAGÓGIÁJA

Fejlesztő zenepedagógia – a *Látható hangok* program

A Középiskolai Diákprojektverseny első három éve

Terápiás macskák az oktatásban – egy program és eredményei

A tükrözött osztályterem hatékonysága – metaanalízis

*Napló – Beszámoló a HUCER 2025 konferenciáról;*

*Néhány meglátás egy finnországi iskolai évről*

## AZ ELLENTARTÁS HIÁNYA – EGY TANÉVKEZDŐ LÁTLELET



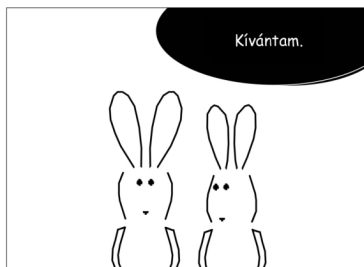
## A képekről (V. A.)

Lapszámunk képein ez évi 1–2. számunk után ismét diákrajzok-szövegek láthatók. A poétikusabbak egy kb. 20 évvel ezelőtti versalkotó foglalkozás egyéni munkái, a nyulasak pedig egy 16 évvel ezelőtti nyári táborig vetélkedőn, 4-5 fős, fiatal felnőtt vezette csapatokban készültek. E képsorozat, a *Retek és Pajesz* figuráit a gyerekek nem helyben rajzolták, hanem négy üres képkockára fázisokat válogattak egy virtuális kupacból, és ehhez írtak párbeszédet. 9–11 éves gyerekek munkái mind, név nélkül közöljük őket. (A digitális nyuszifigurákat és a fázisokat a felnőttek készítették egy pár héttel ezelőtti másik tábor 14–15 éves résztvevőinek szabadkézi rajzos tervei alapján.)

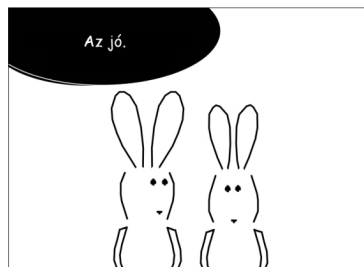
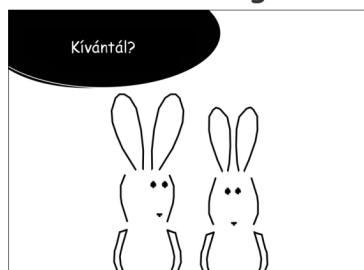
Friss képanyagot kértünk ugyan, de nem kaptunk az utóbbi időben, ezért nyúltunk ismét a szerkesztők archívumához. Gyorsan rátaláltunk a funkcióra is: tölthetőni az űrt, amelyet újra és újra észrevehetővé tesz maga körött a nyelv. Szegény, próbálkozó, jobb sorsra érdemes nyelvünk, amelyen beszélünk, ebben a lapban is, meggondoltan, megfontoltan és mértéktartón, vagy épp akaratosan, talán agitatív és stratégiailag is, de mindenképp udvariasan repesztve egy képzel jövő felé.

Ha a nyelv űrhajó, és mi, akik beszéljük, űrhajósok vagyunk, akkor ilyenformán a képsorozat: űrszemét. Darabjai, ezek a lassan sodródó, tisztázatlan eredetű és célú kacsatok, egy-egy pillanatra elvonhatják figyelmünk a holdra mutató ujjról.

### Retek és Pajesz



### Hullócsillag



A képek a címlapon, illetve a **B2, 3., 4., 12., 62., 69., 96., 113., 131., 139., 142.** és **145.** oldalon láthatók, de megtekinthetők lapunk online képtárában is:  
<https://upszonline.hu/index.php?gallery=750708>

**ÚJ**  
**SZ** **ÚJ**  
Pedagógiai  
Szemle

---

75. évfolyam  
2025 / 7–8.



**132 DARVAI TIBOR:** Gondolatok a 2025-ös HuCER Konferenciáról

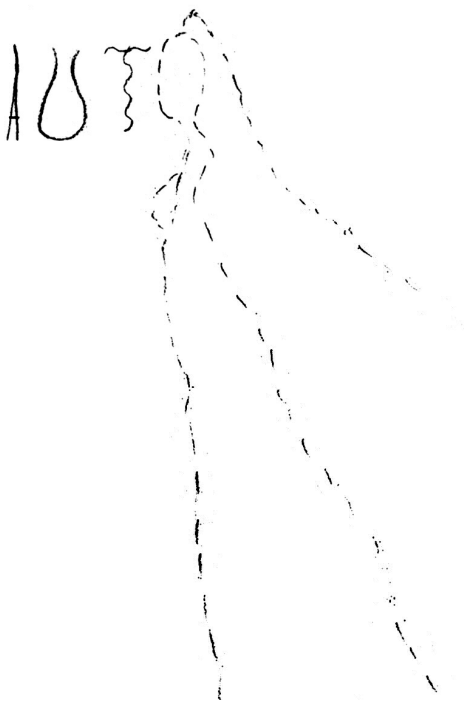
**135 NAGY ANNA:** Hőfödte beszámoló – betekintés Finnország legnagyobb művészeti iskolájába

**140** ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

**146** SZÁMUNK SZERZŐI

**147** Szerkesztői jegyzet

*A címlapon és a 4. oldalon Pierre Bonnard „A kis mosodáslány” című festményének nyomata látható, egy 11 éves diák által Csorba Győző szavaival „manipulálva”, 2006 elejéről.*



## UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata  
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

### Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN I

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM I

PODRÁCZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ I

TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

### Szerkesztőség

KAPOSÍ JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: [info@upszonline.hu](mailto:info@upszonline.hu)

Weboldal: <https://upszonline.hu>

Facebook: [facebook.com/ujpedszemle](https://facebook.com/ujpedszemle)

### Felelős kiadó

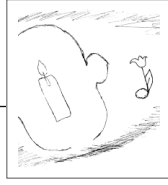
A Miskolci Egyetem rektora:  
Prof. dr. Horváth Zita

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



*A címlapon is szereplő kép egy sorozat darabja. 2006 elején 10-11 éves gyerekek egy délutáni szakköri foglalkozáson egy-egy színes nyomatot kaptak Pierre Bonnard „A kis mosodáslány” című 1896-os festményéből, nagyon széles „paszpartuval”. Erre vihettek föl a rendelkezésre álló kötetekből, fénymásolatokból szövegdarabokat, bármilyen módon, érzésük szerint. A fenti képen például Csorba Győző sorai fedezhetők fel.*

*A nyomatokat bármilyen hatásnak ki lehetett tenni: gyűrni, tépni vagy akár égetni is szabad volt.*



# „Még nem vették a fejemet azért, hogy dolgozni kell az órán”

Tanév eleji beszélgetés egy újrakezdő tanárral

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.01>

## LÁTÓSZÖG

*Az alábbi összeállítás forrása egy 2025. szeptemberének vége felé lezajlott beszélgetés az ÚPSz szerkesztője és egy újrakezdő pedagógus között. Utóbbi hosszú évek óta két nagyvárosi oktatási intézmény – egy gimnázium és egy művészeti iskola – rendszergazdjaként, illetve tanárként dolgozik. Húsz évvel ezelőtt tartott utoljára órarend szerinti órákat, osztálytanítóként, de most egyik munkahelye felkérésére, félállásnyi időben ismét tanít, 7–8. osztályosokat, digitális kultúrára.*

*Az alábbiakban a beszélgetés szerkesztett részleteit közöljük.*

„Három hét után az első általános tapasztalatom – tantestületi közegben – az, hogy az emberek nem vesznek tudomást arról, hogy teljesen más világban élünk, mint egy hónapja, egy éve, tíz éve, húsz éve. Mind-egy, mekkora időszakaszt jelölünk ki, mindenki úgy csinál, mintha jók lennének a szabályok, szokások, ahogy előtte voltak. Mondják néha, hogy mi nincs jól, és aztán csinálják tovább ugyanúgy. És ami 'nincs jól', az se más, mint az adminisztráció, a leadási határidők, effélék – tehát amiről úgy érzik, hogy az ő életüket konkrétan kényelmetlenné teszi.

Gyakorlatilag megszűntek az emberek akarni dolgokat. Senki nem üzen a többiek felé olyat, hogy 'csináljuk ezt és ezt, mert az jó lenne«. Nincs ilyen. Akár megváltoztatni valamit, úgy, hogy az jobb legyen vagy kényelmesebb, vagy épp behozni valami

pluszt. Sőt, még megszüntetni se akarnak régen terhessé vált rutinokat. Az kéne, hogy a szokásos kötelezőség, ami a tanárookra van terhelve, legyen kevesebb, és kvázi kötelező legyen egy kis önálló pluszt is csinálni. Én úgy képzelek el egy normális iskolát is egyébként, hogy az a gyerekeknek ugyan-azt biztosítja. De ez nincs így, és az egész intézményt belengi egy általános életérzés, hogy 'hagyjatok már engem békén a mindenfélével, csináljuk meg a kötelezőt, aztán menjünk haza'. Ha véletlenül akad egy tanár, aki szívvel-lélekkel akar valami érdekeset, érvényeset csinálni, a gyerekek sem fognak örülni az ötleteinek, mert már ők is hozzá vannak szoktatva ahhoz, hogy mindent csak le kell tudni, ki kell pipálni. A többségből – felnőttekből, gyerekekből – ez sugárzik. Ezért egyre fognak az efféle magányos harcosok is.

Egy sokszereplős példát mondok. A felső tagozaton évekig volt *Ki mit tud*. Minden évben körbementek a tanárok a gyerekek közt. Jöttek is páran énekelni, zenélni, táncolni, kedvenc kutyafajtájáról prezentálni, bővészkedni vagy karatebemutatót tartani. Pár éve a szervezők úgy látták, fogy a közönség, a szereplőket is nehéz összeszedni, és mivel régóta ismerjük egymást, kérték a segítségemet. Akkor én a saját gyakorlatomba belegondolva felvettem egy csomó mindent. Hogy hogyan kellene megkeresni a gyerekeket, hogyan kellene előzetes megtekintéseket tartani, a felkészülésben segíteni stb. Lényeges újdonság

volt itt az a törekvés, hogy a gyerekeket *támogassuk, érzékenyen segítsünk nekik* a felkészülésben. Mert ilyen eddig nem történt.

A cél végül is az volt, hogy amikor a gyerekek kiállnak a többiek elé, annak ne úgy legyen vége, hogy »jaj, túl vagyok rajta«. Mert ezt nagyon sokszor láttam, és mindig ordítani tudtam volna. Van egy alapszabály szerintem: ha gyereket állítunk ki a színpadra egy iskolában, bármilyen okból, akkor kötelező elérni, hogy a gyerek büszke legyen magára a végén. Ha nem így lesz, hanem örül, hogy túl van rajta, akkor valamit elrontottunk.

Kitaláltam tehát másképp az egészet, és a végén mindenki elégedett volt. »Hú, sokkal jobb volt, jó hangulat volt, a gyerekek is többen voltak, tapsoltak, mindenki örült!« Stb. Aztán a következő évben azt mondtam: »oké, szívesen segítetek, de nem akarom magam már ennyire beletolni, láttátok, hogy miket csináltunk, csináljátok«. Megtartották, formailag tulajdonképpen úgy, ahogy az előző évben ment, de kisebb

sikerrel. A következő évben pedig azt mondta a szervező, hogy szép, szép, meg tényleg egy kicsit jobb lett, de neki már elege van, és *köszöni szépen, ő nem akarja*. Helyette meg senki nem vállalta, és a *Ki mit tud* megszűnt. Lám, mégiscsak megszűntek egy 'régente terhessé vált rutint', hát ez nagyon vicces... Valójában nincs is itt semmi baj, nem igaz?

A gimnazistáknak is van hasonló rendezvényük – itt régóta én hangosítok, és így valamelyest ebbe is jobban behúztak az utóbbi években –, de az is lépiült azóta.

Egyre kisebb és kisebb lett a közönség, annyira, hogy már terembérletet se érte meg fizetni a helyi közösségi háznak, ahol ez addig zajlott, és végül már csak az iskolai aulában rendezték meg. Amely akusztikailag is alkalmatlan mindenféle színházi jellegű eseményre. Ettől aztán még kevesebben jöttek, és a rendezvény mint valós esemény alpári szintre süllyedt. A múlt évben a főpróba az egyik hétköznap negyedik tanórájában volt, utána mentek a gyerekek ötödik órára. Ez a főpróba ráadásul úgy alakult, hogy a színpadnak nevezett dobogóról is félre kellett rugdosni a ruházacsckókat, amelyek elborították az aulát, minthogy az előtte való napokon ruhatari zajlott itt. Valahogy kézenközön elveszett a lényeg: hogy amikor egy művészeti produkcióra készülő fiatal kiáll egy mikrofonnal, esetleg még remegő lábakkal, felkészületlenül, akkor *illene őt támogatni*, hogy merjen meg akarjon. Senkinek se tűnt fel, hogy ennek nem igazán ideális kerete az, hogy rángassuk ki az egyik órájáról, aztán menjen angoldolgozatot írni,

a színpadnak nevezett  
dobogóról is félre kellett  
rugdosni a ruházacsckókat

plusz neki kelljen félretolni valami oda nem illőt a saját színpadáról. Plusz az aulában közben épp keresztülmenniük létrával a festők, vagy tudom is én, akárki. Oké, én tudok spontán segíteni ezeknek az előadóknak, esetleg gyakorolni velük, amennyire lehet. De amikor a főpróbán a főszerzőnek »sajnos dolga van«, úgy-hogy »csináljuk már úgy, hogy te fogadod a gyerekeket a próbán«, és a remek szervezés nyomán a basszusgitáros srác eljön a basszusgitárja nélkül...

Ennél én már nem tudok többet mondani. Szatyrok között, basszusgitár nélkül, vezetőember nélkül előadni úgy, hogy rábíztuk a technikusra a főpróbát... Az nem művészeti nevelés.

Én akkor ezen a főpróbán azt mondtam – az az igazság, hogy sajnos kiabálva – ezeknek a 16-17 éveseknek, hogy hülyék vagytok, ha nem kéritek számon az iskolán, hogy hogy a fenébe meri képzelni azt, hogy titeket ilyen dologgal foglalkoztat, ilyen körülmények között. Hogy ezt hogy képzelik! Egyébként ebben a főszerző – aki ekkor még jelen volt – velem tartott, nyíltan megerősített. Csak hát a felindulást átvenni könnyű, de elindítani ki fogja a cselekvést?”

\*

„Idén az első munkaközösségi értekezleten szó esett – más pragmatikus dolgok mellett – a digitális témahétről. Ez nálunk úgy működik, hogy az informatikanárok kitalálnak valamilyen feladatot, és azt a kollégáik kezébe adják, hogy földrajzórán, biológiaórán stb. a gyerekeknek adják ki. Összességében az jött le nekem, hogy ezt senki

nem szereti. A többi tanár azért nem, mert »elveszi az időt az órából«, de az informatikanárok is tehernek érzik, hogy ezt nekik csinálni kell. Szóval mindenkinek csak nyűg, és örülnek, ha valamelyikük bevállalja a dolog nagy részét.

Amikor ezt láttam, akkor én mint új

ember azt merészeltem mondani: úgy látom, ez a digitális témahét senkinek se nagyon kell, úgy-hogy én nem szeretnék ebben részt venni, köszönöm szépen. Egy kicsit

kikerekedett a szemük, de aztán hozzátettem, hogy van egy remek, konstruktív javaslatom: ha ez senkinek sem kell, akkor miért nem találunk ki valami feladatot, ami nyolc perc alatt elvégezhető? Egy kérdés a gyerekekhez: írják le, hogy mi a véleményük erről, arról, aztán szedjék be, és mi meg kicsit összesítjük, és kihirdetjük, hogy ezt írták a gyerekek, vagy mit tudom én. Űgyis azt akarjátok, nem? Gyorsan túllenni rajta. Ezt direkt azért mondtam, mert ki akartam fejezni, hogy *kurvára minden így néz ki már*. És tudod mi volt? Ketten a kollégák közül bólogatni kezdtek, hogy ez bizony jó ötlet, csináljuk így.

Ahogy elkezdtem ezt az évet, ahogy betagozódtam az órarendi tanításba, szinte azonnal tapasztaltam magamon is az érzékesztést. Bemegyek a terembe, és azonnal feszültebb állapotba rántom magam, emeltebb hangon beszélek, mert tudom, hogy enélkül nem fog menni. És amikor kimenek a gyerekek a teremből – ezt is detektálom –, akkor leeresztek, és világosan érzem, hogy nem ebben az állapotban kéne lenni tulajdonképpen. Egy diszfunkcionális

világosan érzem, hogy nem ebben az állapotban kéne lenni tulajdonképpen

rendszer szolgáljává váltam egy órára. És tudod, mi a nagyon furcsa benne? Hogy ez tulajdonképpen sikerélmény. Sikeresnek érzem magam, érettnak, aki felnőtt a feladathoz, mert most már tud érzéketlen lenni, és 130 gyereket tanítani úgy, hogy hónapokig nem fogja tudni még a nevüket se. Előtte elmondtam nagyon sokszor magamnak, hogy csak úgy fogom bírni – és most sarkítok, hogy fogható legyen –, ha az úgynevezett tanítást *mellesleg* csinálom. Ha túlságosan odafigyelek arra, hogy melyik gyerek hogy érzi magát, és miért szeret vagy nem szeret egy feladatot, vagy ha sokáig keresem az ideális módszereket, akkor vesztettem, szóval kell tanulnom egy kis érzéketlenséget és felszínességet. Jelenleg, sikerült. Hurrá.

Nem mellesleg rögtön kiderült az is – megkérdeztem a gyerekeket –, hogy az informatikatanítás mint gyakorlat nagyjából ugyanazt tartalmazza, mint húsz évvel ezelőtt. Szövegszerkesztés, Power Point, meg programozásból a Scratch, ami ezeréves, és elég csúnya, nem túl motiváló. Közben a világban az elmúlt 10-15 évben kifejlesztettek száz sokkal jobb rendszert programozás-tanításra, robotozni lehet, működő játékot készíteni, meg egy csomó mindent.

Persze nem nagy elvárással jöttem, de ennél is rosszabb volt a tapasztalatom. Olyan volt eddig az életük, hogy az idő nagy része szövegszerkesztés, programozás három-négy órán, meg még egy kicsi egyéb. Általában fél tanítási óra alatt meg tudták csinálni a feladatot, utána lehetett játszani. A 7–8. osztályos gyerekek ezért folyton azt kérdezik tőlem, hogy mikor lesz már játékorra.

Erre én először is őszintén elmondtam nekik, hogy 134 nevet (összesen ennyi gyereket kaptam) nem fogok tudni megjegyezni, nekem ez sok, bocsánat, úgyhogy Google Classroomot fogunk használni.

Mert meg fogok kukulni, ha nekem kell észben tartani, hogy 'ki hol tart' és hasonlókat. Úgyhogy kérem, ha már van iskolai postafiókotok, mindig kezdjétek úgy, hogy beléptek. Akkor kiderült, hogy tömegevel vannak, akik keresik a kukacot a billentyűze-

az van egyébként, hogy a  
gyerekek buta felhasználókká  
vannak nevelve

ten. Hetedik osztályosok, akik nem értik, hogy mit jelent bejelentkezni, kijelentkezni. Nem ismerik a böngésző fogalmát, nem tudják, hogy keresőmezőbe írnak-e vagy címsorba. Olyan dolgokat nem tudnak, amelyek egész egyszerűen szükségesek ahhoz, hogy valakinek lehessen instrukciót adni.

Év elején beszélgettem két kollégával. Enyém a 7–8. évfolyam, övék az 5. és a 6. Mindkettejükéről kiderült, hogy nem szeret informatikát tanítani, csak megkapta. Ők matektanárok, a többi órájuk matek. Ez az állapot. Hát most kérdezem, akkor az 5–6.-osok miért mennek hetedikbe úgy, hogy nem tudják, hol a kukac? Hát mert senkit nem érdekel, azért.”

\*

„A világban az van egyébként, hogy a gyerekek *buta felhasználókká* vannak nevelve. Az ő tapasztalatuk erről a gépi világról a mobiltelefonokon futó alkalmazások *felületéig*, meg a játékok *működésének lekötéséig* tart körülbelül. És azoknak a cégeknek, amelyek ezeket az (elsősorban kommunikációs és

„Még nem vették a fejemet azért, hogy dolgozni kell az órán” – Tanév eleji beszélgetés egy újrakezdő tanárral

játék-)alkalmazásokat gyártják, különösen a fiatalokat célozva, az a céljuk – nem mondom újdonságot –, hogy ezekhez *ne kelljen érteni*, hanem enélkül is lehessen használni őket. Hogy egyáltalán semmilyen összefüggést ne kelljen megérteni, hanem mindig az a gomb legyen a legnagyobb, amelyet a gyártó szeretne, hogy legtöbbször nyomjanak. És ez aztán be is állítja az igényeket. Szokást, elvárást alakít ki. Ez a magyarázata annak, hogy kívülről nézve a gyerekek gyorsan és flottul tudják használni ezeket az alkalmazásokat. Vagyis a gombokat gyorsan és flottul meg tudják nyomni, mert szinte semmit nem kell tanulni hozzá, ezt csak meg kell szokni, mint a kutyának, hogy visszahozza a botot. Más kérdés, hogy a gyerek nem biztos, hogy észre fogja venni például azt, hogy egy föltelepített szövegszerkesztő alkalmazást használ, vagy egy felhőalkalmazást. Mert azt, hogy annak, hogy ő most egy böngészőben dolgozik, ahol hasonló gombok vannak, mint a szövegszerkesztőben, mi a jelentősége, már nem érti. Ahogy a böngészőben a (rá)keresés és a webcím meghívása közti különbséget sem. A böngésző fejlesztője ugyanis szintén azért dolgozik, hogy ne kelljen ezt érteni. Én meg azért dolgozom, hogy értsék.”

\*

„Három hete vagyok a gyerekek közt, de egyszer sem láttam jelét annak, hogy az iskolai kortársi segítségnek kultúrája lenne köztük. A jelek és a beszámolók szerint soha tanártól nem hangzik el ilyen, hogy »menj oda, és segíts neki«. Nincs ennek nyoma.

Én viszont, ha mást nem, annyit azért tudtam ezekről a gyerekekről, hogy nagyon különböző lesz a tudásuk. Az egyikük, ugye, keresi a kukacot, a másik meg már hatszáz programot írt. Így hát első órai találkozásunkkor kiadtam mindenkinek egy feladatot, amit önállóan kellett csinálniuk, és azt mondtam: most figyeljeteK ide, mert mondom valamit, ami egész évben minden feladatra érvényes: *mindenki mindenkinek segíthet akármiben, ha tud*. A mellette ülőnek vagy másnak, ha az bajlódik veLe, meg se kell kérdezned, állj föl, menj oda, segíts neki. Ne csináld meg helyette, csak mutogass a képernyőn és beszélj. De nem érdekel

az igazságosság, nem érdekel semmi, csak az, hogy csináljuk, éljünk egy kicsit, pörgessük fel a dolgot, mert ha tőlem várjátok, hogy én húz-  
zalak végig titeket ezen az

egészen, akkor az brutálisan unalmas lesz, és nagyon sokáig fog tartani. Ezt minden egyes csoportban elmondtam.

Döbbenetes mértékben volt ez szokatlan a számukra. Állandóan el kellett ismételni. »Ott ülsz, és kérdezed, hogy mit csinálj, amikor készen vagy? Hát nézz rá a társadra, ott ül, nem tudja megcsinálni. Segítsél már neki!« Töketlenkednek a gyerekek, mert iskolai körülmények közt nincs tapasztalatuk erről. Nem akarnak rosszat, csak nem tudnak a helyzettel mit kezdeni, és nem is kezdenek semmit. Persze, ha nagyon jó haverok ülnek egymás mellett, akkor van olyan, hogy segítséget kérnek egymástól. De olyasmi, hogy körülnéznek, kell-e segíteni egy kettővel arrébb ülőnek, nem történik meg.

Úgyhogy elkezdtem azon is gondolkodni, hogy a segítséget hogy tudom

egyszer sem láttam jelét annak, hogy az iskolai kortársi segítségnek kultúrája lenne

leosztályozni. Hogy ez ott legyen az értékek közt. Azóta már a gyerekek elé is tártam egy tervet – még nem jutottunk el odáig, hogy ez gyakorlat legyen –, miszerint: ha előáll a szituáció, hogy egy illető valamit nagyon nem tud megcsinálni, a másik meg már nagyon tudja, akkor én utóbbit felkérhetem (utasíthatom?), hogy segítsen előbbinek. És jegyet kapnak rá mindketten, a következőképp: X most megtanulja Y-tól, amit kell, megcsinálja a feladatot, a következő órán pedig kap egy nagyon hasonló feladatot, ahol pont ugyanazt kell

csinálnia – és arra fog jegyet kapni. És Y is jegyet kap majd a segítségre, de úgy, hogy az két kisjegyből fog összeállni. Az egyik kisjegy az lesz, amit X,

azaz a megsegített *most ennek az órának a végén a segítőnek megajánl.*

X nyilván ötöst fog mondani, hacsak nem akar kiszúrni az osztálytársával, szóval ez ötös lesz, de nem baj. Mert Y másik kisjegye pedig az lesz, amit X kap majd a következő órán az önálló feladatára. Hogy igazságos-e? Azt nem tudom, de szépnek szép: Y érdekelt lesz abban, hogy X jó eredményt produkáljon, mert úgy tekintjük, hogy az az ő „tanításának” a minőségét mutatja. A végén még drukkolni is fog, hogy ötöst kapjon. A végén még közösen örülnek majd...

Egyébként felőlem lehetne mindenki ötös. Én adnék mindenkinek ötöst szívesen, csak azért nem akarok, mert akkor jogosan szóvá tennék azok, akik egyébként igyekezni is tudnának, hogy nincs semmi értelme az igyekezetüknek. Ez az egyetlen, ami visszatart. Így is az az alapvetésem, hogy akiből épp csak ki tudom húzni végül a minimumot, az négyest fog kapni, a többiek meg

ötöst. Ez a tervem. És hozzáteszem, hogy a kortárs segítségért adott osztályzat igazi, de a gyakorlata játéknak minősül, olyan játéknak, ahol a hatékonyság és a hatékonyság iránti motiváció azért érvényesek. Vagy legalábbis én így szeretném átvinni.”

\*

„A rengeteg tanóra kínzás. A gyerekeknek valamennyire igazuk van, hogy kivonják magukat a részvétel alól, hogy ne kelljen ezt végigszenvedni.

Hol harcosan, hol kevésbé harcosan. És tanárja válogatja, hogy ezt hogy reagálja le. Általában, azt gondolom, nem tudatos módszerekkel,

hanem inkább csak refle-

xekkel. Az egyik tanár tudja mindezt jól kezelni, a másik mérgeskedik egész nap, reggeltől estig. A harmadik, mit tudom én – de valahogy megoldják. De az mintha nem lenne a gyakorlat része, hogy tegyük az órát természetesen életszerűvé, izgalmassá, mainivá. A fél világ arról szól, hogy hamarosan fejreáll az egész civilizáció, mert itt már nincs se energia, se oxigén, se semmi, és akkor azzal foglalkozunk, hogy kivetített PPT-ről harasztokat jegyzetelünk az órán. És, ahogy már mondtam, azt látom – egyre beletörődöbben –, hogy egyáltalán senki nem tesz semmit. Nem akarok okos lenni nem rám tartozó területeken, de azt látom, hogy az iskola egész egyszerűen hagyja, hogy menjen a világ abban az irányban, amelyben megy, és semmilyen ellentartást nem produkál. És legfőképpen azért, mert ki van ölve már a pedagógusokból az ötletek akarása.

az iskola hagyja, hogy menjen a világ abban az irányban, amelyben megy, és semmilyen ellentartást nem produkál

„Még nem vették a fejemet azért, hogy dolgozni kell az órán” – Tanév eleji beszélgetés egy újrakezdő tanárral

Sokkal, sokkal, sokkal jobban kéne, hogy érezzék magukat a gyerekek egy iskolában. Persze nem biztos, hogy ezt ők maguk is így látják. Szerintem van olyan közöttük, aki úgy gondolja, hogy ez így oké. Nagy általánosságban azt látom, hogy a gyerekek többsége az órák nagy részére azt mondja, hogy unalmas, hülyeség, vagy teljesen fölösleges ott lenni. Hogy X tanár megpróbált valami egészen valótlannul negédes-játékos feladatot adni, és a hatodikosok ki-röhögik. Igen, a gyerekek világosan érzik, hogy ez kínos. A tanár szerint neki izgalmas, érdekes ötlete van, de közben a gyerekek feltűnően nem szeretik ezt csinálni. És hogy mégis ez és így történik órán, az agyrém.

Több szülővel beszélgettem az elmúlt években, és nagyon különböző módon állnak az egészhez. Szerintem a családok nagy része alapvetően nem látja diszfunkcionálisnak ezt az egész működést, mert ő is úgy tudja, hogy »ez az iskola«, tehát így van rendben, le-számítva az esetleges botránnyokat. Ha egy tanár mond valami csúnyát mérgében, vagy valami rosszabb történik, például egy gyerek betöri a másíknak a fejét, akkor abból hajcihő lesz, aztán elül, mert valaki kap egy igazgatói intót, valaki megnyugtatja a szülőt stb. Van néhány ilyen villámhárító ember a tantestületben, aki okosan tudja kezelni a dolgokat, például van egy nagyon normális gyermekvédelmis, egy szintén nagyon normális védőnő, így az ügyek ilyen szempontból jó kezekbe szoktak kerülni. És teljességgel lehet, hogy van jó pár felvilágosult szülő, aki nagyjából érti, hogy az iskola egy neurotizáló közeg, ezért otthon megpróbál valamiféle érzelmi biztonságot megteremteni,

meg beszélgetni a gyerekekkel. Ne tagadjuk el, hogy ők valószínűleg léteznek.”

\*

„Szóval elégedett vagyok, hatékonyak az órák, szerintem sokkal többet tanulnak a gyerekek, mint a korábbi években az elődeim keze alatt. Azt hiszem, találtam egyfajta középútat, nem nyúzóom őket unalmas dolgokkal, de nem is hagyom őket békén, hanem próbálok változatos, izgalmas, kihívást jelentő feladatot adni. Hamarosan csinálunk Micro:bittel ajtónyitás-érzékelőt meg „lopásgátlót”, úgyhogy nyilván kénytelenek voltunk megbeszélni, mi az a változó, esemény, ciklus... Logikai pályákat programozunk, amiket a másíknak kell megfej-

teni. Táblázatkezelővel kimutatjuk, hogy mennyit kéne keresni ahhoz, hogy öt év alatt összegyűljön egy lakásra való (ha-ha). És Google Classroomot használunk, szóval belé-

pünk, letöltünk, feltöltünk, képernyőfotózunk és kivágunk belőle, csak úgy mellesleg, mert néha úgy kell leadni a megoldást... Nem gondolom, hogy nálam van a bölcsek köve, de szégyenkezni sincs okom, szerintem érdekesek, változatosak az órák.

Hallom néhány korábbi ismerős gyerektől, hogy az osztályban a fiúk mind azt mondják, hogy ami most van, az tök jó, a lányok meg utálják. És hogy ez azért van, mert a lányok nagyon szerették, hogy nem kell semmit csinálni digitális kultúrán, és őket ez továbbra sem érdekli. Persze nem feltétlenül fiú-lány felosztásról van szó: az ügyesek, az érdeklődők (mondjuk, hogy a gamerek meg a geekek) örülnek és élvezik.

nem nyúzóom őket  
unalmas dolgokkal, de nem  
is hagyom őket békén

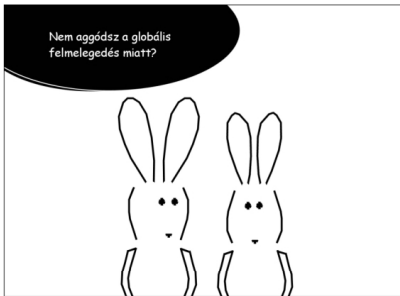
Akik meg jobban szerették a kényelmességet, és nem is érdekli őket ez az egész, azok nem örülnek annak, hogy most csinálni kell valamit. Viszont most már ők is megtalálják a kukacot, és még nem vették a fejemet, amiért dolgozni kell az órán.”

\*

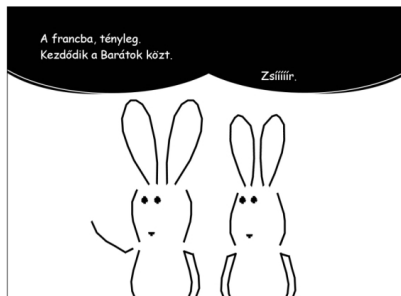
„A másik, az egy művészeti iskola, ott csak rendszergazdaként dolgozom. Ott az emberek az intézmény jellegénél fogva figyelmesebb – vagy mondjuk így: lassabb – életet élnek. Amikor ide, hozzátok jövök

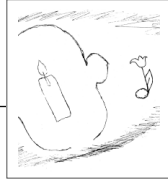
dolgozni – mondtam nekik –, akkor általában arra érkezem, hogy sztoriztok gyerekekről, szülőkről, meg közösen tanakodtok valamilyen pedagógiai kérdésről, döntésről – nekem meg mint rendszergazdának, aki a rohanó tempójú másik iskolából jöttem át, sürgős ügyem volna, és már 20 perce, egyre idegesebben várok rátok, hogy szóba tudjam hozni azt, amiért jöttem. És jönne belőlem, hogy: »Gyerekek, ne legyetek már ilyen lassúak, pörgessétek már fel, mert nem jutok szóhoz!« – és aztán rájövök megütődve, hogy ez hülyeség, mert pont hogy így kellene élni.”

## Retek és Pajesz



## Globális felmelegedés





URBÁN PÉTER

## A tudás és a tanulás pedagógiai modellje

Kísérlet a konstruktivista tanuláselmélet újradefiniálására

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.02>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

### BEVEZETŐ

A kortárs pedagógia tudományos és gyakorlati érdekeltségű diskurzusait egyaránt meghatározza az a tapasztalat, amely szerint napjaink oktatói és nevelői munkájának a legmélyebben húzódó alapvetésekkel is kritikus számvetésre ösztönző kihívásokkal kell szembenéznie. A pedagógiai munka tágabb környezetének gyors változása, amelynek ma talán legjellemzőbb példája a mesterséges intelligencia látványos térnyerése, úgy tűnik, elsősorban módszertani innovációk kidolgozására ösztönzi a szakmát. Aligha vonható azonban kétségbe: a módszertani válaszok érvényességének szigorú előfeltétele a reflektált tanulásfogalommal és tudáskonceptióval megtervezett tanulási környezet (Urbán, 2025a). Meggyőződésünk szerint ezért a fennálló paradigma kereteit kikezdeni látszó kihívásokkal szembesülve az tekinthető adekvát szakmai reakciónak, ha az eszközjellegű tényezők (például a módszerek) mérlegelése előtt a tanuláselméleti tudatosság kialakítására törekszünk. Már azt is csupán a tanulás és a tudás stabil fogalmaira építő gondolkodástól várhatjuk ugyanis, hogy a

kihívások sajátosan *pedagógiai* problémaként váljanak megfogalmazhatóvá. A megoldás érdekében tett lépések tervezése, megvitatása és értékelése pedig szintén ezekhez a fogalmakhoz viszonyítva lehetséges szakmailag hozzáért módon.

Tanulmányunk célja, egy tanuláselméleti koncepció körvonalainak kifejezetten pedagógiai érdekeltségű felvázolása, ezért is bizonyul rendkívül időszzerűnek. A konstruktivista tanuláselmélet a tudás és a tanulás olyan egyszerű modelljét kínálja, amely jól magyarázza a pedagógiai jelenségek széles körét, nem kerül konfliktusba sem a hétköznapi tapasztalatokkal, sem a szinkrón vagy történeti értelemben vett alternatív elméleti megközelítésekkel. Sőt neveléstörténeti perspektívából szemlélve az a benyomásunk alakulhat ki, hogy a tanulásról való gondolkodás történetében mindig is jelen voltak a „konstruktivista” megközelítés mozzanatai. Ahogyan azonban egy korábbi, e tanulmány közvetlen előzményének is tekinthető munkában (Urbán, 2024) több szempontból is megvilágítottuk, a konstruktivista tanuláselmélet ugyan kétségkívül része a neveléstudomány területén folyó párbeszédnek, a tőle várható kedvező

hatások sem elméleti, sem gyakorlati viszonylatban nem látszanak érvényesülni. E vitát kezdeményező írásunkban ennek a kedvezőtlen helyzetnek a magyarázatát keresve több, az implementációt gátló anomáliát tártunk fel a tanuláselmélet szakmai prezentációjában.

Jelen tanulmányunkban a konstruktivista tanuláselmélet új, a korábban szóvá tett anomáliákat feloldó és – mint említettük – pedagógiai problémákra optimalizált kidolgozására teszünk kísérletet.

## 1. MEGHATÁROZÁS, FOGALMI KERETEK

A bevezetésben kitűzött célok és a már ott körvonalazódó problémák megkerülhetlenné teszik, hogy gondolatmenetünket saját, a terminológiai anomáliákat kiküszöbölő és célkitűzésünkhöz jól illeszkedő definíció megfogalmazásával alapozzuk meg. A következő definícióból indulunk ki: *a konstruktivista tanuláselmélet a tanuló tudáskonstrukciójaként értett tanulás átfogó pedagógiai modellje.*

Hogy világossá tegyük a meghatározás pontos jelentését, ki kell térnünk összetevőinek értelmezésére. A konstruktivista tanuláselmélet a *tanulás* elmélete. A tanulás, nem pedig például a tanításé (*Fosnot és Perry, 2005*). Középpontjában a tanulás folyamatai állnak, tehát nem képezik szoros értelemben a koncepció részét a tanulás megszervezésének különféle aspektusai, és nem is következnek belőle mechanikus módon kizárólagos didaktikai vagy

módszertani megoldások. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a tanuláselméleti szempontból tudatos pedagógus tervező, kísérő és értékelő munkájára ez a modell ne lehetne hatással – ennek elősegítése kifejezetten célunk is –, ám ez a hatás optimális

esetben nem bizonyos eszközök és módszerek preferálásában vagy elutasításában ölt testet, hanem sokkal inkább ezek megválasztásának az adott tanulókhöz és az

aktuális tanulási célhoz igazodó reflektáltságában. A konstruktivista tanuláselmélet a tanulást a tanuló tudáskonstrukciójaként írja le (*Taber, 2016; Nahalka, 2021*). A *tanuló* aktivitásaként tehát, amely során meg-lévő ismeretei, implicit vagy explicit, tudatosított vagy nem tudatosított elméletei, tapasztalatai, meggyőződésai, élményei, készségei, attitűdjei stb. rendszerét új elemekkel gazdagítja, és ezzel új, személyes tudást konstruál, illetve egyúttal e rendszert is folyamatosan újraszervezi, rekonstruálja (*Nábélková, Plischke és Kobzová, 2018*). A következő alpontok ennek a folyamatnak a megvilágítására vállalkoznak.

A fenti definíció lényeges kitétele, hogy a konstruktivista tanuláselméletet határozottan a pedagógia keretei között tartja. Ezzel a szigorú és a szakirodalomban újszerű elhatárolással a konstruktivizmus ismeretelméleti (tudományfilozófiai) és pszichológiai gyökereinek a lényegtől inkább eltérítő, mint produktív (vö. *Urbán, 2024*) hangsúlyozása helyett a modell pedagógiai szituációkban leginkább releváns mozzanatai kerülhetnek előtérbe. A terminológiatörténeti összefüggéseket zárójelbe tevő megköthetés elkerülhetővé teszi például, hogy a

a konstruktivista tanuláselméletet határozottan a pedagógia keretei között tartja

konstruktivista tanulásméletre pusztán mint ismeretelméleti megfontolások vagy pszichológiai folyamatok pedagógiai vetületeire tekintünk.

Paradox módon éppen az elhatárolás révén érvényre jutó diszciplináris autonómia teremti meg annak a feltételeit, hogy a

konstruktivista tanulásmélet számára ne csak a történeti származtatás apropóján, hanem valóban élő és termékeny módon váljanak hozzáférhetővé a

társtudományok eredményei. A tanulás folyamatait vizsgálva például hasznos anyaggal járulhatnak hozzá a pedagógiai tudáshoz a pszichológia tanuláskonceptiói, illetve sok más mellett a percepcióra, az emlékezetre és a tudás szerveződésére vonatkozó kutatásai, vagy akár a kognitív viselkedésterápia körül felhalmozódott ismeretek és gyakorlati tapasztalatok. A tanulásméleti diskurzusok közvetlen szomszédságában ismeretelméleti kérdések is állnak. A minket körülvevő világ objektív megismerhetőségének episztemológiai problémái és a filozófiatörténet több ezer év alatt kidolgozott koncepciói meggyőződésünk szerint a tanulás pedagógiai érdekeltsgű megközelítésének csupán olyan tág összefüggését jelentik, amelynek szigorú tudatosítása – bár egyes esetekben kétségkívül megvilágító erejű és szemléletformáló lehet – annak ellenére sem szükségszerű, hogy a konstruktivista tanulásmélet a szakirodalomban sokszor épp ismeretelméleti tézisek segítségével pozicionálódik (vö. *Urbán, 2024*). A filozófia és a pszichológia mellett a társtudományok között okvetlenül meg kell említenünk a nyelvészetet és a hermeneutikát is. A tanulási helyzetek jelentős részében aligha

túlbecsülhető ugyanis a nyelv közvetítő szerepe. A nyelvi reprezentáció működésével, a nyelv és a megismerés, a nyelv és a gondolkodás, valamint a jelentés megképződésének folyamatait kutató nyelvfilozófia és pszicholingvisztika éppúgy számos ponton érintkezik a konstruktivista tanulásmélettel, mint

a megértés elméletét kidolgozó, illetve a megértést determináló személyes diszpozíciók és előzetes interpretációs keretek jelentőségét felmutató hermeneutika.

---

a tanulási helyzetek jelentős részében aligha túlbecsülhető a nyelv közvetítő szerepe

---

Meghatározásunkkal végül a konstruktivista tanulásméletet *átfogó* modellként írtuk le. Az elmélet átfogó jellegére több aspektusból is rámutathatunk. Mindenekelőtt azt kell kiemelnünk, hogy a konstruktivista tanulásmélet jól magyarázza a tanulással kapcsolatos hétköznapi jelenségek széles körét. Ez a magyarázó erő megkerülhetetlen a koncepció implementációja szempontjából is. Nem egy olyan modelltől van ugyanis szó, amelynek adaptivitása csupán nagyon áttételesen vagy kis számú változót szigorú kontroll alatt tartó laboratóriumi körülmények között tapasztalható meg, és így gyakorlati alkalmazása meglehetősen nehézkes, hanem olyanról, amely épp a gyakorlati alkalmazás relatív egyszerűségével tűnhet ki. A konstruktivista tanulásmélet nemcsak minden tantárgyhoz, hanem minden tanulási környezethez (formális, nonformális, informális) jól illeszkedik. Mivel – mint már említettük – nem módszertan, magyarázó ereje bármely tanulászervezési metódusra kiterjed. Integratív szerepe mutatkozik meg abban is, hogy elméleti és terminológiai keretet kínál más, a tanulás hatékonyságának növelését célzó legkülönbözőbb pedagógiai

koncepciók számára is. Ahelyett tehát, hogy konkurenciaként lépne fel, stabil tanulásmérettel alapozza meg e modellek kidolgozását és érvényességét. Mindez nem kizárólag a kortárs neveléstudományi diskurzusra érvényes, hanem „visszamenőleg”, a neveléstörténet teoretikus elképzeléseivel kapcsolatban is: a konstruktivista tanulásmélet felől olvasva a múlt nagy pedagógiai gondolkodói által kiépített elméleti rendszerekre nem idejétmúlt, meghaladott vagy pusztán művelődéstörténeti forrásként számításba vehető konstrukcióként tekintünk, hanem annak bizonyítékként, hogy a tanulást középpontba helyező tudományos munkák szerzői, még ha más szavakkal fejezték is ki magukat, lényegében mindig is tudatában voltak annak, hogy a tanulás aktív, személyes tudás konstrukciójára irányuló folyamat (Urbán, 2023; Urbán, 2024; Tao, 2018).

Az általunk javasolt definícióból és annak rövid értelmezéséből tehát az következik, hogy a konstruktivista tanulásmélet tartalmát elsősorban nem más, szakmailag is megalapozott (pszichológiai, ismeretelméleti, módszertani, neveléstörténeti stb.) koncepciókkal szembeállítva kell meghatározunk, hanem egyfelől a tanulásméleti tudatosság hiányával és az explicititás különböző fokain álló naiv, leegyszerűsítő elképzelésekkel, másfelől a konstruktivista tanulásméletet különféle ismeretelméleti, módszertani, tanterveméleti, ideológiai stb. elköteleződésekkel megterhelő modellekkel.

A naiv vagy a „népi pedagógia” jelenségéhez sorolható tanulásméleti meggyőződések<sup>1</sup> – például a tudás problémátlan áthelyezhetőségéről vagy a tanulásnak az egyszerű memorizálással való azonosításáról – ugyanis nem szabad összetévesztenünk a tanulás egy esetleg kevésbé adaptívnek tartott pedagó-

giai, pszichológiai vagy ismeretelméleti modelljével. Emellett pedig azt is ki kell kötnünk, hogy a tanulásméleti tudatosság megléte még a legsikeresebb pedagógiai gyakorlatban sem feltétlenül jár együtt mindig a professzionális terminológiahasználattal. A pedagógusok nézeteit vizsgáló kutatások számára is hasznos, módszertani következményekkel is járó tanulság, hogy a naiv elméletként azonosított beszámolók és magyarázatok az adott tanár gyakorlati munkáját tekintve akár korszerű, konstruktivista elméleti megfontolásokat takarhatnak. A pszichológiai és az ismeretelméleti érdekeltségű modellekre vonatkozó kitétel pedig azért is megkerülhetetlen, mert ez teszi világossá, miért tartjuk érdektelennek a jelen tanulmányban bemutatott tanulásmélet szempontjából a konstruktivizmus olyan fajtáinak a megkülönböztetését, mint például az ismeretelméleti tételként körülírható radikális konstruktivizmus vagy a szociális közegnek a tudáskonstrukcióban betöltött szerepét hangsúlyozó *szociális* konstruktivizmus (konstrukcionizmus).

szembeállítva  
a tanulásméleti tudatosság  
hiányával és az explicitás  
különböző fokain álló naiv,  
leegyszerűsítő elképzelésekkel

jár együtt mindig a professzionális terminológiahasználattal. A pedagógusok nézeteit vizsgáló kutatások számára is hasznos, módszertani következményekkel is járó tanulság, hogy a naiv elméletként azonosított beszámolók és magyarázatok az adott tanár gyakorlati munkáját tekintve akár korszerű, konstruktivista elméleti megfontolásokat takarhatnak. A pszichológiai és az ismeretelméleti érdekeltségű modellekre vonatkozó kitétel pedig azért is megkerülhetetlen, mert ez teszi világossá, miért tartjuk érdektelennek a jelen tanulmányban bemutatott tanulásmélet szempontjából a konstruktivizmus olyan fajtáinak a megkülönböztetését, mint például az ismeretelméleti tételként körülírható radikális konstruktivizmus vagy a szociális közegnek a tudáskonstrukcióban betöltött szerepét hangsúlyozó *szociális* konstruktivizmus (konstrukcionizmus).

<sup>1</sup> A leggyakrabban használt *népi pedagógia* terminus mellett a szakirodalomban találkozhatunk még például a *tudatelméletek* (*theories of mind*), az *implicit elméletek*, az *implicit hiedelmek* (*implicit beliefs*), illetve a *laikus hiedelmek* (*lay beliefs*) szakkifejezésekkel is (Semiz és Bojović, 2016, 42–43. o.).

## 2. A TUDÁSKONSTRUKCIÓ MINT ÉRTELMEZÉS

A konstrukció metaforája mindenekelőtt azt a már említett alaptézist teszi szemléletessé, hogy a tudás a tanuló aktivitása révén épül fel az elmében. A konstruktivista tanulásmélet ebben az értelemben áll szemben az olyan (naiv) elképzelésekkel, amelyek a tudás akadálytalan, mechanikusan működő folyamatok keretében tervezhető áthelyezhetőségét feltételezik egy külső forrásból a tanuló tudatába (vö. *Nahalka*, 2021), és így a tanulást egyszerűen egy kétállású rendszer váltásaként, a tudás hiányának állapotából a tudás meglétének állapotába történő átlépésként ragadják meg. Tudatosítanunk kell, hogy a tanulásról beszélve az aktivitás a *kognitív folyamatokra* vonatkozik, és nem tévesztendő össze a „külső”, fizikai formában megnyilvánuló aktivitással, például a mozgással, az alkotással, a kreatív feladatok megoldásával, a drámajátékkal vagy a vitával. Aligha tagadható, hogy e fizikai értelemben vett aktivitás számtalan módon járulhat hozzá a tanulás hatékonyságának növeléséhez, ám ezt a hozzájárulást értékelve nem azonosíthatjuk vagy moshatjuk össze egymással az aktivitás imént

a tanulásról beszélve az aktivitás a *kognitív folyamatokra* vonatkozik

megkülönböztetett két fajtáját, tévesen arra a következtetésre jutva például, hogy egy tanári előadás befogadása vagy egy szöveg önálló elolvasása nemcsak fizikai, hanem kognitív értelemben is passzivitásra kárhozhatja a tanulókat (vö. *Urbán*, 2025). A konstruktivista tanulásmélet szerint – mint láttuk – a tanulás definíció szerint megköveteli a tanuló („belső”, kognitív) aktivitását. A szakirodalomban az *aktív tanulás* (*active learning*) terminussal jelölt, a fizikai jellegű aktivitás jelentőségét hangsúlyozó koncepció<sup>2</sup>

oly módon egyeztethető tehát össze a konstruktivista tanulásmélettel, ha az aktivitás-fogalom kettősségét szem előtt tartva úgy fogalmazunk: a fizikai aktivitás szervezése a kognitív aktivitás támogatásának egyik lehetősége.

A konstruktivista tanulásmélet közepontjában álló kognitív aktivitás arra irányul, hogy a tanuló az új információt (adatot, elméletet, tapasztalatot stb.), készséget vagy attitűdöt szerves módon beépítse előzetes tudásának (ismereteinek, elméleteinek, tapasztalatainak, meggyőződéseinek, attitűdjeinek stb.) összefüggésrendszerébe. Minél több ilyen kapcsolódási pont realizálódik a tanulás során, annál jobb minőségű vagy annál inkább „szakértői” (ld. alább) tudásról beszélhetünk, a kapcsolatok alacsony

<sup>2</sup> A szakirodalomban az *aktív tanulás* (*active learning*) kifejezés használata nem egységes. Egy átfogó – 547, 2017 és 2022 között megjelent, az aktív tanulás szempontjából releváns publikáció terminológiahasználatát elemző – vizsgálat (*Doolittle, Wojdak és Walters*, 2023) kimutatta, hogy a mintába került szakcikknek 71%-a reflektálatlanul, meghatározás nélkül használja az *aktív tanulás* fogalmát. A maradék 161, definíciót is tartalmazó szöveg kvalitatív elemzése a meghatározások három lényeges mozzanatát tárta fel. Eszerint az aktív tanulás olyan oktatási stratégia, amely összekapcsolódik a konstruktivista tanulásmélettel, támogatja a magasabb gondolkodási műveleteket, valamint elősegítheti a tanulók elköteleződését saját tanulásuk iránt. A három mozzanat részletesebb bemutatásából kiolvasható azonban a – megítélésünk szerint – egységes megközelítés, hogy a szerzők az aktív tanulásra módszertani lehetőségként („oktatási stratégiaként”) tekintenek, amely a tanulók külső, a tanári előadás hallgatásával vagy a jegyzeteléssel szembeállítható tevékenységének („*learning by doing*”) megszervezése révén igyekszik előmozdítani a tanulást. A tanulást magát, tehát a belső (kognitív) aktivitást pedig e koncepció nem sorolja az aktív tanulás körébe.

száma pedig bizonytalan státusú vagy „kezdő” tudást jelez. Ha a tudás szerveződésére hálózatként tekintünk, ahol az egyes elemek (csomópontok) milyenségét és minőségét kapcsolódásaik határozzák meg, be kell látnunk azt is, hogy az új tudáselemek nem csupán bővítik a rendszert, hanem kisebb-nagyobb mértékben mindig újra is alkotják (rekonstruálják) azt.

A tanuló (kognitív) aktivitása mellett a konstrukció metaforája a tudás megalkotottságát, személyes jellegét is érzékelteti. A tanulás folyamatában megképződő tudás a tanuló mindenki másétól különböző előzetes tudásának rendszerébe ágyazódva személyes, egyedi tudássá válik. A radikális konstruktivizmus ismeretelméleti irányzatával<sup>3</sup> szemben a konstruktivista tanulásemélet pedagógiai koncepciója nem problematizálja a megismerőtől függetlenül is létező objektív valóság episztemológiai (esetleg tudásszociológiai) kérdéseit. Határozottan megkülönbözteti azonban a *tudás* szónak a köznyelvben gyakran összemosódó két jelentését. Egyaránt tudásként azonosítjuk ugyanis azt az elmétől függetlenül is létező „információ-csomagot”, amelyre a tanulás irányulhat, illetve ennek az elmében a tanulás során kiépülő reprezentációját.

Ha például egy tanuló a delfin rendszertani besorolására vonatkozó tesztkérdésre azt a választ adja, hogy a delfin az emlősök

osztályába tartozik, akkor ugyan kétségkívül a tankönyvben szereplő információval összehangban oldja meg a feladatot, azonban a válasz a tanulás eredményességéről lényegében semmit sem árul el. A „helyes válasz” éppúgy szerepelhet annak a tanulóknak a tesztlapján is, aki a delfin és az emlős fogalmait kizárólag ehhez a tankönyvi mondat-hoz tudja kötni, és azén is, aki a kérdéses információt számos ponton kapcsolta be személyes tudásrendszerébe: például látott már delfint, esetleg kedveli, érdekli a faj, ismeri tulajdonságait, képes más állatoktól megkülönböztetni, megérti az élőlények rendszerezésének alapját képező elveket, gazdag

a téves válasz hátterében jobb minőségű tudás is állhat, mint a helyes megoldás mögött

személyes tapasztalatkinccsel rendelkezik az állatokkal kapcsolatban, és az új információt ezek összefüggésében fogadja be. Míg az előbbi tanuló esetében a konstruktivista tanulásemélet szerint aligha beszélhetünk valódi tanulásról, addig az utóbbi esetben jó minőségű tudás konstruálódott. A példa arra is figyelmeztet, hogy olykor a téves válasz hátterében akár jobb minőségű tudás is állhat, mint a helyes megoldás mögött. A delfint a halak osztályába soroló tanuló vélekedését például intenzív, a személyes élményeket, attitűdöket, készségeket és tapasztalatokat mozgósító, valamint a rendszertani ismereteket is produktív módon alkalmazó, sőt egyfajta rendszertani tudatosságról is számot adó tudáskonstrukció alapozhatja

<sup>3</sup> A radikális konstruktivizmus első részletes kidolgozása Ernst von Glasersfeld nevéhez kötődik (*Ernest*, 1995). Sokat idézett könyvének (*Glasersfeld*, 1995) érvelésében a *radikális* jelző arra az ismeretelméleti pozícióra utal, amely tagadja az „objektív” valóság közvetlen megismerhetőségét, és a tudást pusztán a tapasztalatokig visszavezethető konstrukciónak tekinti. Siegfried J. Schmidt ugyanezt a tételt a következőképpen fogalmazza meg: „megismerésünk nem egyfajta objektív valóságot képez le, hanem konstruál valamit, amit valóságként ismerünk el” (*Schmidt*, 1993, 14. o.). Glasersfeld vezeti be a radikális konstruktivizmustól az imént összefoglalt episztemológiai alapelv hiányával megkülönböztetett *triviális konstruktivizmus* fogalmát is (*Nola*, 1998).

meg, amikor a tanuló a delfin rendszertani helyére vonatkozó kérdést más állatokkal – például emlősökkel és halakkal – kapcsolatos ismereteivel és tapasztalataival veti össze, a besorolás kérdését megoldandó problémaként értelmezi, és különböző aspektusokat (élőhely, kinézet, táplálkozás stb.) mérlegelve dönt. A fentieket megfontolva belátható, hogy a tudás e jelentésének megkülönböztetése valójában a konstruktivista tanulásmélet lelke.

Ezen a ponton kell leszögeznünk, a tanulói aktivitásnak és a tudás megalkotottságának, személyes jellegének a konstruktivista tanulásmélet elnevezésében is kifejezésre jutó alapelvei nem érvénytelenítik azokat a széles körben használt metaforákat sem, amelyek a tanulás és a tanítás folyamatával kapcsolatos leghétköznapibb tapasztalatokat tükrözik. Épp a tudásfogalmat illető fenti különbségtétel teszi

érthetővé, miért tarthatjuk például az *átadás*, a *közvetítés*, a *megosztás*, a *szerezés* vagy a *felhalmozás* metaforáinak a megbélyegzését a konstruktivista tanulásmélet félreértésének. Kár lenne tagadni azt az evidenciát, hogy a tudás (mint információcsomag) átadható, átvehető és felhalmozható.

A fentiek már azt is sejteni engedik, miért állíthatjuk, hogy az eredményes tanulás egy jelentés-konstrukciós, azaz értelmezői folyamat, a tanulás során megképződő tudás pedig egy információ(csomag) személyes jelentése. Ez a tézis, ha nem is ennyire hangsúlyosan és explicit formában, de kimutatható a konstruktivizmus korábbi

bemutatásaiban, megjelenik a kognitív pszichológia tudományos és gyakorlati diskurzusában, illetve a hermeneutikai gondolkodásban is. Ez utóbbit szemléltetve hivatkozhatunk például Gadamernek a konstruktivista tanulásmélettel is könnyen összeegyeztethető, ismert megértésdefiníciójára: „minden mondat, minden kijelentés alapvetően csak akkor válik megértetté, ha úgy érthetjük meg, mint valamely lehetséges kérdésre adott választ” (Gadamer, 1994, 157. o.). A kérdés, a kíváncsiság, az érdeklődés stb. az előzetes tudás potenciális kapcsolódási pontjait, a tanulás lehetőségét nyilvánítják meg.<sup>4</sup> A tanulás e „hermeneutikai” alaphelyzetének tudatosítása újszerű párbeszéd lehetőségeit nyitja meg a neveléstörténet mindazon koncepcióival, amelyek a tanulók érdeklődésének felkeltésére tett erőfeszítéseket szorgalmazzák a formális tanulási

környezetben is, valamint segít tisztázni a konstruktivista tanulásmélet (és a mögötte álló történeti hagyomány) viszonyát az újítás igényével fellépő olyan pedagógiai konst-

---

a tanulás során megképződő tudás egy információ(csomag) személyes jelentése

---

rukciókhoz, mint a például az értelemgazdag vagy a problémaalapú tanulás. Az értelemgazdag tanulás (*meaningful learning*) Ausubel (1968) által kidolgozott modellje ugyanis éppen az előzetes tudás és az új tudás között kiépülő kapcsolatok mennyiségéhez és minőségéhez kötött *jelentés* függvényében tesz különbséget értelemgazdag (*meaningful*) és értelemnélküli (*meaningless*) tanulás között (D. Molnár, 2013; Habók, 2017). A problémaalapú tanulás (*problem-based learning*) elnevezésében is szereplő

<sup>4</sup> A felsorolt tényezők szerencsés együttállását nevezi Brooks és Brooks kézikönyve (1999, 106. o.) a „taníthatóság pillanatainak” (*teachable moments*).

„probléma” pedig ugyancsak azt a szándékot jeleníti meg, hogy a megoldáshoz szükséges tudás jelentése még az előtt megszülessen, mielőtt azzal a tanuló explicit formában találkozna. A problémával szembesülve ugyanis a tanulóknak fel kell mérnie előzetes tudása hiányosságait, hogy saját maga ismerhesse fel az új tudás szükségességét (vö. *Ghani, Rahim, Yusoff és Hadie, 2021*).

### 3. KEZDŐK ÉS SZAKÉRTŐK

A tudáskonstrukció e jelentésteremtő természetének megértését nagymértékben segítheti, ha összevetjük egy terület kezdő és szakértő képviselőjének tudását. Az elmúlt évtizedekben a szakértői tudás vizsgálatának több elméleti megközelítésen alapuló modellje alakult ki. Egyes kutatók például a szakértővé válás szakaszainak elkülönítésére helyezik a hangsúlyt, mások a szakértő problémamegoldási mintázatait keresik, illetve vannak, akik a kognitív adaptáció fogalmán keresztül közelítik meg a problémát (*Boshuizen, Gruber és Strasser, 2020*). A különféle elméleti keretek között zajló kutatások eredményei azonban megegyezni látszanak abban, hogy a szakértő tudását nem csupán (és nem elsősorban) mennyiségi jegyek különböztetik meg a kezdőtől, hanem e két tudás különbsége minőségi változókkal, a tudás szerveződésének eltéréseivel jellemezhető.

Az 1980-as évek elején kidolgozott és a témát érintő kutatásokat mindmáig megalapozó (*Ghaderi, Korovin és Farell, 2021*)

Dreyfus-modell öt fázist különít el a kezdőtől a szakértői tudás felé vezető úton (*Dreyfus és Dreyfus, 1980*). A kezdő (*novice*), a középfaladó (*advanced beginner*) szint, majd a kompetencia (*competence*), a jártasság (*proficiency*), valamint a szakértőség (*expertise*) szintjei közötti átmenetet a releváns tapasztalati repertoár gyarapodása teszi lehetővé. A problémamegoldás hatékonyságát növeli, hogy a fejlődő tudás oly módon szervezi meg magát az érzékelést is, hogy a probléma elemei egyre inkább egymás kontextusában kapnak jelentést. Míg például a kezdő sakkozó a táblán álló bábuk helyzetét külön-külön elemzi, a mester számára a bábuk összességének aktuális állása bír jelentéssel. A szakértővé válás során egyre több automatizmus gyorsítja a problémamegoldást, amivel párhuzamosan egyre kisebb szerep jut a tudás explicit jellegének, illetve a végzett tevékenység tudatos monitorozásának.

a probléma elemei egyre inkább egymás kontextusában kapnak jelentést

az utóbbi állapotot a szerzőpáros olyan gyakorlott pilóták nyilatkozatával szemlélteti, akik a repülőgépet saját testük egyfajta kiterjesztéseként érzékelik (*Dreyfus és*

*Dreyfus, 1980*).

A szakértővé válás tudományos kutatásának egyik legfrekvenciáltabb területe az egészségügyben tevékenykedő szakemberek tudásának a vizsgálata.<sup>5</sup> A Dreyfus-modellből indul ki például annak a kísérletnek a bemutatása is, amely ugyanazon bonyolult eset kapcsán hasonlította össze a kezdő és a tapasztalt sebészorvosok problémamegoldását (*Ghaderi és mtsai., 2021*). A kutatásba kilenc, a konkrét esetben is szereplő

<sup>5</sup> Patricia Benner például már 1982-ben a Dreyfus-modell segítségével közelíti meg az ápolók tudásának szakértővé válását (*Benner, 1982*).

beavatkozást már legalább 150 alkalommal elvégző szakértőt és tizenegy, a vizsgálat idején második rezidensévé tölthető kezdőt vettek be. Ahogyan a tanulmány is tudatosítja, a rezidensek a Dreyfus-féle fokozatok közül valójában a középhaladó szinten állnak, ám a szerzők szerint a tényleges kezdők, például orvostanhallgatók ismeretei annyival elmaradnak a rezidensekéitől, hogy az veszélyeztette volna a kísérleti eredmények érvényességét, azt, hogy az adatok valóban a komplex, ismereteket, készségeket és attitűdöket is tartalmazó *sebészorvosi* tudás fejlődésének elemzését tegyék lehetővé. Erre a módszertani döntésre azért is fel kell hívunk a figyelmet, mert jól példázza, hogy a kezdő szintet – például épp az ismeretjellegű tudás előfeltétele miatt – nem keverhetjük össze a tudás oktatás előtti, laikus állapotával. A kutatók a vizsgált csoportok tagjaival interjúkat készítettek, miután azok megismerték a kérdéses esethez kapcsolódó teljes kórtörténetet. Teljesítményüket öt területen figyelték meg: a probléma percepciója, megértése, az operáció során várható kihívásokról és a feltárt műtéti területtel kapcsolatos elvárásokról alkotott mentális kép, a diagnózis felállításának, az operáció folyamatának és a döntési stratégiáknak tervezése, valamint a csapatmunka és a kommunikáció. Az interjúk elemzése mind az öt területen jelentős különbséget mutatott ki a kezdő és a szakértő sebészek tudása között. Ez a minőségi eltérés már a probléma percepciójában és megértésében is megmutatkozott. A kezdő sebészek jórészt az előzetes anyagban foglalt információk megisméltésére szorítkoztak, míg a szakértők az információkat felhasználva

egy nagymester 50000 állást tud felidézni a hozzájuk tartozó teendőkkel együtt

sokkal komplexebb és gyakorlatiasabb módon érzékelték a problémát. A tapasztalt szakemberek lényegesen tartalmasabb és részletgazdagabb mentális képet alakítottak ki a műtéti területről, és képesek voltak erre a mentális képre hagyatkozva megtervezni a beavatkozást, míg a rezidensek kevésbé támaszkodhattak mentális képükre, és sokkal inkább egyszerű ha-akkor struktúrákban gondolkodva terveztek. A szakértőség jellemzői tetten érhetőek voltak továbbá a kommunikáció területén is. A tapasztalt orvosok beszámolóját ebben az esetben is a gyakorlatiaság határozta meg a kezdők inkább elméleti jellegű válaszaival szemben.

A kezdő és a szakértő problémamegoldás különbségeit sokszor a sakkozók tudásának összehasonlításával szemlélteti a szakirodalom. A szakértőség irányába haladva a játékos egyre inkább úgy szervezi meg a tudását, hogy segítségével a játék egy adott állását pillanatok alatt olyan jelentésben gazdag mintázatok kombinációjaként legyen képes azonosítani, amelyek megoldási módjával is rendelkezik (Bernáth, 2017; vö. továbbá: Campitelli és Gobet, 2008). Egyes kutatások szerint egy nagymester mintegy 50000 állást tud így felidézni a hozzájuk tartozó teendőkkel együtt (Atkinson és mtsai., 2005). Mindezt meggyőzően igazolja az a kísérlet, amelyben valós játékállásokat mutattak amatőr és mesterszinten álló sakkozóknak. A szakértő csoport tagjai a tábla 5 másodperces megfigyelését követően kiváló teljesítményt nyújtva 20–25 bábu helyzetét hibátlanul idézték fel emlékezetből, míg az amatőrök átlagos eredménye mindössze 7 volt. A két csoport teljesítményszintje

közötti különbség azonban eltűnt abban az esetben, amikor a felidézendő táblán valós játékállás helyett véletlenszerű elrendezésben álltak a sakkfigurák. A sakk mesterek ugyanis ekkor nem alkalmazhatták a számukra előnyt biztosító sémáikat (*DeGroot*, 1965, idézi: *Bernáth*, 2017).

Ugyancsak a szakértő mintázatfelismerő készsége mutatkozik meg a gyakorlott olvasó szófelismerő rutinjaiban is. A kezdő olvasók gyakorlatát még a szeriális, kibetűző technika dominálja, később azonban egyre meghatározóbbá válik a globális módszer, amely segítségével a szavak „ránézésre”, a betűk egyenként történő számbavétele nélkül egy egységként válnak felismerhetővé, és csak a ritkán előforduló vagy az ismeretlen szavak esetében szükséges „visszaváltani” a szeriális technikára (*Nagy*, 2002). Az olvasás folyékonyságának javulásával, azaz az egységként felismert szavak gyarapodásával – különösen fiatalabb tanulók esetében – jelentősen javul a szövegértési kompetencia, az automatizálódó szófelismerés felszabadítja az energiaigényes betűzésre fordított figyelmet, amelyet a tanuló a szöveg tartalmára tud irányítani (*Ribeiro, Cadime, Freitas és Viana*, 2016). A szakirodalom szerint az 1000 leggyakoribb szó rutinszerű felismerése mintegy két évnyi gyakorlás során válik lehetővé, míg a fejlett, élvezetes tevékenységet jelentő olvasáshoz legalább 5000 szó

globális felismerésének képességére van szükség (*Nagy*, 2002).

A kiépülő szakértői tudást közép-pontba állító kutatások eredményei tehát jól érzékelhetővé teszik a tudáskonstrukcióként értett tanulás leginkább számottevő, gondolatmenetünk korábbi pontjain már szóba hozott mozzanatait. A szakértővé válásban ugyanis az ismeretek mennyiségén túl a tudás szerveződésének van döntő szerepe, annak a folyamatnak tehát, amelynek során a tanuló a tudását egy területen<sup>6</sup> egyre több kapcsolat aktiválása révén gazdag, komplex rendszerré fejleszti, amely rendkívül hatékony problémamegoldást tesz számára lehetővé. E hatékonyságnövekedés fő záloga pedig az, ahogyan a fent bemutatott példák is igazolták, hogy a szakértő a problémát szemlélve mást és máshogyan lát, mint a kezdő: nagy számú, feldolgozásra váró részlet helyett képes a részleteket jelentesteli mintázatokba rendezve felfogni. A tudás szakértővé szerveződésével párhuzamosan lassan visszaszorul a kezdő problémamegoldásban központi jelentőségű deklaratív tudáselemek explicit szerepe, és fokozatosan a procedurális tudás kerül a fókuszba.

az olvasás folyékonyságának javulásával – különösen fiatalabb tanulók esetében – az automatizálódó szófelismerés felszabadítja az energiaigényes betűzésre fordított figyelmet

<sup>6</sup> A szakértői tudás döntő mértékben területspecifikus, tehát nem vihető át az egyik tudásterületről a másikra, még akkor sem, ha ezek rokonságban állnak egymással. A szakirodalom ugyanakkor rámutat a tudásszerkezet megváltozásának általános, területfüggetlen jelentőségére is (*Boshuizen, Gruber és Strasser*, 2020).

#### 4. AZ ELŐZETES TUDÁS

A tanulási folyamat kezdetén már meglévő tudás jelentőségét érvelésünk több pontja is megelőlegezte már. A tudáskonstrukcióként értett tanulás lényegét abban jelöltük meg, hogy a tanuló az új tudáselemet (információcsomagot) integrálja előzetes tudásrendszerébe, amely tehát így az új tudás potenciális kapcsolatrendszerként ragadható meg. A szakértőségre irányuló kutatások pedig a tudásrendszer minőségére, szerveződési módjára irányították a figyelmet. Amikor az előzetes tudás (*prior knowledge*) döntő szerepét hangsúlyozzuk a tanulás eredményességének hatékonysága szempontjából, a fogalmat komplex rendszerként értelmezzük, amely az ismeretek mellett éppúgy tartalmazza a tudatosított, verbalizálható és az implicit elméleteket, a meggyőződéseket, a készségeket, az egyéni tapasztalatokat, élményeket és attitűdöket, illetve az ezen elemek között létesített kapcsolatrendszert is (*Bittermann, McNamara, Simonsmeier és Schneider, 2023*). A tudáselemek és azok kapcsolatrendszerének együttes említése ismét jelzi: az előzetes tudás nem jellemezhető kielégítő módon csupán mennyiségi mutatók segítségével, hanem e célból több dimenzió együttes értékelése válik szükségessé, és a tanulási folyamat kezdetén már meglévő, tanulóként egyedi tudást előzetes-tudás-profilként (*prior knowledge profile*) kell megközelítenünk (vö. pl.: *Portier és Wagemans, 1995; McCarthy és McNamara, 2021*). *Garvin Brod* (2021) az előzetes tudásnak a tanulást támogató vagy akadályozó

teljesítményét vizsgálva például három tényező – az aktiváltság, a relevancia és a kongruencia – szerepét ajánlja a figyelmünkbe. A tudás a rövid tanulmány szerint akkor tekinthető aktiváltnak, ha az a tanulás helyzetében a tanuló számára hozzáférhető, felidézhető, és így a tudáskonstrukcióra tényleges hatással lehet. A relevancia aspektusa a fent bevezetett fogalomhasználathoz ragaszkodva úgy írható körül, hogy az aktivált tudásterület (például a téma vagy a probléma szerkezetének rokonsága révén) valóban érvényes kapcsolódási pontokat kínál az új tudás számára. A releváns és az irreleváns előzetes tudás különbségét *Brod* egy régi kísérlet felidezésével teszi szemléletessé: sokkal nehezebben társítjuk az archhoz a csupán

az előzetes tudás  
nem jellemezhető kielégítő  
módon csupán mennyiségi  
mutatók segítségével

konvencionálisan kapcsolódó személynevet (pl. a 'pék' jelentésű *Baker*), mint egy foglalkozást (pl. pék), amely kiterjedt tudásterületen teszi lehetővé a foglalkozásra jellemzőnek tartott vonások

azonosítását és képzetek társítását az arcon. A kongruencia az érvelés szerint az előzetes tudásnak azt a tulajdonságát fejezi ki, hogy a meglévő tudás összhangban van az új tudással, nem tartalmaz azzal összeférhetetlen elemeket. Az inkongruens előzetes tudás kifejezetten hátráltató szerepet is játszhat a tanulás folyamatában. Az aktiváltság, a relevancia és a kongruencia paramétereit a szerző hierarchikusan felépülő modellbe rendezi: az előzetes tudás relevanciája csupán akkor válik a tanulást támogató tényezővé, ha aktiválva van, a kongruens tudás hatékonysága pedig csupán releváns tudásterület esetében mutatkozik meg (*Brod, 2021*).

Az előzetes tudás szerepét még árnyaltabban vizsgálja *McCarthy* és *McNamara* tanulmánya (2021). A multidimenzióális modellt kínáló megközelítés az olvasott szöveg megértésének eredményessége felől közelít a tanulók meglévő tudásának problematikájához. A szerzőpáros az előzetes tudás négy függetlenül is értelmezhető, de egymással szoros összefüggésrendszert is alkotó dimenzióját különíti el. A mennyiség (*amount*) kategóriája a kapcsolódási pontok számát jelöli a tudás hálózati reprezentációjában, tehát például azt, hogy hányat ismer a tanuló az olvasott szövegben használt szavak és fogalmak közül. A nagyobb mennyiségű tudás általában hatékonyabb szövegértéshez és – hozzátehetjük – tanuláshoz vezet. Annak megértéséhez, hogy e tendencia miért csak általában érvényesül, szükség van a modell további három dimenziójára is. A pontosság (*accuracy*) kritériumán a tanulmány egy normatív igazsághoz (például egy tudományos konszenzushoz) viszonyított helyességét, illetve e helyesség érvényességének kiterjedését érti. Az előzetes tudás pontosságának megítélése ugyanis sokszor komplexebb feladat, mint amit az egyszerű *igaz* vagy *hamis* minősítés összefoglalhatna. *McCarthy* és *McNamara* a specifikusság (*specificity*) változójával ragadja meg az előzetes tudásnak azt a jellemzőjét, amelyet *Brod* (2021) fent bemutatott modelljében a kongruencia terminusa fejezett ki. A kutatás elgondolkodtató eredménye, hogy a szövegértést a legnagyobb mértékben a közepesen specifikus jellegű előzetes tudás támogatta, a

nem feltételezhetjük egy olyan pillanat meglétét a tanulás gyakorlatában, amikor az előzetes tudás „kikapcsolt” állapota mellett válna érzékelhetővé egy információ

túlságosan specifikus ismeretek éppúgy gátló tényezőnek mutatkoztak, mint az olvasott szöveg témájára vonatkozó tudás csaknem teljes hiánya. A koncepció végül a koherencia (*coherence*) dimenziójával jellemzi az előzetes tudást. A koherens tudásnak a tudáselemek szoros kapcsolatrendszere biztosít stabilitást. A szerzők kimutatják, minél koherensebb a tanuló előzetes tudása, annál hatékonyabb eredményre számíthatunk a

szövegértés területén, hiszen a jól strukturált tudás kevesebb erőforrás mozgósítását igényli, így a tanulók energiájuk nagyobb részét fordíthatják a megértés folyamatainak más tényezőire is.

A tanulási folyamat kezdetén már meglévő tudás jelentőségének érzé-

keltetése megkövetelte ugyan az „előzetes” tudás és az „új” tudáselemek teoretikus célzatú megkülönböztetését, mindenképpen tudatosítanunk kell azonban azt is, hogy e szétválasztás mindig csupán a modellalkotás érdekében mesterségesen elvégzett absztrakció marad. Valójában nem feltételezhetjük egy olyan pillanat meglétét a tanulás gyakorlatában, amikor az előzetes tudás „kikapcsolt” állapota mellett válna érzékelhetővé egy információ. Emellett, ahogyan már kiderült, a tudás kiépülése nem csupán kumulatív folyamat, amelynek során az előzetes tudás újabb és újabb elemekkel egészül ki, hanem maga a már meglévő tudás is újraszerveződik, rekonstruálódik.

Az előzetes tudás tehát már a primer tapasztalást, a percepciót is meghatározza. A hatás *Sekuler* és *Blake* (2004) szerint négyféle módon érvényesül: az észlelt

tárgyakat és eseményeket például emlékeink segítségével kategorizáljuk, kötjük korábbi tapasztalatainkhoz; az észlelt ingereket a tudásunk segítségével szelektáljuk jelentőségük szerint, a tudás szervezi meg a szenzoros információt, azaz az első esemény (például a rigó hangjának meghallása) irányítja az észlelés folyamatának következő lépéseit (például a fa lombjának alapos megfigyelését). Végül az előzetes tudás biztosítja a szenzoros információ számára a jelentéskonstrukcióhoz elengedhetetlen kontextust (*Sekuler és Blake, 2004*). A szerzők rámutatnak arra is, hogy az előzetes tudás hatásának e módjai – szemben az alulról szerveződő érzékeléssel – felülről lefelé irányuló folyamatokban öltenek testet. Erre a körülményre alapozva állítja a konstruktivizmust bemutató irodalom, hogy a tanulás logikája alapvetően deduktív irányú (pl. *Brooks és Brooks, 1999; Nahalka, 2021*). Alá kell húznunk azonban, hogy a tanulás deduktív természetű csupán az előzetes tudás meghatározó szerepét írja le érvényesen, illetve azt, hogy a tanulás során – ahogyan fentebb utaltunk rá – a már meglévő tudás rendszere is újraszerveződik. A tudáskonstrukció deduktív irányának e felismeréséből azonban nem származtatható olyan módszertani irányelv, amely a tanulás megszervezése során kizárná az induktív mozzanatait (*Urbán, 2024*).

Fel kell figyelniünk arra, hogy az előzetes tudás, a személyes tudás, az észlelés, valamint az értelmezés fogalmi olyan interdisciplináris csomópontot hoznak létre, amelyben máig kiaknázatlan módon metszik egymást az ismeretelmélet, a pszichológia, a hermeneutika és a pedagógia legalapvetőbb

kérdései, amelyek az egyes diszciplínák érdekeltségi területének megfelelően sokféle szempontból tematizálják a már meglévő tudás különbségeiből fakadó szubjektív tényezőknél a megértés folyamatában játszott meghatározó szerepét.

## 5. A TUDÁS ÁTMENETISÉGE

A tanulás folyamatában tehát, amint korábban már több ponton is szóba hoztuk, meglévő tudásunk nemcsak kiegészül, hanem bizonyos mértékben újra is szerveződik. Emiatt a tudás minden adott állapotát átmeneti, potenciálisan átalakuló tudásnak kell tekintenünk. Az újabb ismeretek, tapasztalatok, élmények stb. hatására a kapcsolódások új rendszere konstruálódik, a tudáselemek differenciáltabban, komplexebben vagy egyszerűen csak másképpen kapcsolódnak egymáshoz, mint korábban. Az újraszerveződő előzetes tudás pedig, ahogyan arra a szakértői tudás kialakulása fentebb látványos példát kínált, a tapasztalatok újfajta jelentését alapozza meg.

A tudás kiépülésében és fennmaradásában nem becsülhetjük alá az adaptivitás aspektusának szerepét. Az adaptivitás annak a tapasztalata, hogy az adott tudás segítségével megfelelően oldható meg egy valós probléma, vagy kielégítő módon magyarázható és jószolható meg a tudásterülettel kapcsolatos jelenségek. Az adaptivitás tehát a tudásra vonatkozó, azt fenntartó vagy elbizonytalanító szubjektív tapasztalat. Nem keverhetjük össze például sem a tudás objektív igazolhatóságával, sem valamilyen

az észlelt ingereket a tudásunk segítségével szelektáljuk jelentőségük szerint

szempontból kívánatos állapotával. Egy adott tanuló számára sokszor adaptívnek bizonyulhatnak a tudományos konszenzussal ellentétes vagy akár (egyéni vagy társadalmi szempontból) kifejezetten káros hatású tudásállapotok is, míg más, tudományosan igazolt tudástartalmak adaptivitását sokszor meglehetősen nehéz megta-  
pasztalni.

A konstruktivista tanuláselmélet keretei között gondolkodó kutatás egyik centrális területe azon tudásállapotok vizsgálata, amelyek ugyan stabil adaptivitással bírnak, ösz-  
szegegethetetlennek bizonyulnak valamely normatív módon meghatározott tudással, például egy tudományos konszenzussal, egy szabállyal vagy egy társadalmi konvencióval. E tudásállapotokat a szakirodalom leggyakrabban a tévképzet (*misconception*) terminussal jelöli. A széles körben bevett szakkifejezés mellett a nemzetközi irodalomban megjelenik továbbá az *alternatív elképzelés* (*alternative conception*), az *alternatív keret* (*alternative framework*), az *előzetes elképzelés* (*preconception*), a *naiv meggyőződés*, (*naive belief*), a *naiv elmélet* (*naive theory*), a *gyermeki tudomány* (*children's science*), a *gyermeki nézet* (*children's view*), a *spontán gondolkodás* (*spontaneous reasoning*), az *intuitív fogalom* (*intuitive concept*), a *fogalmi keretek* (*conceptual frameworks*), a *valóság egyéni modelljei* (*personal models of reality*), az *oktatási előtti tudás* (*preinstructional knowledge*), az *informális tudás* (*informal knowledge*) és a *félreértés* (*misunderstanding*) megnevezés is (Korom, 2005, 30. o.; Jung, 2020). A jelenség meghatározása, illetve a 'hiba' és a 'hiány'

jelentésmozzanatai által dominált szakkifejezések is meggyőzően szemléltetik, hogy a kutatás a tudás fejlődését vizsgálva egy, a tanulás ideális végpontjaként is megragadható tudásállapottól való *eltérésre* koncentrá-  
l. A tudás átmenetiségének alaptétele azonban a normától tapasztalt távolságénál sokkal szélesebb területet nyit meg. A tudás fejlődése nem csupán a helytelentől vagy a

hiányostól az egyre helyesebbig és teljesebbig mozgó skálán értelmezhető, hanem a helyesség és a teljesség szempontjából egymásnak mellérendelt tudásállapotok irá-

nyába történő elmozdulásként is.

A kutatás kiemelt figyelmet fordít a tudásrendszer változásának a tanulásszervezés szempontjából nagy jelentőségű folyamatára is. Ennek intenzitását és mélységét tekintve megkülönböztethető egymástól a tudás gyenge (*weak knowledge restructuring* vagy *conceptual capture*) és erős (*strong/radical knowledge restructuring* vagy *conceptual change*) átstrukturálódása (Duit és Treagust, 2012). A magyar neveléstudományi diskurzus kevésbé él az árnyalásnak a fenti megkülönböztetés kínálta lehetőségeivel, és – a „klasszikus elméletnek” (Vosniadou, 2013) megfelelően – egységesen fogalmi váltásról (*conceptual change*) beszél, amelyen a tudás radikális újraszerveződését érti (vö. pl.: Korom, 2005).

A tudás átmenetiségét, dinamikus jellegét aláhúzó gondolatmenetünket új szemponttal gazdagítják azok a kutatások, amelyek (elsősorban a természettudományos tárgyak tanulására koncentrálván) kimutatják, a fogalmi váltás nem feltétlenül jár együtt a korábbi tudásállapot teljes

a fogalmi váltás nem feltétlenül jár együtt a korábbi tudásállapot felszámolásával

felszámolódásával, az új tudás tehát nem elfoglalja a régi „helyét”,<sup>7</sup> hanem egyfajta alternatív magyarázatként a korábbi mellett épül ki. Ugyanazon jelenséget így akár több különböző megértett és lehorgonyzott elmélet is magyarázhat. (vö. *diSessa*, 2017; *Bittermann* és *mtsai.*, 2023).

E konkurens magyarázatok a státusukkal (*conceptual status*) jellemezhetők: elsődleges vagy másodlagos szerepükkel (*Duit* és *Treagust*, 2012), esetleg magyarázó erejük szituációhoz kötöttségével. Az egymásnak mellérendelődő,<sup>8</sup> akár egyaránt jó minőségű alternatív tudásrendszerek modellje többek között olyan problémák komplexebb megközelítését is lehetővé teszi, mint az iskolai tudás „érvényességének” már neveléstörténeti dimenzióban is sokat tárgyalt, ám mindmáig nyitott kérdésköre.

A tudatosítás e kezdő lépése nemcsak azt teheti újra felismerhetővé, hogy a jó minőségű, de az „iskolai” kategóriába sorolható tudás időben elnyújtva és sokkal áttételesebben épül be a tanuló ismereteinek, készségeinek és attitűdjeinek a rendszerébe, mint azt a fogalmi váltás radikális elmélete alapján gondolhatnánk, hanem azt is, hogy az életszerű tapasztalatok és a tantervi tudás kölcsönhatása nem csak oly módon érvényesülhet, hogy az utóbbi előfeltételezi az előbbit, hanem úgy is, hogy az (absztrakt) tantervi tudás teszi gazdagabbá, komplexebbé a tapasztalást. A konstruktivista tanulásmélet kidolgozói eddig is számoltak a tanulás ez utóbbi útjával, amikor tudatosították, hogy

a tapasztalat is az előzetes tudástól függő konstrukció (pl. *Nahalka*, 2002), azonban ennek az összefüggésnek csak a tervezett tanulást potenciálisan akadályozó vonatkozásaira fordítottak kellő figyelmet, és csupán az előzetes tudás feltárásának szükségességére következtek be-lőle. A konstruktivizmus ezen egyoldalúság révén eltorzított bemutatása jelentősen csökkentette az elméletből fakadó innovációk implementációjának esélyeit (*Urbán*, 2024).

## 6. EGY PEDAGÓGIAI TUDÁSKONCEPCIÓ KÖRVONALAI

Amikor a tanulást a tanuló aktív tudáskonstrukciójaként határoztuk meg, azt is világossá tettük, hogy a tanulásra irányuló kérdések definíció szerint elválaszthatatlannak a tudásról alkotott fogalmainktól. A tanulás elméletét tárgyaló gondolatmenetünk ezért szükségszerűen a tudás elméletét is implikálja. Ebben az alfejezetben ennek a mindeddig jórészt implicit maradó tudáskonceptciónak a körvonalait vázoljuk fel. Ezúttal is hangsúlyoznunk kell modellünk pedagógiai érdekelttségét: a tudás számos diszciplína metszéspontjában álló problémáját a pedagógia sajátos igényei felől, az imént rögzített értelemben vett konstruktivista tanulásmélettel összehangolva közelítjük meg. Mindenekelőtt tehát a tanulás-szervezés és a tudásszintmérés pedagógiai

<sup>7</sup> *Vosniadou* (2013) a fogalmi váltás klasszikus elméletét ért szakmai kritikákat felsorakoztatva többek között a radikális felülírás e tézisének tarthatatlanságára is rámutat.

<sup>8</sup> A *mellérendelődő* jelzőn ebben a kontextusban természetesen nem valamiféle (például szakmai) egyenrangúságot értünk, hanem az adott területre vonatkozó eltérő tudások egyidejű meglétét, nem kizárva, hogy a két tudás bizonyos szempontból a helyestől a tévesig vagy az adaptívtól az inadaptívig tartó skálán megkülönböztethető lenne egymástól.

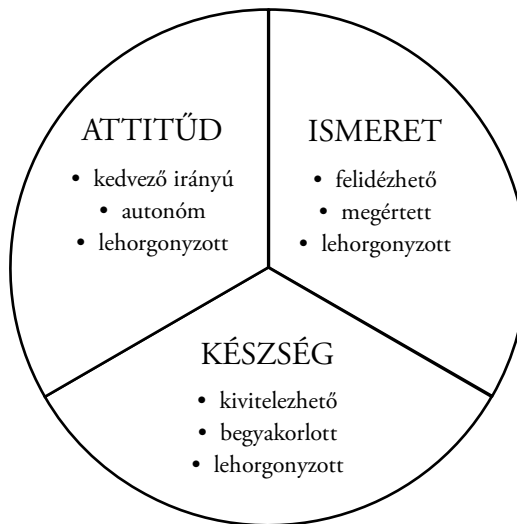
munkáját tartjuk szem előtt, felállalva azt is, hogy koncepcióknak egyes elemei más tudományterületek szakmai kritériumai között leegyszerűsítőnek, pontatlannak vagy akár megkérdőjelezhetőnek bizonyulhatnak.

A konstruktivista tanuláselmélet alapjainak fenti kifejtése egyértelművé teszi, az eredményes tanulás nyomán konstruálódó tudást csupán egy többkomponensű modell írhatja le érvényes módon. E modellbe integrálnunk kell a deklaratív (ismeretjellegű) és a procedurális (készségjellegű) tudásfajták a szakirodalomban már széles körben

elterjedt megkülönböztetését éppúgy, mint a tudás minőségére irányuló, részben már hivatkozott kutatások eredményeit. Emellett a tudás szerves részeként építjük be modellünkbe a tanulónak az adott tudásterület szempontjából releváns attitűdjeit is, tudatosítva ezzel, hogy az ismeretek, a készségek és az attitűdök a modellalkotás kedvéért ugyan megkülönböztethetők, a gyakorlatban azonban elválaszthatatlan, egymást is sokféleképpen átható szoros egységként alkotják a tudást. Az alábbiakban részletezendő modellünket az 1. ábra foglalja össze.

## 1. ÁBRA

A tudás összetevői és az összetevők minőségi kritériumai



FORRÁS: saját szerkesztés

Ismeretjellegű tudáson a szakirodalommal összhangban a tudásnak azt a memóriában tárolt komponensét értjük, amelyre a *mit* kérdőszóval kérdezhetünk rá: tényeket,

(képi) információkat, adatokat, leírásokat, elméleteket, összefüggéseket stb. (vö. *Nahalka*, 2021). Minőségi kritériumrendszerét az ismeretelem felidézhető, megértett és

lehorgonyzott volta alkotja. A felidézhető ismeretet a tanuló elő tudja hívni az emlékezetéből, képes annak verbalizálására, explicitté tételére. A tanuló például meg tudja mondani, hogy a szatmári béke aláírására 1711-ben került sor. A felidézhetőség kritériumának e teljesülése azonban önmagában még meglehetősen keveset árul el a tudás minőségéről. A megértés révén az ismeret szemantikai szempontból dekódolhatóvá válik a tanuló számára. Az 1711-et például évszámként érti, későbbre helyezi 1703-nál, tisztában van azzal, hogy a „béke” a szabadságharc lezárása, képes felmérni a két évszám között és az azóta eltelt idő nagyságát stb. Az ismeretek lehorgonyzásán azt a folyamatot értjük, amely során a tanuló az adott ismeretelemet szervesen beépíti előzetes tudásának rendszerébe, és így gondolkodásának részévé teszi. A szatmári béke idejére vonatkozó tudást annál jobb minőségűnek tekinthetjük, minél gazdagabb kapcsolatrendszer köti be a tanuló személyes tudásának hálózatába. Az 1711 nem maradhat pusztán adat, hatékonyan illeszkednie kell például a szabadságharcról, annak szereplőiről, előzményeiről és következményeiről szóló tudásba, illetve azon ismeretek közé, amelyeket a tanuló más forrásból, például irodalmi, művészettörténeti, zenei tanulmányai során vagy akár az informális tanulás helyzeteiben (pl. családtörténeti kutatások, saját olvasmányok, múzeumlátogatás stb.) sajátított el. E kritérium jelentőségét érzékeltesse teheti, ha a történelmi évszámokat olyan „eleve lehorgonyzott” ismeretekkel vetjük össze, mint a tanuló saját nagy életeseeményeinek időpontja. A családtagok születési ideje, az érettségi vagy az esküvő évének ismerete ugyanis azért válhat jó minőségű, stabil tudássá, mert számtalan más,

ugyancsak jó minőségű ismeret rendkívül sűrű hálózatának részét képezi.

Amint a fenti példák már sejtetni engedik, a felidézhetőség, a megértettség és a lehorgonyzottság kritériumai sem egymástól, sem a tudás másik két komponensétől – a készségektől és az attitűdöktől – nem függetlenek. A megértett, jelentéssel bíró ismeret válik lehorgonyozhatóvá, a megértés pedig előfeltételezi a felidézhetőséget. A felidézhetővé tétel, a megértés és a lehorgonyzás folyamatainak rövid bemutatása is figyelmessé tehet arra, hogy az ismeretjellegű tudás kiépülése csupán készségek működtetésével, procedurális műveletek révén lehetséges. Ugyanez mondható el az ismeretek és az attitűdök összefüggéséről is. Az érdeklődés attitűdinális viszonyulása az ismeretek olyan jól szervezett konstellációjában konstruálódik meg, amely megnyilvánítja a hiányzó tudáselem hálózati helyét. Az érdeklődésnek mint tudásigényből fakadó tanulási szándéknak (Urbán, 2025b) a kialakulását tehát a hiányzó ismeretelemek lehorgonyzásától várhatjuk. Az ismeret felidézhetősége a másik két kritériummal szemben – ahogyan korábban a szakértői tudással összefüggésben is kiemeltük – sok esetben csupán átmeneti összetevője a jó minőségű tudásnak. A felidézhetőség az ilyen tudás sérülékeny, de viszonylag könnyen helyreállítható aspektusa.

A tudás készségjellegű (procedurális) összetevőire a *hogyan* kérdésszóval kérdezhetünk rá (vö. Nahalka, 2021). Modellünk esetükben is három, az ismereteknél tárgyalathoz hasonló és azoknak részben megfelelő minőségi kritériumot különböztet meg: a kivitelezhetőséget, a begyakorlottságot és a lehorgonyzottságot.

A készség akkor tekinthető kivitelezhetőnek, ha az megnyilvánítható egy gyakorlati műveletben. Ha például az autósiskola tanulója sikeresen végre tudja hajtani a sebességváltás feladatát, akkor az érintett készség kivitelezhető. E művelet színvonala a gyakorlás során jelentősen javul, pontosabbá, gördülékenyebbé, hatékonyabbá válik, végül automatizálódik: a tudat ellenőrzése nélkül hajtja végre az autóvezető. A kivitelezhető készség minősége a gyakorlás mellett a lehorgonyzás révén is fejleszhető. Az adott készség más készségekkel, ismeretekkel és attitűdökkel szorosan összekapcsolódva alkot jól használható, valódi tudást. A sebességváltás önmagában is komplex készségterülete például az autóvezetés számtalan elemből álló készségegyüttesébe illeszkedve sok más mellett vezetéstechnikai és műszaki ismeretekkel, valamint olyan attitűdökkel együtt értelmezhető, mint az értékóvás szándéka, a takarékoság vagy a károsanyag-kibocsátás redukciójának igénye.

A tudás attitűdinális komponenseit vizsgálva ugyancsak három minőségi kritériumot mutathatunk fel. Egy attitűd akkor válik a jó minőségű tudás szerves részévé, ha kedvező irányú, autonóm, illetve lehorgonyzott. A kedvező, konstruktív irány kívánalma aligha igényel bővebb magyarázatot. Az előző példánál maradva könnyen belátható, hogy az autó műszaki állapotának megőrzésével kapcsolatos közöny vagy akár negatív viszonyulás jelentős mértékben aláássa a vonatkozó tudásterület minőségét. Az attitűd autonómiája fejezi ki azt a követelményt, hogy a kedvező viszonyulás kontextusfüggetlen módon valóban az

a készség akkor tekinthető kivitelezhetőnek, ha az megnyilvánítható egy gyakorlati műveletben

attitűdtárgyra irányuljon, megjelenése tehát ne egy külső tényező hatásától függjön. Az autonóm attitűdként értett szabálykövetés például akkor is fennmarad az autóvezetés során, amikor a szabályok betartását épp nem ellenőrzi senki. Az ismeretekhez és a készségekhez hasonlóan az attitűdök esetében is megfogalmazhatjuk a lehorgonyzás elvárását. Az attitűdök az ismeretekkel és a készségekkel összekapcsolódva válnak a tudás hatékony komponensévé.

Tanulásméleti alapokon nyugvó modellünk legfontosabb hozadéka megítélésünk szerint az lehet, hogy egyszerű, ám mégis kellőképpen komplex módon teszi megragadhatóvá a különféle tanulási környezetekben megképződő tudás tartalmi és minőségi vonatkozásait a pedagógiai gondolkodás számára. A koncepció megfontolása jelentős mértékben csökkentheti a neveléstudományi és a gyakorlati célú diskurzust egyaránt sokszor tévútra terelő olyan félreértések hatását, mint például a készség- vagy kompetenciafejlesztés és az ismeretbővítés szlogenyszerű

szembeállítás („Ismeretek helyett készségfejlesztést!”), az attitűdfejlesztés jól hangzó, de felületes megfontoltságot sugalló totalizálása („A lényeg az, hogy a tanuló ne vesztse el a kedvét!”) és az iskolai tudás legitimitásának leegyszerűsítő, csupán a közvetlen hasznosulás („Mikor lesz nekem szükségem a hidrogén rendszámára az életben?”) vagy a tartós felidézhetőség („Mire jó a memoriter, ha a felelés napjának délutánjára már elfelejtem?”) kritériumait szem előtt tartó megközelítése.

Tudáskonceptiónk az ismeretek, a készségek és az attitűdök szembeállító jellegű megkülönböztetése helyett arra ösztönöz, hogy inkább a tudás működtetésének deklaratív vagy procedurális *fókuszáról* beszéljünk, illetve felfigyeljünk arra, hogy a tudás kiépülésének bemeneti pontjaként egyaránt szolgálhat ismeret, készség és attitűd is. Amikor például azt állítjuk valakiről, hogy jól tud focizni, többnyire procedurális mozzanatokra utalunk, ügyességre, együttműködési készségre, helyzetek gyors átlátására, labdaérezékre stb. A procedurális fókusz azonban korántsem jelenti azt, hogy e tudásterület nélkülözné a deklaratív elemeket – ilyenek alkotják például a játékok összetett szabályrendszerét –, ugyanakkor a tudás működtetése közben kétségkívül a procedurális komponensek dominálnak. Ha viszont valakit például művészettörténeti tudása miatt dicsérünk, elsősorban annak ellenére is ismeretjellegű összetevőket emelünk ki, hogy ezt a területet is számtalan készség teszi teljessé. A művészettörténetész tudását ezért nevezhetjük deklaratív fókuszú tudásnak.

A tudásfajta kialakításának leegyszerűsítő osztályozását (pl. ismeretbővítés *vs.* készségfejlesztés) elméleti és gyakorlati szempontból is termékeny módon árnyalhatja, ha felismerjük, egy tudásterület kiépülése többféle bemeneti pontból kiindulva is lehetséges. Sokszor a jó minőségű, felidézhető, megértett és lehorgonyzott ismeretek felől konstruálódik meg a tudás, ehhez az anyaghoz kapcsolódhatnak a

készségek és az attitűdök. Alapvetően ez a tendencia mutatkozik meg az iskola „hangománysnak” leírt, ismeretek bevezetésére, magyarázatára, majd a kapcsolódó készségek gyakorlására épülő didaktikájában. Máskor viszont épp egy begyakorolt készség jelenti a kiindulópontot. A gyermek például jóval korábban tisztán ki tudja énekelni a kis tercet, mint ahogy megtanulja a hangközök elnevezéseit, vagy saját viszonyulást alakítana ki a zenéhez. A tisztán éneklést is lehetővé tevő készségkészlet gaz-

dag kapcsolatrendszert kínál a vonatkozó zenei ismeretek és attitűdök lehangonyzásához. Bemeneti pontként működhet az attitűd is. A fent már említett futball tudásterületének kialakulása például legtöbbször minden bizonnyal a tevékenységhez kapcsolódó kedvező attitűdök megjelenésével

kezdődik, és ez a kedvező viszonyulás kínál kapcsolódási pontokat a megfelelő készségek és ismeretek elsajátításához.

Fontos hangsúlyozni, a bemeneti pont fogalmának alkalmazása nem jár együtt a tanulás egy olyan kezdeti szakaszának a feltételezésével, ahol kizárólag a tudás egyik komponense – ismeret, készség vagy attitűd – lenne jelen, és a másik kettő teljesen hiányozna. Ez ellentmondana modellünk e komponensek egységét aláhúzó állításaival. Sokkal inkább arról van szó, hogy a tudáskonstrukció e korai fázisában a tudás birtoklásának, illetve adaptívitásának tapasztalata, a „tudni valamit” élménye meghatározó módon ismerethez, készséghez vagy attitűdhez kötődik. Le kell szögezünk

---

ha valakit művészettörténeti tudása miatt dicsérünk, elsősorban annak ellenére is ismeretjellegű összetevőket emelünk ki, hogy ezt a területet is számtalan készség teszi teljessé

---

továbbá azt is, hogy a bemeneti pont nem a tudásterület objektív „tartozéka” – egyáltalán nem szükségszerű például, hogy a történelemtudás mindig az ismeretek felől épüljön ki –, hanem e tudásterület konkrét, egyéni tanulásának jellemzője.

## ÖSSZEGRZÉS

Tanulmányunkban a konstruktivista tanuláselmélet új, a pedagógia teoretikus és gyakorlati igényeire optimalizált kidolgozására vállalkoztunk. A konstruktivista tanuláselméletet a tanuló tudáskonstrukciójaként értett tanulás átfogó pedagógiai modelljeként határoztuk meg, ezzel is függetlenítve a fogalmat azoktól az ismeretelméleti (tudományfilozófiai) és pszichológiai problémáktól, amelyek kontextusában e koncepció először fogalmazódott meg, és amelyeknek az elnevezését is köszönheti. Az érvelés során ugyanakkor mindvégig arra törekedtünk, hogy fenntartsuk modellünk szakmai megvitathatóságának feltételeit, párbeszédképességét: mind a terminológia, mind a téma csomópontjai tekintetében szervesen kapcsolódunk a szakirodalomhoz, még akkor is, ha helyenként máshová helyezük a hangsúlyokat, illetve egyes fogalmakat a megszokottól eltérő összefüggésben mutatunk be. A dialógusképességet szolgálja

a tanulási környezet korszerűségét nem az „újnak” gondolt módszertani megoldásoktól várhatjuk, hanem a tanuláselméleti tudatosságtól

továbbá az is, hogy az elmélet nem minősítő szembeállítások (pl. korszerű *vs.* elavult, hagyományos *vs.* progresszív, behaviorista *vs.* konstruktivista) mentén bontakozik ki, hanem oly módon, hogy az ellentétek helyett integratív potenciálja mutatkozhat meg. Részben éppen ettől az integratív teljesítménytől remélhető az elmélet adaptivitásának a növekedése is.

Az elméleti modell e kidolgozásának újszerűsége abból a koncepcióból is fakad, hogy a tanulás problematikája az érvelés minden pontján szorosan összekapcsolódik a tudásra irányuló kérdésekkel.

Bízunk benne, hogy a konstruktivista tanuláselmélet fenti kidolgozása integratív jellege és teherbíróbb fogalmi apparátusa révén újabb kutatásokat

ösztönözhet, illetve alapozhat meg, és így hatékonyan járulhat hozzá ahhoz, hogy korunk legégetőbb kihívásaira érvényes, szakmailag megalapozott válaszokat adhasunk. Meggyőződésünk szerint ugyanis a tanulási

környezet korszerűségét nem a digitális eszközök használatától, az „újnak” gondolt módszertani megoldásoktól vagy éppen a valamilyen szempontból „hagyományosnak” talált tényezők megtagadásától várhatjuk, hanem mindenekelőtt attól a tanuláselméleti tudatosságtól, amelynek kialakulását tanulmányunkkal is elő kívántunk mozdítani.

**IRODALOM**

- Ausubel, D. P. (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Atkinson, R. C., Hilgard, E., Edward E. Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. F. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Benner, P. (1982): From Novice to Expert. *American Journal of Nursing*, **82**. 3. sz., 402–407.
- Bernáth L. (2017): Tanulás és emlékezés. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I*. Osiris Kiadó, Budapest. 387–424.
- Bittermann, A., McNamara, D., Simonsmeier, B.A. és Schneider, M. (2023): The Landscape of Research on Prior Knowledge and Learning. A Bibliometric Analysis. *Educational Psychology Review*, **35**. 58. sz. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09775-9>
- Boshuizen, H. P. A., Gruber, H., Strasser, J. (2020): Knowledge restructuring through case processing. The key to generalise expertise development theory across domains? *Educational Research Review*, **29**. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100310> (Letöltés: 2025.06.09).
- Brod, G. (2021): Toward an understanding of when prior knowledge helps or hinders learning. *Science of Learning*, **6**. 24. sz., DOI: <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00103-w>
- Brooks, J. G. és Brooks, M. G. (1999): *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms*. Association for the Supervision and Curriculum Development, Ohio, Upper Saddle River, New Jersey Columbus.
- Campitelli, G. és Gobet, F. (2008): The role of practice in chess. A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, **18**. 4. sz., 446–458. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.006>
- D. Molnár É. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai, Budapest.
- DeGroot, A. D. (1965): *Thought and Choice in Chess*. The Hague, Mouton.
- diSessa, A. A. (2017): Knowledge in Pieces. An Evolving Framework for Understanding Knowing and Learning. In: Amin, T.G. és Levrini, O. (szerk.): *Converging Perspectives on Conceptual Change*. Routledge.
- Doolittle, P., Wojdak, K. és Walters, A. (2023): Defining Active Learning. A Restricted Systemic Review. *Teaching and Learning Inquiry*, **11**. DOI: <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.25>
- Dreyfus, S. E. és Dreyfus, H. L. (1980): *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. California University Berkeley Operations Research Center, ORC-80-2. Letöltés: <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA084551.pdf> (2025. 06. 09.).
- Duit, R. és Treagust, D. F. (2012): How can Conceptual Change Contribute to Theory and Practice in Science Education? In: Fraser, B. J., Tobin, K. G. és MacRobbie, C. J. (szerk.): *Second International Handbook of Science Education*. Springer, Dordrecht. 108–118.
- Ernest, P. (1995): Preface by Series Editor. In: Glaserfeld, E.: *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London, Washington, D.C. xi–xii.
- Fosnot, C. T. és Perry, R. S. (2005): Constructivism. A Psychological Theory of Learning. In: Fosnot, C. T. (szerk.): *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice*. Teachers College, Columbia University, New York, London. 21–50.
- Gadamer, H. G. (1994): Épületek és képek olvasása. In: Gadamer, H. G.: *A szép aktualitása*. T-Twins, Budapest. 157–168.
- Ghaderi, I., Korovin, L., Farell, T. M. (2021): Preparation for Challenging Cases. What Differentiates Expert From Novice Surgeons? *Journal of Surgical Education*, **78**. 2. sz., 450–461. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.08.019>
- Ghani, A. S. A., Rahim, A. F. A., Yusoff, M. S. B. és Hadie, S. N. H. (2021): Effective Learning Behavior in Problem-Based Learning: a Scoping Review. *Medical Science Educator*, **31**. 1199–1211. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01292-0>

- Glaserfeld, E. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London, Washington, D.C.
- Habók A. (2017): *A tanulás tanulása. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Gondolat, Budapest.
- Jung, J. (2020): Diagnosing Causes of Pre-Service Literature Teachers' Misconceptions on the Narrator and Focalizer Using a Two-Tier Test. *Education Sciences*. **10**. 4. sz., 104. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10040104>
- Korom E. (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- McCarthy, K. S. és McNamara, D. S. (2021): The Multidimensional Knowledge in Text Comprehension Framework. *Educational Psychologist*. **56**. 3. sz., 196–214, DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1872379>
- Nábélková, J., Plischke, J. és Kobzová, P. (2018): Teacher's Concept of Constructivism in Real Conditions of School Teaching. *Journal of Education and Training Studies*. **6**. 11. sz., 133–138. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3810>
- Nagy J. (2002): *XXI. század és nevelés*. Kiadó, Budapest.
- Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka I. (2021): A tanulás. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: [https://mersh.hu/hivatkozas/m872d\\_f3/kom/1](https://mersh.hu/hivatkozas/m872d_f3/kom/1) (2025. 06. 09.).
- Nola, R. (1998): Constructivism in Science and Science Education. A Philosophical Critique. In: Matthews, M. R. (szerk.): *Constructivism and science education. A philosophical examination*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 31–59.
- Portier, S. J., és Wagemans, L. J. M. (1995): The Assessment of Prior Knowledge Profiles. A Support for Independent Learning? *Distance Education*. **16**. 1. sz., 65–87. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919501601606>
- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T. és Viana, F. L. (2016): Beyond Word Recognition, Fluency, and Vocabulary. The Influence of Reasoning on Reading Comprehension. *Australian Journal of Psychology*. **68**. 2. sz., 107–115. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12095>
- Schmidt, S. J. (1993): A világunk – és ez minden. *Helikon*. **39**. 1. sz., 13–22.
- Sekuler, R. és Blake, R. (2004): *Észlelés*. Osiris, Budapest.
- Semiz, M. és Bojović, Ž. (2016): Teachers' Folk Pedagogies. *Journal of Arts & Humanities*. **5**. 9. sz., 41–52. DOI: <https://doi.org/10.5937/ZRFFP46-12092>
- Taber, K. S. (2016): Constructivism in Education. Interpretations and Criticisms from Science Education. In: Railean, E. (szerk.): *Handbook of Applied Learning Theory and Design in Modern Education*. IGI Global, Hershey, Pennsylvania. 116–144.
- Tao, L. (2018): The Confucian Concept of Learning. In: Krittr, D. W. (szerk.): *Constructivist Education in an Age of Accountability*. Palgrave Macmillan, Cham. 57–70.
- Urbán P. (2023): Az irodalmi szövegek értelmezése mint tanulás. Az irodalomtanítás egy konstruktivista modellje. Letöltés: [https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/120/2/Urban\\_Peter\\_doktori\\_tezisek\\_HU\\_2023.pdf](https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/120/2/Urban_Peter_doktori_tezisek_HU_2023.pdf) (2025. 06. 09.).
- Urbán P. (2024): Gátló hatású anomáliák a konstruktivista tanuláselmélet szakmai prezentációjában. Miért nem érvényesülnek a gyakorlatban egy sokat ígérő elmélet előnyei? *Új Pedagógiai Szemle*. **74**. 05–06. sz., 12–35.
- Urbán P. (2025a): Tendenciák a pedagógiai innovációk eredménytelensége mögött. *Iskolakultúra*. **35**. 3. sz., 83–99. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskult.2025.2.83>
- Urbán P. (2025b): Az érdeklődés tanuláselméleti megközelítése. *Mester és tanítvány*. **3**. 1. sz. [megjelenés alatt].
- Vosniadou, S. (2013): Conceptual Change in Learning and Instruction. The Framework Theory Approach. In: Vosniadou, S. (szerk.): *Handbook of Research on Conceptual Change* Routledge, New York.

## BERTALAN BEÁTA – PALKÓNÉ TABI KATALIN

## *Anji Play*:<sup>1</sup> Egy lépés hátra a pedagógusnak, két lépés előre a gyermeknek<sup>2</sup>

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.03>

*Két kislíú műanyag csöveken deszkát tesz keresztbe. Egyikük óvatosan rálép a deszkára, megpróbál végigmenni rajta. A hengerek szétgurulnak, a deszka lecsúszik, a kislíú elesik, kicsit megüti magát. Majd feláll, barátjával újra összerakja kis építményét. Barátja kezét fogva még óvatosabban, erősen koncentrálvá egyensúlyozni kezd a deszkán, és végigmegy rajta. Önfeledt mosollyal nyugtázzák, hogy megcsinálta, sikerült.*

Hol van ilyenkor az óvodapedagógus? Szemmel tartja őket, de nem avatkozik közbe. Hagyja, hogy kísérletezzenek. Jelen írásunkban a gyermeki szabad játék pedagógiájának egy sajátos formáját, a kínai *Anji* tartományban kifejlesztett, komplex játékpedagógiai módszert, az *Anji Play*-t mutatjuk be egy budapesti nemzetközi óvoda tapasztalatai alapján. Az *Anji Play*-ről egyre nagyobb számban található írások angol nyelven: szakmai konferenciákon képviselik, szakcikkek jelennek meg róla, és egyre több óvodai intézmény érdeklődik iránta világszerte. Ugyanakkor Magyarországon ez a módszer még kevésbé ismert, ezért az arról szóló magyar nyelvű szakirodalom is meglehetősen hiányos. Írásunkkal szeretnénk hozzájárulni az *Anji Play* szélesebb körű magyarországi megismertetéséhez gyakorlati és elméleti szakembereink körében.

### 1. BEVEZETÉS

#### 1. 1. A természeti környezet jelentősége

Ismeretes, hogy jótékony kapcsolat van a fizikai, érzelmi, szociális jóllét, az életkori sajátosságoknak megfelelő fejlődés és a szabadban töltött idő között (*White* és *Woolley*,

2014). Az *Anji Play* pedagógiájában is kiemelt szerepet kap a természetben való játék, amelyre nagy hangsúlyt fektettek már a 19. századtól sorra kibontakozó reformpedagógiai törekvések.<sup>3</sup> A német *Friedrich Fröbel* – az első széles körben ható, a játékra is erősen építő, átfogó módszertani rendszert kidolgozó pedagógus – úgy gondolta, a játék során a gyermek fizikai és lélektani tapasztalatot egyaránt szerezhet a környező

<sup>1</sup> A módszer nevét lehetséges ugyan „Anji játék”-nak fordítani, mi mégis megtartottuk az angol kifejezést, mivel így vált közzismertté a nyugati szakirodalomban.

<sup>2</sup> Ennek az írásnak az alapjául az a dolgozat szolgált, amelyet Bertalan Beáta, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egykori angol nyelvű óvodapedagógus szakos hallgatója 2023-ban sikerrel megvédett az Intézményi Tudományos Diákköri Konferencián. A szöveg idegen nyelvű forrásainak magyar fordítása, illetve tömörített interpretációja a szerzők munkája.

<sup>3</sup> Az *Anji Play* pedagógiájáról szóló állításaink elsődleges forrása a <https://www.anjisplay.com/> oldal. Más esetben egyedileg jelezzük a forrást.

világról, vagyis a játék holisztikusan fejleszti a személyiségét (Habók, 2007). Az ő „gyermekkertjének” valós és metaforikus jelentése is volt: utalt a gyermek és környezete közötti szoros kapcsolatra. Fröbel számára a nevelés célja az volt, hogy romantikus keresztény pedagógiája szellemében egyesítse a gyermeket Istennel, a természettel és az őt körülvevő társadalommal (Wasmuth, Sauserbrey és Winkler, 2024).

A 20. század elején hasonló nevelésfilozófiát vallott *Maria Montessori* is. Felismerte, hogy az egészséges fejlődés szempontjából mennyire fontos a gyermeket körülvevő természeti környezet.

Úgy gondolta, a természet lehetőséget ad a gondoskodás és a kötelezettségek megtanulására, a türelem gyakorlására, a megfigyelőképességek fejlesztésére (Montessori, 2011). *Margaret McMillan* brit reformpedagógus, az első brit óvodák alapítója szintén fontosnak tartotta a kertben való mozgást és kötetlen játékot. A természethez fűződő viszonya és az *Anji Play* szemlélete között egyértelmű párhuzam van. Ő keresztényszocialista indíttatásból az alsóbb osztályok gyermekeit nevelte egyszerű, természetközeli eszközök (pl. kötelek, lépcsők, faágak, hinták, növények) segítségével. Hasonló szemlélettel nevelt *Susan Isaacs* brit kisgyermeknevelő és pszichológus, aki a cambridge-i felsőbb osztálybeli tehetséges gyermekeknek adott lehetőséget arra, hogy kötetlenül, a saját érdeklődésüket követve sajátítsanak el új ismereteket (Tovey, 2014). Kísérleti iskolájában központi szerepe volt a természetben folytatott szabad, önzérelt felfedezésnek és kísérletezésnek.

## 1. 2. Érzelmi és társas szükségletek kisgyermekkorban

Az ember emocionális és szociális szükségleteinek föltérképezését számos elmélet segíti. A legismertebbek közé tartozik *A. Maslow* szükségletpiramisa, *J. Bowlby* kötődélmélete és *E. H. Erikson* pszichoszociális fejlődélmélete. Maslow rámutat arra, hogy a fiziológiai szükségletek után az ember számára a második legfontosabb szükséglet a biztonság, a stabilitás, az alapvető bizalom, ami úgródészakul szolgálhat a magasabb rendű szociális és önérvényesítési szükségletek fejlődéséhez.

*Bowlby* is a gondozóval való erős bizalmi kapcsolat meglétét hangsúlyozza, amely meghatározza a gyerekek lelki és társas fejlődését, *Erikson* pedig az első hat év fejlődési szakaszaiban kiemelt életfeladatként határozza meg a bizalom, az autonómia és a kezdeményezés képességének elsajátítását.

Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* a szakirodalommal összhangban hangsúlyozza, hogy az óvodai nevelés egyik legfontosabb alappillére az a gyermeket megillető jog, mely szerint „a gyermeket – mint fejlődő személyiséget – szeretetteljes gondoskodás és különleges védelem illeti meg”, továbbá kiemeli az arra való törekvést, hogy „a gyermeki személyiséget elfogadás, tisztelet, szeretet, megbecsülés és bizalom övez[ze]” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, 2012). *Vekerdy Tamás* (2012) is úgy véli, „az óvodában és az iskola első osztályaiban is a legfontosabb a gyerek számára, hogy érzelmi biztonságához jusson, hogy az óvónő, a tanítónő vagy tanító személyisége barátságos helyé tegye számára az óvodát és az iskolát”

szertetteljes gondoskodás és különleges védelem illeti meg

(15. o.). *C. Rogers* (2008) hangsúlyozza, hogy amennyiben a környezet arra esélyt ad, szabad utat kap a „vagy a szoros és valódi kapcsolatok iránt, amelyekben az érzéseket előzetes cenzúrázás nélkül lehet kifejezni, amelyek lehetővé teszik új magatartásformák kipróbálását, a személyiség fejlődését” (29. o.).

*Gordon Neufeld* kanadai fejlődépszichológus négy alapvető kisgyermekkorú szükségletet különít el. Ezek: az érzelmi kapcsolódás (valakihez tartozom); a kapcsolati biztonság (lehetek teljesen önmagam, vagyis bárhogy is viselkedem, szeretnek); az érzelmek biztonságos megélése (kimutathatok bármilyen érzelmet), valamint a szabad játék élménye, amely elősegíti a szellemi és lelki fejlődést (*Máté és Máté*, 2023). A szakemberek egyetértenek abban, hogy a gyermeknek alapvető szükséglete, hogy szeressék, és ebben biztonságban érezze magát – ez a kötődés alapja. *Zsolnai Anikó* (2001) is hangsúlyozza, hogy az érzelmi biztonság kölcsönös bizalmi kapcsolat nélkül nem lehetséges. Ezt a bizalmas érzelmi kapcsolódást az óvodások megélik az óvodapedagógus és a gyerektársak vonatkozásában is; érzelmi viszonyulásaik óvodáskorban komoly fejlődésen mennek keresztül, míg eljutnak az egocentrikus világlátástól a proszociális viselkedésig. A tudatos kapcsolódás, a tartós kötődés és a segítő, támogató magatartás vonatkozásában az óvodapedagógus példája rendkívül meghatározó (*Zsubrits*, 2012).

---

### az óvodapedagógus példája rendkívül meghatározó

---

Végül a sikeres kölcsönös bizalmi kapcsolat kialakításához a pedagógusnak szükséges tudatában lennie, hogy az óvodáskorú gyermek fontos neurobiológiai változásokon megy keresztül. Az ingergazdag környezet és az ebben megélt érzelmek, tapasztalatok meghatározóak az agy fejlődése szempontjából (*Danis és mtsai.*, 2011; *Desautels*, 2020). Az *Anji Play* módszerben a kölcsönös bizalmi kapcsolat elve egyfajta védőhálokként funkcionál.

Az *Anji*-pedagógus a gyermek igényeire és érdeklődésére empátiával és szeretettel, készségesen és hatékonyan reagál, követ-

kezetes és megbízható. Mindezek következtében a gyermek úgy érzi, megértik, látják és hallják őt, tisztelik, és számít a véleménye (*Vékerdy*, 2012; *Máté és Máté*, 2023).

### 1. 3. A nyíltvégű játékeszközök<sup>4</sup> jelentősége

A 19–20. századi reformpedagógiák fontos eredménye a nyíltvégű játékeszközök és az alkotó, konstruáló játéktevékenység fejlesztő szerepének a felismerése. *Friedrich Fröbel* volt az első, aki magának a játéknak, illetve az általa kifejlesztett játékszereknek, az ún. „adományoknak” (*Fröbelgaben*) komoly fejlesztő hatást tulajdonított. Ezek a játékeszközök olyan kisméretű, különböző alakú tárgyakkal álló, nyíltvégű építőjáték-készletek voltak geometriai testekből és síkidombokból, melyek segítettek a gyermeket a fröbeli holisztikus, metafizikai világ megismerésében (*Patyi*, 2011). A gyerekek

<sup>4</sup> Természetesen nem a játékkészlet nyíltvégű, hanem a vele játszható játék az. Mivel a szakmában elterjedt ez a kifejezés, megtartottuk a szövegben. Valójában arról van szó, hogy az építőjátéknak nincs „megoldása”, a gyerekek az elemekkel szabadon tevékenykednek. (A szerk.)

ezekkel a szettekkel fejlettségi szintjüknek megfelelően, egyénileg játszottak. *Fröbel* számára a játék egyben mindig tanulás is volt (*Wasmuth és mtsai.*, 2024). Ezt az elképzelést vitte tovább *Maria Montessori*, akire nagy hatással volt *Fröbel* pedagógiája. *Montessori* a didaktikai játékeszközök széles skáláját kísérletezte ki, amelyek úgy tanították, fejlesztették a gyerekeket, hogy közben örömteli tevékenységet is jelentettek (*Quarfood*, 2023).

A Waldorf-pedagógia a játékeszközökre a természetben megtalálható formák változatosságának lenyomataként tekint. Fontos, hogy a beltéri játékok is tükrözzék a természetben megtalálható sokszínűséget, hogy „a gyerek szabad játéka közben megismerheti a tárgyak tulajdonságait és saját akaratának és szabadságának határait is”

(*Stroteich, Takácsné Ivaskó és Straziczky*, 2012, 12.

o.). Az *Anji Play* rendszerében alkalmazott nyíltvégű

játékeszközök rokonságot mutatnak ezekkel a pedagógiai szemléletekkel: a gyerekek különféle, természetes és szintetikus építkezési, ipari, háztartási alapanyagokból készült játékeszközökkel (pl. deszkák, gumiabroncsok, textíliák) alkothatnak szabadon. Ezek a játékeszközök *Fröbel* és *Montessori* síkidomaihoz és testeikhez hasonlóan alulstrukturáltak, ezért a játék során a gyerekeknek szimbolikus funkcióval kell ellátni őket, ami nagyban fejleszti a kreativitásukat (*Li*, 2023).

#### 1. 4. A szabad és a kockázatos játék

A játék a gyermek számára mindig érdekes, örömforrásként szolgál, a gyermek pusztán a tevékenység iránt érzett lelkesedésből,

önként játszik (*Bús*, 2008; *Körmöci*, 2015). Ugyanakkor a *szabad játéknak* komoly fejlesztő hatása is van. *Vekerdy Tamás* (2012) kiemeli: „ahogy a kisgyermek magától áll fel és indul el, ahogy magától tanul meg beszélni, úgy egész fejlődése, érdeklődése spontán és szabad folyamatokhoz kötött – amelyekben a legfejlesztőbb tevékenység a szabad játék” (22. o.). *Vekerdy* (2012) arra is rámutat, hogy kutatások szerint szabad játék közben az endorfintermelés magasabb, mint irányított tevékenység közben, ezért amaz az egészséges fejlődés szempontjából elengedhetetlen. *Az óvodai nevelés országos alapprogramjának* a játékról szóló része is hangsúlyozza, hogy a „játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége [...]. A játék – szabad képzettársításokat követő szabad

játékfolyamat – a kisgyermek elemi pszichikus szükséglete melynek mindennap [...] ki kell elégülnie” (363/2012. (XII.

17.) *Korm. rendelet*, 2012). A magyar gyakorlathoz hasonlóan az *Anji Play* szemlélet is vallja, hogy a gyermeknek biztosítani kell a megszakítás nélküli szabad játék lehetőségét.

A gyermek az *Anji Play* szemléletű óvodában a szabad játékon keresztül teret kap a felfedező tanulásra, a természetes tapasztalatszerzésre. A magyar óvodapedagógiában szokásos játékközpontú tevékenységekkel ellentétben – amelyekre jellemző a pedagógus támogató-tanító részvétele – az *Anji Play* szemléletben az egész napos tevékenységek során a szabad játék alapvetően tanári intervenció nélkül zajlik. A szabad játéktevékenységek közül kiemelkedik a kockázatos játék, amelynek során a gyermeknek

közben örömteli tevékenységet is jelentettek

természetes módon nyílik lehetősége fizikai és érzelmi kockázatot vállalni biztonságos keretek között.

Általános vélekedés szerint a kockázatos játék magában hordozza a gyakoribb baleseteket, azonban nemzetközi kutatások szerint az összefüggés nem egyértelmű. A norvég kutatópáros, Kvalnes és Sandseter (2023) évtizedeken át átfogóan vizsgálták a játszóterek változásait a biztonság vonatkozásában, és úgy találták, hogy a fokozott törekvés a sérülések elkerülésére végső soron korlátozta a gyerekek fejlődését. Mint Ball (2002) és Chalmers (1999) is rámutatott, a kockázatos játék következtében apróbb balesetek ugyan előfordulhatnak, azonban a játszóterek biztonságosabbá tételéért tett erőfeszítések nem csökkentik ezek számát (idézi Kvalnes és Sandseter, 2023).

Kvalnes és Sandseter (2023) a kockázatos játékról írt könyvükben arra hívják fel a figyelmet, hogy az minden gyermek játékában megjelenik valamilyen mértékben. A Stephenson (2003) négyévesekkel készített megfigyelési és interjúi rávilágítottak, hogy a kockázatvállalás legjellemzőbb fajtái a következők: kipróbálni valami teljesen újat; megtapasztalni az irányítás elvesztésének határát (pl. gyorsulás vagy magasra mászás következtében); leküzdeni a félelmet (idézi Kvalnes és Sandseter, 2023). M. Brussoni, L. L. Olsen, I. Pike és D. A. Sleet (2012) összegző tanulmányukban rámutattak a kockázatos játék fejlesztő hatására: amennyiben a gyermek lehetőséget kap a kockázatos játéokra, úgy könnyebben érti meg a saját korlátait és kompetenciáit. A kockázatos játék fejleszti az önállóságot és az önkontrollt, és segíti a

gyermeket határainak megtapasztalásában. Arra is felhívták a figyelmet, hogy amennyiben a gyermek egyáltalán nem kap lehetőséget arra, hogy kockáztasson a játékában, úgy arra később más módon – kevésbé ellenőrzött keretek között – fog lehetőségeket keresni, vagy a fizikai aktivitással szemben általában elutasító, közömbös lesz, ami nagymértékben alááshatja később az önállóságra való törekvését.

### 1. 5. Játék és tanulás

A játék jelentősége és szerepe a gyermek fejlődésében mára már vitathatatlan, hiszen számos kognitív, emocionális, nyelvi, szociális és fizikális kompetenciát fejleszt kisgyermekkorban (Danis, Farkas és Oates, 2011; Brussoni és mtsai., 2012). Noha a játék fontosságát a nevelésben már Plátón és Arisztotelész is felismerte, majd később, a 17. században az első didaktikai rendszert felállító

ismert cseh pedagógus, Johannes Amos Comenius is hangsúlyozta, egészen a romantika koráig nem tekintették azt az emberi fejlődés immansz eszközeként. Fröbel,

a fokozott törekvés a sérülések elkerülésére végső soron korlátozta a gyerekek fejlődését

Montessori és más reformpedagógusok is vallották, hogy a szabad, önkéntes játékon keresztül a gyerekek értékes tudásra, tapasztalatra tesznek szert. A közös elmélyült, örömteli játék során együttműködésre kényszerülnek (M. Tomasello, 2009, idézi Lin, Y. Wu, J. Wu és Qin, 2024), és ezáltal számos kognitív készségre tesznek szert: fejlődik az észlelésük, problémamegoldó képességük, szabálykövetésük (J. Sills, G. Rowse és L. Emerson, 2016, idézi Lin és mtsai., 2024).

A játéknak ezt a konstruktivista aspektusát állítja középpontba *Lev Vigotszkij* és *Jean Piaget*, a 20. század két meghatározó pszichológusának fejlődéslelektani megközelítése is. Különböző vizsgálati keretek között, de mindketten arra jutottak, hogy a gyermek fejlődésében meghatározó szerepe van a tapasztalatok során szerzett tudásmin-tázatoknak, kognitív, szociokulturális és ér-zelmi sémáknak. *Vigotszkij* a társas kapcsolatokon és a szerepjátékon keresztül, *Piaget* az egymásra épülő fejlődési szakaszokra jellemző játéktevékenységeken keresztül látta fejlődni a gyerekeknek a világról és a saját, világban betöltött szerepükről alkotott képét (*Ebbeck* és *Waniganayake*, 2016).

Az *Anji Play*-ben alkalmazott szabad játék a játék teljes időtartamára tanulásként tekint. Ez leginkább a *Körmöci Katalin* (2011) által kifejtett *játékba integrált tanulás* gyakorlatához hasonlít, ahol a pedagógus előkészíti a játék feltételeit, és hagyja, hogy a gyermek maga vigye végig a játékát a felkínált játékeszközökkel, spontán tanulva a játékfolyamat során. Azonban a magyar gyakorlathoz képest az *Anji Play* pedagógiájában jelentős különbség mutatkozik a pedagógus attitűdjében. A magyar óvodapedagógiai gyakorlatban a játéknak gyakran az anyanyelv, a mozgás, az érzelmi képességek területére irányított, fejlesztő jellegű célja van, amely időben korlátozottan jelenik meg, míg az *Anji Play* pedagógiájában a játék időben hosszan elnyújtott, és közvetett, holisztikus módon fejleszt.

## 1. 6. A pedagógus szerepe

*Körmöci Katalin* (2011) a gyermek belső motivációjára támaszkodó folyamatként jellemzi a *játékba integrált tanulás*t, amelyhez a pedagógus ösztönző környezetet alakít ki, és türelemmel kivárja, míg a gyermek kezdeményez. A pedagógus elsődleges feladata ebben a folyamatban, hogy támogassa a fejlődési, tanulási lehetőségek kibontakozását. Az *óvodai nevelés országos alapprogramja* is az óvodapedagógus támogató jelenlétére helyezi a hangsúlyt, aki „a szükség és igény szerinti együttjátszásával, támogató, serkentő, ösztönző magatartásával, indirekt reakcióival” elősegíti és modellálja a kreatív játék kibontakozását és fejlődését (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, 2012).

Ez a megfogalmazás mutatja, hogy a szabad játéknak valamelyest részese az óvodapedagógus, aki készen áll arra, hogy pedagógiai céllal bármikor belépjen a játékfolyamatba.

A magyarországi gyakorlatban létezik még az *irányított játék* fogalma, amely felnőtt vezetésével, pedagógiai célokat követve valósul meg (*Majori*, 2016). A nevelői részvétellel történő, játékba integrált tanulás gyakorlata az *Anji Play*ben nem használatos. Az óvodapedagógusnak nincs modelláló, tevékeny szerepe a gyermeki kreatív szabad játékban. Továbbá az *Anji Play* módszerében az irányított játék nem létezik, mivel ezt nem nevezik játéknak. Itt maga a szabad játék a játékba integrált tanulás.

Az a hagyományos nevelői attitűd, amely a gyermek játékába bekapcsolódik akár nevelési, akár fejlesztési szándékkal (*Fisher*, 2016; *Körmöci*, 2019), az *Anji Play*

az óvodapedagógusnak nincs modelláló szerepe a gyermeki kreatív szabad játékban

olvasatában éppen a tanulást akadályozó, gátló magatartás. A gyermeknek a maga által választott játékeszközzel végzett, maga által állított szabályok alapján játszott játéka saját megfigyelései útján megfelelő többlettudáshoz vezet. Például az építőkockák toronnyá építése a célból, hogy később lerombolják, vagy azok egyensúlyának kikísérletezése az *Anji Play* szerint marandó ismeretet eredményez. Ehhez nem szükséges a felnőtt beavatkozása.

### 1. 7. A reflexió szerepe a metakognitív gondolkodás fejlődésében

*Körmöci Katalin* (2019) szerint a gyerekekkel folyó óvodai tevékenységnek három jellemzője van: (1) a megélt élmény, (2) opcionálisan a hozzá kapcsolódó produktum, pl. egy rajz, egy megépített vár, illetve (3) a reflexió a megélt élményre vagy produktumra. A magyar óvodákban a megélt élményre és a produktumra való reflektálás gyakran spontán, a nevelői munka során történik, amikor a pedagógus értően meghallgatja, elismeri, bátorítja a gyermek önkifejezését egy-egy élménnyel, tevékenységgel kapcsolatban, és ezáltal kielégíti annak testi-lelki szükségleteit.

A nemzetközi óvodákban ezzel szemben általános gyakorlat, hogy a gyerekek tevékenységeiről és produktumairól fényképes, audiovizuális dokumentáció készül, melyet egy online alkalmazáson keresztül a szülőkkel is megosztanak. Ez szolgál a későbbi pedagógiai esetmegbeszélések és fogadóórák

alapjául. A napi szintű dokumentálás ugyan többletmunkát jelent a pedagógusoknak, de jelentősen támogatja a szakmai munkájukat, konkrétan tudják követni a gyerekek fejlődését. A *Reggio Emilia*-megközelítés pedagógiai szemléletében az írásos és audiovizuális dokumentációnak központi szerep jut. Itt a pedagógus értően meghallgat, megfigyel, majd visszatekint a folyamatra a kollégákkal és a gyerekekkel is. A reflexió és az átélt élmények, a tanulás tudatosítása átszövi a mindennapokat (*Rinaldi*, 2021).

Ehhez a szemlélethez kapcsolódik az *Anji Play* módszere is, ahol a reflexióra a pedagógusok külön időt szánnak. A délután folyamán a gyerekekkel együtt visszatekintenek a nap élményeire. A gyerekek szabadon feldolgozzák az élményeiket, tudatosabbá válnak a tapasztalataik, ami végeredmény-

---

az építőkockák toronnyá építése a célból, hogy később lerombolják

---

ben egy mélyebb megértéshez és a metakognitív készségek fejlődéséhez vezet. Egy kínai kutatás, amelyet 5–6 éves óvodások körében végeztek, rámutatott: az *Anji Play*ben

alkalmazott reflexió jelentősen fejlesztette a gyerekek metakognitív képességeit. A gyerekek képesek voltak értelmezni a saját videóóra vett játékaikat a visszatekintések során (*C. Chen, J. Wu, Y. Wu, X. Shangguan és H. Li*, 2022, idézi *Lin és mtsai.*, 2024).

### 1. 8. Az *Anji Play* története

Az *Anji Play* egy progresszív oktatáspolitikai közegben jött létre, amikor Kína 1989-ben aláírta az ENSZ *Gyermekjogi egyezményét*<sup>5</sup> azzal a céllal, hogy gyökeres oktatási változtatásokat hajtson végre. A *Gyermekjogi*

<sup>5</sup> UN Convention on the Rights of the Child – UN CRC, 1989.

egyezmény három alapvető jogot fogalmaz meg a gyermekkel kapcsolatban: a védelemhez, az ellátáshoz és gondozáshoz, valamint a közösség életében való részvételhez való jogot (*A gyermekjogi egyezményről*, é. n.). Az akkor aláírt egyezmény gyermekjogi szempontból azóta is meghatározó érvényű. A kínai oktatási rendszer megreformálása hosszú folyamat volt. Kínára az egyezmény megelőzően a szigorú, formális oktatási módszer volt jellemző, az elmaradott, szegényebb régiókban pedig az alulfinanszírozott, hanyatló oktatás. A változás akkor kezdődött, amikor 1996-ban a kínai Oktatásügyi Minisztérium megalkotta *Az óvodai nevelés alapelvei* nevű alapprogramot, amely már modernebb, a nyugati sztenderdekhez igazodó megközelítésből tekintett a gyermekek játékára.

Az *Anji Play* programot három- és hatéves kor közötti gyermekek számára hozta létre 2000 körül a kínai *Cheng Xueqin*, aki akkoriban óvodapedagógusként dolgozott Zhejiang tartomány Anji megyéjében. Felfigyelt az új szabályzatra, és megfogalmazódtak benne az *Anji Play* alapjai. Mivel egyáltalán nem tapasztalta óvodájában a gyerekek

önfeledt játékát, elkezdte kutatni ennek az okát. Úgy érezte, elérkezett az ideje annak, hogy a tanulási sikerekért feláldozott *valódi játéktól* (*True Play*)<sup>6</sup> megfosztott gyermekek végre újra szabadon játszhasanak, és a pedagógusok a játékra alapvető jogként és szükségletként tekintsenek. Ennek érdekében kísérletezte ki az *Anji Play* pedagógiáját. Nyugdíjazásáig az *Anji Kisgyermekkor Oktatáskutató Központ* szakmai vezetőjeként *Cheng* mind Kína-, mind világszerte egyre nagyobb elismertségre tett szert oktatásügyi körökben (*Voss-Rodriguez és Cheng*, 2018).

A gyermeknek a játékhoz való jogából következik, hogy az *Anji*-pedagógus fő felelőssége a játékkörülmények biztosítása, mivel ez adja a gyermeknek a keretet a

tanuláshoz, fejlődéshez, haladáshoz (*Voss-Rodriguez és Cheng*, 2018). Az *Anji Play*-ben megjelenő játékközpontúság, merészség és kockázatvállalás, szabad akarat és képzelet kifejezését támogatják a minimalista, nagyméretű játékeszközök. Ezek használatával a gyermek kísérletezhet, melynek eredményeként megvalósulhat a *valódi játék* (*1. ábra*).

az *Anji Play*-ben megjelenő játékközpontúság, merészség és kockázatvállalás, szabad akarat és képzelet kifejezését támogatják a minimalista, nagyméretű játékeszközök

<sup>6</sup> Cheng „True Play”-nek nevezi a kiteljesedett, önkéntes, szabad, megszakítás nélküli, önfeledt és kreatív játékot, amelyben a gyerekek képesek elmerülni, ha hagyják őket és a körülmények adottak. A fogalom az *Anji Play* egyik szakkifejezésévé vált. A fogalom rokonságot mutat a magyar „szabad játék”-kal és a Csíkszentmihályi Mihály által „flow”-nak nevezett tapasztalattal. Mi itt „valódi játék”-nak fordítjuk, és így utalunk rá.

## 1. ÁBRA

Valódi játék a vizsgált nemzetközi óvoda udvarán



FORRÁS: *Kinteract*<sup>7</sup>

Az *Anji Play* alkalmazásánál *Cheng* értelmezésében a *valódi játék* a végcél: egy olyan állapot, amelyben a gyermek önmagáról megfeledkezve teljes mértékig átadja magát a játéknak. Ilyenkor a gyermeket magával ragadja egyfajta euforikus öröm és sajátos koncentráltóság: természettudományos kísérleteket hajt végre, megfigyel, és következtetéseket von le az általa tapasztalt felfedezésekből.

Sokat beszélünk az egyszerű gyerekkor fontosságáról, azonban annál ritkábban tud az valóban megvalósulni. A komplex, gyakran túltervezett fejlesztő játékok, a túlzásba vitt óvodai különórák vagy a korán kezdett

iskolai felkészítés mind ellene mennek annak, hogy a gyerekek nyugodt körülmények között, a saját tempójukban, életkori sajátosságainak megfelelően fejlődjenek.

Az *Anji Play* ezért különösen nagy hangsúlyt fektet arra, hogy pedagógiája az egyszerűségről és a letisztultságról szóljon. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint a kérdés, amit *Cheng* a kezdetekben önmagának is feltett: „Mikor éreztem magam a legjobban gyermekként?” A válasz („Amikor szabadon játszhattam.”) egyszerűnek bizonyult, és végül ez lett az *Anji Play* pedagógiai módszer alapja.

<sup>7</sup> A *Kinteract* applikáció az óvoda belső online értékelési rendszere (később részletesebben lesz róla szó). Lásd itt: <https://kinteract.com>.

## 2. KUTATÁSMÓDSZERTAN

### 2. 1. Célok és kutatási kérdések

Kiindulási pontunk az volt, hogy az *Anji Play* pedagógiája részben eltér a magyarországi állami óvodákban ismert szabad játékhoz kapcsolódó pedagógiai nézetektől, ezért mindenképpen érdemes lenne feltárni ennek a módszernek a sajátosságait. Kutatási módszerünknek a terepkutatást választottuk, amely jellemzően egy jelenség megfigyelését és leírását tűzi ki célul esettanulmányokkal kiegészítve. Kutatásunkban a nevelési alaphelyzet két szereplőjére, a gyermekre és az óvodapedagógusra vonatkozóan foglaltuk meg kutatási kérdéseinket:

1. Hogyan hat az *Anji Play* pedagógiája a gyerekek készségfejlődésére?
2. Milyen szerepe van az óvodapedagógusnak a játék által közvetített tanulási folyamatban?

### 2. 2. A kutatás körülményei

Kutatásunkat a 2021/2022-es tanévben folytattuk egy budapesti nemzetközi, brit pedagógiai programmal és a brit kerettanterv szerint működő óvodában, ahol a kutatás ideje alatt az *Anji Play* módszerét alkalmazták. Hetvenhárom gyerek játékát figyeltük meg négy vegyes életkorú csoportban. A kutatásban szereplő gyermekek a mintavételkor 3–5 évesek voltak. Személyi jogaik védelme érdekében jelen írásban álneveket használtunk, a közölt képekhez –

az arcok kitakarásával – írásos szülői engedélyt kaptunk.

### 2. 3. Adatgyűjtési eszközök

Kutatásunk során elsősorban a megfigyelést alkalmaztuk, melynek során jegyzeteket készítettünk a gyermekek szabad kockázatos játékáról. Továbbá az óvoda gyakorlata szerint heti rendszerességgel pedagógiai esetmegbeszélések is folytak valamennyi óvodapedagógus részvételével, melynek tapasztalatait szintén felhasználtuk. Emellett további adatgyűjtés céljából felhasználtuk az óvodában használatos *Kinteract* nevű online értékelési rendszer adatait. A megfigyelt nemzetközi óvodában ebben a rendszerben dokumentálják szövegesen, fényképekkel és videókkal a gyermekek kompetenciáinak fejlődését a brit *Early years foundation stage statutory framework* (2024; magyarul: Koragyermekkorai Kerettanterv) alapján – ezen eredményeket felhasználva tanulmányi statisztikákat készítettünk (lásd később a 3. táblázatot). Végül megfigyeléseinket kiegészítettük az óvodában dolgozó nyolc óvodapedagógussal készített félig strukturált szakmai interjú alapján, melynek elemzéséhez tematikus kódolást alkalmaztunk. Az ennek során kialakult fogalmak határozzák meg tanulmányunk alább következő, elemző részét.

nyolc óvodapedagógussal  
készített szakmai interjú

## 3. A KUTATÁS ELEMZŐ BEMUTATÁSA

Az *Anji Play* öt alappillére, a *szerepet, a melegséget, az örömet, az elköteleződést és a reflektálásra való igényt* (angolul: *love, risk, joy,*

*engagement, reflection*) komplex pedagógiai tartalmakat sűrítenek magukba. Ezeket a fogalmakat alapul véve terepkutatásunkban – a pedagógiai szituáció különböző aspektusai szempontjából – a következő témák rajzolódtak ki: *kölcsönös bizalmi* kapcsolat; *nyíltvégű játékeszközök* használata; az óvodapedagógus *hátralépése*; megszakításoktól mentes *kockázatos játék*. Ezek a szempontok szorosan kapcsolódnak egymáshoz (2. ábra), és

együtt vezetnek el az *Anji Play* céljához, a *valódi játék* megvalósulásához (Voss-Rodriguez és Cheng, 2018). Ötödik pedagógiai elemként jelentkezett továbbá az egyéni és csoportos *reflexió*, amely kiegészíti és tudatos szintre emeli a *valódi játékot*, s ezáltal elősegíti a metakognitív készségek fejlődését (Rinaldi, 2021; C. Chen és mtsai., 2022, idézi Lin és mtsai., 2024).

## 2. ÁBRA

A valódi játék feltételei

Kölcsönös bizalmi kapcsolat



Nyíltvégű játékeszközök



Hátralépés



Kockázatos játék



VALÓDI JÁTÉK

FORRÁS: saját szerkesztés

### 3. 1. Kölcsönös bizalmi kapcsolat

A kölcsönös bizalmi kapcsolat alapja, hogy az óvodapedagógus figyel a gyermekre, akit nyitott szívvel, a szükségleteire reagálva meghallgat. Ez a feltétele annak a kölcsönös bizalmi kapcsolatnak, amelyben a gyermek biztonságban érzi magát. A vizsgált nemzetközi óvodában dolgozó óvodapedagógusok kiemelték az interjújuk során, hogy az erős bizalmi kapcsolathoz azt a paradigmaváltó erejű felismerést kell megérteni, hogy a kapcsolódás nem a gyermeknek az óvodapedagógusra figyelésével, hanem éppen annak

fordítottjával indul. Azonban a hangsúly itt is a *kölcsönösségen* van. A kölcsönös bizalmi viszony olyan kétirányú, empatikus, viszonzott kötelék, amelyben az *Anji*-pedagógus a gyermek képességeiben hisz, őt kompetensnek, önálló problémamegoldásra képesnek tartja. Mindebből következik, hogy az *Anji Play* módszernek köszönhetően bensőséges viszony alakul ki nem pusztán óvodapedagógus és gyermek, gyermek és gyermek, hanem óvodapedagógus és szülő között, sőt a közösség szintjén is.

### 1. eset: Az érzelmek megélése védett közegben

Peti 2 éves koráig nevelőszülői gondozásában állt, míg egy házaspár örökbe nem fogadta egy évvel idősebb testvérével együtt. Peti szeptemberre betöltötte a harmadik életévét, így elkezdte az óvodát. Tudva, hogy bátyja mennyire szeret óvodába járni, már nagyon vágyott közösségre. A beszoktatás és befogadás és az első pár hónap meglepően zökkenőmentesen zajlott. Jó kapcsolatot alakított ki az óvónőkkel, barátokat is szerzett, és a szülők elmondása alapján is jól érezte magát. Néhány hónap elteltével azonban, amikor már érzelmileg kellően biztonságban érezte magát, a viselkedése megváltozott. Gyakran volt elutasító és együtt nem működő. Olyan, korábban gond nélkül teljesített feladatok, mint a mosdóhasználat vagy az átöltözés, lehetetlen feladatoknak tűntek Peti és óvónői számára is.

Itt látható, hogy Peti kötődése kellően erőssé vált óvónői irányába ahhoz, hogy úgy érezze, a kapcsolat próbára tehető. Az *Anji Play*-nek és az iránta érzett feltétel nélküli szeretetnek köszönhetően Peti teret és időt kapott arra, hogy megélhesse a szükséges érzelmi és pszichológiai fejlődési folyamatot anélkül, hogy szeretetmegvonástól kellett volna tartania. Megtapasztalhatta, hogy az iránta érzett szeretet nem feltételekhez kötött, és nem függ az ő viselkedésétől. Természetesen Peti tetteinek mindig voltak természetes vagy logikus következményei (*Nelsen, Lynn és Glenn, 2016*), de azok a felnőtt és a gyermek jó kapcsolatát soha nem sértették. Peti az óvodában érzelmi biztonságban érezte magát, és idővel újra együttműködőbbé és önállóbbá vált. Az *Anji Play* pedagógiájának köszönhetően teret kapott az önkifejezésre, és a bizalmi kapcsolat sérülése nélkül is kipróbálhatott új (negatív) viselkedési módokat.

Az *Anji Play*ben a kölcsönös bizalmi kapcsolat a pedagógus és a szülők közötti együttműködésben is nagy jelentőséggel bír.

Épp ezért az általunk vizsgált óvodában többféle módon is lehetőséget teremtenek a szülők számára az *Anji Play* módszertanának megértésére, a szülői önképzésre. A tanév kezdetén családlátogatások, workshopok, szülői értekezletek zajlanak. Mindemellett a gyermekek bevonásával nyílt napokat tartanak. Legfőképpen pedig a szülők a napi személyes

#### kisgyermekkorban a konfliktusok száma jelentős

kommunikáció mellett szemmel kísérhetik gyermekük játékát és fejlődését a *Kinteract* nevű online platform segítségével, ahova a nevelők feltöltik az egyes gyerekekről szóló reflexióikat, videó- és képanyaikat. Ezek segítségével az *Anji*-pedagógus a szülővel is a kölcsönös bizalmi kapcsolat kialakítására törekszik.

A pedagógus és a gyermek közti kölcsönös bizalmi kapcsolat próbaköve a sikeres konfliktuskezelés. Életkori sajátosság, hogy kisgyermekkorban a konfliktusok száma jelentős. Az *óvodai nevelés országos alapprogramja* nem tér ki a megfelelő konfliktuskezelésre, noha az ismeretátadás mellett vitathatatlanul fontos ez is a gyermek

egészséges fejlődése szempontjából. Az *Anji Play* programjában fontos szerepe van a nevelő saját érzelmszabályozásának is, hiszen a gyermek viselkedése szorosan összekapcsolódik a pedagóguséval (Zsolnai, 2001; Zsubrits, 2012). A kölcsönös bizalmi kapcsolat konfliktus esetén sem sérülhet, ezért a nevelő és a gyermek a konfliktus megoldására is közösen törekszik. Az *Anji*-pedagógus

nem ítélkezik, nem bírál, pártatlanul, minden felet meghallgatva, rávezető kérdésekkel összegez és segít a problémamegoldásban. Ez a folyamat összhangban van a *Nelsen* és munkatársai (2016) által kifejlesztett *pozitív fegyelmezés* módszerével, amely fontos kompetenciákat tanít a gyermeknek: fejleszti az önuralmát és az ítélőképességét, megtanítja másokkal együttműködni.

## 2. eset: Önálló problémamegoldás

Óvodapedagógus: Mi a gond?

Tamás: Jázmin nem hallgat meg! Én ezt a deszkát most ide akarom tenni! Nem figyel rám!

Jázmin: Tudom, tudom, de én meg ide akarom tenni.

Tamás: Én azt akarom, hogy ez a deszka itt legyen!

Jázmin: Nekem meg kell most ez a deszka, mert szerintem itt sokkal jobb.

Tamás: Nem hallgatsz meg! Nem hallgatsz meg! Nekem ez nagyon rosszul esik!

Jázmin: Sajnálom, de te sem hallgatsz meg engem, én ezt ide akarom.

Óvodapedagógus: Úgy tűnik, nem hallgatjuk meg egymást. Tamás, mondd el kérlek, miért szeretnéd azt a deszkát épp oda?

Tamás: Azért, mert nekem ez a deszka kell.

Óvodapedagógus: Jázmin, te mit szeretnél?

Jázmin: Én oda szeretném tenni.

Óvodapedagógus: Úgy tűnik, Tamás neked az a bizonyos deszka kell. Jázmin, te pedig a deszka helyében vagy biztos. Mit tudnánk most tenni?

Tamás: Elcserélhetném! Jázmin, hozok neked egy másik deszkát, amit oda tehetsz! Én pedig felhasználok itt, ezt!

Jázmin és Tamás gyakran játszottak együtt. Kreatívan használták a nyíltvégű játékeszközöket szabad játék alatt. Alkalmanként konfliktusba kerültek, ugyanis mindkettőn konkrét koncepcióval rendelkeztek a közös játékre vonatkozóan. A fenti esetben kettőjük konfliktusát a korábbi konfliktushelyzetekből tanult praktikák alapján próbálták önállóan, *resztoratívan* megoldani – sikertelenül, ezért végül segítséget kértek. Az *Anji Play* pedagógiai módszerben különösképpen adott a lehetőség az önálló

konfliktuskezelésre. A pedagógus hátralépésével a gyermek lehetőséget kap arra, hogy a saját kompetenciáit használva, konstruktívan oldja meg problémáit. Természetesen, amennyiben a konfliktuskezelés önállóan sikertelen, az óvodapedagógus rávezető kérdésekkel és az elhangzottak összegzésével segít a konfliktust feloldani. A resztoratív konfliktuskezelés támogatja a gyermeket abban, hogy megélje a közösséghez való tartozás élményét, továbbá a pozitív konfliktuskezelés fejleszti a gyermekben az empátiát, az

önmaga és mások iránt érzett felelősségvállalást. A pozitív konfliktuskezelés révén sem a pedagógus – gyermek, sem pedig a gyermek – gyermek közti bizalmi kapcsolat nem csorbul.

### 3. 2. Nyíltvégű játékeszközök

A nyíltvégű csoportszobai és udvari játékeszközök jellemzője, hogy többféleképpen felhasználhatóak (3. ábra). Az általunk vizsgált óvoda udvarán kis- és nagyméretű

nyíltvégű játékeszközök is megtalálhatóak: létrák, fából és műanyagból készült üreges építőelemek, párnák, ruhaanyagok, gumiabroncsok, csövek, zománcédenyek, szűrők egyaránt. Az eszközök a szabad játék alatt – néhány észszerű szabályt betartva – akadálytalanul mozgathatók, egymással kombinálhatók. Egy-egy eszköz végtelenképpen felhasználható, s ezáltal növeli az önállóságot, a kreativitást, miközben a gyermek megtanul élni a választási lehetőséggel és a szabad akaratával.

## 3. ÁBRA

Nyíltvégű játékeszközök az udvaron és a csoportszobában



FORRÁS: *Kinteract*

Az *Anji Play* pedagógiájában a pedagógusok mérettől függetlenül tisztelettel tekintenek a gyermek által készített építményekre, játékhelyszínekre. Ezeket általában megőrzik, hogy így biztosítsák a hozzájuk való visszatérés lehetőségét. Gyakori ugyanis – mutat rá *McCree* (2022) is –, hogy a gyermek vissza-visszatér az építményéhez, míg a

számára kitűzött célt el nem éri, vagy az adott tevékenységet mesterien nem űzi. A nyíltvégű eszközöknek köszönhetően a gyermek a maga igényei, életkori sajátosságai és fejlettségi szintje alapján választja meg játéktevékenységét, s ezáltal természetes módon fejleszti különböző kompetenciáit.

**3. eset: A nyíltvégű játékeszközök integráló szerepe**

Benjamin Finnországból származik. Hároméves korában a szülei munkájából fakadóan költöztek Budapestre. Korábban a finn modellnek megfelelő bölcsődébe járt, ahol a szabad és kockázatos játék is megengedett volt. Benjamin kezdettől fogva megfelelő testtudattal rendelkezett; bátran próbált ki új, udvari eszközöket, az erdei kirándulásokat is nagyon élvezte. A nyíltvégű eszközöket bátran és kreatívan használta, innovatív ötletekkel rukkolt elő. Különösen kedvelte a nagyméretű építőelemeket; különböző méretű deszkákat, lepedőket és anyagdarabokat, gumiabroncsokat, nagyméretű tartályokat. A csoportos reflexió alkalmával Benjamin gyakran mesélt ötleteiről részletesen. Csoporttársaival együtt épített telefonközpontot, nyomtatóberendezést, öntözőrendszert, állatfarmot.

A nyíltvégű játékeszközök a szabad akarat kifejezése által nem csupán a kreativitást és az önállóságot fejlesztik, hanem társas kapcsolódásra is lehetőséget adhatnak. Benjamin a korai évek finnországi tapasztalata alapján otthonosabban mozgott a nyíltvégű eszközök szabad, alkotó felhasználásában, mint más nemzetiségű társai. Idővel Benjamin méltán vált népszerűvé a csoportban, hiszen ezeket az elemeket használva gyakran rukkolt elő olyan játékötletekkel, melyekben csoporttársai is részt kívántak venni. Benjamin előzetes tudása és a nyíltvégű játékeszközök jelenléte megkönnyítette számára a kreatív kiteljesedést és ezáltal a mélyebb kapcsolódást csoporttársaival.

**3. 3. Az óvodapedagógus hátralépése**

Szabad játék során a kialakult kölcsönös bizalmi kapcsolatra építve és a nyíltvégű játékeszközök segítségével az

óvodapedagógus a hátralépésével – paradox módon – tovább támogathatja a gyerekek szabad játékát. A nevelőnek a játékban betöltött szerepe az óvodás gyermek korából és természetéből fakadóan összetett. Az óvodapedagógusokkal készített interjúk során az Anji Play-nek három olyan eleme vált hangsúlyossá, amely újszerűsége miatt a kezdő Anji-pedagógusnak nehézséget jelenthet. A fentiekben tárgyalt kölcsönös bizalmi kapcsolat és a kockázatos játék mellett ilyen elem még a hátralépés elve.

A hátralépés az Anji Play módszertanában azt jelenti, hogy a pedagógus nem fegyelmező, korlátozó, hanem támogató, segítő, megfigyelő szerepben van jelen, ami a gyermekkel kialakított kölcsönös bizalmi kapcsolatnak köszönhetően olyan szabad, mégis biztonságos keretet tud adni a gyermeknek, melyben saját döntései alapján, az általa megválasztott nyíltvégű játékeszközökkel szabadon játszhat.

Benjamin gyakran mesélt ötleteiről részletesen. Csoporttársaival együtt épített telefonközpontot, nyomtatóberendezést, öntözőrendszert, állatfarmot.

Ideális esetben az Anji-pedagógus támogatja a gyermek fiziológiai, érzelmi és szociális szükségleteit, segít a mindennapi élet megértésében, és tekintettel van a gyermek képességeire, hangulatára és motivációjára. Teret ad a gyermek játéknak, sőt a hibáknak, és csak a gyermek testi épiségének veszélyeztetése esetén, vagy ha a gyerek kéri, akkor avatkozik közbe. A hátralépést végső soron az önállóságra nevelés szándéka motiválja.

A hátralépés – a kockázatos játékhoz hasonlóan – gyakran vált ki bizonytalan vagy szorongó érzéseket az óvodapedagógusnál az Anji Play-jel való találkozás elején, de legalábbis kihívást jelent. Erről számolt be az egyik kevés tapasztalattal rendelkező nevelő is. Egy másik, tapasztaltabb óvodapedagógus viszont úgy látta, a gyermekek előnyére válik, ha teret és lehetőséget kapnak arra, hogy a játék során önmaguktól fedezzenek fel megoldási módokat. Kiemelte, hogy a hátralépés az óvodapedagógus szempontjából nem könnyelmű hátradőlést jelent, hanem annak éppen az ellenkezőjét: aktív figyelmet. Ez különösen érvényes konfliktushelyzetben. Ilyenkor a pedagógus kétféleképpen reagálhat: vagy távolabbról szemléli az eseményeket, ha biztos lehet abban, hogy a gyermek a konfliktus megoldására képes; vagy – ha úgy érzi, talán szükség lesz a támogatására –

Teret ad a gyermek játéknak, sőt a hibáknak, és csak a gyermek testi épiségének veszélyeztetése esetén, vagy ha a gyerek kéri, akkor avatkozik közbe

közelebről figyel, de magába a konfliktusba nem avatkozik bele, míg ez valóban nem indokolt. Ha azonban a konfliktuskezelés önállóan nem lehetséges, vagy a gyermek testi épisége veszélyben van, természetesen beavatkozik. Ilyenkor pártatlanul, minden fél bevonásával törekszik megértően és igazságosan, a gyermekekkel együtt megoldásra jutni. Konfliktushelyzetben fontos eleme a nevelői jelenlétnek a megfigyelés: a pontos megfigyelésekből megfelelő következtetések vonhatók le, ami aztán támogatja a pártatlan, hatékony konfliktuskezelést.



Az általunk megfigyelt óvodában azt tapasztaltuk, hogy a pedagógus hátralépése által az óvodáskorú gyermek a feltételezett-nél sokkal többre képes: önálló problémamegoldásra, konfliktuskezelésre, önszabályozásra, intellektuális és fizikai korlátjainak felismerésére. Merészség és tudatosság egyszerre jelenik meg, s így játék közben valódi tanulás zajlik (Voss-Rodriguez és Cheng,

2018).

Az Anji Play-ben a pedagógus a megfigyelő szerepét veszi fel ahelyett, hogy a saját meggyőződésének megfelelő irányba terelné a gyermek figyelmét. Ezáltal lehetőséget ad a szabad gondolkodásra, az ötletek és azok hasznosságának korrekció nélküli megtapasztalására (1. táblázat).

## 1. TÁBLÁZAT

Útmutató a hátralépéshez

Ezt tegyük... 	Ahelyett, hogy... 
Hagyjuk a gyereket megszakítás nélkül szabadon játszani!	...kérdéseket tennék fel a játékról játék közben.
Hagyjuk a gyereket, hogy az esetleges problémákat önállóan oldhassa meg!	...mi mondanánk meg, hogyan oldja meg a problémát vagy konfliktust.
Figyeljük meg a gyerek játékát!	...átírányítanánk a gyerek figyelmét aszerint, hogy mi mit szeretnénk, ha megtanulna.
Emlékeztessük magunkat, hogy a gyerek tőlünk, felnőttektől különbözően gondolkodhat, amennyiben lehetőséget kap rá!	...átírányítanánk a gyerek figyelmét olyan játék felé, amelyet figyelve mi, óvodapedagógusok magabiztosabbak és komfortosabbak vagyunk.
Adjunk lehetőséget a gyerekeknek, hogy megta- pasztalhasa a tanultakat, illetve, hogy maga vitathassa meg az őt érintő témákat!	...újra és újra elmagyaráznánk bizonyos „tananyagrészeket.”

**FORRÁS:** saját szerkesztés a <https://www.anjiplay.com/> honlap információi alapján

Az *Útmutató*ban használt „hagyjuk”, „figyeljük”, „adjunk lehetőséget” kifejezések jól tükrözik, hogy a hátralépésnek jellemző attitűdje a látszólagos passzivitás, ami valójában egy éber, figyelő, de nem beavatkozó jelenlét. Ahhoz, hogy a hátralépés ne könnyelmű közönyösségnek tűnjék, az *Anji Play* módszertanára komplex módon szükséges tekinteni. A józan ész határain belül, a gyermek testi épségét szem előtt tartva a pedagógus megfigyelőként van jelen a nap jelentős részében. Az *Anji*-pedagógus hátralép, lehetőséget adva ezzel a gyermek számára arra, hogy a maga által kiválasztott

játékokkal és eszközökkel, a maga kívánsága szerint, megszakítás nélkül játsszon.

Az általunk megfigyelt nemzetközi óvodában az óvodapedagógus a gyermekek játékát táblagéppel videók és fényképek formájában dokumentálta, ami elősegíti, hogy később a történeteket pedagógus és gyermek, illetve pedagógus és pedagógus egymással megbeszélhesse, elemezhesse, ha kell. Az Egyesült Királyságban bevett gyakorlat a technológia célzott határozott használata. A gyermek játékának digitális dokumentálása a gyermek portfóliójának felépítését segíti elő, amely számot ad a gyermek

fejlődéséről. A videófelveteleken a gyermek játéka, beszéde és különböző interakciói is rögzítésre kerülnek, melyek később – szükség esetén – a fejlesztőpedagógus munkáját is könnyebbé tehetik.

A digitális dokumentálásra a nap bármely szaka alkalmas lehet, azonban az jellemzően a napi közel három órányi szabad játék során történik, hiszen hasznos pedagógiai megfigyeléseket többnyire ekkor lehet tenni (Vera és Castilleja Trejo, 2016). Ezek a dokumentumok aztán jól használhatók a kompetenciamérésnél. Gyakran kerülnek olyan játéktevékenységek rögzítésre, ahol a gyermek egyénileg vagy csoportosan egy korábbi témához tér vissza, vagy új felfedezést tesz.

### 3. 4. Kockázatos játékek

Az *Anji Play*-ben a játéknak a *szabad* mellett gyakori jelzője a *kockázatos* is. Amennyiben a körülmények adottak, a *kockázatos játékek* által a *valódi játék* is megvalósul: minden gyermek a saját fejlettségének megfelelően képes saját magát – mintegy természetes módon – a megfelelő szintű kihívások elé állítani. Az általunk megfigyelt nemzetközi óvodában a gyerekek naponta legalább két-három órát az udvaron töltenek szabad játékkal, továbbá heti egy alkalommal a közeli erdőbe is ellátogatnak. A szabad játék fejleszti a gyermek önállóságát, kitartását és játék iránt érzett elköteleződését. Továbbá megtanul kapcsolódni a társaihoz, felelősséget vállal a közösségen belül, ami erősíti a csapatszellemet.

#### 4. eset — A kockázatos játék szerepe a készségfejlesztésben

Ricsi négyéves korában csatlakozott az óvodához. Korábban is járt közösségbe, voltak barátai. A szülők elégedettek voltak az intézménnyel, logisztikai okokból váltottak. Ricsi tojásra és földimogyoróra is súlyosan allergiás, már azok megérintése is légúti elzáródást okoz nála. Allergiája miatt a csoportszobában mindig megtalálhatók a számára felírt gyógyszerkészítmények. Ricsi fiatal kora ellenére többször is állt kórházi kezelés alatt, továbbá szigorú diétát követ. A szülők – jogos aggodalommal – Ricsi minden lépését figyelemmel kísérik. A családlátogatás alkalmával tapasztaltak alapján és a szülők saját bevallása szerint is Ricsinek nem volt korábban módja szabad játéokra. Az óvodában töltött első hónapokban bizonytalanul szemlélődött, társai játékába nem kapcsolódott be. Amikor a gyerekek az ingatag lánchídon önfeledten játszottak, Ricsi azt a távolból bátortalanul szemlélte. Az óvodában töltött harmadik hónapra azonban elég magabiztos lett ahhoz, hogy az udvari játékokat, köztük az ingatag lánchidat is felfedezze.

Ricsi az óvodába való beilleszkedése és az elmulasztott szabadjáték-lehetőségek okán kezdetben nehezen illeszkedett be. Gyenge izomtónusa és bátortalansága hátrányt jelentett a szociális kapcsolatai

kialakításában. Renyhe izmai, gyenge állóképessége visszafogta a szabad játékban, társaihoz való kapcsolódásban és önállóságában is. Néhány hónap elteltével azonban a szabad játék során használt nyíltvégű

eszközöknek és a rendelkezésére álló játékidőnek köszönhetően fizikai teljesítőképessége és baráti kapcsolatai is radikálisan javultak.

A kockázatos játékhelyzetek lehetőséget adtak arra, hogy a gyerekek csoportban az egyéni erősségeiknek megfelelően, saját

problémamegoldó stratégiákat használva, csapatként dolgozzanak (4. ábra). Az életkori sajátosságokból fakadó kisebb balesetek (pl. horzsolások, karcolások, kis esések) a kutatásunk időszakában néha ugyan előfordultak, de azokra a pedagógusok további, a tanulást segítő lehetőségként tekintettek.

#### 4. ÁBRA

Kockázatos játék a nemzetközi óvoda udvarán



FORRÁS: *Kinteract*

Mint korábban írtuk, a kockázatos játék gyakran szorongást vált ki az azzal először találkozó pedagógusból. Ezt a természetes reakciót tudta feloldani a pedagógusok heti *esetmegbeszélése*, amikor a kezdő pedagógusok is tanácsokat kaptak a megfelelő elővigyázatossággal kapcsolatban (pl. beszélgetés a gyerekekkel a betartandó biztonsági szabályokról; játékkörnyezet biztosítása; szükség esetén verbális támogatás kérdésekkel és a logikus következmények ismertetésével), hogy megelőzzék a komoly baleseteket. Ezek az irányelvek biztosították a gyerekek testi épségét és a pedagógusok kompetens, támogató jelenlétét a kockázatos játék

folyamán. Az irányelvek meghatározták, hogy milyen kockázatos játéktevékenységek engedélyezettek, illetve az életkori sajátosságokból adódó balesetek esetén milyen intézkedéseket – helyi ellátás, pl. jégzsélé alkalmazása, iskolaorvos bevonása, illetve a szülők tájékoztatása – alkalmazhatnak a pedagógusok és az intézmény vezetése.

#### 3. 5. Reflexió

Ahhoz, hogy ezek a játéktapasztalatok fejlesszék a gyermeket és tudatosabbá váljanak, fontos a visszatekintés, a reflexió egyéni és csoportos formában. Az általunk

megfigyelt, az *Anji Play* pedagógiájával dolgozó óvoda hetirendje formailag nagyrészt hasonló a legtöbb magyar óvoda

hetirendjéhez; eltérés egyedül a nap végi egyéni és csoportos reflexiókban mutatkozik (2. táblázat).

## 2. TÁBLÁZAT

Hetirend a nemzetközi óvodában

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
8:30	Érkezés Önálló játék	Érkezés Önálló játék	Érkezés Önálló játék	Érkezés Önálló játék	Érkezés Önálló játék
9:15	Csoportfoglalkozás (Matematikai fókusz)	Csoportfoglalkozás (Matematikai fókusz)	Csoportfoglalkozás (Matematikai fókusz)	Csoportfoglalkozás (Matematikai fókusz)	Csoportfoglalkozás (Matematikai fókusz)
9:30	Tízórai	Tízórai	Erdei látogatás Tízórai	Tízórai	Tízórai
9:45 – 11:00	Udvari játék	Udvari játék		Udvari játék	Udvari játék
11:00 – 11:20	Hangzástan (Phonics)	Hangzástan (Phonics)	Hangzástan (Phonics)	Hangzástan (Phonics)	Hangzástan (Phonics)
11:20 – 12:00	Ebéd	Ebéd	Ebéd	Ebéd	Ebéd
12:00 – 12:30	Meseolvasás	Meseolvasás	Meseolvasás	Meseolvasás	Meseolvasás
12:30 – 14:00	Délutáni pihenő/Udvari játék	Délutáni pihenő/Udvari játék	Délutáni pihenő/Udvari játék	Délutáni pihenő/Udvari játék	Délutáni pihenő/Udvari játék
14:00 – 14:45	Uzsonna Egyéni reflexió (Play Story)	Uzsonna Egyéni reflexió (Play Story)	Uzsonna Egyéni reflexió (Play Story)	Uzsonna Egyéni reflexió (Play Story)	Uzsonna Egyéni reflexió (Play Story)
14:45-15:15	Csoportos reflexió (Play Sharing)	Csoportos reflexió (Play Sharing)	Csoportos reflexió (Play Sharing)	Csoportos reflexió (Play Sharing)	Csoportos reflexió (Play Sharing)
15:25	Hazamenetel	Hazamenetel	Hazamenetel	Hazamenetel	Hazamenetel



A nap Anji Play-re jellemző részei

FORRÁS: *Kinteract*

A játékfolyamatokkal és esetleges konfliktushelyzetekkel kapcsolatos kérdések tisztázására az arra kijelölt időben, a *Play Story*, azaz az *egyéni reflexió*, illetve a *Play Sharing*, azaz a *csoportos reflexió* alatt van a gyerekeknek és az óvodapedagógusoknak lehetősége.

A *Play Story* rögzítése egy naplószerű füzetben történt, melyen szerepelt a gyermek neve. Ez lehetővé tette a készségfejlődés

nyomon követését. A délután folyamán minden gyermek lerajzolja – később leírja – a füzetébe színes ceruzával a nap számára legfontosabb részét. Ilyen formában a gyerekeknek minden délután lehetőségük van korukhoz, finommotorikus fejlettségükhöz és képességeikhez mérten önreflexiót végezni (5. ábra).

## 5. ÁBRA

Az óvodapedagógus rögzíti a rajz mellé a gyermek egyéni reflexióját



FORRÁS: *Kinteract*

Mivel az általunk megfigyelt nemzetközi óvodában vegyes korosztályú csoportok vannak, a rajzolással töltött idő egyénileg differenciált. Az esetleges nyelvi korlátokat is figyelembe véve gyakran tapasztalható, hogy a gyermek kezdetben a családját vagy a szüleit rajzolja le. Idővel azonban a rajz és a hozzá fűzött mondanivaló is egyre részletesebbé válik, önállóan írott, egyszerű mondatokkal is kiegészül. A rajzra kezdetben csupán néhány szó, végül egyre részletesebb, hosszú magyarázat kerül. A pedagógus nyíltvégű kérdésekkel segíti a gyerek reflexióját a saját játékára, illetve szó szerint – akár nyelvhelyességi hibákkal együtt – leírja a gyerek szavait, amelyet dátummal lát el. Az egyéni reflexiók révén a gyermek az óvodapedagógus segítségével személyes figyelmet kap. Az *Anji*-pedagógus rajzelemzést ugyan nem végez, de belső konfliktusra,

családi disszonanciára utaló megfigyeléseket tehet. A napi rendszerességű egyéni reflexiónak köszönhetően a tanév előrehaladtával szignifikáns változás tapasztalható a gyermek szem- és kézkoordinációjában, beszédfejlődésében. A gyermek önbizalma nő, érdeklődése és kíváncsisága az írott és nyomtatott szöveg iránt fokozódik.

Korábban már utaltunk rá, hogy a szabad játék folyamán az *Anji*-pedagógus hátralép, megfigyel, dokumentál, illetve biztosítja a biztonságos játékhoz szükséges környezetet. *Vékerdy* (2012) hangsúlyozza: „Legelőször is: oldott és derűs légkörben hallgassuk meg a gyereket! [...] És: hallgassuk meg! Akkor is, ha halandzsázik és akkor is, ha tízszer mondja ugyanazt” (21. o.). Míközben az *Anji*-pedagógus feljegyzi a rajz mellé a gyermek szavait, különösen figyel arra, hogy az írást ne takarja ki a kezével,

hogy az írott szöveget jól láthatóan modellezze, majd azt vissza is olvassa. Az óvodapedagógus szerepe tehát a rögzítés alatt is a megfigyelés és a hátralépés.

A *Play Sharing*, azaz a csoportos reflexió során az egyéni reflexióhoz hasonlóan a gyermek mondandója áll a középpontban. Azonban csoportban különösen fontos figyelni a reflexió időtartamára (átlagosan 15 perc), hiszen a vegyes csoportból adódóan a gyerekek eltérő koncentrációs képességgel rendelkeznek. A *Play Sharing* is azt a célt szolgálja, hogy a kölcsönös bizalmi kapcsolatot a napi szeretetteljes interakción túl tovább erősítse, és a gyermekben azt az érzést keltse, hogy az őt körülvevő felnőttek őt

megértik, tisztelik, látják és hallják, azaz számít a véleménye.

A pedagógusok a napi videóanyagot és képeket számba véve, közös egyeztetéssel néhányat kiválasztanak. A választott videó vagy kép gyakran egybecseng a rajzolt egyéni reflexióval, de lehet konfliktuskezelési vagy problémamegoldó eszköz is. A videót vagy kép(ek)et az *Anji*-pedagógus kivetíti az egész csoport számára (6. ábra). Általában a videóban szereplők nézőpontjából kezdődik a diskurzus, aki a többiek elé kiállva elmeséli, mit játszott az adott napon. Később a gyerekek feltehetik kérdéseiket vagy elmondhatják meglátásaikat.

## 6. ÁBRA

Csoportos reflexió



FORRÁS: *Kinteract*

A csoportos reflexió nem csupán a bizalmi kapcsolat és a valahová tartozás érzését erősíti, hanem lehetőség arra is, hogy a jobb kognitív vagy angol nyelvi képességekkel rendelkező gyermekek mintaként szolgáljanak az akkor még kevésbé jó képességek számára. Ez tekinthető egy olyan közösségi mentálhigiénés munkaformának is, amely a közösség erejével elősegíti az egyén növekedését. Az önszorgító csoportoknak – és bizonyos értelemben az *Anji Play* csoportos reflexiója is ennek tekinthető – a szerepe egyre inkább felértékelődik a

modern társadalomban (*Elekes, 2021*), ahol a gyermek gyermekkorára nagyobbik részét intézményben tölti. Szükséges tehát, hogy átvegye az óvodai közösség azoknak a szociális funkcióknak egy részét, amelyeket száz évvel ezelőtt még a nagycsalád töltött be. A csoportos reflexió során a gyermekek meghallgatják egymást, kérdéseket tehetnek fel egymásnak, vagy akár vitázhatnak is. A csoportos reflexió a részt vevő gyerekekre összpontosít, az óvodapedagógus hátrálép, és mindössze értelmező, összegző kérdéseket tesz fel.

### 5. eset — A csoportos reflexió mint a konstruktivista tanulás eszköze

*Óvodapedagógus:* Láttam, hogy a nagyméretű építőköccakkal játszottatok. Mesélnétek róla?

*Lucy:* Csináltunk egy csizmatisztítót. Először előre kell menni, utána meg vissza. Így megtisztítod a csizmád.

*Mei:* Sárosak voltak a csizmáink. Találtunk vizet vödörökben, és azt használtuk fel, hogy feltöltsük a piros, kék, zöld, sárga blokkokat. Beleléptünk.

*Kati:* Volt, aki nem várt a sorára. Úgyhogy szólni kellett, hogy „Hé, menj vissza, amíg nincs kész!” Mindenki várt és akkor meg tudtuk mosni a csizmánkat.

*Mei:* A sáros vizet is kiöntöttük, beleugráltunk, és akkor újra meg kellett mosni a sáros csizmákat.

*Peti:* Én is beszálltam.

*Jim:* Néha sok vizet tettünk bele, hogy mély legyen a víz, néha nem. Meg tudtuk nézni, hogy belemegy-e a csizmánkba.

*Junsoo:* Én is láttam, de én nem álltam be a sorba, mert nekem nem volt rendes csizmám.

*Mary:* (Feláll, előremegy, hogy rámutasson önmagára a fotón.)

*Milán:* Legközelebb sorba tegyük a színeket. Legközelebb lehet több blokk, és akkor tudunk csinálni kék, zöld, piros, sárga, kék, zöld, piros, sárga. Akinek kék csizmája van, az a kék blokkba lép. Akinek zöld csizmája van, az a zöld blokkba lép, akinek piros csizmája van, az a piros blokkba lép. Akinek sárga csizmája van, az a sárga blokkba lép.

*Óvodapedagógus:* Na, és mi lesz azokkal, akiknek rózsaszín a csizmájuk?

*Milán:* Piros! Mert pirosból lehet rózsaszínt csinálni! Van egy másik ötletem. Játshatunk olyat is, hogy a piros a láva és senki nem léphet a pirosra.

A fentebb leírt csoportos reflexióban a felnőtt és a gyermek gondolkodásának alapvető különbsége rajzolódik ki. A külső szemlélő számára a fenti reflexióban leírt játékhelyzet jelentéktelen gyermeki időtöltésnek tűnhet, azonban az *Anji Play* a csoportos reflexió révén lehetőséget ad arra, hogy a gyermek a számára fontos gondolatait társával megossza. A pedagógus feladata itt elsősorban a moderálás, a gondolatmegosztás kereteinek a biztosítása, illetve a reflexió mélyebb kibontakoztatása, a játék jobb megértése tisztázó jellegű kérdések által. A csoportos reflexió által az óvodapedagógus a gyermek fejlődéséről és a játékról további megfigyeléseket tehet.

A reflexiók felfoghatók napi rituáléknak is. Ezek olyan értékek, amelyek humanisztikus módon támogatják a gyermek egészséges személyiség- és készségfejlődését: intimítást élhet meg, kompetensnek érezheti magát, motiválttá válhat saját céljai elérésében, és növekedhet a hite önmagában és a közösség erejében (Czike, 2023).

### 3. 6. Az *Anji Play* eredményessége az óvodai dokumentumok tükrében

Mint már említettük, az általunk vizsgált nemzetközi óvoda a *Kinteract* online értékelési rendszert használja, ahol minden gyermek saját profillal rendelkezik. Ebben a rendszerben a brit Koragyermekkorai Keretanterv (*EYFS*, 2024) által előírt hét kulcskompetencia szerint értékeli a gyerekek

fejlődését, melyek öt- (éveszetes gyermek esetén hat-) éves korig a következők:

1. Személyes, szociális és érzelmi készségek
2. Kommunikációs és nyelvi készségek
3. Kis- és nagymotoros készségek
4. Írás- és olvasáskészségek
5. Matematikai készségek
6. A környező világ megismeréséhez kapcsolódó szociális készségek
7. A vizuális neveléshez kapcsolódó önkifejezési készségek

A tanév három terminusra tagolódik (szeptembertől decemberig, januártól márciusig és áprilistól júniusig), és mindegyik terminus végén az alábbi négyértékű skála alapján értékeli a gyerekek kulcskompetenciáinak fejlődését: *nem értékelhető (no level), fejlesztendő*

*(emerging), fejlődő (developing) és biztos (secure)*. Az óvodába a vizsgált tanév végén három csoportba 18-18 gyermek, egy csoportba 19 gyermek járt. Közülük az iskolába készülő száma az első terminusban 30, a másodikban 35, a harmadikban 39 volt.<sup>8</sup> A harmadik terminus végére a gyerekek többsége a hét kompetencia mindegyikében javulást mutatott. Az iskolába készülő gyerekek az alábbi három kompetencia területén teljesítettek a legjobban: *Matematikai készségek, A környező világ megismeréséhez kapcsolódó szociális készségek és A vizuális neveléshez kapcsolódó önkifejezési készségek* (3. táblázat).

<sup>8</sup> A létszám növekedését az év folyamán történt csatlakozások eredményezték. A később csatlakozó iskolaérett gyerekek valamelyest torzíthatják a 3. táblázat statisztikáját, de mivel a *Kinteract* összesített statisztikája, ahonnan az adatok származnak, anonim, nem volt mód ennek nyomon követésére.

## 3. TÁBLÁZAT

Az iskolába készülő (5–6 éves) gyerekek fejlődése – a „biztos” kategóriába tartozó gyerekek számaránya a három legsikeresebb kompetenciaterületen a 2021/2022. tanév végén

EYFS kulcskompetenciák	1. terminus	2. terminus	3. terminus
Matematikai készségek	0%	5,7%	97,5%
A környező világ megismeréséhez kapcsolódó szociális készségek	0%	14,3%	97,5%
A vizuális neveléshez kapcsolódó önkifejezési készségek	10%	71,5%	92,2%

FORRÁS: saját szerkesztés a Kinteract adatai alapján

A gyermekek fejlődését természetesen számos faktor befolyásolhatja. További kutatást és vizsgálódást igényelne annak pontos alátámasztása, hogy a gyerekek fejlődése ezeken a kompetenciaterületeken milyen mértékben tulajdonítható az *Anji Play* hatásának. Azonban talán indikatív, hogy éppen ezen a három készségterületen mutatkozott a leglátványosabb fejlődés egy év alatt. Az *Anji Play* pedagógiájában a nyíltvégű játékeszközök használatához szükséges kreativitás (fantázia, innováció, becslés, kivitelezés, tesztelés, újratervezés stb.), a kockázatos játék során elsajátított kooperatív készségek (mérlegelés, kritikai gondolkodás, együttműködés, konszenzuseresés stb.) és a reflexiókhoz szükséges vizuális készségek (memória, szelektálás, a valóság kétdimenziós leképezése, tervezés, vizuális megjelenítés stb.) mind olyan készségek, amelyek alapvetően fejlesztik a gyerekek *matematikai, szociális és önkifejezési* készségeit. Kutatásaink tapasztalatai szerint az

hogyan ezáltal hatékonyabban tudjanak reagálni a jövőbeli társadalmi és kulturális kihívásokra

*Anji Play* támogatja a „4K” néven ismertté vált 21. századi készségek (kreativitás, kommunikáció, kölcsönös együttműködés és kritikai gondolkodás) fejlődését is. Ezek a kompetenciák egyre inkább középpontba kerülnek korunk gyorsan változó világában, amikor a digitalizáció és a virtuális életterület előretörésével felértékelődnek az egyéni és a személyközi szociális és művészeti készségek, amelyek emberi kapcsolatmegtartó erővel bírhatnak (Gloviczki, 2024). A pedagógus hátr lépése (támogató, de nem beavatkozó jelenléte) lehetővé teszi a gyerekek számára ezeknek a készségeknek a fejlődését, ami komoly előnyt jelenthet az iskolába lépő gyerekeknek, mivel elősegíti a későbbi tanulmányaikhoz nélkülözhetetlen készségek elsajátítását, hogy ezáltal hatékonyabban tudjanak reagálni a jövőbeli társadalmi és kulturális kihívásokra.

#### 4. ÖSSZEZÉS

Írásunk középpontjában egy újszerű óvodapedagógiai megközelítés, az *Anji Play* bemutatása állt, mivel ez a módszer még kevéssé ismert a hazai óvodapedagógiai szakmai előtt. Az alapját képező szabad játékok a magyar óvodapedagógiának is központi eleme, de az *Anji Play* pedagógiája a szabad játékhoz kapcsolódóan több más, nálunk kevésbé ismert módszertani elemet is tartalmaz. Maga a játékközpontú szemlélet azonban egy olyan közös pont lehet a hazai gyakorlattal, amely megteremtheti a lehetőségét annak, hogy a módszer akár elemeiben, akár egészében integrálható legyen Magyarországon is. Erre mutatott jó gyakorlatot az a magyarországi, brit rendszerben működő óvoda, ahol az *Anji Play* módszerét rendszer szinten alkalmazták. Tanulmányunkban a szemlélet bemutatásához felhasználtuk az ebben az óvodában egy tanéven át végzett terepkutatás tapasztalatait. Két kutatási kérdést igyekeztünk megválaszolni megfigyelések, az óvodapedagógusokkal végzett interjúk, a pedagógusok által folytatott esetmegbeszélések tapasztalatai és a *Kinteract* online rendszerben rögzített adatok segítségével: Hogyan hat az *Anji Play* pedagógiája a gyerekek készségfejlődésére? Milyen szerepe van az óvodapedagógusnak a játék által közvetített tanulási folyamatban?

Kutatási eredményeink alátámasztották, hogy az *Anji Play* pedagógiája az arra jellemző *kölcsönös bizalmi kapcsolat*, *nyíltvégű játékeszközök*, az óvodapedagógus *hátnalépése*, a *kockázatos játék* és az egyéni,

illetve csoportos reflexió révén támogathatja az óvodáskorú gyerekek készségfejlődését tanulási, szociális, érzelmi és fizikai téren is. Mindez összhangban áll az *Anji Play* szemléletét tárgyaló más nemzetközi kutatásokkal.

Amint azt öt esettanulmányon keresztül bemutattuk, a gyermekek a saját szabad játékukhoz kapcsolódóan önállóan is képesek olyan döntéseket hozni, melyek számukra és társaik számára egyaránt előnyösek. Ezt támogatja a *kölcsönös bizalmi kapcsolat* az óvodapedagógussal, a szabad játék feltételeit megteremtő *nyíltvégű játékeszközök* és a *reflexió* egyéni és csoportos szinten. Ezáltal az *Anji Play* pedagógiája elősegíti a gyerekek proaktív, felelősségteljes, önálló problémamegoldásra alkalmas, kreatív személyiségének kibontakozását.

Emellett megvizsgáltuk az óvodapedagógus szerepét is a játék által közvetített tanulási folyamatban, és arra a következtetésre jutottunk, hogy az óvodapedagógus

*hátnalépésével*, valamint megfigyelő és támogató jelenlétével képes biztonságos keretet nyújtani a gyermek számára a szabad, gyakran kockázatos játékhoz.

Mint arra rámutattunk, a tanulmányunkban bemutatott fogalmak és módszertani eszközök bizonyos mértékben kétségtelenül megtalálhatóak a magyar óvodapedagógiai programokban is. Az *Anji Play* sikere azonban abban áll, hogy ezeket a pedagógiai elemeket rendszerszerűen ötvözi egy letisztult, működőképes óvodapedagógiai módszertanban annak érdekében, hogy a gyerekeknek minél több lehetősége legyen a *valódi játékre*, és azon keresztül a hatékony készségfejlesztésre.

akár egészében integrálható

## IRODALOM

- A gyermekjogi egyezményről (é. n.). Letöltés: <https://unicef.hu/gyermekekjogok/gyermekekjogi-egyezmenyrol> (2022. 02. 21.).
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. és Sleet, D. A. (2012): Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **9**. 9. sz., 3134–3148. Letöltés: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3499858/> (2022. 03. 22.).
- Bús I. (2008): A játék alkalmazása az iskolai nevelésben és oktatásban. In: Bábosik I. (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. OKKER, Budapest. 277–285.
- Czike B. (2023): A Humánspecifikus Motívumok szerepe az oktatásban és nevelésben. In: Uő. (szerk.): *Humanista pedagógia*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest. 11–28.
- Danis I., Farkas M. és Oates, J. (2011): Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondokod(j)unk róla? In: Danis I., Farkas M., Herczog M. és Szilvási L. (szerk.): *A koragyermekkor fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások (Biztos Kezdet Kötetek II.)*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 24–67.
- Desautels, L. L. (2020): *Connections over Compliance. Rewiring Our Perceptions of Discipline*. Wyatt-MacKenzie Publishing, Deadwood.
- Ebbeck, M. és Waniganayake, M. (2016): *Play in Early Childhood Education* (2. kiad.). Oxford University Press, Oxford.
- Elekes Gy. (2021): Hagyomány és evolúció a közösségépítésben és a közösségfejlesztésben. *Szociálpedagógia*. **18**. 47–62.
- Early years foundation stage statutory framework: For group and school-based providers [EYFS] (2024). Letöltés: [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/670fa42a30536cb92748328f/EYFS\\_statutory\\_framework\\_for\\_group\\_and\\_school\\_-\\_based\\_providers.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/670fa42a30536cb92748328f/EYFS_statutory_framework_for_group_and_school_-_based_providers.pdf) (2025. 02. 04.).
- Fisher, J. (2016): *Interacting or Interfering? Improving Interactions in the Early Years*. Open University Press, Milton Keynes.
- Gloviczki Z. (2024): *A holnapután iskolája: Felkészülés az emberi jövőre*. Open Books, Budapest.
- Habók A. (2007): Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe. *Neveléstörténet*. **4**. 1–2. sz., 245–255.
- Li, Y. (2023): The Development of Children's Creativity in Anji Game Activities. *Procedia of Multidisciplinary Research*, **1**. 8. sz., 1–10. Letöltés: <https://so09.tci-thaijo.org/index.php/PMR/article/view/3077/1806> (2025. 07. 12.).
- Lin, X., Wu, Y., Wu, J. és Qin, L. (2024): Enhancing Cooperation in 5–6-Year-Old Rural Chinese Children through Cooperative Constructive Play Based on Anji Play: A Quasi-Experimental Study. *Behavioral Sciences*. **14**. 7. sz., 533. Letöltés: <https://doi.org/10.3390/bs14070533> (2025. 07. 12.).
- Körmöci K. (2011): 3. A játék tudatos felhasználása a tanulásban. *Magiszter*. **9**. 1. sz., 13–23. Letöltés: [https://epa.oszk.hu/03900/03976/00029/pdf/EPA03976\\_magiszter\\_2011\\_01\\_013-023.pdf](https://epa.oszk.hu/03900/03976/00029/pdf/EPA03976_magiszter_2011_01_013-023.pdf) (2025. 07. 10.).
- Körmöci K. (2015): *Óvodapedagógiai Kislexikon*. Flaccus, Budapest.
- Körmöci K. (2019): *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*. Flaccus, Budapest.
- Kvalnes, Ø. és Sandseter, E. B. H. (2023): *Risky Play: An Ethical Challenge* (ekönyv). Palgrave Macmillan, London.
- Majori Á. (2016.): A játék mással nem helyettesíthető. *A Kisgyermek – a születéstől nyolcéves korig*. **10**. 4. sz., 4–6.
- Máté, G. és Máté, D. (2023): *Normális vagy – Trauma, betegség és gyógyulás mérgező világunkban*. Ford. Dési A. Gy. Open Books, Budapest.
- McCree, M. (2022): The Scenic Route to Academic Attainment via Emotional Wellbeing Outdoors. In: Cutting, R. és Passy, R. (szerk.): *Contemporary Approaches to Outdoor Learning. Animals, Environment and New Methods* (Palgrave Studies in Alternative Education). Palgrave Macmillan, London. 131–146.

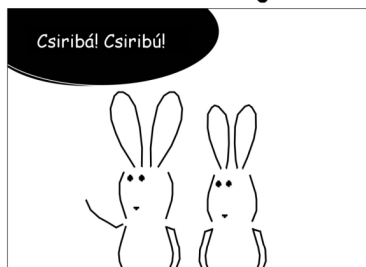
- Montessori, M. (2011): *A gyermek felfedezése*. Ford. Balassa S., Dömök Sz., Hoffer É., Kovásznai K. Cartaphilus, Budapest.
- Nelsen, J., Lynn L., H. és Glenn, S. (2016): *Pozitív fegyelmzés az iskolában*. Ford. Gyárfás V. Reneszánsz Könyvkiadó, Budapest.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (2012). Letöltés: <https://njt.hu/jog-szabaly/2012-363-20-22.7> (2025. 07. 12.).
- Patyi G. (2011): Az elveszett paradicsom iránti romantikus vágyakozástól a fröbéli gyermekkertekig: egy nevelőintézmény keletkezésének eszmétörténeti gyökereiről. *Képzés és Gyakorlat*. **9**. 1–2. sz., 47–55.
- Quarfood, C. (2023): Maria Montessori: Life and Historical Context. In: Murray, A. K., Ahlquist, E. T., McKenna, M. K. és Debs, M. (szerk.): *The Bloomsbury Handbook of Montessori Education*. Bloomsbury Academic, London. 5–20.
- Rinaldi, C. (2021): *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2. kiad.). Routledge, London & New York.
- Rogers, C. R. (2008): *Valakivé válni: A személyiség születése*. Ford. Simonfalvy L. Edge 2000 Kiadó, Érd.
- Stroteich A., Takácsné Ivaskó I. és Straziczky Á. (2012, szerk.): *Waldorf-Óvodapedagógiai Program*. Magyar Waldorf Szövetség, Budapest. Letöltés: <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/Waldorf-%C3%93vodapedag%C3%B3giai-Program.pdf> (2025. 06. 30.).
- Tovey, H. (2014): Outdoor play and the early years tradition. In: Maynard, T. és Waters, J. (szerk.): *Exploring Outdoor Play in the Early Years*. Open University Press, Milton Keynes. 16–28.
- Vekerdy T. (2012): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Szekszárdi Nyomda Kft., Szekszárd.
- Vera, D. és Castilleja Trejo, M. (2016): Using Video to Enhance Observational Assessment. Dimensions of Early Childhood. *Dimensions of Early Childhood*. **44**, 2. sz., 4–10. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1150271.pdf> (2022. 09. 10.).
- Voss-Rodriguez, J. és Cheng, X (2018): Anji Play: The Child's Right to Play. *Child Care Exchange*. Július/augusztus. Letöltés: <https://hub.exchangepress.com/wp-content/uploads/2024/06/5024228.pdf> (2025. 02. 06.).
- Wasmuth, H., Sauerbrey, U. és Winkler, M. (2024): *Finding Froebel: The Man Who Invented Kindergarten*. Bloomsbury Academic, London.

White, J. és Woolley, H. (2014): What makes a good outdoor environment for young children?. In: Maynard, T. és Waters, J. (szerk.): *Exploring Outdoor Play in the Early Years*. Open University Press, Milton Keynes. 29–41.

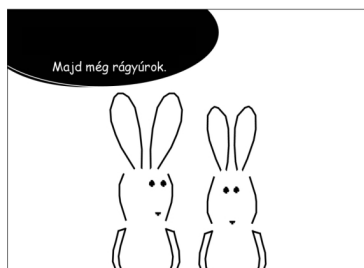
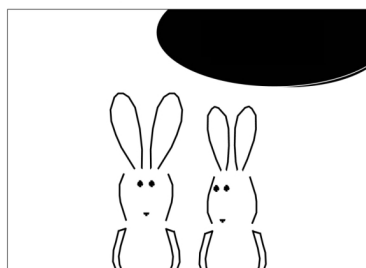
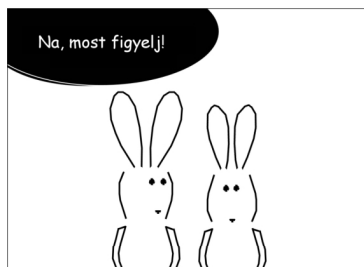
Zsolnai A. (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

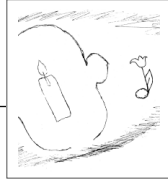
Zsubrits A. (2012): A kisgyerekek kötődésrendszerének alakulása. *Képzés és Gyakorlat*, **10**, 3–4. sz., 102–116.

## Retek és Pajesz



## A bűvész





VIRÁGNÉ JUHÁSZ-NYITÓ KLÁRA

## Fejlesztő zenepedagógia az óvodapedagógus-képzésben

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.04>

MŰHELY

### ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS AZ ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM JÁSZBERÉNYI CAMPUSÁN

Az EKKE Jászberényi Campusán a 2013/2014-es tanév második félévében indult el az óvodapedagógus-képzés. Már a kezdeteknél megfogalmazódott az igény arra vonatkozóan, hogy az óvodákban működő speciális, különböző nevelési területeket érintő programokat a képzés során vagy szakmai napok keretében megismerhessék a hallgatók, illetve a már óvodai gyakorlatban dolgozó óvodapedagógusok. Felkérésünkre neves szakemberek több alkalommal tartottak bemutatókat, képzéseket. Egy ilyen szakmai eseményen mutatták be az *Antal Lundström Ilona*<sup>1</sup> nevéhez köthető Fejlesztő zenepedagógia (FEZEP) első, *Látható hangok – Kalandozások a hangok birodalmában* elnevezésű programcsomagját.

### A LÁTHATÓ HANGOK PROGRAM MÉRFÖLDKÖVEI

A program létrejötte óta nagy utat járt be, és hihetetlen fejlődésen ment keresztül. Ennek mérföldkövei a következők voltak: 1990-ben Svédországban, a Mearaldalen Egyetem égisze alatt elindult a VISTA-project – ennek alapját a Látható hangok program adta – melyben több iskola, így több mint ezer gyermek (929 svéd és 135 magyar) vett részt. A program fókuszában az akusztikai észlelés és kifejezésformák sokoldalú gyakorlása állt az óvoda korai szakaszától, esztétikai aktivitások játékos alkalmazásával. Célja: a hang-jel kapcsolat felismeréséhez szükséges képességek, az *írás-olvasás alapjainak a kiépítése volt. A Látható hangok* programhoz kapcsolódó *Kalandozások a hangok birodalmában* anyaga hidat képez az óvodából az iskolába történő átmenetben. (*Janurik, Antal és Józsa*, 2018).

<sup>1</sup> Antal Lundström Ilona 1961-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Miskolci Tagozatának szolfézs-karvezetés szakán végzett, majd 1978-ban Egerben szerzett ének-zene tanári diplomát. Pedagógiai tanulmányait követően 1987-ben az ELTE-n pedagógia-didaktika és esztétika-neveléslélektan területen doktorált. 1989-től 2007-ig Svédországban élt, a Maerlardalen Egyetem Viselkedés- és Társadalomtudományi Intézetében egyetemi tanárként és kutatóként dolgozott. A Koppenhágai Királyi Zenei Konzervatórium 1999-ben professzori címmel ismerte el tudományos munkásságát. 2007 óta fáradhatatlanul dolgozik a FEZEP magyarországi közoktatásban történő megjelenésén, térnyerésén.

A VISTA-project eredményei szerint nőtt a gyerekek kifejezési, tanulási képessége, fejlődtek a szociális készségeik, javultak a nyelvi, zenei képességeik, javultak a kommunikációs képességeik. A DIFER-eredmények pedig pozitív irányú fejlődést mutattak az iskolai tanulás szempontjából fontos alapkészségek (matematikai-logikai, kommunikációs képességek, nyelvi kifejezés) tekintetében a kontrollcsoportok eredményeihez képest, de a zenei írás-olvasás képessége is sokat fejlődött azoknak a gyerekeknek a körében, akik részt vettek a programot alkalmazó iskolák foglalkozásain (*Janurik és mtsai.*, 2018).

A kidolgozott program keretén belül játékos formában ismerkednek meg a gyerekek a környezet hangjaival, a hangok tulajdonságaival, a feladatlapokon keresztül pedig az életkoruknak megfelelő módon jutnak el a hang jellé történő átalakításához. Fokozatosan épül ki bennük a hang-jel kapcsolat, ami előkészíti a terepet az iskolai írás-olvasás tanulásához. A komplex esztétikai program 34 ún. „kalandzené”-vel, énekkel, táncsal, mozgással aktivizálja a gyermekek egész lényét: fejleszti az esztétikai érzéküket, kognitív képességeiket, gazdagítja a kifejezőmódjukat és érzelemlágukat, nem utolsósorban segíti a társas együttműködés képességének elmélyülését is (*Antal*, 2009a; 2009b; 2009c).

A *Látható hangok – Kalandozások a hangok birodalmában* program az évek során egyre több magyar óvodában vált kedveltté. A program gyakorlati hasznát, eredményességét felismerő óvodapedagógusok használják a programcsomagot vagy annak

bizonyos elemeit, beillesztve azt az óvodai ének-zene foglalkozásokba vagy az anyanyelvi fejlesztésbe. Film készült a program gyakorlatban való alkalmazásáról. A fejlesztés folyamatait, a gyakorlati munkát mutatja be a *Látható hangok. A hangtól a jelzésig* című film, amely az Eszterházy Károly Egyetem közreműködésével öt óvodában és egy iskolában felvett foglalkozás feldolgozásával készült (forrása: <https://www.youtube.com/watch?v=6pl3xStD4Ro>).

A *Látható hangok* magyarországi hatásvizsgálata 2016-ban, négyhónapos intervallumban 179 óvodás bevonásával, hat kísérleti és hat kontrollcsoport részvételével zajlott. A vizsgálat fókuszában a következő

a beszédhallás kétszer nagyobb mértékű fejlődést mutatott, a zenei képességek is szignifikánsan fejlődtek

kérdések álltak: igazolható-e a magyar nyelv esetében is a VISTA-projectnek a zenei-nyelvi észlelés összefüggéseit bizonyító eredményei; hogyan fejlődnek a zenei és a reproductív készségek a nyo-

mán, mely elemei járulnak hozzá a beszédhallás fejlődéséhez, milyen hatást gyakorol ez a zenei fejlesztés az iskolai tanulásra való felkészítésre. A hatásvizsgálat eredményei alapján bebizonyosodott, hogy a program mentén végzett rendszeres zenei fejlesztés hatással van a nyelvi fejlődésre. A négyhónapos fejlesztést követően a kísérleti csoportban a beszédhallás kétszer nagyobb mértékű fejlődést mutatott, a zenei képességek is szignifikánsan fejlődtek, a DIFER-mérések pedig igazolták az alapkészségek fejlődését (*Janurik és mtsai.*, 2018).

2018-ban elkészültek a *Látható hangok* program elveire épülő általános iskolai tankönyvek 1–4. osztályig *A hangok játéka*, *A hangok varázsa*, *A hangok muzsikája*

címmel, az Oktatási Hivatal támogatásával. Rendelkezésre állnak a felső tagozat számára készült tankönyvek is. A tankönyvcsomaghoz készültek hanganyagok, tanári kézikönyvek és tanmenetek is, melyek a 2020-as Kerettantervben foglaltakhoz igazodnak.

2022-re 60 és 120 órás, *Fejlesztő zenepedagógus* szakirányú továbbképzési szakok programjait is akkreditálták. Ezeket a 2024/2025-ös tanévben a Váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola hirdette meg. A képzés résztvevői az intézmény budapesti campusán sajátítják el a programhoz kapcsolódó elméleti és gyakorlati ismereteket, tapasztalatokat (Sallai, 2022).

Így mára, 2025-re egy olyan komplex zenei, nyelvi, kommunikációs program birtokában vagyunk, melynek a célcsoportja az óvodás és a kisiskolás korosztály, és amelynek mindkét megcélzott korosztálya számára készült taneszköz. Ezt érdeklődő, agilis, elhivatott óvodapedagógusok, általános iskolai tanítók használják, miután a program módszertani mibenlétének oktatására irányuló kezdeményezések – a szakirányú továbbképzések – nehezen, de elindultak.

Mint említettük, az eddig elért kutatási és mérési eredmények azt mutatják, hogy az anyanyelvi, zenei és kommunikációs képességek mellett a programban részt vevő gyerekek alapvető képességei is fejlődnek. Kiválglik, hogy hangsúlyozni kell a hallás korai fejlesztését óvodáskorban; a rendszeres zenei fejlesztés ugyanis hatással van a beszédhangészlelés fejlődésére – továbbá a szociálisan hátrányos helyzetben lévő gyerekek alapképességeinek fejlesztését is pozitívan

befolyásolhatja a *Látható hangok – Kalandozások a hangok birodalmában* programban való részvétel.

Ezt szem előtt tartva komolyan el kell gondolkozni azon, hogy az ilyen típusú programok megjelenjenek a pedagógus-felsőoktatásban az óvodapedagógus-, tanító-, gyógypedagógus- és akár a konduktor-képzésben is.

### A LÁTHATÓ HANGOK PROGRAM HELYE AZ ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉSben

Mivel az óvodapedagógus-képzés tanterve, tantervi követelményei kötöttek, a képzésen belül a kötelezően választható tárgyak körében nyílt lehetőség a program megismertetésére. A korábban említett fejlesztési eredmények inspiráltak min-

ket arra, hogy intézményünkben a 2023/2024-es tanév második félévében pilotszándékkal, kötelezően választható tárgy keretében hirdessük meg a *Látható hangok* programot ismertető kurzust. Célunk az volt, hogy az óvodapedagógus-képzésben a zenei alapképzésre építve megismertessük a hallgatókat a *Látható hangok – Kalandozások a hangok birodalmában* programban rejlő zenei, nyelvi és kommunikációs fejlesztési lehetőségeket. A kurzus levelező tagozatos hallgatók részvételével indult el, kísérleti céllal, melynek tananyagát a programcsomaghoz készült, nagyon jól használható módszertani könyvek, munkafüzet, a foglalkozásokat leíró taneszköz és a programhoz használható dalkincset tartalmazó *A vidám*

a szociálisan hátrányos helyzetben lévő gyerekek alapképességeinek fejlesztését is pozitívan befolyásolhatja

zenészek című kiadvány adják. A tízórás kurzus három nagy tartalmi blokkból épült fel. Az első részben a program elméleti hátterét ismerték meg a hallgatók, a korábban említett kutatások, mérési eredmények kerültek bemutatásra, valamint a programhoz készült oktatócsomag, mely komplex módon segíti a pedagógusok munkáját:

- A *tanári módszertani segédkönyv* foglalkozásról foglalkozásra ad didaktikai tanácsokat, ötleteket a pedagógusok számára a zenei-esztétikai, nyelvi kommunikációs kifejezésformák használatához (Antal, 2009d);
- A *Kalandozások a hangok birodalmában – Gyakorlati útmutató* a 34 foglalkozás, kaland munkafüzeti lapjainak gyerekek általi kitöltéséhez nyújt segítséget a pedagógusoknak. Ezt egészíti ki a feladatlapokhoz kapcsolódó hangzóanyag, mely 2 db CD-n érhető el (Antal, 2009b);
- A *Kalandozások a hangok birodalmában – Munkafüzet* tartalmazza a 34 kalandhoz tartozó munkalapokat a gyerekek számára. Ezek segítségével valósul meg az a folyamat, melynek során a hangjellé, illetve a jel hanggá alakításával eljutunk az írás-olvasás alapkészségének fejlesztési terepeihez. A foglalkozások a következő fejlesztési területeket érintik: hallás-akusztika, ritmus-tempó, mozgás-tánc, népi játék, dramatizálás dallal, mozgással, improvizáció, a hangok grafikus megjelenítésének „írása-olvasása”, hangszerhasználat, hangszerjáték (Antal, 2009a, 2022);

- A programcsomag elengedhetetlen kötet a *Vidám zenészek* gyűjtemény, amely magyar, skandináv, afrikai, dél-amerikai népi gyermekdalokat tartalmaz. Ezeket a pedagógus szabadon használhatja fel a zenei, esztétikai, kommunikációs kalandok feldolgozása során. A kötetet a dalokat tartalmazó 2 db CD egészíti ki (Antal, 2009c).

Az oktatócsomag bemutatását követően, oktatói irányítással lemodelleztünk jó néhány foglalkozást a hallgatókkal. Végül a megismert oktatási segédanyagok és dalanyag ismeretében maguk a kurzus résztvevői állítottak össze – kisebb csoportokban – a

### a hangjellé, illetve a jel hanggá alakítása

program anyagából egymásra épülő foglalkozásokat, melyeket dalanyaggal, hangzóanyaggal és egyéb, saját kreatív ötleteikkel is gazdagítottak.

A kurzus elején és végén is kitöltöttek a hallgatók egy tájékozódó kérdőívet, melynek fókuszában a kurzuson szerzett tapasztalatok, ismeretek hasznossága, valamint a *Látható hangok – Kalandozások a hangok birodalmában* programról szerzett tapasztalat állt.

A kérdőívet minden résztvevő kitöltötte, akik között óvodapedagógus, gyógypedagógus, csecsemő-és kisgyermeknevelő szakos hallgató is volt.

A bevezető kérdések a hallgatók összetételére, jelenlegi szakmai gyakorlatára, munkahelyére, zenéhez kapcsolódó attitűdjükre irányultak. A kérdőívekre adott válaszok alapján kiderült, hogy egyikük munkahelyén sem alkalmaznak ének-zenei, esztétikai fejlesztésre, nyelvi kommunikációra irányuló nevelési programot.

A résztvevők általános iskolás korukban jellemzően *kedvelték* vagy *nagyon kedvelték* az ének-zene tárgyat. Ez azonban a középiskolai időszakra megváltozott – jelentős részük már nem szerette az énekórákat, többen az ének -zene órák rendszeres elmaradásáról is beszámoltak. A válaszadók évi 1-2 alkalommal komolyzenei hangversenyre is ellátogatnak, a zenéhez való attitűdjük pozitív.

Egy kérdéscsoport a kurzusra jelentkezés okára kérdezett rá. A résztvevők a következőket említették: zenei képességeik, ismereteik megújítására, frissítésére törekednek; az SNI gyermekek körében alkalmazható zenei fejlesztési eszközöket,

módszereket szeretnének megismerni; valamint azonnali, jól hasznosítható tudást kívánnak szerezni.

az SNI gyermekek körében alkalmazható zenei fejlesztési eszközöket, módszereket szeretnének megismerni

A válaszadók a *Látható hangok* program kurzusának anyagát, felépítését, a megismert eszközöket kiválóan értékelték, mindannyian úgy gondolták, hogy ma-

ximálisan fel tudják használni jövőbeli munkájuk során. A kurzuson szerzett elméleti és gyakorlati ismeretek előrelépést jelentettek számukra a program bátrabb kipróbálásához, óvodai foglalkozási keretben való megvalósításhoz. A kurzuson szerzett tapasztalataikat jellemző válaszaikat az *1. táblázat* foglalja össze.

## 1. TÁBLÁZAT

A hallgatók jellemző véleményei a *Látható hangok* programról szóló kurzusról

A kurzus után mennyire tartja hasznosnak a <i>LÁTHATÓ HANGOK</i> óvodai használatát?	Milyen fejlesztési lehetőséget lát a <i>LÁTHATÓ HANGOK</i> programban?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jövőre beépítjük az óvodai foglalkozásokba a megismert anyagot;</li> <li>• El fogom végezni a teljes kurzust, továbbképzést;</li> <li>• Fontos a gyermekek személyiségfejlődésében;</li> <li>• Színes, érdekes, a gyerekek szeretni fogják;</li> <li>• Óvodáskorban lehet legjobban fejleszteni a hallást, és ez egy remek módszer;</li> <li>• Nagyon hasznos és gondolatébresztő volt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fejleszti a személyiségüket és esztétikai érzéküket;</li> <li>• Hallásfejlesztés, figyelemfejlesztés, koncentrációfejlesztés, mozgáskoordinációfejlesztés;</li> <li>• A kognitív képességek fejlesztése, fantázia/kreativitás fejlesztése;</li> <li>• Matematikai képesség és belső hallás fejlesztése.</li> </ul>

A fent megjelenő eredmények, vélemények a minta nagyságából adódóan csak tájékoztató jellegűek, de a bemutatott eredmények, a látott és hallott tapasztalatok, a hallgatói észrevételek alapján nem kérdéses számunkra, hogy a *Látható hangok – Kalandozások a hangok birodalmában* nyelvi, zenei-esztétikai, kommunikációs programnak intézményesített formában kell helyet adni az óvodapedagógus-, gyógypedagógus-képzésben.

## ÖSSZEGRÖZÉS

A *Látható hangok – Kalandozások a hangok birodalmában* című, illetve hasonló célkitűzéssel élő programok jelenlétére szükség van az óvodai, illetve kisiskolás nevelésben. A program a fejlesztés terén érzékeny 3–8 éves korban – a részképességek (hallási, akusztikai, látási, vizualizációs, kognitív, értelmi, mozgási, ritmikai, szociális, érzelmi) terén tud előrehaladást biztosítani. Elősegíti az alapképességekben jelentkező deficitek korrigálását integrált nevelési környezetben is.

A program foglalkozásainak alapos ismerete kiváló lehetőséget biztosít továbbá arra is, hogy egy-egy foglalkozást kiemelve, azok az óvodai „Ének-zene, énekes játék, gyermektánc” zenei nevelési tevékenységformáiba integrált módon bekerüljenek, hangsúlyos figyelmet fordítva a zenei hallás

fejlesztésére. Ennek lehetőségeit mutatja be Majorosi Virág (a Kaposvári Egyetem végzős óvodapedagógus hallgatója) és konzulense (a vizsgálatát is irányító Nagyné Árgány Brigitta egyetemi docens) 2024-ben, a *Parlando* Zenepedagógiai folyóiratban megjelent közös írása (Majorosi és Nagyné Árgány, 2024).

Ahhoz, hogy a program pozitív hatásai érvényesülhessenek az óvodai és kisiskolás nevelésben, képzett, a program kiváló ismeretével és módszereivel felvértezett pedagógusokra, szakemberekre van szükség, ezért intézményesített formában kell helyet kapnia az óvodapedagógus-, tanító- vagy akár a konduktor-, gyógypedagógus-képzésben is a *Látható hangok* programnak.

Az óvodapedagógus-, gyógypedagógus-képzésben résztvevő felsőoktatási intézményeknek lehetőségük van a programot beemelni a képzésbe úgynevezett C típusú – választható tárgyként. Erre tettünk kísérletet Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campu-

sának óvodapedagógus- és gyógypedagógus-képzésében. Kötelezően választható tárgy keretében kapott, illetve kap itt helyet a *Látható hangok – Kalandozások a hangok birodalmában* program azzal a céllal, hogy a hallgatók a program ismeretével felvértezve hatékonyan segíthessék a gyermekek fejlődését mind a nyelvi, mind pedig a zenei fejlesztési területeken óvodákban, iskolákban egyaránt.

intézményesített formában kell helyet kapnia az óvodapedagógus-, tanító- vagy akár a konduktor-, gyógypedagógus-képzésben is a *Látható hangok* programnak



## PÁLVÖLGYI LAJOS – MAGÓCS ÉVA

## A Középiskolai Diákprojektverseny első három éve egy felmérés tükrében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.05>

Tanulmányunkban a 2022/2023-as tanévben sikeresen debütált Középiskolai Diákprojektverseny<sup>1</sup> tapasztalatait tekintjük át a versenyeken kitöltött mentortanári és tanulói kérdőívek alapján. A bevezetőben a diákprojektek pedagógiai jelentőségét aktuális szakirodalmi források alapján foglaljuk össze. Empirikus vizsgálatunk arra vonatkozott, hogy miként ítélik meg a tanárok és a diákok a projektmunkát. A verseny sajátossága, hogy csapatok versenyeznek, és az értékteremtő diákprojektek témája tetszőlegesen választható. A tanulmány a kutatási eredmények bemutatását követően 15 tipikus diákprojekt tartalmát tekinti át.

### A DIÁKPROJEKTEK PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGE

Széleskörűen elfogadott meghatározás szerint a projekt egy időben behatárolt erőfeszítés (vállalkozás) egy egyedi termék, szolgáltatás vagy eredmény létrehozása céljából (PMI, 2019). A projekt valamilyen összetett feladat megoldására irányuló, egymáshoz kapcsolódó tevékenységek rendszere, amelynek keretében egy előre kitzűzött határidőre kell valamilyen jól meghatározott célt, egyedi eredményt megvalósítani, mégpedig korlátozott erőforrásokra és rendszerint több személy együttműködésére építve. A projektet gyakran újszerű elemek, valamint előre nem látható események is jellemzik (Verzuh, 2006). A vállalatok (és egyéb szervezetek) versenyképes működése és főképp a fejlődést biztosító innovációk napjainkban elképzeltetlennek szakszerűen szervezett projektek és projektportfóliók nélkül (Görög,

2013). Érdemes hozzátenni, hogy a projektek a civil szféra területein és a magánéletben is egyre fontosabbá válnak (Pálvölgyi, 2017).

A projektszemlélet egyrészt oktatási tartalomként, másrészt oktatási módszerként is fontos a pedagógia számára. A projekt tanulási-tanítási módszerként történő tudatos alkalmazása a 20. század elején kibontakozó pedagógiai reformmozgalmak idején főképp John Dewey kísérleti iskolájához köthető, a módszert William Heard Kilpatrick (1918) publikálta. Napjainkban többféle néven ismert: projekt módszer, projektoktatás vagy projektalapú, projektorientált, projektszemléletű tanulás/oktatás. A diákprojektek főbb jellemzői Dunker és Götz (1988) és M. Nádasi (2010) alapján az alábbiakban foglalhatóak össze: (1) tanulói felvetés, közös tervezés, (2) valós helyzetekhez kapcsolódás, (3) az individualizált munka lehetősége, (4) csoportmunka, (5) időben hosszabb összefüggő megvalósítás, (6) az iskolán kívüli

<sup>1</sup> A verseny a jövőben is megrendezésre kerül. Honlap: <https://diakprojekt.hu/>

helyzet megismerése vagy megváltoztatása, (7) interdiszciplinaritás, (8) a pedagógusok és tanulók egyenrangúak, de különböző kompetenciákkal vesznek részt a folyamatban, (9) a tanulók felelősek saját döntéseikért, (10) a pedagógus szerepe megváltozik („visszavonul”), (11) erős kommunikatív kapcsolatok működnek a tanulók között. Bár korlátozottan, de a diákprojektek előnyei akkor is érvényesülhetnek, ha ezen ismérvek közül nem mindegyik érvényesül maradéktalanul.

Számos kutató kiemeli, hogy a projektalapú tanulás fontos szerepet játszhat az önismeret bővítésében, a pályaorientációban és a tehetségazonosításban (*Noviansyah és Sudira, 2020; Zhang és Ma, 2023*), valamint a 21. századi kompetenciák és

gyakorlati képességek fejlesztésében (*Chiang és Lee, 2016; Zhang és Ma, 2023*). A választott téma által érintett tudásterületek vonatkozásában erősítheti a diákok interdiszciplináris gondolkodását, motivációját, elköteleződését, proaktív hozzáállását, valamint az iskolai tanulás és a valós élet kapcsolatát (*Albassan, 2014; Brundiars és Wiek, 2013; Chhabra és Gawande, 2025; Genc, 2015*). A projektalapú tanulás gyakran kihívást jelent a tanárok számára, és szükségessé teheti célzott támogatásukat (*Syahdia és mtsai., 2024; Thomas, 2000*). Kutatásmódszertani szempontból érdemes megjegyezni, hogy a hatásvizsgálatok során gyakran nem bizonyított (illetve nem biztosított) a kísérleti és a kontrollcsoport ekvivalenciája, például ezek random kialakítása útján, ami csökkenti a kapott eredmények evidenciaszintjét (Kokotsaki és

mtsai., 2016). Ez a probléma a reális iskolai körülmények között zajló pedagógiai fejlesztésekre általánosan is jellemző.

Sok hazai példa igazolja, hogy a projekt-módszer támogatja a széles tantárgyi koncentrációt, a komplex megközelítést és a tevékenység alapú tanulást. Az oktatáskutatók egyetértenek a gyakorló pedagógusokkal abban, hogy a diákprojektek számos lehetőséget nyithatnak meg az aktív résztvevők számára. Lehetővé teszik, hogy a tanulók újszerű tevékenységeket és szerepeket próbáljanak ki, hogy a megszokottól eltérő te-

rületeken különféle gyakorlati feladatokon dolgozzanak, hogy ismereteiket valós élethelyzetekben tényleges problémák megoldásában alkalmazzák és bővítsék, valamint, hogy a munka

világában hasznosítható tapasztalatokat szerezzenek (*Főző és mtsai., 2022; Hortobágyi és mtsai., 2002; Hunya, 2009; 2010; M. Nádasi, 2010; Palencsárné és mtsai., 2022; Verók és Vincze, 2011; Vincze, 2021*).

Amennyiben a korszerű projektmenedzsment módszereit észszerű mértékben és adekvát módon alkalmazzuk az adott kontextus keretei között, a diákprojektek nemcsak a motivációt erősíthetik, de fejleszthetik a projektszemléletet, a projektekhez kapcsolódó módszertani ismereteket és kompetenciákat is (*Pálvölgyi, 2018*). Motivációs szempontból érdemes megemlíteni, hogy az egyes tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök szintje az oktatási évek előrehaladásával gyakran csökken. Az érdeklődésvesztés ezen negatív tendenciája az oktatás egyik nagy problémája, amely különösen egyes természettudományos tárgyak esetében

a projekt-módszer támogatja a széles tantárgyi koncentrációt, a komplex megközelítést és a tevékenység alapú tanulást

figyelhető meg (Csapó, 2004). A projektben viszont a diákok motiválása változatos feladatok mentén az önismeret fejlesztéséhez kapcsolható. Ez erős belső motívum lehet ebben az életkorban. Nem véletlen, hogy a Diákprojektverseny mottója így hangzik: *Próbáld ki magad!*

A középiskolások aktuális életfeladata a jövőbeli felnőtt identitás építése. *Ki vagyok én? Ki leszek én?* Kamasz-

korban ezek nagyon releváns központi kérdésekké válnak (Erikson, 1991).

Sokat segíthet itt egy vagy több projekt, mivel alkal-

mat ad arra, hogy a tanuló kilépjön az iskolai élet viszonylag szűkre szabott, megszokott keretei közül. A projekt segítheti a pályaorientáció szempontjából fontos pályaismeret fejlesztését és a pályaéredklődés kialakulását. A témaválasztás függvényében bepillantást adhat egy vagy több szakma világába. A különböző helyszínek és munkakörülmények megismerése, kompetenciaterületek és szerepek kipróbálása segítheti egyes munkakörök jobb megismerését, és az adott személyhez illő tevékenységek, feladatok megtalálását. Ezek fontos lépések lehetnek a felnőtt identitás kimunkálása felé tinédzserkorban (Keijzer és mtsai., 2022; Kryger és mtsai., 2025).

Mint alább látni fogjuk, a versenyben részt vevő diákok és tanárok visszajelzései megerősítik a leírtakat. Mindazonáltal a projekt módszer hatása nagyban függ alkalmazásának konkrét körülményeitől (Martinez, 2019), és számos feltételnek kell teljesülnie ahhoz, hogy a pozitív hatások valóban érvényesülhessenek (Darmilah és mtsai., 2023; Kokotsaki és mtsai., 2016). Nagyon sok múlik azon, hogy a

diákprojektek milyen módszertani megoldásokat követnek (Cooper és Murphy, 2021; Fleming, 2002). Kezdhethetjük a sort rögtön a téma kiválasztásával, a projektcsapat összetételével, megalakulásával, a tanár megváltozó szerepével, majd folytathatjuk a tervezés és munkamegosztás, a munkafolyamatok kialakítása, az erőforrásmenedzsment, a határidők betartása, a költségkontroll, a kocká-

zatkezelés, az önállóság és együttműködés vagy a konfliktuskezelés kérdéseivel, valamint a tapasztalatok megbeszélésével. Miért is hangzanak oly ismerősen ezek? Vélhetően

azért, mert ilyen kérdések bármelyik munkahelyen felmerülhetnek. **A hatékony diákprojektekben az iskolai folyamatok és viszonyok helyébe a munkahelyre jellemző folyamatok és viszonyok lépnek.**

## A VERSENY BEMUTATÁSA

A 2024/2025-ös tanévben immár harmadik alkalommal országosan meghirdetett kétfordulós Középiskolai Diákprojektverseny célja az önismeret, a pályaorientáció és a tehetségazonosítás támogatása, valamint a projektszemlélet és a projektekhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztése. A diákok olyan projektekkel pályázhatnak, amelyek valamilyen probléma vagy nagyobb feladat megoldására, illetve valamilyen termék, kutatási eredmény, szolgáltatás, rendezvény vagy egyéb értékes, hasznos produktum létrehozására irányulnak. A projekt célja értékteljesítés a szűkebb vagy tágabb környezet számára, bármilyen szabadon választható projektötlet megvalósítása útján. A téma

ezek fontos lépések lehetnek a felnőtt identitás kimunkálása felé tinédzserkorban

kapcsolódhat egy vagy több tantárgyhoz, az iskolai élethez vagy az 50 órás iskolai közösségi szolgálathoz, de lehet ezektől teljesen független is. Előnynek számít, ha a projekt valamilyen értelemben újszerű, a megszokott gyakorlattól eltérő elemeket is tartalmaz, de ez nem követelmény.

A verseny regisztrációs időszaka minden év szeptemberében indul, és több hónapon keresztül tart. A nevezés online felületen egy szándéknyilatkozattal és egy felnőttkorú kapcsolattartó elérhetőségének megadásával történik. A versenyben

olyan 14–19 év közötti diákok vehetnek részt, akik az általános iskola befejezése után a köznevelésben tanulnak. A verseny magyar nyelven zajlik. A csapatok létszáma 2–10 fő, kivételesen maximum 30 fő (egy osztály) lehet. A csapatok szabadon szerveződhetnek, nem szükséges, hogy a tanulók azonos osztályból vagy azonos évfolyamból verbuválódjanak.

A csapatok munkáját a verseny honlapjáról letölthető részletes verseny tájékoztató és egy diákprojekt-módszertani útmutató segíti. A mentortanárok a honlapon projektpedagógiai szakkönyveket találnak. A szervezők a Magyar Pedagógiai Társaság keretében megalakították a Projektpedagógiai Szakosztályt, amely webináriumokkal segíti az érdeklődő pedagógusok módszertani tájékozódását. A csapatok igénybe vehetik a HiSchool Alapítvány coach szakembereinek ingyenes támogatását, akik főképp a csapatok kialakítását, a témaválasztást, a tervezést, megvalósítást, az együttműködést és a prezentáció előkészítését segítik. A záróesemény lebonyolításában számos diák és

felnőtt önkéntes működik közre. A verseny nonprofit kezdeményezés, amelyet a PROJECON Projekt Tanácsadó Kft. rendez, és számos civil szervezet, vállalat és két egyetemi kar támogat.<sup>2</sup>

Az eddig eltelt három évben a regisztrált projektcsapatok száma évente rendszerint 100 körül járt. A projektverseny első fordulója egy pályázati jellegű, írásos anyag beadását és elbírálását jelenti, a második forduló pedig a projekt szóbeli bemutatására és megbeszélésére (megvédésére) épül. Az első

---

a regisztrált projektcsapatok száma évente rendszerint 100 körül járt

---

fordulóban a projektek leírását és jellemzőit egy központi online felületre kell feltölteni, az ott található kérdőív kérdései alapján. Kapcsolódó digitális dokumentumok,

fényképek, videók is felölthetők. Erre április második felében két hetet kapnak a csapatok. Az első forduló feltöltések száma eddig 40 és 60 között ingadozott, évente ennyi csapat vett részt tehát ténylegesen a versenyben.

Az első forduló feltöltött anyagainak értékelése alapján általában mintegy 30 projekt jut tovább a második fordulóba, amely egyben a verseny döntője is. Az első forduló pontozási szempontjai: a témaválasztás; a projektszemlélet (projektmódszer) alkalmazása; a csapaton belüli együttműködés és az egyes csapattagok szerepe; az elért eredmény és annak jelentősége, fogadtatása; az adatlapon megadott információk tartalma, a feltöltött anyagok minősége; a tapasztalatok és tanulságok megfogalmazása, beleértve az önismeret és a pályaaorientáció szempontjait is. Röviden összefoglalva három fő kérdésről van tehát szó: Mit értünk el? (Eredmény);

<sup>2</sup> Lásd <https://diakprojekt.hu/>

Hogyan csináltuk? (Folyamat); Mit tanultunk ebből? (Reflexió).

A továbbjutott csapatok lehetőséget kapnak projektjeik szóbeli bemutatására. Ez választásuk alapján történhet online formában május utolsó hetében vagy jelenléti formában május végén. A tizenkét személyes zsűri vállalati szakemberekből és egyetemi oktatókból áll. A zsűri a meghallgatások nagy száma miatt rendszerint két csoportban dolgozik. A csapatok a zsűri tagjaitól nemcsak kérdéseket, hanem részletes visszajelzést, bátorítást, elismerést és tanácsokat is kapnak. A zsűri döntése alapján évente általában 14–16 projektcsoport kap valamilyen díjat vagy különdíjat. A döntőbe jutott további csapatok dicsérő oklevelet, a többiek emléklapot kapnak. Az intézményeknek javasoljuk, hogy saját hatáskörben is jutalmazzák a résztvevőket, amire az eredményhirdetést követő tanévzárók jó lehetőséget adnak.

A verseny május végi záróeseményén a nyilvános jelenléti prezentációkra és az eredményhirdetésre kerül sor az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán mintegy 150 résztvevővel. Az esemény hangulatát jól tükrözi az egyik zsűritag közösségi médiában megjelent posztja az ideai verseny zárásakor:

„Ha május utolsó szombatja, akkor ott a helyem a Diákprojektversenyen, a zsűriben! Fantasztikus nap ez, rengeteg lelkes diák, többen először színpadon, sőt először Budapesten is. Vannak megszeppentek, halkabbak, kissé remegő kezűek, mások magabiztosak, mosolygósak, gyakorlottak. De egyvalami közös bennük: az az alázat,

ahogy akár hónapokon keresztül dolgoztak a Projekten. És amikor mi, a zsűri leghátul állva tapsoltunk az eredményhirdetésen, mindannyian mosolyogtunk, és ebből a mosolyból tudtuk: Jövőre találkozunk ugyanekkor, ugyanitt!”<sup>3</sup>

A Diákprojektverseny eddigi három évadában összesen **154 diákcsoport** vett részt, ez mintegy **150 mentortanárral és kb. 650 tanulóval** jelent. (Az egyes diákok adatait a szervezők nem tartják nyilván.) A csapatok közül budapesti volt 54 és vidéki 100; il-

letve iskolatípusok szerint 72 gimnáziumi, 63 technikai, 12 szakképző iskolai és 7 alapítványi csapat vett részt a versenyen. Az egyes iskolatípusokból részt vevő csapatokból át-

lagosan minden harmadik kapott valamilyen díjat (gimnázium: 33%; technikum: 29%; szakképző iskola: 25%; alapítvány: 57%). Az elmúlt három tanév megmutatta, hogy a verseny fenntartható; a tanárok és a diákok kedvelik, és hasznosnak tartják. Ezt erősítik az alább bemutatásra kerülő visszajelzések is.

## KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

A szakirodalmi tájékozódás és saját tapasztalataink alapján az alábbi kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg. (A H4 hipotézis háttérben az áll, hogy a projektmunka számos szakma esetében jelenleg könnyebben integrálhatónak látszik a szakképzésben, mint a gimnáziumi képzésben.)

a verseny fenntartható; a tanárok és a diákok kedvelik, és hasznosnak tartják

<sup>3</sup> Vadász Viktória Facebook posztja (2025.05.31.) <https://www.facebook.com/profile.php?id=100013234059020>

*K1: Hogyan ítélik meg a tanárok és a diákok a projektmunkát?*

- H1: A tanárok és a diákok a projektmunkát pozitívan ítélik meg, érdekesnek és hasznosnak találják, különösen a széles értelemben vett tanulás, kompetenciafejlesztés, és az önismeret bővítése szempontjából.

*K2: Jelentett-e újszerű kihívásokat a projektmunka és a diákprojektverseny a tanárok és a diákok számára?*

- H2: A projektmunka és a verseny során számos újszerű kihívás adódik a tanárok és a diákok számára, ezek egy része az iskolai működés és a projektek különbségeiből fakad.

*K3: Jelentett-e számottevő többletmunkát a projektmunka és a diákprojektverseny a mentortanárok számára?*

- H3: A mentortanárok számottevő többletmunkáról számolnak be a projektmunka és a verseny kapcsán.
- H4: A szakképzésben dolgozó mentortanárok kevesebb többletmunkáról

számolnak be a projektmunka és a verseny kapcsán, mint a gimnáziumokban dolgozó mentortanárok.

## MINTA ÉS MÓDSZEREK

### A tanári minta

A felmérésben összesen 58 pedagógus vett részt, ami kb. 38%-os mintának tekinthető.

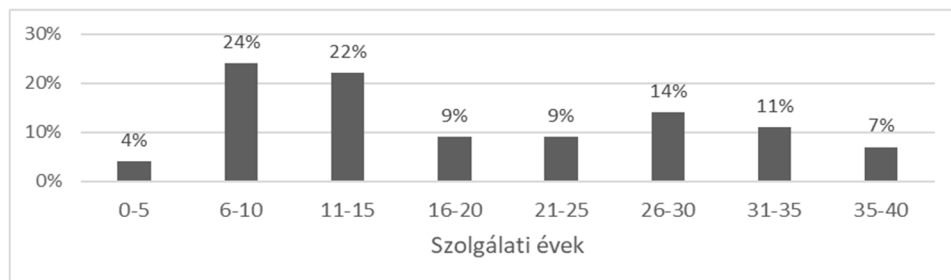
A nők aránya köztük 83%. A verseny végén az online anonim kérdőív önkéntes kitöltésére vonatkozó felkérést minden benevezett csapat felkészítő tanára minden tanévben megkapta. Az adatbázis jelenleg három évad

válaszait tartalmazza. A kitöltők a köznevelésben átlagosan 19,4 éve dolgoznak (medián: 16; szórás: 10,7). Az 1. ábrán látható eloszlás alapján úgy tűnik, hogy inkább azok vállalkoznak projektpedagógiai mentortanári szerepre, akik már bizonyos szakmai tapasztalattal rendelkeznek, de ugyanakkor az idősebb korosztályok kisebb arányban képviseltetik magukat. Ez különösen azért feltűnő, mert az idősebb kollégák aránya egyébként kifejezetten magas a köznevelésben. (Az 50 évesnél idősebb pedagógusok aránya a gimnáziumokban 48, százalék az érettségit adó szakképzésben 46, az érettségit nem adó szakképzésben pedig 50 százalék volt 2022-ben. Ld. Hajdú, 2024, 82. o.)

az idősebb korosztályok  
kisebb arányban  
képviseletik magukat

## 1. ÁBRA

A kitöltők eloszlása aszerint, hogy ki hány éve dolgozik a köznevelésben (N = 58)



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanárok szakmai háttere meglehetősen sokrétű. A közgazdasági, informatikai és mérnöki terület kiemelkedő szerepet játszik. Ennek oka, hogy sok csapat a szakképzésből jött, szakmába vágó projekttel. Ugyancsak gyakori a földrajz, biológia és kémia – ezek sokszor fenntarthatósági témában született projekteket jeleznek. Nem meglepő módon további gyakori szakok a magyar, történelem, matematika és az idegen nyelv. Az igazgatóhelyettesek viszonylag gyakori szerepvállalása arra utal, hogy a projekt módszer elterjesztését több iskolában fontosnak tartja az intézményvezetés. Viszonylag sok reál szakos kolléga vett részt a felkészítésben, és az arányuk még magasabbnak tekinthető, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a tantestületekben a kisebb óraszámok miatt kevesebben vannak a humán szakosoknál. (A magasabb részarányban szerepet játszhat, hogy igyekeznek minden lehetőséget megragadni az időkeretük bővítésére.)

Míg az első évben a válaszadók között a gimnáziumok és a szakképzés közel azonos arányban képviseltette magát, addig a második és harmadik évadban az utóbbi terület részaránya megnövekedett. (Az összesített

arányok: gimnázium: 36%; technikum: 48%; szakképző iskola: 9%, egyéb: 7%.) Érdemes megemlíteni, hogy a válaszadók körében a gimnáziumi tanárok szignifikánsan hosszabb ideje dolgoznak a köznevelésben, mint a szakképzésben (technikumokban és szakképző iskolákban) tevékenykedő oktatók. Átlagok: 24,1 vs. 16,3 év (Spearman-féle rho: 0.378,  $p < 0.01$ ). A különbség kialakulásában szerepet játszhat az is, hogy a szakképzésben dolgozók pályájuk egy részét gyakran a gazdasági szférában töltik.

### A tanulói minta

A felmérésben összesen 99 tanuló vett részt, ami kb. 15%-os mintának tekinthető. A lányok aránya 54,5%. A verseny végén a kapcsolattartókat minden tanévben felkértük arra, hogy a közreműködő tanulók felé továbbítsák az online anonim kérdőív önkéntes kitöltésének lehetőségét. Az adatbázis jelenleg három évad válaszait tartalmazza. A válaszadó tanulók eloszlása évfolyam szerint: kilencedik: 16%; tizedik: 29%; tizenegyedik: 41%; és tizenkettedik: 14%. Az eloszlás iskolatípus szerint: gimnázium: 30,3% és

szakképzés (technikum, szakiskola): 69,7%. A második évadban a válaszadók aránya eltolódott a szakképzés irányába, míg az első évadban ez jóval kiegyenlített volt.

### Adatgyűjtés és adatfeldolgozás

A tanulmányban bemutatott elemzés a versenyt rendező PROJECON Kft. által kezelt adatbázis kutatási célú másodelemzésére épül. Az adatbázis csak a verseny során alkalmazott online anonim tanári és tanulói visszajelző kérdőívek adatait tartalmazza, vagyis személyes adatot nem tartalmaz. Ezek a kérdőívek elsődlegesen nem a kutatás, hanem a minőségbiztosítás és a minőségjavítás célját szolgálják, hogy a következő tanévekben megrendezésre kerülő versenyek, illetve a csapatok támogatása minél jobban megfeleljen a kitűzött pedagógiai céloknak, valamint a tanulók sajátosságainak és igényeinek. A kérdéssorok egyes kérdéseit az eredmények tárgyalásánál ismertetjük.

Az adatok feldolgozása deskriptív statisztikai módszerekkel és korrelációs számítás alkalmazásával, az IBM SPSS V30 programcsomag használatával történt. Az eredmények értelmezésénél és a következtetések levonásakor támaszkodtunk a más úton nyert kvalitatív adatokra, információkra is, különös tekintettel a versenyszervezés és a diákcsoportok támogatása során nyert tapasztalatokra, a feltöltött projektanyagokra, a szóbeli projektprezentációkra és a kapcsolódó beszélgetésekre, megfigyelésekre is.

### A TANÁROKTÓL KAPOTT VISSZAJELZÉSEK

#### Ami a legjobban tetszett

Az első kérdés arra vonatkozott, hogy mi tetszett leginkább a projektmunka, illetve a verseny kapcsán.

A tanárok visszajelzéseiben a *diákokkal* végzett munka valamelyik eleme jelenik meg a leggyakrabban. Említik a lelkes csapatmunkát, az önszerveződést, a fejlesztést, a választási lehetőséget, amit a projektmunka adott, és azt, hogy mindenki megtalálta a neki megfelelő feladatot. Maga a *projekt* is sokszor megjelenik a válaszokban, a sokszínűsége és a szabadsága okán; említik itt a motiváció erősítését, a diákok kreativitásának fejlesztését, az önálló problémamegoldást, alkotást. Van, aki a szabad témaválasztást emelte ki, vagy azt, hogy új oldalukról ismerhette meg tanítványait, és a verseny országos kitekintésre adott lehetőséget. Többen említik az *együttműködés* különböző formáit, kiemelik az együtt gondolkodást, a tanórán kívüli munkával együtt töltött időt.

Egyöntetű az öröm, hogy van ilyen verseny a sokféle megmérettetés között. Értékesnek találják, hogy együtt hoztak létre valamit. A tanárok kiemelik a biztosított *segédanyagok* hasznossága mellett a *folymatos támogatást* és érdemi kommunikációt, amit a felkészülés során a szervezőktől kaptak és tapasztaltak. Többeknek tetszett a körültekintő szervezés és a rugalmasság, és megemlítik, hogy ez a verseny *kevés stresszel*

Egyöntetű az öröm, hogy van ilyen verseny a sokféle megmérettetés között

járt. Pozitívan fogadták, hogy nagyobb létszámú szakmai zsűri értékelt a diákok munkáját, és hogy jelentős számban voltak jelen a versenyszféra területein dolgozó zsűritagok is. A következő idézet jól összefoglalja az ebben a pontban kapott válaszokat: „Nagyon jól felépített és megszervezett, lebonyolított versenyen vehettünk részt. Végig kaptunk segítséget, nyugodtan kérdezhettünk.”

### Kihívások

A második kérdés arra vonatkozott, hogy mi jelentett kihívást a projektmunka vagy a verseny során.

Sok válaszadó az *időt* említi mint legnagyobb kihívást, ezen belül megjelenik az időbeosztás, a határidő, a szükséges közös idő megteremtése és a projektmunka időbeli összehangolása. Többen megemlítik, hogy valahol el kellett helyezni a felkészülést a tanév rendjében, azonban „nehéz volt az időpontok egyeztetése a rendkívüli tömött naptárak miatt”.

Mivel a diákok számára a projekt többfeladatát jelent, és gyakran tanórán kívüli elfoglaltságot is, az időbeosztás nehézsége sokszor *motiválási* nehézséget is generál. Sok diák számára eleve újszerű kihívás kitartani egy többhónapos projekt mellett. Kihívás volt „a diákok ösztönzése, hogy kitartsanak a teljes projekt során, és ne adják fel”. Néhány tanár kihívásként említi még az együttműködésre ösztönzést is. Ahol egy egész osztály dolgozott, ott a magas létszám miatt volt kihívás a motiválás.

A *csapatépítést* több szempontból kihívásnak tekintik. Egyrészt meg kellett találni a megfelelő csapattagokat, akik számukra megfelelő feladatot vállalhattak a projektben, másrészt ki kellett alakítani az együttműködés formáit. Fontos szerepe volt ebben a koordinációnak, különösen olyan csapatok esetében, ahol a tagok több osztályból, esetleg több iskolából szerveződtek (kollégium, alapítvány). Az újszerű helyzetekben néha nem volt könnyű kitalálni, hogy „milyen tanácsokkal lássam el a diákokat az adott helyzetben”.

A válaszok közt megjelent a projekt *anyagforrásának* igénye, amit a szóbeli bemutatásokon elhangzottak szerint többségükben civil támogatással oldottak meg a csapatok. A kihívások között szerepelt továbbá a nem díjazott diákok *csalódottságának* kezelése, hiszen egy versenyre mindenki úgy érkezik, hogy a legjobb szeretne lenni. (Bár a döntősök jelentős része díjat kapott, így sem feledkezhetünk el arról, hogy a többiek is sokat dolgoztak. Emiatt minden évadban viszonylag sokan kaptak dicséző oklevelet.)

sok diák számára eleve újszerű kihívás kitartani egy többhónapos projekt mellett

### Aki valamit másképp tenne

A tanárok 60,3%-a (N = 58) igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy: „Volt-e valami, amit Ön (vagy a csapat) legközelebb másképp tenne egy hasonló projektben vagy versenyben?”. A következő kérdés az volt, hogy ha volt ilyen, akkor mi volt az.

Az utóbbi nyitott kérdésre kapott válaszok jelentős része a projektmegvalósítás folyamatára fókuszált. Két terület jelent meg gyakran. Az egyik az *időbeosztás* (ezért

valószínűleg a tervezéshez kell majd a jövőben több támogatást adni), a másik a *csapatépítés*, ezen belül a csapattagok kiválasztása, létszáma, a diákoknak adott önállóság mértéke, az egymás meggyőzése a vitákban, és a csapatépítés tudatos támogatása. Van, aki ezt írta: „több projekttel neveznénk, mert voltak még jó ötletek, de nem valósultak meg”.

Egyes válaszadók megemlítik a *sponzorok* keresésének feladatát a projektköltségek fedezése céljából, továbbá a feladatok következetesebb elosztását is: „Szerintem ez folyamatos tanulási folyamat, így mindig fejlődni szükséges.” Sokan említik a *prezentációk* jelentőségét, a döntőben szerzett tapasztalataik alapján. A jövőben nagyobb figyelmet kell erre fordítani, hogy megmutathassák azt az értékes folyamatot, ami a projektek mögött van: „Még több időt fordítani egy-egy verseny előtt a prezentációk szóbeli gyakorlására. Erre bármennyi időt szánunk, még mindig van hova fejlődni.”

Néhányan inkább a versenyszervezéshez adnak hasznos tanácsokat. Úgy ítélik meg, hogy az élőben történő bemutatás nagyobb élmény, mint az online lehetőség. Volt, aki kifogásolta, hogy két zsűri előtt történt a bemutatás, így nem láthattak mindenkit. Javasolják, hogy csak egy zsűri legyen, és a legjobb projektek kapjanak nagyobb nyilvánosságot.

## Kommunikáció

A versenyszervezés szempontjából fontos információ, hogy miként érhető el a

célcsoport. Az erre vonatkozó kérdés így hangzott: „Honnan értesült a Diákprojektversenyéről?”

Az egyik legfontosabb hírforrás az iskola volt, ezen belül a kollégák (30%; például a szakmai munkaközösségen belül); valamint az intézményvezetés (16%). Szerepet játszottak még a tájékoztató e-mailek (20%), hírlevelek (9%), valamint a saját internetes tájékoztódás (16%), úgy mint honlapok és a

közösségi média látogatása. A kommunikációt segíti, hogy egyrészt a korábbi versenyeken részt vett kollégák, másrészt a Magyar Pedagógiai Társaság Projektpedagógiai

az élőben történő bemutatás  
nagyobb élmény,  
mint az online lehetőség

Szakosztályának rendezvényein résztvevők közül is sokan hozzájárultak, hogy e-mailen tájékoztatást kapjanak.

## Támogatás az intézményvezetéstől

Az intézményvezetés szerepére vonatkozott a következő kérdés: „Véleménye szerint miképp segíthetné jobban az adott intézmény vezetése a kollégákat a jövő évi projektverseny kapcsán?”

A válaszadók többsége *elégedett* az intézményvezetéstől kapott támogatással, bár néhány esetben a projekt témájából adódóan nem is volt különösebben szükség ilyen támogatásra. Néhányan *anyagilag támogatást* szeretnének a projekt megvalósításához, vagy egyszerűen csak több elismerést, köszönetet a végzett többletmunkáért. A tárgyi eszközök biztosítása mellett van, aki megemlíti a *túlórák* kifizetésének igényét is.

Az *időkezdvezmény* biztosítását a válaszadók kisebb hányada említi, míg mások több *tájékoztatást* szeretnének. Valaki

személyes felkérést vár az iskolavezetéstől, másvalaki pedig inspirációt a pedagógusok együttműködésére, a közös projekt megvalósítására. Egyes esetekben azért van szükség az intézményvezetés segítségére, mert a projekt megvalósítása órarendi támogatást is szükségessé tesz. Volt olyan felvetés, hogy a projektmunka a *Pedagógus Teljesítményértékelő Rendszerben* (TÉR) vállalásként is szerepelhetne.

### Támogatás a versenyszervezőktől

A versenyszervezésre és a csapatok támogatására vonatkozott a következő kérdés: „Véleménye szerint miképp segíthetnék jobban a verseny szervezői a kollégákat a jövő évi projektverseny során?”

A válaszadók nagy része teljesen elégedett volt a versenykiírással, a folyamatos tájékoztatással, a felmerülő kérdések megválaszolásával és a szervezés-

sel is. „Jól szervezett, forgatókönyvet, időt betartó szervezés és verseny volt idén is”. Jónak találták a csapatok támogatását is: „Nagyon jó volt ez a támogató, felkészítő mentorálási lehetőség. Ezt a jövőben is lehetne alkalmazni.”

A javaslatok között az *értékelési szempontok további pontosítása* szerepel a leggyakrabban. Ugyancsak többször előfordult, hogy határozzunk meg *kategóriákat*. (Ez eddig olyan „puha” szabályozással történt, hogy különféle témakörökben különdíjakat hirdettünk.) Másvalaki azt vetette fel, hogy „az

időpontok jobban legyenek előre meghatározva, hogy bekerüljön az éves tervbe, és ne ütközzünk a többi tanárral, aki épp ugyanazt a diákot máshova vinné”.

Többen kértek *példákat, mintákat* a felkészüléshez. (Az elmúlt három évadban folyamatosan bővült a honlapról letölthető segédanyagok kínálata, ezek bizonyára egyre jobban segítik majd az ötletelést és a projektek megvalósítását.) Néhányan a további *szakmai segítségnyújtás* igényét fogalmazták meg: továbbképzések, workshopok, folyamatos nyomonkövetés és Youtube-videók formájában. Az egyik tanár a Diákprojektverseny előnyeinek jobb bemutatásának ötletét vetette fel, a „kedvcsinálás” szándékával, akár személyes előadás, ismertetés útján.

A versenykiírás korábbi megjelenésének és a közösségi médiában történő erőteljesebb kommunikációjának szükségességét is említették. A versennyel kapcsolatban számos további konkrét javaslat érkezett, melyek időközben többségükben lehetőség szerint meg is valósultak.

### Kvantitatív adatok

Az 1. táblázatban felsorolt kérdéseknél a válaszadás egy hétfokú Likert-skála alkalmazásával a következő válaszlehetőségekkel történt: (1) egyáltalán nem, (2) nagyon kicsit, (3) közepesen kevésbé, (4) közepesen, (5) közepesen jobban, (6) meglehetősen és (7) nagyon.

továbbképzések, workshopok, folyamatos nyomonkövetés és Youtube-videók

## 1. TÁBLÁZAT

Tanári válaszok (hétfokú Likert skála; N = 58)

Téma	Kérdés	Átlag	Szórás
Tanulás	Megítélése szerint mennyire hatékonyan szolgálta a projektmunka a diákok széles értelemben vett tanulását a rendelkezésre álló idő alatt? Például megismerhettek-e új tevékenységeket, szakmákat, területeket stb.	6,34	0,85
Önismeret	Megítélése szerint mennyire hatékonyan szolgálta a projektmunka a diákok önismeretének fejlődését a rendelkezésre álló idő alatt?	6,33	0,83
Érdekesség	Megítélése szerint mennyire volt érdekes a projektmunka a diákok számára?	6,41	0,73
Hasznosság	Megítélése szerint mennyire volt hasznos a projektmunka a diákok számára?	6,59	0,65
Többletmunka	Jelentett-e számottevő többletmunkát az Ön számára a projektmunka és a verseny?	5,48	1,31
Továbbajánlás	Mennyire valószínű, hogy ajánlaná kollégájának, hogy vegyen részt diákjaival a jövő évi Diákprojektversenyben?	6,19	1,03

FORRÁS: saját szerkesztés

A legtöbb pontszámot a projektmunka hasznossága kapta (6,59). Ehhez képest csak nagyon kevésbé marad el az, hogy a projektek érdekesek voltak (6,41), a tanulást támogatták (6,34), és az önismeretet fejlesztették (6,33); de még ezek az átlagok is nagyon magasak, vagyis a tanári vélemények összességükben igen kedvező képet mutatnak. A legalacsonyabb (de még mindig magas) átlagértéket a Diákprojektverseny továbbajánlásánál (6,19) láthatjuk. Ennek hátterében vélhetően a többletmunkára vonatkozó kérdés viszonylag magas átlagértéke (5,48) állhat, miszerint a válaszadók

többsége számottevő többletmunkát jelzett. Ez magyarázat lehet arra, hogy a projektversenyben való részvételt kicsit visszafogottabban ajánlanák kollégáiknak.

A kapott válaszok alapján képzett változók között az alábbiakban bemutatott szignifikáns pozitív rangkorrelációs kapcsolatokat sikerült azonosítani. A 2. táblázatban az ún. Spearman-féle rho értékei láthatók. A nagyobb értékek erősebb kapcsolatot jeleznek a táblázat sorában és oszlopában látható két változó között a szignifikanciaszint szokásos jelölései mellett (\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ).

## 2. TÁBLÁZAT

Korrelációs kapcsolatok a tanári válaszok között (N = 58)

Korrelációs táblázat Spearman's rho	Önismeretet bővíti	Tanulást támogatja	Érdekes	Hasznos	Ajánlaná
Önismeretet bővíti	1	,683**	,506**	,547**	,462**
Tanulást támogatja		1	,491**	,472**	,451**
Érdekes			1	,483**	,332*
Hasznos				1	,427**
Ajánlaná					1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

FORRÁS: saját szerkesztés<sup>4</sup>

A kérdések tartalma alapján a 2. számú táblázatban szereplő öt változó közötti korrelációs kapcsolatok természetesen nem meglepők. A tanulástámogatás és az önismeretbővítés közötti kifejezetten erős pozitív kapcsolat elgondolkodtató, mivel arra utal, hogy a diákprojektek során jellemzően az egyik viszonylag ritkán valósul meg a másik nélkül. Fontos megemlíteni, hogy a következő változók vonatkozásában viszont nem mutatkoztak szignifikáns korrelációs kapcsolatok: (1) iskolatípus: gimnázium vagy szakképzés; (2) hány éve dolgozik a köznevelésben; (3) másképp tenne-e valamit legközelebb (igen/nem); és (4) többletmunkát jelentett-e a verseny.

## A TANULÓKTÓL KAPOTT VISSZAJELZÉSEK

### Projektszerep

Az első kérdés a válaszadó projektbeli szerepére vonatkozott: „Mi volt a feladatod, szereped az általatok megvalósított projektben?”

Nagyon sokan a *projekt*prezentációt említik, ezt különleges, kiemelt feladatként kezelik, miközben a projekttel szinte együtt éltek. Ezt támasztja alá az is, hogy a második leggyakoribb említés a *tervezés* és a *szervezés*. A projektvezetést vagy -koordinációt mint feladatot kevesen említik, ami utalhat részben arra is, hogy sok helyen a pedagógusok jelentős szerepet vállaltak az irányításban.

A *megvalósítók* tábora is népes, bár ennek megfogalmazása általában

<sup>4</sup> Az adatelemzés az IBM SPSS V30 programmal történt.

projektspecifikusan jelenik meg, a kertgondozástól a vércukorszint mérésén át a játékos szerepig sokféle a megjelölés. Fontos, hogy – nagyon helyesen – több projektben is volt *kommunikációfelelős* és *marketinges* is, és külön felelőse volt a *projektadatlap* kitöltésének. Volt, ahol a projekt minden részét felosztották egymás között, míg másvalaki azt írta, hogy „nálunk mindenki részt vett a projekt minden részében”.

### Ami a legjobban tetszett

A második kérdés arra vonatkozott, hogy mi az, ami leginkább tetszett a csapat által megvalósított projektben.

Volt, aki így válaszolt: „minden”. A legtöbben a *csapatmunkát*, az *együtt* végzett feladatokat említették, a *közösség* formálódását, az *összhangot*, az *összefogást*, a *barátságkötést*, és hogy *mindenki* részt vett a projektben. Megjelent az *önismeret fejlődése* is: „Mindenkinek azt csinálhatta, ami legjobban érdekelte, ami az erőssége volt.” Vagy: „[...] kipróbálhattam magamat egy igazi labormunka során”. Másvalaki: „Olyan munkafolyamatokat próbálhattam ki, amit alapvetően nem tanultam volna az iskolában 11. osztályban.” Fontos volt számukra, hogy az iskolájukban vagy az osztályukban sok embert tudtak motiválni, és sokféle tevékenységet végeztek. Többen kiemelték a projekt eredményét, hogy maradandót alkottak. Valaki ezt írta: „természetközeli lett az iskolánk”. Másvalakinek ez tetszett: „A kihívás nagysága, és hogy valami minden az egyben 'kütyüt' alkottunk, amiről kiskorunkban is képeztünk.”

### Kihívások

A tanulók 56,5%-a (N = 99) igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy volt-e valami, ami kihívást jelentett számára az általuk megvalósított projektben. A következő kérdés az volt, hogy ha volt ilyen, akkor mi volt az.

A legtöbben a *prezentációt* említették, amit új helyszínen, idegenek előtt kellett megvalósítani; volt, aki beugróként került ebbe a szerepbe a beteg csapattag helyett. Ugyanilyen szinten jelenik meg az együttműködés és a munkamegosztás kialakítása, kialakulása: „Többféle típusú és beállított-ságú társammal készítettük a projektet, és néha nem értettük meg egymást egyes helyzetekben.” Sokan említik az *időbeosztást*, nem volt egyszerű a napi munka mellé beilleszteni a projektfeladatokat, és közös időpontot találni a nem ritkán különböző osztályokból verbuválódott elfoglalt diákok nap-tárában.

Egy nagyon őszinte megnyilvánulás, amely összefoglalja az előző kettőt: „Sokszor kihívás volt összeszervezni a csapatot, és kiosztani a feladatokat. Nekem a legnehezebb az volt, hogy ki kellett adnom a kezemből a feladatot, pedig sokszor én akartam mindent csinálni.” (Újabb adalék ahhoz, hogy érdemes a diákokat kimozdítani az egyszemélyi feladatvállalásból, hogy felkészüljenek a munka világára.) A többiek magát a *projektfeladatot* említik, ami olyan szintű tudást és kreativitást kívánt, amilyennel a kezdetkor nem rendelkeztek. Adatgyűjtéssel, tanulással, és új technikai megoldások

„a legnehezebb az volt, hogy ki kellett adnom a kezemből a feladatot”

kipróbálásával reagáltak az ilyen típusú kihívásokra, a projektjüktől függően.

### Aki valamit másképp tenne

A diákok 27,7%-a (N = 99) válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy volt-e valami, amit legközelebb másképp tenne (tennének) egy hasonló projektben. A következő kérdés az volt, hogy ha volt ilyen, akkor mi volt az.

Sok válaszban domináns a *motivációs* elem megjelenése. Vannak, akik a saját nem megfelelő motivációjukat említik, míg mások inkább azt hangsúlyozzák, hogy motíválttá váltak a folyamatban, szívesen újra

nekilátnának, más módszerrel, esetleg határozottabb fellépéssel. Itt is megjelenik az *időbeosztás* és a *munkamegosztás* megújításának igénye (például:

„előre jobban egyeztetni, ki mikor ér rá”). A tervezés javítása is felmerül, például B tervet készíteni mindenre, vagy: „Sokkal hamarabb kezdenénk el a prezentáció megtervezését.” Érdekes az egyik projektvezető önreflexiója: „Szerintem legközelebb nem egyedül lennék vezető, mert nagyon nagy volt rajtam a teher, és megpróbálnám a csapattagokat még jobban bevonni, hogy tényleg sajátjuknak érezzék, amit csinálunk.”

### Önismeret

A tanulók 71,8%-a (N = 99) igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy bővült-e valamilyen az önismerete az általuk megvalósított projektben. A következő kérdés az volt, hogy ha bővült, akkor miben bővült, milyen új ismeretet szerzett önmagáról.

A kérdésre a legtöbben a *csapatmunkát* említették. Néhányan részletesen kifejtették, hogy ráébredtek, hasznára tudnak lenni egy csapatnak, és a saját tevékenységük szükséges a sikerhez. (Ez egy nagyon fontos felismerés, hiszen munkavállalóként erre nagyon nagy szükségük lesz, a tanulóhoz pedig motivációs alapot nyújt.) Volt, aki örömmel konstataálta, hogy együtt tud dolgozni olyanokkal, akiket alig ismer. Hasonlóan jelentős előrelépést jelez az önismeretben a „megismertem a határaitam” kifejezés, amely több válaszban is megjelent. A projektvezetők ráébredtek, hogy sok emberrel és felelősséget vállalva tudnak dolgozni, ké-

pések motiválni a társait, és döntésképesek. Az egyik válaszoló rájött, hogy nem olyan befelé forduló, mint korábban gondolta, míg egy másik szeret dolgokat kreatívan

megoldani, vagy éppen hasznos cél érdekében szenvedélyesen dolgozni.

Néhány diáknál megjelenik az *időgazdálkodás*, az *önbizalom erősödése*, a *bátorság*, a *céltudatosság* és az *erőségek felismerése*. Az önismeretbővülés kapcsán említik a terhelhetőséget, a kitarást és a kreativitást is. (Mindezek alapot teremtenek az ilyen típusú munka folytatásához).

### Újat tanult

A diákok 72,9%-a (N = 99) igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy tanult-e valami újat a megvalósított projektben; például megismert-e új tevékenységeket, szakmákat, területeket stb. A következő kérdés az volt, hogy ha tanult valamit, akkor mi volt az.

Sokan jelöltek meg konkrét tudásterületet, ismeretkört, amelyben fejlődtek a projekt során. Itt a legkülönfélébb szakmai ismeretekről olvashatunk, gépek kezeléséről, mérnöki, elektronikai ismeretekről, építőipari, termodinamikai, informatikai tudásról és a természetről; amihez még hozzáadható a különböző

szoftverek kezelésének

megtanulása is, vagy éppen kutatás egy laborban. Említenek még olyan általánosan alkalmazható ismereteket is, mint a tervezés,

szervezés, vitakultúra és az emberekkel való bánásmód.

Egy diák kicsit hosszabban ír, érdemes ebből idézni, mert itt az attitűd is megnyilvánul:

„Nem is tudom most elmondani, mennyi mindent tanultam ebből a projektből. Annyi minden történt, hogy ez az év biztos meghatározó lesz a további életemben is. [...] Nagyon örülök, hogy belevágtam ebbe a projektbe, és végigcsináltam, még ha nehéz is volt nekem sokszor, de tényleg ebből lehet a legtöbbet tanulni, és nagyon remélem, hogy még sok ilyenben részt vehetek! Szóval köszönöm, hogy szerveztétek ezt, csodálatos volt!”

### Ki mire büszke

A következő önreflexiós kérdés így hangzott: „Mire vagy legbüszkébb a projektmunkában?”

A legtöbb diák magára a *projektre* a legbüszkébb, arra a magas színvonalú termékre, eredményre, amely a folyamat végén elkészült. Ez önmagáért beszél, tükrözi a diákok elkötelezettségét. Gyakori a *csapatuk* említése, de hasonló számban a válaszadó *saját teljesítménye* is megjelenik, vagyis közel

azonos mértékű az egyén és a csapat kiemelése.

Említik még a döntőbe jutást, a kitartást és az önálló munkavégzést: „önállóan vihettünk mindent véghez”.

Érzelmeket is megjelenítő bejegyzések is fellelhetők a büszkeségek között. Példák:

„Tudtam segíteni az iskolámon, annak közösségén, és legfőképpen örömet tudtam okozni a projektet vezető tanáromnak.”

„Olyan dolgot tudtunk létrehozni, ami sok embernek örömet tudott okozni, és a jövőben még pozitívabb hatásai lesznek.”

„Szerintem ez egy nagyon jó lehetőség a fiatalok számára!”

### Kvantitatív adatok

Az 3. táblázatban felsorolt kérdéseknél a válaszadás egy hétfokú Likert-skála alkalmazásával a következő válaszlehetőségekkel történt: (1) egyáltalán nem, (2) nagyon kicsit, (3) közepesen kevésbé, (4) közepesen, (5) közepesen jól, (6) meglehetősen és (7) nagyon.

## 3. TÁBLÁZAT

Tanulói válaszok (hétfokú Likert-skála; N = 58)

Téma	Kérdés	Átlag	Szórás
Érdekeség	Mennyire volt érdekes számodra az általatok megvalósított projekt?	6,20	0,98
Hasznosság	Mennyire volt hasznos számodra az általatok megvalósított projekt?	6,28	0,97
Továbbajánlás	Mennyire valószínű, hogy ajánlanád barátaidnak, hogy vegyenek részt a jövő évi Diákprojektversenyen?	5,61	1,41

FORRÁS: saját szerkesztés

A fenti átlagok alapján a diákok a megvalósított projektjeiket kifejezetten érdekesnek és önmaguk számára hasznosnak találták, kicsit visszafogottabbak voltak viszont akkor, amikor azt kérdeztük, hogy ajánlanák-e a részvételt a jövő évi Diákprojektversenyen. Ennek hátterében vélhetően az a középiskolás korosztályra jellemző attitűd áll, hogy iskolai feladatokat ritkán ajánlanak egymásnak. A 3. táblázatban szereplő három Likert-skálás változó között hasonló erősségű szignifikáns pozitív rangkorrelációs kapcsolatok mutatkoztak, mint amilyeneket a tanárok esetében a 2. táblázatban láttunk.

A fentiekén kívül további három szignifikáns kapcsolat volt megállapítható. A lányok kicsit ritkábban találtak kihívást a projektben ( $\Phi = 0,214$ ;  $p = 0,033$ ), és ritkábban jelezték, hogy a következő projektben másképp tennének valamit ( $\Phi = 0,237$ ;  $p = 0,018$ ). Azok pedig gyakrabban számoltak be önismeretük bővüléséről, akik számára a projekt kihívást jelentett ( $\Phi = 0,279$ ;  $p = 0,005$ ). Fontos megemlíteni, hogy az évfolyam (9–12) és az iskolatípus (gimnázium vagy technikum) változóknak más változókra nem mutatkozott szignifikáns hatása.

\*

## BEPILLANTÁS A DIÁKPROJEKTEK VILÁGÁBA

Az alábbiakban az elmúlt három évben beérkezett 154 projekt közül sorolunk fel néhányat. A projektek sokszínűségét, a diákok munkájának magas színvonalát ezzel a döntőbe jutott csapatok projektjeiből készült válogatással mutatjuk be a teljesség igénye nélkül, kiemelve az eredmények tartalmi sokféleségét, az általuk megmutatkozó kreativitást, a projektszerű megvalósítást és a gondos kivitelezést.

## Akik alkottak valamit a virtuális térben

- **Avatar – A virtuális tanár**

Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium  
Mentor: Kováts Livia

Az Avatar egy olyan, a mesterséges intelligencia alkalmazására épülő modern oktatási platform, amelyen virtuális tanárok a diákok egyéni elvárásainak és szükségleteinek megfelelően magyarázzák el a tananyagot, így segítve a tanulást. Honlap: <https://poli.hu/wp/2024/06/17/diakprojektverseny-eredmenyei/>

- **Csak semmi pánik!**

Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola, Gimnázium és Zenei AMI  
Mentor: Kárpáti Zsuzsa

A WHO szerint 25%-kal nőtt világszerte a szorongás és a depresszió előfordulása a COVID-járvány idején. Mivel a helyzet nem javult, a diákok megkérdzték a gimnázium tanulóit a szorongásos tünetekről. A közel 120 fő válaszaiból kiderült, hogy a legégetőbb problémát a pánik-szerű tünetek jelentik. A projektben elkészített honlap abban segít, hogy a tudatosság szintjére emelje a jelenséget, és kapaszkodót nyújtson az érintetteknek, azok hozzátartozóinak és a segítő szándékú embereknek is. Honlap: <https://ittvagyok9.webnode.hu/>

- **Kürtkereső túra applikáció**

Lehel Vezér Gimnázium  
Mentor: Hábenciusné Balla Andrea

A diákok egy városismereti túraútvonalat készítettek, amely bekerült egy applikációba, így bárki letöltheti, kipróbálhatja, és végig is járhatja. Mint ahogyan a neve is jelzi, ez egy *kürtkereső* túra; a feladat megkeresni a Jászberény különböző helyszínein fellelhető kürtöket. A kapcsolódó érdekes leírások és képek segítik a túrázókat, akik végül a Jász Múzeumban élőben is megtekinthetik a város szimbólumát, Lehel kürtjét.

- **Emelt szintű angol érettségi témabank**

Soproni Széchenyi István Gimnázium  
Mentor: Dakhlaouiné Nagy Judit

Az emelt szintű angol érettségi témabank gondolata a tudásmegosztás és egymás ismereteinek gazdagítása céljából született meg. A feldolgozott témakörök a digitális világ elvárásainak megfelelően videók formájában készültek. Az előadók színes

prezentációkkal hozzák közelebb a mai fiatalokhoz az emelt szintű nyelvi érettségi kihívást jelentő témaköreit, így segítve a tanulást.

### Akik alkottak valamit 3D-ben

- **Pawlight**

Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium

Mentor: Zoltai Kinga

A projekt célja olyan prémium minőségű fényviszaverős kutyaruhák készítése, amelyek biztosítják a kiskedvencek biztonságát még éjszaka és kedvezőtlen látási viszonyok között is. A termékeket saját ötlet, tervezés és termékfejlesztés alapján a diákok állítják elő. Minden egyes terméket kézzel készítenek, különös figyelmet fordítva a megbízhatóságra és az alapanyagok kiváló minőségére.

- **Naplopók**

Nyíregyházi SZC Tiszavasvári Szakképző Iskola és Kollégium

Mentor: Molnár László

A projekt során alumínium dobozokból napkollektort készítettek, hogy az iskolai műhely gazdaságosabbá váljon. A munkafolyamatba igyekeztek minél több tantárgyat bevonni mind a közismereti, mind a szakmai tantárgyak közül. A tervezésben, dokumentációban és az elkészítésben egyaránt részt vettek a technikusai és a szakképző osztályok diákjai a gépészet ágazaton.

### Akik megmentettek valamit

- **„Teremtsük újra” – úszóláp-rehabilitációs projekt**

Szigetszentmiklósi Batthyány Kázmér Gimnázium

Mentor: Sete Krisztina Beáta

A Ráckevei–Soroksári-Dunán 2020 decemberében történt olajszennyezés következtében elpusztult az itt található úszóláp. Regenerálásának elősegítése érdekében a diákok mesterséges úszólápszigeteket telepítettek a helyszínre. Ezek a szigetek élőhelyet biztosítanak számos védett növény- és állatfaj számára, illetve hosszútávon serkentik a természetes vízen úszó szárazulatok kialakulását is. Mindezt azért tartják nagyon fontosnak, mert az úszólápnak kiemelt szerepe van a természetes vizek tisztításában és az olajszennyezés által okozott kár helyrehozatalában.

- **a:r:c projekt**

SZÁMALK-Szalézi Technikum és Szakgimnázium

Mentor: Molnár Csikós Hajnalka

A projekt eredménye egy mozgásszínház- és divatperformance-előadás – és a hozzá kapcsolódó kiállítás –, ahol a diákok bemutatják a fenntarthatóság jegyében tervezett munkáikat. A projekt címe a:r:c (angolul ez az **ÍV** szó megfelelője, egyben mozaikszó is az „adaptation, rebirth, change” szavak kezdőbetűjéből). Az „alkalmazkodás, újjászületés és változás” metaforikusan arra az állandó törekvésre utal, hogy megtaláljuk a túlélést jelentő fenntartható fejlődést a divat terén is. A csapat tagjai főként divattervező szakos, illetve grafikus, dekoratőr, festő, fotós, mozgókép és animáció szakos diákok voltak.

- **Újrahasznosított textilből készült szigetelés**

Nyíregyházi SZC Széchenyi István Technikum és Kollégium

Mentor: Huriné Verdes Tímea

A diákok kidobásra szánt ruhákat gyűjtöttek, ezeket egy erre specializálódott darálógéppel elemi szálakra bontották, majd a szükséges anyagokkal (ragasztó, égésgátló stb.) keverték, és a masszát egy általuk készített egyedi formába helyezve, rétegezve összepréselték. Az így kapott termékük méréseik szerint kiváló hőszigetelő anyag, de jó akusztikus szigetelő tulajdonsággal is bír.

### Hogy jobb legyen az iskolában...

- **Utazás az oktatás középpontja felé – oktatási diákkonferencia**

Budapest II. Kerületi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium

Mentor: Daru Anita

A projekt célja az iskola diákjainak bevonásával létrejövő oktatási diákkonferencia megvalósítása volt. A plenáris részben az osztály néhány tagja oktatási témákból tartott előadásokat (kitekintés a finn, holland és amerikai oktatásra, a magyar oktatás története és az oktatás mai helyzete, valamint az általuk szervezett iskolai felmérés eredményeinek ismertetése). A konferencia második része egy műhelymunka volt, ahol évfolyamonként és képzési profilonként a regisztrált diákok tagozatonként megbeszélték, hogy milyen változásokat szeretnének látni iskolájukban, végül bemutatták ötleteiket.

- **BotAdykum – Az „Ady-gimi” iskolakert projektje**

Debreceni Ady Endre Gimnázium

Mentor: Süveges Csaba

A BotAdykum egy kertalapú tudásbázis, amelyhez az iskolaudvaron található növényládákon kívül egy saját készítésű honlap is tartozik. A honlapon a növényekhez kapcsolódó természettudományos és kulturális ismeretek, valamint gyakorlati feladatok

találhatóak. A növények mellé QR-kódokkal ellátott névtáblákat tűztek, így mobiltelefon segítségével bárki könnyedén elérheti a hozzájuk tartozó információkat. A diákok foglalkozásokat is tartottak az iskola tanulói számára.

- **Mosolygár**

GySzC Székely Mihály Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium

Mentor: Miskolczi Zsuzsanna

A Mosolygár projektet azért indították a diákok, mert úgy érezték, itt az ideje, hogy viszonyozzák mindazt, amit tanáraik nap mint nap értük tesznek. Ők folyamatosan adnak – tudást, figyelmet, törődést –, a diákok pedig egy kis meglepetéssel szerettek volna visszaadni nekik ebből valamit. Ünnepi díszbe öltöztették az aulát, saját készítésű süteményekkel és meleg szavakkal állófogadást rendeztek számukra, és karácsonyi műsort is szerveztek. A céljuk az volt, hogy mosolyt csaljanak az arcukra – úgy, ahogy ők is nap mint nap teszik a diákokkal.

### Társadalmi felelősségvállalás

- **Bántalmazás-prevenció**

Soproni Szakképzési Centrum Handler Nándor Technikum

Mentor: Schmuck Vivien

A projekt lényege tanulóknak és oktatóknak szóló előadás, játék, szupervíziós foglalkozás, amelyet középiskolások tartanak. A projekt keretében egy speciális társasjáték is készült. Ez a KÖR nevet viseli, és széleskörűen alkalmazható az általános iskola felső tagozatán vagy középiskolában, vagy akár otthon, bárhol. A cél az, hogy a bántalmazás minden formáját megelőzhessék, felismerjék, és ha már megtörtént, akkor találjanak rá megoldást, kezeljék, foglalkozzanak vele, hogy többször ne forduljon elő.

- **Vissza a természethez, avagy: Gyógynövények vs. gyógyszerek**

Budapest XIV. Kerületi Teleki Blanka Gimnázium

Mentorok: Dr. Németh Áron, Dr. Sarkadiné Keszi Gabriella, Dr. Jarosievitz Beáta

A történelmi korokban nem laborokban kísérleteztek a kórokozók ellen, hanem a fellelhető növények bevitelével érték el a gyógyulást. A folyamatban természetesen nem hagyható figyelmen kívül az emberi szervezet immunrendszere sem. A projekt keretében azt vizsgálták, hogy mennyire tudja helyettesíteni adott esetben a szervezet az antibiotikumot.

- **VUK /Vakok Univerzális Kommunikációja**

Csányi Alapítvány

Mentor: Nagy Ildikó

A Jász-stones csapat innovációja a VUK, a Vakok Univerzális Kommunikációja. Ez egy olyan szoftver, amely modern technikai eszközzel érzékelhetővé teszi a digitalizált képzőművészeti alkotásokat különböző hangok útján. Az egyedülálló megoldás nemcsak a sérülteknek segít, hanem az egészséges emberek empátiáját is fejleszti. Megtapasztalhatjuk, milyen az, ha valaki nem lát.

\*

## KÖVETKEZTETÉSEK

A tanári és a tanulói kérdőív három azonos témájú nyitott kérdést tartalmazott. Az ezekre kapott, és a fentiekben részletesen ismertetett válaszok főbb tartalmi elemeit a 4. táblázatban hasonlítottuk össze. A válaszok

rávilágítanak arra, hogy egy eredményes diákprojektben mindenki aktív a maga sajátos szerepében, és mindenki számára megnyílik a tanulás és tapasztalatszerzés lehetősége – úgy a tanuló, mint a tanár számára is. Gyakran kihívást jelent viszont minden diákot a kívánatos mértékben bevonni a projektbe.

## 4. TÁBLÁZAT

A tanárok és diákok válaszainak tartalmi összehasonlítása egyes témákban

Téma	Azonosságok	Különbségek	Következtetés
<i>Ami a legjobban tetszett</i>	A csapatmunka, a kreativitás kibontakozása, új ismeretek, kompetenciafejlesztés, közösségi élmények	Tanárok: szervezés és pedagógiai hatások. Tanulók: konkrét élmények, megvalósított produktumok, érzelmek, büszkeség.	A diákprojekt olyan személyes és közösségi élményforrássá válhat, amelyben tanárok és diákok egymást inspirálva működnek együtt.
<i>Ami kihívás volt</i>	Az időhiány kezelése, a tervezés és szervezés, logisztika, a csapatmunka összehangolása	Tanárok: háttérszervezés, időkeretek, motiváció, pedagógiai kihívások. Tanulók: gyakorlati kivitelezés, tanulás, nyilvános szereplés.	A diákprojekt a tanulók és tanárok számára kihívásokat és fejlődési lehetőségeket nyújtó komplex tanulási folyamattá válhat.

<i>Amit tegközelebb másképp tennének</i>	Tervezés, szervezés, korábbi kezdés, jobb időbeosztás, rugalmasság, együttműködés, a prezentációs készségek fejlesztése	Tanárok: versenyszervezési és pedagógiai szempontok. Tanulók: a saját szerepükre, motivációjukra és tanulási élményeikre reflektáltak.	A diákprojektek fontos tapasztalatokkal szolgálhatnak minden résztvevő számára. A tanulói reflexiók inkább személyesek (érzések, hibák), a tanároké átfogóbb és módszertani fókuszú.
--	---	--	--

FORRÁS: saját szerkesztés

Néha felmerül a kérdés, hogy egy adott projekt inkább a tanár vagy inkább a diákok projektje-e. A kérdőíves vizsgálat egyes válaszai, de egyes projektek feltöltött anyagai is arra utalnak, nem ritkán fordul elő, hogy a mentor az irányítást teljesen magánál tartja, és így a diákok önállósága nem, vagy csak nagyon korlátozottan bontakozhat ki.

**A projektek pozitív hatásai akkor érvényesülhetnek igazán, ha a tanulók megkapják azt a maximális mértékű autonómiát, amely az adott helyzetben**

**ténylegesen adható.** A kompetenciák csak akkor fejlődnek, ha működni tudnak.

Ugyanakkor az is igaz, hogy a tanulói mozgástér bővítésére több évet átívelő folyamatként kell tekinteni.

A felmérések fent bemutatott anyaga alapján hipotéziseink a következőképp válaszolhatók meg. Az első három hipotézis igazoltnak tekinthető, mivel

- H1: a projektmunkát a tanárok és a diákok is pozitívan ítélték meg, érdekesnek és hasznosnak találták, különösen a széles értelemben vett tanulás, kompetenciafejlesztés és az önismeret bővítése szempontjából.

- H2: a projektmunka és a verseny során számos újszerű kihívás adódott a tanárok és a diákok számára, és ezek egy része valóban az iskolai működés és a projektek különbségeiből fakadt.
- H3: a mentortanárok számottevő többletmunkát jeleztek a projektmunka és a verseny kapcsán, különösen (de nem kizárólag) az erre vonatkozó Likert-skálás kérdésre adott válaszaikban.

Érdeemes megjegyezni, hogy a többletmunka ellenére a mentortanárok kifejezetten ajánlanák kollégáiknak, hogy vegyenek részt diákkal a jövő évi versenyen.

A H1 és H2 hipotéziseket alátámasztó válaszokat és kvantitatív adatokat bőségesen láthattunk a fentiekben. Ezeket indirekt módon megerősítik a csapatok teljesítményei, a feltöltött színvonalas projektanyagok, projektbemutatók. A H1, H2 és H3 hipotézisekben megfogalmazott állítások megfelelnek a szakirodalmi ismereteknek is, amelyek főbb pontjaira a bevezetőben utaltunk. Hasonló eredményekre jutott *Kasbary és Haymour (2025)* is, akik két magyar középiskolából kilenc tanár nézeteit vizsgálták

kizárólag osztálytermi STEM-projektek esetében.

A H4 hipotézis nem igazolódott, mivel a rendelkezésre álló kvantitatív adatok alapján nem volt kimutatható az, hogy a szakképzésben dolgozó mentortanárok a projektmunka és a verseny kapcsán alacsonyabb többletterhelést érzelnének, mint a gimnáziumokban dolgozó mentortanárok. Mint láttuk, a gimnázium vs. szakképzés összehasonlításban egyébként semmilyen vizsgált változó tekintetében sem adódott statisztikailag szignifikáns különbség, bár néhány változónál a viszonylag alacsony elemszám is szerepet játszhatott ebben.

A H4 hipotézis felállítása háttérben az állt, hogy a projektmunka számos szakma esetében jelenleg könnyebben integrálhatónak látszik a szakképzésben, mint a gimnáziumi képzésben. Az önismeret bővítése, a projektszemlélet, valamint a szélesebb körben alkalmazható transzverzális kompetenciák fejlesztése mindkét területen fontos, a pályaismeret azonban a két területen másképp merül fel. Mivel az általánosan képző gimnáziumokban a továbbtanulást és a pályaválasztást illetően elvileg még bármi lehetséges, itt a szélesebb ismeret- és tapasztalatgyűjtés lehet a cél. A szakképzésben tanulók viszont már döntöttek, így esetükben az adott irányon, ágazaton belüli további orientáció, specializáció, valamint a pályaszocializáció elmélyítése lehet a cél (vö. „zárt orientáció”; Borbély-Pecze, 2016). A szakképzésből ennek megfelelően főképp az adott szakterülethez kapcsolódó projekteket láttunk.

Megítélésünk szerint az elmúlt három év megmutatta: a Diákprojektverseny alkalmas arra, hogy a középiskolákban **egyre több különböző diákprojekt létrejöttét inspirálja**, és a honlapról letölthető projektötletek, módszertani anyagok, továbbá az igénybe vehető térítésmentes szakmai támogatás útján egyes projektek megvalósítását konkrétan is segítse. A Diákprojektverseny olyan innováció, amely számos további oktatási innováció egyfajta gyűjtőhelyévé, platformjává válhat, ezzel is támogatva a jógyakorlatok megosztását. A projektbemutatókon láthattuk, hogy egy-egy diákprojektbe a legkülönbözőbb újszerű pedagógiai megoldások, innovációk integrálhatók, miközben maga a projekt bármilyen témában megvalósítható. A diákprojekteket jelentős része jó lehetőséget nyújt digitális eszközök alkalmazására (Főző és mtsai., 2022). Előny itt a nagyfokú szabadság, amely egyben bizonyos fokú kihívás is a résztvevők szá-

számos további oktatási innováció egyfajta gyűjtőhelyévé, platformjává válhat

mára, ugyanis van, akit ez elsősre inkább elbizonytalanít. A verseny jól szolgálhatja az **újítások elterjedését**, mivel a résztvevő projektek leírásai és kontaktadatai a verseny

honlapján minden évben nyilvánossá válnak. A verseny a jövőben tovább folytatódik (ld. <https://diakprojekt.hu/>).

Az ismertetett kutatás korlátja egyrészt, hogy a résztvevők tekintetében nem reprezentatív mintát alkalmaz (az adatszolgáltatás önkéntes volt, azaz nem véletlen kiválasztáson alapult), másrészt, hogy nem hatásmérésre, hanem az érintettek reflexióira épül. A jövőbeli kutatások feladata lehet ezen korlátok átlépése, valamint az egyes résztémákban történő elmélyülés,

figyelemmel a különböző feltételek mellett működő iskolákra, vagy a gimnáziumi és a szakképzési területek diákprojektjeinek részben eltérő sajátosságaira, és az egyes

átvehető jógyakorlatok azonosítására, hatásmérésére is. További ismereteket nyújthat az egyre gyarapodó projektdokumentáció intenzív kvalitatív vizsgálata is.

### Köszönetnyilvánítás

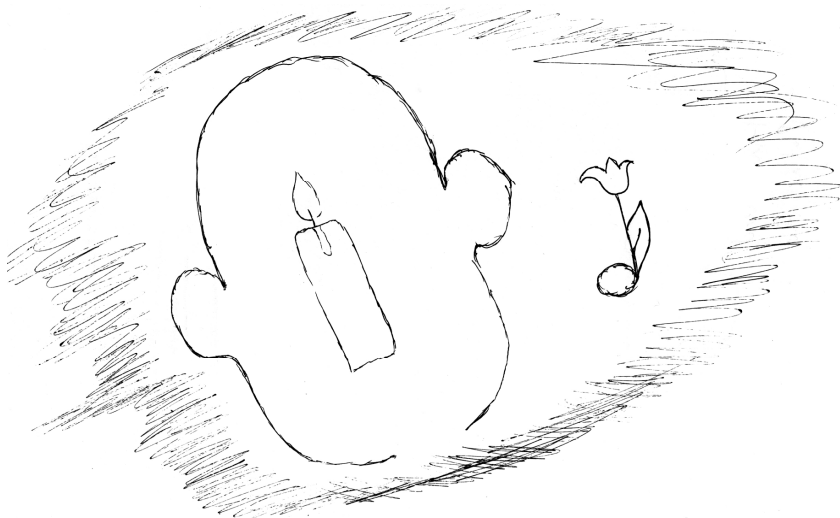
A Középiskolai Diákprojektverseny a PROJECON Projekt Tanácsadó Kft. nonprofit kezdeményezése, amelyet számos civil szervezet, vállalat és két egyetemi kar támogat. Kiemelt támogatók: Deutsche Telekom IT Solutions, MOL Magyar Olaj- és Gázipari Nyrt, Richter Gedeon Nyrt. és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Szakmai partner a HiSchool Alapítvány. Köszönjük a támogatást, a tanárok, diákok, és önkéntesek munkáját. További információ: <https://diakprojekt.hu/>

### IRODALOM

- Alhassan, R. (2014): The Effect of Project-Based Learning and the ARCS Motivational Model on Students' Achievement and Motivation to Acquire Database Program Skills. *Journal of Education and Practice*. 5. 21. sz., 158–165. Leöltés: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/14528> (2025. 08. 10.).
- Borbély-Pecz T. B. (2016): Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*. 25. 1. sz., 59–69. Leöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/szakkepzes-es-palyaeorientacio-tevutak-es-lehetosegek> (2025. 08. 10.).
- Brundiers, K. és Wiek, A. (2013): An international comparison of problem-and project-based learning courses in sustainability. *Sustainability*. 5. 4. sz., 1725–1746; DOI: <https://doi.org/10.3390/su5041725>
- Chhabra, M. és Gawande, A. (2025): How does project-based-learning makes difference in secondary school mathematics. *Multidisciplinary Science Journal*. 7. 9. sz. (2025550). DOI: <https://doi.org/10.31893/multiscience.2025550>
- Chiang, C. L. és Lee, H. (2016): The Effect of Project-Based Learning on Learning Motivation and Problem-Solving Ability of Vocational High School Students. *International Journal of Information and Education Technology*. 6. 9. sz. DOI: <https://doi.org/10.7763/IJJET.2016.V6.779>
- Cooper, R. és Murphy, E. (2021). *Project Based Learning: Real Questions. Real Answers. How to Unpack PBL and Inquiry*. Times 10 Publications.
- Csapó B. (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Darmilah, S., Rochintaniawati, D. és Rafikah Agustin, R. (2023): The implementation Project-Based Learning in lower secondary school: a critical review. *Research in Physics Education*. 2. 2. sz., 100–104. DOI: <https://doi.org/10.31980/ripe.v2i2.74>
- Dunker, L. és Götz, B. (1988): *Projektunterricht*. Armin Vaas Verlag, Vanginau-Ulm.
- Erikson, E. H. (1991): Az Életciklus: az identitás epigenezise. In: Uő.: *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest. 437–497.
- Fleming, D. S. (2002): *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. Rowman & Littlefield Education, Lanham, MD.

- Főző A. L., János Zs., Kapcsáné N. J., Simonics B., Szakács K. és Vásárhelyi V. (2022). *Projektpedagógia digitális eszközökkel*. Digitális Jólét Nonprofit Kft. Letöltés: <https://digitalistemahet.hu/hir/projektpedagogia-digitalis-eszkozoeekkel> (2025. 08. 10.).
- Genc, M. (2014): The project-based learning approach in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*. **24**. 2. sz., 105–117. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.993169>
- Görög M. (2013): *Projektvezetés a szervezetekben*. Panem, Budapest.
- Hajdu T., Hermann Z., Horn D., Hónich H. és Varga J. (2024): *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
- Hortobágyi K. (2002): *Projekt kézikönyv. Válogatás a hazai és külföldi projekt-irodalomból. Altern füzetek*. Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Hunya M. (2009): Projekt módszer a 21. században I. *Új Pedagógiai Szemle*. **59**. 11. sz., 75–96. Letöltés: [https://epa.oszk.hu/00000/00035/00137/pdf/EPA00035\\_upsz\\_200911\\_075-096.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00035/00137/pdf/EPA00035_upsz_200911_075-096.pdf) (2025. 08. 10.).
- Hunya M. (2010): Projekt módszer a 21. században II. *Új Pedagógiai Szemle*. **60**. 1–2. sz., 148–161. Letöltés: [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035\\_upsz\\_\\_2010\\_1-2\\_148-161.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz__2010_1-2_148-161.pdf) (2025. 08. 10.).
- Kasbary, N. és Haymour, A. (2025): Exploring Hungarian teachers' perceptions of project-based learning in science and math education. *Hungarian Educational Research Journal*. **15**. 1. sz., 88–104. DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2024.00301>
- Keijzer, R., van Schooten, E., van der Rijst, R. és Admiraal, W. (2022): Individual characteristics of students in vocational education moderating the relationship between school engagement and vocational identity. *European Journal of Psychology of Education*. **37**. 1255–1283. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00580-y>
- Kilpatrick, W. H. (1918): *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University, New York. Letöltés: <https://www.education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html> (2025. 08. 10.).
- Kokotsaki, D., Menzies, V. és Wiggins, A. (2016): Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*. **19**. 3. sz., 267–277. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Kryger, M. és Qvortrup, A. (2025): Conceptualizing and Developing Vocational Identity – A Scoping Review of Research in Vocational Education and Training. *Vocations and Learning*. **18**. (15). DOI: <https://doi.org/10.1007/s12186-025-09371-8>
- Martinez, L. M. (2019): *Does student learning improve through project-based instruction?* Fundació Jaume Bofill, Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. Letöltés: <https://infoscience.epfl.ch/handle/20.500.14299/174796> (2025. 08. 10.).
- M. Nádas M. (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata. Géniuszkönyvek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. Letöltés: <https://tehetseg.hu/konyv/projektoktatás-elmélete-es-gyakorlata> (2025. 08. 10.).
- Noviansyah, W. és Sudira, P. (2020): The praxis of project-based learning at PIKA Vocational Secondary School Semarang. *Jurnal Pendidikan Vokasi*. **10**. 1. sz., 103–113. DOI: <https://doi.org/10.21831/jpv.v10i1.29032>
- Palencsárné K. M., Rozmán, É. és Szabó Cs. M. (2022): *Gyakorlat teszi a mestert. A projektoktatás kézikönyve*. Tempus Közalapítvány, Budapest. Letöltés: [https://erasmusplusz.hu/erasmus\\_kiadvanyok/gyakorlat-teszi-a-mestert-a-projektoktatás-kezikonyve](https://erasmusplusz.hu/erasmus_kiadvanyok/gyakorlat-teszi-a-mestert-a-projektoktatás-kezikonyve) (2025. 08. 10.).
- Pálvölgyi L. (2017): Az üzleti és magánéleti projektek sajátosságai. In: Lakatosné Szuhai Gy. és Poór J. (szerk.): *Tudatos életvezetés – Projektszemlélet a magánéletben*. Publio, Győr. Letöltés: [https://www.researchgate.net/publication/325628318\\_Az\\_uzleti\\_es\\_maganeleti\\_projektek\\_sajatossgai](https://www.researchgate.net/publication/325628318_Az_uzleti_es_maganeleti_projektek_sajatossgai) (2025. 08. 10.).

- Pálvölgyi L. (2018): Projektmenedzsment és projektpedagógia. In: Bodáné K. R. (szerk.): *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest. Letöltés: [https://www.researchgate.net/publication/325630374\\_Projektmenedzsment\\_es\\_projektpedagogia](https://www.researchgate.net/publication/325630374_Projektmenedzsment_es_projektpedagogia) (2025. 08. 10.).
- PMI (2019): *Projektmenedzsment útmutató (PMBOK® Guide) [6. kiadás]*. Project Management Institute – Akadémiai Kiadó, Budapest. Letöltés: <https://mersz.hu/projektmenedzsment-utmutato-pmbok-guide> (2025. 08. 10.).
- Syahdia, R., Nuryani, H., Nuryanti, M. és Setya Sukmayani, N. (2024): The Challenges of Implementing Project-Based Learning Models in Secondary Schools in Various Countries. *Jurnal Edusci*. **1**. 6. sz., 281–294. DOI: <https://doi.org/10.62885/edusci.v6i1.340>
- Thomas, J. W. (2000): *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation, San Rafael, CA. Letöltés: [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf) (2025. 08. 10.).
- Verók A. és Vincze B. (2011): *A projekt módszer elmélete és gyakorlata*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés: <https://docplayer.hu/2809955-A-projektmodszerelemele-es-gyakorlata-verok-attila-vincze-beatrix.html> (2025. 08. 10.).
- Verzuh, E. (2006): *Projektmenedzsment*. HVG Könyvek, Budapest.
- Vincze B. (2021): *Elméleti, történeti és gyakorlati adalékok a projektpedagógiához*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Zhang, L. és Ma, Y. (2023): A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*. **14**. (1202728). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>



BÁNSZKY NOÉMI – RUDOLF PANKA

## A terápiás macskák lehetséges szerepei a diákok olvasási és szövegértési képességeinek, valamint olvasási motivációjának fejlesztésében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.06>

### BEVEZETÉS

Az utóbbi években a diákok szövegértési készségei világszerte romló tendenciát mutatnak, miközben az olvasás iránti motivációjuk is csökken (OECD, 2019). A PISA 2018 felmérés adatai szerint a vizsgált országok tanulóinak jelentős része csak alapvető szövegértési szintet ér el, és sok diák egyáltalán nem szívesen olvas szabadidejében. Ez komoly kihívást jelent a pedagógusok számára, hiszen az olvasás és a szövegértés alapvető készségek a tanulásban és a társadalmi részvételben (Guthrie és Wigfield, 2000).

Az olvasás és a szövegértés kiemelt jelentősége nemcsak az iskolai sikerességben, hanem a kognitív fejlődés és a pszichés jóllét szempontjából is megmutatkozik. A gyenge szövegértési képességgel bíró tanulók gyakran szoronganak az iskolai teljesítmény miatt, és alacsonyabb önértékelést mutatnak, ami hosszú távon motivációvesztéshez és iskolai lemorzsolódáshoz vezethet (Alexander-Passe, 2008; Putwain, 2007).

Emellett az olvasás lehetőséget teremt a perspektívaváltásra és az empátia fejlődésére is, hiszen a szövegekben mások tapasztalatait, érzéseit ismerhetik meg a tanulók.

Mindezek alapján a pedagógiai gyakorlatban kiemelt figyelmet kell fordítani arra,

hogy a diákok megfelelő olvasási motivációval rendelkezzenek, és olyan támogatást kapjanak, amely elősegíti szövegértési készségeik fejlődését. Ez nem csupán az iskolai eredmények javulását szolgálja, hanem hozzájárul a tanulók kognitív rugalmasságához, érzelmi stabilitásához és társas beilleszkedéséhez is (OECD, 2019; Snowling és Hulme, 2012).

Bár a pedagógusok régóta tisztában vannak a probléma komolyságával, jelenleg nem mutat javulást a tendencia. A helyzetet tovább súlyosbítja, hogy az iskolai környezet sok gyermek számára komoly stresszforrást jelent. Azok a tanulók, akik érzékenyek a teljesítményhelyzetekre, a szociális elvárásokra vagy a konfliktusokra, gyakran szoronganak, és ennek következményeként csökken a tanulásban való részvételük – vagyis kevésbé vesznek részt aktívan az órán (pl. nem mernek kérdezni, hozzászólni), halogatják a feladatokat, csökken a motivációjuk és elköteleződésük – és teljesítményük (Putwain, 2007; Suldo és Shaunessy, 2008). A szorongás közvetlenül gátolja a kognitív folyamatokat, például a munkamemóriát, a figyelmet és a problémamegoldást, amelyek kulcsfontosságúak az olvasási feladatok során (Beetz és mtsai., 2012). Az erős szorongás szűkítheti a tanuló fókuszát, fokozhatja az elkerülő viselkedést és csökkentheti a

motivációt, ami különösen hátrányos lehet olyan komplex tevékenységekben, mint a szövegértés.

Ezzel szemben a pozitív érzelmi állapotok elősegíthetik a tanulást és a szövegértést. A pozitív érzelmek kiterjesztik a figyelmet, növelik a rugalmasságot és a kreatív gondolkodást, amelyek előnyösek lehetnek az olvasási feladatok megoldásában (*Guthrie és mtsai., 2004*). A tanulók motivációja és önbizalma szoros kapcsolatban áll azzal, hogy milyen érzelmi légkörben tanulnak: ha csökken a szorongásuk és nő a komfortérzetük, jobban bevonódnak a tanulási folyamatba, és nagyobb valószínűséggel fejlesztik szövegértési képességeiket is.

Egyre több kutatás vizsgálja, hogy milyen módszerekkel lehetne egyszerre csökkenteni a tanulók szorongását és növelni az olvasási kedvüket, illetve javítani szövegértésüket. Az állatasszisztált intervenciók (*Animal-Assisted Interventions; AAI*) ígéretesnek tűnnek ezen a téren. Az eddigi tapasztalatok és vizsgálatok szerint a terápiás állatok – leggyakrabban kutyák – jelenléte képes csökkenteni a gyerekek stressz-szintjét, növelni a komfortérzetüket, valamint pozitív attitűdöt kialakítani az olvasással kapcsolatban (*Hall, Gee és Mills, 2016*).

Bár a legtöbb ilyen program kutyákat alkalmaz, egyre többen vetik fel más állatok, például macskák bevonásának lehetőségét is. A macskák csendes, nyugodt természete és ennek stresszcsökkentő hatása miatt alkalmasak lehetnek arra, hogy jelenlétük olyan biztonságos, megnyugtató környezetet teremtsen, amelyben a gyerekek bátrabban olvasnak fel, így fokozatosan javulhat

szövegértési teljesítményük, és nőhet olvasási kedvük (*Beetz és mtsai., 2012; Friedman, Son és Tsai, 2010*).

E cikk célja, hogy bemutassa, miként segíthetnek a terápiás macskák a diákok olvasási-szövegértési nehézségeinek leküzdésében, valamint az olvasási motiváció növelésében, úgy, hogy közben az iskolai szorongást is csökkentik. Áttekintünk külföldi példákat, és a saját gyakorlati tapasztalatainkat is megosztjuk a témában. Reményünket fejezzük ki, hogy a téma egyre több kutatás tárgyát képezi majd, hiszen ez elengedhetetlen ahhoz, hogy fejlődhessen a módszer, és biztosak lehessünk a tényleges hatékonyságában is.

## TERÁPIÁS ÁLLATOK SZEREPE AZ OLVASÁS FEJLESZTÉSÉBEN

Az állatasszisztált intervenciók (AAI) egyre népszerűbbek az oktatásban, különösen az olvasási készségek fejlesztésében és az olvasás iránti motiváció növelésében. Ezek a programok jellemzően úgy zajlanak, hogy a gyermekek képzett terápiás állatok – leggyakrabban kutyák – jelenlétében olvasnak fel. Az alapfeltevés szerint az állatok jelenléte csökkenti a gyerekek szorongását,

biztonságos és ítélezésmentes légkört terem, amely megkönnyíti a tanulást és növeli az önbizalmat (*Hall, Gee és Mills, 2016; Beetz és mtsai., 2012*).

Nemzetközi szinten több kutatás és program is alátámasztja ezeknek az intervencióknak a hasznosságát. Az egyik legismertebb a Reading Education Assistance

egyszerre csökkenteni a tanulók szorongását és növelni az olvasási kedvüket

Dogs (R.E.A.D.) program, amelyet az Egyesült Államokban indítottak 1999-ben. Ennek célja, hogy a terápiás kutyák jelenlétében a gyerekek szívesebben és bátrabban olvassanak, ezáltal javuljon a fluenciájuk, a szövegértésük és a motivációjuk (Friesen, 2010). A programról készült vizsgálatok szerint a résztvevő gyermekek olvasási készségei javultak, és pozitív élményként élték meg a folyamatot (Hall és mtsai., 2016).

Egy másik példa az Egyesült Királyságból a Pets As Therapy (PAT) Read2Dogs kezdeményezés, amely szintén azt célozza, hogy a gyerekek nyugodtabban és motiváltabban olvassanak, miközben egy kutya hallgatja őket. A beszámolók szerint a gyerekek lelkesebbek, és az önbizalmuk is erősödik a foglalkozások során (Hughes, Hunter és Waggoner, 2019).

A hazai gyakorlatok egyelőre kevésbé dokumentáltak, de Magyarországon is megjelentek hasonló kezdeményezések. Mivel viszonylag új megközelítésről van szó, vannak szkeptikus hangok is. Egyesek amiatt aggódnak, hogy a terápiás állatok esetleg veszélyt jelentenek a gyerekekre, mások pedig éppen az állatokat féltik. Sokan kétségbe vonják a módszer hatékonyságát is, és felesleges plusz költségnek gondolják az állat bevonását. A felmerülő aggályokra mindenképpen a megfelelő szabályozás jelenti a megoldást (a gyerekek és állatok maximális védelmét szem előtt tartva). A saját tapasztalat pedig az, hogy ha a gyerekek választhatnak, akkor nagyon szívesen vesznek részt ilyen programokon, és örömmel döntenek úgy, hogy állatok társaságában tanulnak és gyakorolnak. Már önmagában a magasabb

motiváció jó érv lehet arra, hogy megfelelő programokat biztosítsunk számukra. Ha pedig valamelyik gyerek kifejezetten nem szeretne terápiás állattal tanulni, ezt mindenképpen figyelembe kell venni a mindenkori foglalkozásvezetőnek. Bár nagyon ritkán, de előfordul, hogy egy-egy gyerek úgy dönt: át megy egy másik osztályba, amíg tart a foglalkozás, vagy a teremben marad ugyan, de kifejezetten kéri, hogy az állat ne menjen oda hozzá. Ezért a döntésért pedig semmilyen hátrány nem érheti.

## TERÁPIÁS MACSKÁK ALKALMAZÁSA ITTHON ÉS A VILÁGBAN

Az állatasszisztált intervenciók a 20. század második felétől kezdődően világszerte elterjedtek mint kiegészítő terápiás és pedagógiai eszközök. A legerjedtebb forma a kutyák alkalmazása (terápiás kutyák), ugyanakkor egyre több országban jelennek meg

terápiás célokra képzett és vizsgázott macskák is. Az alábbiakban összefoglaljuk a terápiás macskák szerepét a nemzetközi gyakorlatban, majd összehasonlítjuk a magyarországi helyzettel.

### Nemzetközi gyakorlat

A terápiás macskák hivatalos, vizsgázott formában történő alkalmazása jelenleg elsősorban az Egyesült Államokban, Kanadában, az Egyesült Királyságban, Ausztráliában, Németországban, Norvégiában és Ausztriában dokumentált. Ezekben az országokban működnek olyan szervezetek,

a gyerekek és állatok  
maximális védelmét  
szem előtt tartva

amelyek terápiás állatok, köztük macskák felkészítésével és regisztrációjával foglalkoznak.<sup>1</sup>

A nemzetközi példákban a terápiás macskák leggyakoribb feladatai, hogy érzelmi támogatást nyújtsanak, és jelenlétükkel csökkentsek a stresszt. Ezekben az esetekben a macskák elsősorban passzív vagy félig aktív szereplők: jelenlétük és barátságosságuk a fő terápiás tényező, míg bizonyos feladatok sorozatos, intenzív végrehajtása jellemzően inkább a kutyák sajátja.

### A magyarországi sajátosságok

Magyarországon a Terápiás és Segítő Macskákért Alapítvány kifejezetten macskák felkészítésével és vizsgáztatásával foglalkozik, és egyedi vizsgarendszert dolgozott ki számukra.

A hazai vizsgarendszer újszerű megközelítést képvisel: a terápiás macskáktól nem pusztán nyugodt jelenlétet várnak el, hanem aktív, magas szintű együttműködést, sőt, kezdeményezést is. A vizsga célja olyan macska–felvezető párosok minősítése, akik a foglalkozások során látványos és célzott gyakorlatokat tudnak bemutatni, közvetlenül bevonva a résztvevőket.

#### *A vizsgarendszer szintjei:*

- Alapvizsga: a felvezető megtanulja, hogyan taníthatja hatékonyan a macskáját, és néhány alapvető gyakorlatot is elsajátítanak együtt (pl. behívhatóság, trükkök, boxba küldés);

- Temperamentumvizsga: a páros idegen helyszínen találkozik a vizsgáztatókkal. A macskának jól kell tudnia reagálni egy idegen személyre és az idegen környezetre, érinthetőnek és taníthatónak kell lennie ebben a helyzetben is;
- Záróvizsga: különböző vizsgák közül lehet választani, annak megfelelően, hogy milyen feladatokra szeretne specializálódni a páros. Választhatnak például látogatói szintű vizsgát, ami az állatasszisztált jelenlétet helyezi a fókuszba, vagy például kapcsolatközpontú vizsgát is, ahol az állatnak magas szinten kell tudnia együttműködni idegen személyekkel csoportos helyzetben is.

Nemzetközi szinten tehát általánosságban elmondható, hogy a terápiás macskák

főként az érzelmi jóllét javítását és a szociális kapcsolatok támogatását szolgálják, többnyire nyugodt jelenlétük és barátságos viselkedésük révén. Magyarországon azonban a terápiás macskák nem-

csak jelen vannak, hanem aktív résztvevői is a terápiás és pedagógiai folyamatoknak, látványos feladatok végrehajtásával és nagyfokú kooperálással járulnak hozzá a foglalkozások sikeréhez. Az akadálypályák teljesítése, új trükkök megtanulása, a résztvevők által írt és előadott történetben való „szerepjáték” csak néhány példa a terápiás macskák repertoárjából.

Ez a megközelítés jelentősen tágítja a terápiás macskák alkalmazási lehetőségeit.

a résztvevők által írt és előadott történetben való „szerepjáték” csak példa a macskák repertoárjából

<sup>1</sup> Például: Pet Partners – USA; Ottawa Therapy Cats – Kanada; Pets As Therapy – UK.

## TERÁPIÁS MACSKÁK AZ OKTATÁSBAN?

Noha a szakirodalom eddig leginkább kutyákat vizsgált ebben a szerepben (Hall és mtsai., 2016; Hughes és mtsai., 2019), a macskák mint terápiás állatok is egyre nagyobb figyelmet kapnak, és számos előnyük lehet más állatokkal szemben.

A macskák természete – nyugodt, halk, gyakran kevésbé toladó, mint a kutyáké – előnyös lehet olyan gyermekek számára, akik érzékenyek a zajokra, félnek a kutyáktól vagy jobban igénylik a visszafogott kontaktust (Beetz és mtsai., 2012). A dorombolás bizonyítottan csökkenti a szorongást, és nyugtató hatású lehet a jelenlévők számára (Beetz és mtsai., 2012), ami elősegítheti a diákok érzelmszabályozását tanulás közben.

Emellett a macskák általában könnyen integrálhatók osztálytermi környezetbe: kisebb méretű termekben is kényelmesen elférnek, könnyen szállíthatóak, csendesek, így nem zavaróak a szomszédos osztályokban sem. A kis termet számos előnnyel járhat: a macskák könnyedén felugranak az iskolapadra, tehát a diákok akár a helyükön maradván is kérhetnek trükköt az állattól. Az sem zavaró, ha a macska az éppen hangosan olvasó gyermek padján fekszik, ráadásul felolvasás közben könnyen simogatható marad. A macskák kis termetüknek köszönhetően ölbe vehetőek, a padokon mászkálva pedig fejmagasságba kerülnek, ami előnyösen hathat az ember-állat interakciókra: a diákok általában pozitívként élik meg, ha a macskával összeérinthetik a

homlokukat, vagy az állat az arcukhoz dörögli a fejét.

A gyermekek körében a kutyáktól való félelem (*cynophobia*) becslések szerint jóval gyakoribb, mint a macskáktól való félelem (*ailurophobia*), ami a macskák további előnyét jelentheti az állatasszisztált oktatási programokban. Az állatfóbiák előfordulását vizsgáló kutatások szerint a kutyáktól való jelentős félelem a gyermekek körében körülbelül 3–5%-os gyakoriságú, míg a macskáktól való félelem ritkább, kevesebb mint 1%-ban fordul elő (Ollendick és King, 1994). Ennek oka részben az lehet, hogy a kutyák nagyobb termetük, zajos viselkedésük, és esetleges korábbi harapási élmények miatt

fenyegetőbbnek tűnhetnek a gyermekek számára (American Psychiatric Association, 2013). Ezzel szemben a macskák kisebb testalkata, csendesebb, visszahúzódóbb ter-

---

általában pozitívként élik meg, ha a macskával összeérinthetik a homlokukat

---

mészete kevésbé vált ki félelmet, és könnyebben elfogadható társaság lehet egy tanulási szituációban is. Mindezek alapján érdemes mérlegelni a macskák bevonását azokban a helyzetekben, ahol a gyermekek szorongásának csökkentése és a tanulási élmény támogatása a cél.

A macska viselkedése ráadásul jelentősen eltér általában is más háziállatokétól – és éppen ezek a különbségek tehetik különösen értékké az állatasszisztált oktatási programokban. A macskák alapvetően nem csoportorientált állatok, hanem territoriális és önálló természetű lények, emiatt pedig gyakran függetlenebbnek és kevésbé irányíthatónak tűnnek (Bradshaw, 2013). Ez a függetlenség azonban nem közömbösséget jelent, hanem azt, hogy a macskák

érzékenyebben reagálnak a környezetükre, és nagyobb figyelmet, valamint finomabb kommunikációt igényelnek az embertől. A gyerekek számára értékes tapasztalat lehet, hogy a macskával való kapcsolat kialakításához türelemre, empátiára és a másik fél igényeinek tiszteletben tartására van szükség. A macskák nem kényszeríthetők, így a velük való foglalkozás segítheti a diákokat az elfogadás, az önszabályozás és az együttérző viselkedés gyakorlásában, ami hozzájárulhat utóbbiak szociális és érzelmi készségeinek fejlődéséhez (Turner és Bateson, 2014). A macska tehát nemcsak társ, hanem egy olyan tanító is lehet, aki a gyermekeket a türelmes és tiszteletteljes interakciók fontosságára tanítja. Emellett akár pozitív példaként is szolgálhat arról, hogy milyen az, amikor merünk önmagunk lenni, határokat húzni, és nemet mondani.

Bár a macskák alkalmasak terápiás célokra, néhány hátrányt is érdemes figyelembe venni. A macskák általában érzékenyebbek a környezeti változásokra és a stresszre, mint a kutyák, így idegen helyszíneken való szerepeltetésük körültekintőbb tervezést igényel (Beetz és mtsai., 2012; Friesen, 2010). Kiképzésük is nehezebb, mivel kevésbé hajlamosak a gazda által vezérelt feladatvégzésre, és függetlenebb természetük miatt a kívánt viselkedések kialakítása hosszabb időt vehet igénybe (Friesen, 2010). A terápiás célra alkalmas macskák száma is jelentősen kisebb, mint a kutyáké, ezért a hozzáférés korlátozottabb (Friesen, 2010; Hall és mtsai., 2016). Emellett terhelhetőségük is kisebb, vagyis rövidebb ideig képesek koncentráltan együttműködni

egy-egy foglalkozáson (Hughes és mtsai., 2019).

Bár sokan attól tartanak, hogy a macskák nem tudnak megbirkózni az idegen helyszínnal, illetve idegen ember jelentette kihívással, bizonyos egyedek megfelelő képzéssel erre képesek lehetnek, anélkül, hogy jelentős stresszt okozna nekik a helyzet (Pongrácz és mtsai., 2025).

Magyarországon a terápiás macskák alkalmazása még kevésbé elterjedt, mint a terápiás kutyáké, de már létezik olyan szervezet, amely vizsgáztatja és képezi a terápiás macskákat és felvezetőiket, valamint a pedagógusoknak is tanítja a hatékony alkalmazási lehetőségeket. A **Terápiás és Segítő Macskákért Alapítvány** kifejezetten azzal a céllal jött létre, hogy felkészítse a macskákat és felvezetőiket, valamint a fogadó pedagógusokat az állatasszisztált pedagógiai munkára. A terápiás macskáknak ugyanúgy át kell esniük viselkedési és egészségügyi alkalmassági vizsgálaton, mint a kutyáknak, hogy garantáltan biztonságosak és felkészültek legyenek a gyermekekkel való munkára.

Az Alapítvány 2023 januárjában kezdte meg a működését. Ekkor még az is kérdés volt, hogy lehetséges-e a macskák sikeres felkészítése iskolai programokra. Az elmúlt időszakban a terápiás párosaink (vizsgázott macskák és felvezetőik) több száz sikeres iskolai foglalkozást tartottak meg országszerte, ami bizonyítja, hogy ez az állatfaj is alkalmas erre a feladatra, még ha felkészítésük és alkalmazásuk nagyobb körültekintést is kíván, mint például egy kutya esetében.

a gyermekeket a türelmes és tiszteletteljes interakciók fontosságára tanítja

## TERÁPIÁS MACSKÁK AKCIÓBAN

Az állatasszisztált intervenciók nemzetközi szakirodalma az asszisztencia célzottsága szerint három fő ágat különböztet meg: állatasszisztált *aktivitás* (AAA), állatasszisztált *oktatás* (AAE) és állatasszisztált *terápia* (AAT). Bár mindháromnak alapvető célja az ember jóllétének, képességeinek vagy állapotának fejlesztése, módszertanuk és célkitűzéseik tekintetében fontos különbségek vannak köztük. A macskák – mint terápiás állatok – mindhárom ágba beilleszthetők, megfelelő szakmai felkészítéssel és jól megtervezett programok keretében.

### „Olvass a macskának!” – Az állatasszisztált aktivitás

Az állatasszisztált aktivitások célja, hogy örömteli, motiváló élményeket nyújtsanak a résztvevőknek. Az aktivitások általában kevésbé strukturáltak, nem kötődnek egyéni célkitűzésekhez vagy dokumentált fejlődési folyamatokhoz. A hangsúly a pozitív élményen, a részvételen és az állattal való kapcsolódáson van.

Saját gyakorlatunkban erre jó példa a macskás olvasóprogram, amelyet könyvtárakban és könyvesboltokban szerveztünk. A gyermekek meghatározott időpontokban, heti rendszerességgel jöhettek felolvasni a terápiás macskának, akár egyénileg, akár kis csoportban. Szabadon választhattak könyvet a polcokról, vagy olvashattak előkészített, korosztálynak megfelelő feladatlapokról is. Olyan gyermekek is részt vehettek, akik még

csak szótagolva tudtak olvasni, nekik külön olvasólapokkal készültünk. A cél az volt, hogy a gyerekek szívesen jöjjenek, gyakorolják a hangos olvasást, és kellemes élményeket kapcsoljanak az olvasáshoz. Több szülő jelezte vissza, hogy a gyerekek a könyvesboltban megkezdett könyvet otthon is folytatták, volt olyan résztvevő is, aki korábban nehezen volt kimozdítható a számítógép mellől, és kevésbé érdeklődött a könyvek iránt, ám a macskákhoz szívesen jött, később pedig otthon is elkezdett önállóan olvasni. Szintén gyakori visszajelzés volt, hogy a hangos olvasás minősége valóban javulni kezdett a rendszeres gyakorlásnak köszönhetően, és az iskolai környezetben is bátrabbá vált a gyermek, ha hangosan, az egész osztály előtt kellett olvasnia.

A program felépítése egyszerű volt: a gyerekek leültek az asztalhoz, miközben a macska az asztalon vagy az ölükben fe-

küdt. Olvashattak magukban vagy hangosan, a jelen lévő pedagógusnak. Az olvasás végén jutalomként kérhettek a macskától egy trükköt is – például alagúton átbú-

jás, hátra felugrás –, ami tovább erősítette a motivációt és a pozitív élményt.

A hasonló, *Olvass a macskának!* típusú programokat érdemes lenne továbbfejleszteni, vizsgálni és terjeszteni. Növelheti a hatékonyságot, ha a gyerekek rendszeresen és tartósan járhatnak a foglalkozásokra, és ha a program számukra könnyen hozzáférhető helyszínen zajlik (pl. iskolai könyvtár, fejlesztőszoba). Nagy öröm lenne, ha országszerte létrejöhetnének ilyen állatasszisztált olvasópontok terápiás állatok

korábban nehezen volt  
kimozdítható  
a számítógép mellől

részvételével, a hatékonyságot pedig jól kontrollált, megfelelő elemszámú vizsgálatokkal lehetne alátámasztani.

### **Macska a tanteremben – Az állatasszisztált oktatás**

Az állatasszisztált oktatás a fentieknél formálisabb keretek között zajlik, pedagógiai célok mentén, tanárok vezetésével. Az AAE célja konkrét készségek, például olvasás, szövegértés, olvasási motiváció fejlesztése, előre meghatározott tanulási célokkal és mérhető eredményekkel. Az állat jelenléte ebben az esetben is motiváló és szorongáscsökkentő, de a munka erősebben illeszkedik a tanmenethez: az állat aktív résztvevője a tanulási folyamatnak.

Az állatasszisztált oktatási órákat jellemzően teljes osztályok számára szervezzük. A pedagógus és a macska felvezetője közösen készülnek fel és tartják meg a foglalkozást, amely mindig illeszkedik a tanmenet céljaihoz és az adott korosztályra jellemző képességszintekhez. A macska jelenléte segíti a diákokat abban, hogy jobban fókuszáljanak, aktívabban vegyenek részt a feladatokban, és élményként éljék meg a tanulást.

Az órák változatosak és kreatívak, a tananyaghoz és az osztály sajátosságaihoz igazítottak. A foglalkozások során bármilyen tantárgyi tartalom „macskásítható”, legyen szó nyelvtanról, szövegértésről vagy olvasástechnikáról.

*Néhány példa az olvasás és szótagolás gyakorlására szolgáló feladatokra:*

- Szótagoló akadálypálya: a gyerekek kártyákon különböző szavakat kapnak, és aki helyesen elszótagolja, végrehajthat egy akadályt a cicával.
- Terpeszalagút: a gyerekek lábukat terpeszbe nyitva állnak, és amikor a macska átbújik alattuk, az adott gyermek szótagolja az éppen aktuális szót.
- A gyerekek körben ülnek a földön, és a cicát vezetik. Akinél a macska van, folytatja a szóláncot a következő szóval.
- Magasabb évfolyamokon: szövegértési állomásjáték, igaz–hamis állítások megválaszolása, amikor a macska a hátukra ugrik.

A diákok bevonódását, aktivitását és együttműködését jelentősen fokozza a

macska jelenléte, és a pedagógusok szerint a hatása még az azt követő órákon is érzékelhető: jobb hangulat, kevesebb stressz, és több mosoly jellemzi az osztályt. Több szülő is beszámolt róla, hogy a gyerekek könnyebben indulnak reggel iskolába, ha tudják, hogy

egy terápiás macska várja őket.

Az állatasszisztált oktatás során a hagyományos tankönyvi feladatok is élményszerűbbé tehetők, például, ha a helyes választ adó diák jutalomként a padjára hívhatja a macskát egy trükkre. Támogatóan hathat az is, ha a felszólított diák előbb a padjára hívhatja a macskát, és úgy kell válaszolnia, hogy közben már vele van az állat.

Az AAE célja konkrét készségek, például olvasás, szövegértés, olvasási motiváció fejlesztése, előre meghatározott tanulási célokkal és mérhető eredményekkel.

Az állatasszisztált oktatás tehát kiváló lehetőség arra, hogy a diákok jó hangulatban, motiváltan, erősebben koncentrálnak dolgozzanak, sikerélményeket szerezzenek, megélik az elfogadhatóságukat és a hatékonyságukat, ráadásul a tantárggyal kapcsolatos szorongásuk csökkenjen, részvételi kedvük pedig fokozódjon. A feladatok lehetnek nagymozgásokat igénylőek, de egyszerű padban ülősek is, attól függően, hogy a pedagógus melyiket érzi szükségesnek.

Véleményünk szerint az állatasszisztált oktatás akkor válhat igazán hatékonná, ha rendszeresen, hosszabb távon is jelen lehet az állat a tanórákon, nem csupán alkalmi látogatásokra korlátozódik a foglalkozás. Ehhez azonban szükség lenne a program tudományos megalapozottságának további vizsgálatára és megfelelő anyagi források biztosítására.

### Társasjáték a tanteremben? Ráadásul macskával?

Az AAE-hez kapcsolódva bemutatjuk saját fejlesztésű, macskás társasjátékunkat, amelyet Bánszky Noémi gyógypedagógus, állatasszisztált terapeuta és Rudolf Panka pedagógus, irodalomterapeuta dolgozott ki. A kártyaalapú játék célja, hogy a kötelező vagy ajánlott regények feldolgozását élményszerűvé tegye, és motiválja a gyerekeket a könyvek elolvasására a terápiás macskák bevonásával.

Jelenleg négy regényhez érhető el a kártyajáték: *Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk*, *Gárdonyi Géza: Egri csillagok*, *J.K. Rowling: Harry Potter és a bölcsek köve* és *Berg Judit:*

*Rumini*. A repertoár bővítését és a feladatbank frissítését folyamatosan tervezzük.

A regények kiválasztásakor több szempont érvényesült. A négy alapregény között, amelyekhez elkészült a társasjáték, szerepel két klasszikus irodalmi mű, mely évtizedek óta ott van a kötelező olvasmányok között. A társasjáték fejlesztése során, pedagógusi tapasztalatokat meghallgatva, kiderült, hogy a diákok sokszor neki sem kezdenek

az *Egri csillagok*nak, *A Pál utcai fiúk*ban pedig már az első oldalakon rengeteg, a mai diákok számára már nem érthető szó szerepel, melyek a könyv kinyitásakor azonnal elidegeníthetik őket a szövegtől. Szándékaink szerint a társasjáték élménye ösztönözheti a diákokra, hogy az ellenállásukat leküzdve elolvassák ezeket a műveket, melyek egyrészt a tantervi követelmény részei, másrészt klasszikus irodalmi értékek.

A másik két regény (a *Rumini* és a *Harry Potter*) kiválasztása során szempont volt, hogy ezek eleve népszerűek az adott korosztályban, szívesebben olvassák a diákok őket, így motiváltabbak a velük való munkára.

Így tehát a társasjáték alkalmas lehet a kevésbé népszerű művek olvasására való motiválásra, illetve erősítheti a pozitív asszociációkat, mélyítheti az élményt egy már kedvelt olvasmány esetén.

A játék során a diákok négy csoportban dolgoznak, felváltva húznak kártyákat, amelyek a megszerzett tudásuk felhasználására, véleményformálásra, érzelmek kifejezésére ösztönöznek. A feladatok közben a macska is aktívan részt vesz a folyamatban: akadálypályán halad át, behívós játékot

az AAE-hez kapcsolódva bemutatjuk saját fejlesztésű, macskás társasjátékunkat

játszik, trükköket mutat be. A játék segít oldani a tanulók szorongását, és mivel a fókusz megoszlik a feladat és az állat között, a visszahúzódóbb tanulók is bátrabban kapcsolódnak be.

A társasjáték egyik nagy előnye, hogy már egyetlen duplaóra alatt is végigjátszható, így olyan intézményekben is használható, ahol nem tudnának pl. egész tanéves állatasszisztációt biztosítani a tanórákra.

A társasjátékban három kategóriába tartozó kérdések szerepelnek. Vannak a szöveg tartalmára vonatkozó, „olvasónapló-szerű” kérdések, melyek konkrétumokra kérdeznek rá; leginkább a memóriát, az adatok előhívására vonatkozó készségeket kell használni a megválaszolásukhoz.

A második kategóriába tartoznak az értelmező kérdések. Itt már nem csak egyetlen helyes válasz lehetséges, a diákoknak használniuk kell érvelési, kombinációs, logikai képességeiket, illetve a világról alkotott általános tudásukat. Emellett ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához a szövegértési képességek magasabb foka szükséges.

A harmadik kategóriába tartoznak az önreflexiós, esetenként önismereti kérdések. Itt már az olvasmányok inkább asszociációs alapnak számítanak, ahhoz, hogy a diákok saját maguk kapcsán fogalmazhassanak meg reflexiókat.

A játék végigjátszása során a tanulók így legalább három szinten dolgozzák fel az adott olvasmányt: a konkrétumok, „adatok” szintjén, ami elsősorban a memóriát fejleszti; a szövegértési, kognitív képességek szintjén; illetve a játék lehetőségét ad az

érzelemkifejezés, érzelmi intelligencia, önismeret, önreflexió fejlesztésére is, ami már irodalomterápiás tényezőket is mozgásba hoz.

A különböző kérdéstípusok az állatasszisztált feladatokkal szervesen összefonódva jelennek meg. Vannak olyan feladatok, melyek elmélyülést, végiggondolást igényelnek (ilyen például egy-egy felolvasott részletre való reflektálás).

Az ilyen gyakorlatoknál az állattal végzett tevékenység ezt az elmélyülést támogatja. Például a cicát magához hívja a diák, ölbe veszi, és amíg elmondja a gondolatait, végig simogathatja az állatot. A gyors-rövid választ igénylő kihívásoknál a macskás játék is aktívabb. Például a csapattagok egymás mögött felsorakoznak terpeszben, és amikor a lábuk alatt áthalad a macska, mondaniuk kell egy szereplőt a regényből.

*Néhány példa a társasjáték feladataiból*

### **Behívós párbaj**

Annak a csapatnak a jelöltje kezdi a párbajt, aki a kártyát húzta. Csapatonként választanak 1-1 jelöltet, akik kiállnak a párbajra. Ők felváltva hívják magukhoz az állatot. A foglalkozásvezető megnevez egy regényszereplőt. Akinél az állat van, mond egy tulajdonságot arról a szereplőről, és bedob egy újabb szereplőt a következő játékosnak.

### **Lábszlam**

A csapatnak el kell mesélnie a regény történetét annyi fontos állomásra bontva, ahányan vannak a csapatban.

a gyors-rövid választ igénylő kihívásoknál a macskás játék is aktívabb

A lábszalom<sup>2</sup> szabályai szerint kell a macskát körbevezetni. Aki éppen vezeti az állatot, megnevezi a soron következő történést.

### Terpeszfogó

Az egyik csapat játékos a fogó. A kihívott csapat összes tagja (4–6 fő) pedig menekül. Akit elkap a fogó, annak terpeszben kell megvárnia, amíg a felvezető odaér hozzá a macskával, és feltesz neki egy villámkérdést a regénnyel kapcsolatban. Ha helyes a válasz, a macska átbújik a lába alatt, és folytathatja a menekülést. A játék során minden résztvevő csak tyúklépésben haladhat! A fogó akkor nyer, ha egy pillanatra minden játékos terpeszben állva várakozik. Akkor veszít a fogó, ha a játékvezető feltette az összes kérdést, és legalább egy aktív játékos maradt.

*Példa kérdésekre a Rumini regényhez készült játékból:*

1. Melyik város híres arról, hogy ott található a világ legnagyobb kikötője, és a bazárjában minden kapható? (Pelevár.)
2. Miért félelmetes hírű a Ragacs-tenger? (Barátságatlan szigetei és szörnyei miatt.)
3. Hogyan kel át Rumini először a Sárkány-szoroson a Szélkirálynővel? (A sárkány szájába lőnek egy hordót, amiben Batka-szigetek víze van, így a sárkány elalszik.)

4. Kik élnek a Batka-szigeten? (Fabatkák.)
5. Hogy hívják a pelekirály udvarmesterét? (Pampogi uraság.)
6. Hogy hívják a patkánykalózok hajóit? (Aranyvadász és Kalmár.)
7. Mivel fizet Balikó Naftalin Rufusnak azért, hogy megkeresse Ruminit a látószelencével? (A fabatkáktól hozott elszakíthatatlan fonállal.)
8. Miért olyan nehéz megtalálni a kazamaták lejáratait, ahol fogva tartja Félszemű Morti Ruminit? (Mert varázslat védi a helyet, így csak az láthatja a bejáratot és a lépcsőt, aki ismeri a varázsigét.)
9. Kitől kapta Félszemű Morti a varázsigét, ami védi a kazamaták lejáratait? (Naftalin Rufustól.)
10. Miért gyűlöli Naftalin Rufus Félszemű Mortit? (Mert Morti miatt halt meg a lánya, Nadinka, és megesküdött, hogy bosszút áll érte.)
11. Miért lőnek fel a kalózok kék fényjelzést? (Ezzel jelzik a sárkánynak, hogy a mögöttük haladó hajó a zsákmány, őket pedig hagyja elmenni.)

### Igaz – hamis játék

A játékvezető állításokat mond, összesen öt darabot, a felvezető eközben trükköket végez el az állattal. Ha a játékvezető állítása igaz, akkor a csapatnak utánoznia kell azt, amit az állat csinál (forog, felugrik, leül stb). Ha az állítás nem igaz, akkor ülve kell maradni. A csapat közösen dönti el az állításról, hogy igaz vagy hamis, tehát szabad egyeztetni

<sup>2</sup> A lábszalom esetében a csapat tagjai körben állnak, arcukkal a kör közepe felé fordulnak. A macskát körbe kell vezetniük úgy, hogy egymásnak „adogatják tovább” jutalomfalattal csalogatva. A macska egyszer belülről, egyszer kívülről haladva kerül, tehát szalomezve megy körbe.

egymással a csapattagoknak. Ha legfeljebb két hiba csúszik a válaszokba, akkor a csapat még megkapja a feladatért járó pontot, ennél több hiba esetében viszont nem kapnak pontot.

*Példa állításokra a Harry Potter regényhez készült játékból:*

1. A regény elején a kígyó agresszívan viselkedett Harryvel (*hamis*).
2. Harry kezdettől fogva tudta, hogy ért a kígyók nyelvén (*hamis*).
3. Ron Weasley elsőként ült le Harry mellé a vonaton (*igaz*).
4. Hermione már az utazás során is tudta, hogyan kell varázsolni (*igaz*).
5. Neville megtalálta a varangyát, mielőtt megérkeztek a Roxfortba (*hamis*).
6. A Tészlek Süveg megengedte Harrynek, hogy beleszóljon az elhelyezésébe (*igaz*).
7. Draco Malfoy megjelent a párbaj helyszínén (*hamis*).
8. Hermione felgyújtotta Piton köpenyét, mert azt hitte, ő próbálja megölni Harryt (*igaz*).
9. Ron találta meg Nicolas Flamel nevét egy könyvben a könyvtár tiltott részlegében (*hamis – Hermione ismerte fel a csokoládébéka-kártyáról*).
10. Ron áldozatot hozott a varázssakkjátékban, hogy Harry továbbmehessen (*igaz*).

### **Csoportos behívós játék**

A csapat minden tagja leül körben a földre, és a megadott szabályoknak megfelelően egyesével magukhoz hívják a macskát. Akinél a macska van, válaszol az aktuális körkérdésre.

*Példa kérdésekre a Harry Potter regényhez készült játékból:*

1. Harrynek a Roxfort válik az igazi otthonává, ahol egyszerre érik kalandok, de biztonságban is érezheti magát. Neked mi az a hely vagy közösség, amely hasonlóan fontos az életedben?
2. Válassz egy szereplőt a regényből, és mondd el, miben lenne jó hasonlítani rá!
3. Mondd el, szerinted mitől lesz valakiből hős! Mi jellemzi azt, aki hőssé válik? Értékelj ez alapján Harry hőssé válásának útját! Mi az, amitől ő pozitív hőssé tud válni a történet során?

A macskás társasjáték az irodalmi élményt, a közösségi játékot és a terápiás állat jelenlétét kapcsolja össze. Célja, hogy támogassa a diákokat abban, hogy bátrabban megszólaljanak, könnyebben beleéljék magukat a történetekbe, és személyesebb kapcsolatot alakítsanak ki az olvasott művekkel.

A játék nem pusztán ismeretátadásra szolgál, hanem érzelmi és közösségi tapasztalatokat is nyújt. A macska jelenléte hozzájárulhat a szorongás oldásához, és olyan légkört teremthet, amelyben a visszahúzódbb diákok is aktívabban részt tudnak venni a közös tevékenységekben. A módszer rugalmasan beilleszthető a tanórai keretek közé.

A pedagógusok és diákok beszámolóai alapján a játék élményszerű feldolgozást tesz lehetővé, és elősegíti a szociális és érzelmi készségek fejlődését. Több visszajelzés szerint a közös élmény hosszabb távon is emlékezetes marad a résztvevők számára.

## Tanulási nehézségek és macskák – Az állatasszisztált terápia

Az állatasszisztált terápia a három itt bemutatott tevékenység közül leginkább strukturált és célzott forma, így mindig képzett terapeuta vezeti. Az olvasás és szövegértés kontextusában olyan diákoknak válhat hasznára, akiknek tanulási nehézségük vagy zavaruk van, és emiatt magasabb a támogatási igényük. A foglalkozások pontosan dokumentáltak, és rendszeres mérés–értékelés kíséri őket.

Az olvasás és szövegértés komplex készség, amely több részképesség összehangolt működését igényli. A megfelelő szókincs, a grammatikai szabályok ismerete, a beszédértés, valamint a fonológiai tudatosság – hangokra bontás, szótagolás, hang–betű megfeleltetés – mind alapvető fontosságú a fejlődéséhez.

A fejlesztésnek ezeket a területeket kell céloznia. Ugyanakkor érdemes a pszichés tényezőket is figyelembe venni.

A diszlexiás és olvasási nehézségekkel küzdő gyermekek esetében a primer tanulási zavarok mellett gyakran megfigyelhetők másodlagos pszichés nehézségek, amelyek részben a sikertelenségek, részben a környezeti reakciók következményei (Snowling, 2013; Alexander-Passe, 2008). Az ismételt kudarcélmények, a kortársakhoz viszonyított lemaradás és az ebből fakadó csökkent önértékelés elősegítik a szorongásos és depresszív tünetek kialakulását náluk (Humphrey és Mullins, 2002).

Több vizsgálat kimutatta, hogy a diszlexiás tanulók körében szignifikánsan

magasabb az alacsony önértékelés, a teljesítményszorongás és a társas izoláció előfordulása, mint a tipikusan fejlődő társaiknál (Mugnaini és mtsai., 2009). Ezek a pszichés zavarok nemcsak az iskolai teljesítményt, hanem a társas kapcsolatok minőségét és a hosszú távú mentális egészséget is kedvezőtlenül befolyásolhatják (Undheim, 2003). A negatív tanulási tapasztalatok gyakran vezetnek elkerülő viselkedéshez, passzivitáshoz és csökkent tanulási motivációhoz (Alexander-Passe, 2015).

A diszlexiás gyermekek támogatásában emiatt kulcsfontosságú a pszichológiai tényezők felismerése és kezelése is, nemcsak a kognitív fejlesztés, hanem az érzelmi és szociális jóllét érdekében is (Snowling és Hulme, 2012). Ennek megfelelően a szak-

irodalom hangsúlyozza a multidiszciplináris megközelítés jelentőségét, amely egyaránt célozza a tanulási és a pszichés nehézségek enyhítését (Lyytinen és mtsai., 2015).

Ezen tények ismeretében különösen hatékony beavatkozási mód lehet, ha a gyógypedagógiai fejlesztések terápiás állat bevonásával zajlanak.

Az alábbiakban néhány példát mutatunk arra, hogy a fent említett részképességek fejlesztésére milyen gyakorlatokat végezhetünk macskák bevonásával.

### A szókincs fejlesztése

- A macskával kapcsolatos szavak gyűjtése (pl. szőr, bajusz, talppárna, dorombol), ezek jelentésének megbeszélése. (Természetesen más fogalomkörbe tartozó szavakat is

különösen hatékony lehet,  
ha a gyógypedagógiai  
fejlesztések terápiás állat  
bevonásával zajlanak

gyűjthetünk, például akinek a hátára ugrik a macska, mondjon egy tárgyat, ami „a” betűvel kezdődik.)

- Képkártyákon szereplő szavakat (pl. tárgyak a teremben, érzelmek, állatok) kell a macskához kapcsolódó mondatban használni: „*A macska elbújt a ... alatt.*”

#### *Grammatikai szabályok gyakorlása*

- Mondatalkotó játék: a macskát a gyerekek a lábszalom szabályai szerint vezetik körbe. Akinél a macska van, bővíti egy szóval a piramismondatot. (Pl.: Peti vár. Peti régóta vár. Peti régóta vár Katára. Stb.). A mondatok bővítésénél meghatározhatjuk azt is, hogy milyen szófajú szót kell mondani.

#### *A beszédértés fejlesztése*

- A gyerekek rövid történeteket hallgatnak a macskáról, és kérdésekre válaszolnak: „*Hol volt a macska? Mit csinált?*”
- Minden diák feláll. A játékvezető állításokat fogalmaz meg. Például: „*Akinek nem sárga a nadrágja, maradjon állva.*” „*Aki kakaót ivott reggelire, üljön le.*” A végén egy diák marad állva, ő kérhet egy trükköt a cicától.

#### *A fonológiai tudatosság fejlesztése*

- Hangkereső játék: „*Mondj olyan szót, ami ugyanazzal a hanggal kezdődik, mint a macska neve!*”
- Szótagolás: lábszalom: akinél a macska van, elszótagolja az adott szót.
- Rímkereső játék: terpeszfogó,<sup>3</sup> a szabaduláshoz most rímet kell mondani egy adott szóra.
- A diákok olyan szavakat kapnak, amelyekben összekeveredtek a betűk. Aki elsőnek jön rá, hogy milyen szó van odaírva, adhat egy falatot a macskának.

Ezek a gyakorlatok segítenek abban, hogy a gyerekek élményalapú módon, motíváltan fejlesszék képességeiket, miközben a macska jelenléte oldja a szorongásukat, és fenntartja a figyelmüket.

## **ÖSSZEGZÉS**

A tanulmány arra a problémára reflektál, hogy a diákok szövegértési készségei világszerte romlanak, miközben az olvasási motívációjuk is csökken. Az iskolai szorongás és teljesítménykényszer tovább nehezíti a helyzetet, hiszen a stressz gátolja a koncentrációt és a tanulást. Tanulmányunkban amellet érvelünk, hogy az állatasszisztált intervenciók – különösen a terápiás állatok jelenléte

<sup>3</sup> A terpeszfogó során 1 fogót választunk. A fogó és a többiek is csak tyúklépésben közlekedhetnek. Ha valakit megérint, annak meg kell állnia és terpeszben kell várakoznia egészen addig, amíg a macska (a felvezető segítségével) át nem halad a lába alatt. A „mentőakcióért” cserébe a felvezető feltesz egy villámkérdést, amire helyes választ kell adni ahhoz, hogy tovább mehessen a játék.

– pozitív hatással lehetnek: csökkentik a feszültséget, növelik a komfortérzetet, és erősítik a motivációt.

A kutatások többsége eddig terápiás kutyákat vizsgált, de a tanulmány részletesen bemutatja, hogy a macskák is alkalmasak lehetnek hasonló feladatokra. Nyugodt, csendes természetük miatt az érzékenyebb gyerekek számára is kevésbé fenyegetőek, dorombolásuk bizonyítottan stresszcsökkentő, és a kutyákkal szemben ritkább a tőlük való félelem. Magyarországon különleges vizsgarendszer is létezik terápiás macskák számára, a Terápiás és Segítő Macskákért Alapítvány keretei közt – amely az egyszerű jelenlét helyett aktív közreműködésre, trükkök bemutatására, sőt pedagógiai együttműködésre készíti fel az állatokat és felvezetőiket. Ez a nemzetközi gyakorlathoz képest egyedülálló megközelítés.

A gyakorlati példák között szerepelnek könyvtári és iskolai „Olvas a macskának!” programok, ahol a gyerekek szívesebben és bátrabban gyakorolják a hangos olvasást, valamint osztálytermi órák, ahol a macska jelenléte játékos feladatokon keresztül kapcsolódik a tananyaghoz. A cikkben egy saját fejlesztésű macskás társasjátékot is ismertettünk, amely klasszikus és népszerű ifjúsági regények feldolgozását teszi élményszerűvé, miközben fejleszti a szövegértést és az önreflexiót.

A terápiás macskák alkalmazása nemcsak az olvasási készségek fejlesztésére, hanem a pszichés támogatásra is alkalmas. Különösen hasznos lehet diszlexiás és tanulási

nehézségekkel küzdő gyerekek számára, akiknél gyakori a szorongás és az alacsony önértékelés. A macskákkal végzett gyakorlatok játékos, élményalapú formában célozzák a szókinccs, a fonológiai tudatosság, a beszédértés és a grammatikai készségek fejlődését.

Összességében a tanulmány arra mutat rá, hogy a terápiás macskák hatékonyan járulhatnak hozzá az olvasási motiváció és szövegértés fejlesztéséhez, valamint a tanulók érzelmi jóllétéhez. A módszer további kutatásokat és szélesebb körű bevezetést igényel, de a kezdeti hazai tapasztalatok kifejezetten biztatóak.

## TOVÁBBI TERVEINK

Elsődleges célunk, hogy minél több, magas szinten képzett terápiás macska és felvezető vehessen részt az oktatásban és fejlesztésben, ezért folyamatosan dolgozunk a cicák képzésén és vizsgáztatásán. Emellett szeretnénk a módszert minél szélesebb körben megismertetni a pedagógusokkal és gyógypedagógusokkal, hogy ők is bátran beépíthessék munkájukba a terápiás állatok jelenlétének jótékony hatásait.

Ehhez kapcsolódva már több akkreditált pedagógus-továbbképzést is kínálunk, köztük *Az olvasási és szövegértési készségek fejlesztése gyermek- és serdülőkorban terápiás állatok bevonásával* című képzést, amelynek keretei közt a módszer részletes ismertetése mellett a társasjáték használatát is megtanítjuk a résztvevőknek.

több akkreditált pedagógus-továbbképzést is kínálunk

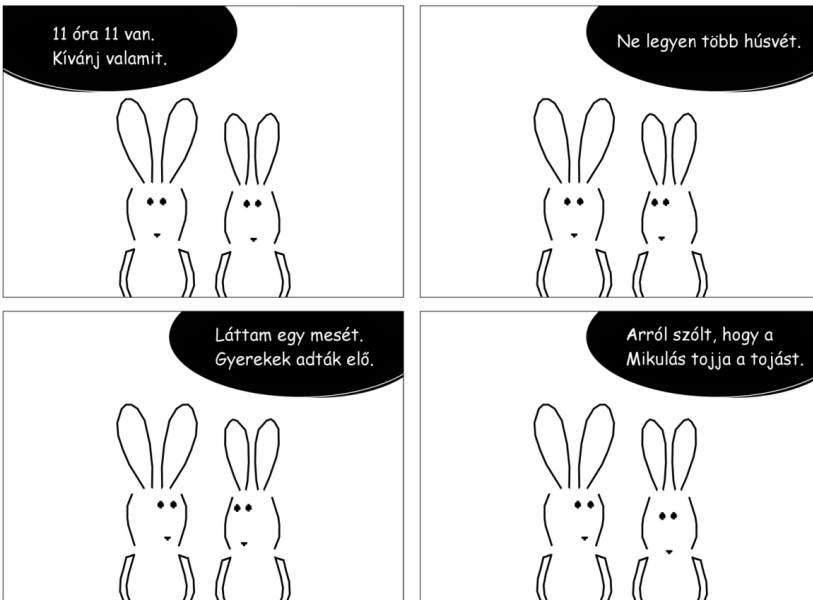
## IRODALOM

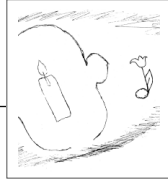
- Alexander-Passe, N. (2008): The sources and manifestations of stress among school-aged dyslexics, compared with sibling controls. *Dyslexia*. **14**. 4. sz., 291–313. DOI: <https://doi.org/10.1002/dys.341>
- Alexander-Passe, N. (2015): *The dyslexia stress anxiety continuum: Psychopathology in children and adults with dyslexia*. Springer, London. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-19581-9>
- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. kiadás). Author, Washington DC.
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H. és Kotrschal, K. (2012): Psychosocial and psychophysiological effects of human–animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*. **3**. (234). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>
- Bradshaw, J. W. S. (2013): *Cat sense: How the new feline science can make you a better friend to your pet*. Basic Books, New York.
- Friedmann, E., Son, H. és Tsai, C. C. (2010): The animal/human bond: Health and wellness. In: Fine, A. H. (szerk.): *Handbook on animal-assisted therapy*. Academic Press, San Diego. 85–107.
- Friesen, L. (2010): Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early Childhood Education Journal*. **37**. 4. sz., 261–267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0349-5>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M. L. és msai. (szerk.): *Handbook of reading research. Vol. III*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 403–422.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. és You, W. (2004): Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In: McNamara, D. S. (szerk.): *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 59–84.
- Hall, S. S., Gee, N. R. és Mills, D. S. (2016): Children reading to dogs: A systematic review of the literature. *PLOS ONE*. **11**. 2. sz. (e0149759). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759>
- Hughes, L., Hunter, S. és Waggoner, L. P. (2019): Reading to Rover: Effects on student reading ability and attitudes. *Human-Animal Interaction Bulletin*. **7**. 1. sz., 1–20.
- Humphrey, N. és Mullins, P. M. (2002): Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*. **29**. 4. sz., 196–203. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00264>
- Lyytinen, H., Erskine, J., Aro, M., Richardson, U. és Lyytinen, P. (2015): Reading and dyslexia in different orthographies: An overview of the cross-linguistic comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*. **56**. 2. sz., 126–134. DOI: <https://doi.org/10.1111/sjop.12209>
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G. és Albertini, G. (2009): Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*. **5**. 4. sz., 255–264. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12519-009-0049-7>
- OECD (2019): *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Ollendick, T. H. és King, N. J. (1994): Fears and their level of severity in children and adolescents: A normative epidemiological study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. **35**. 5. sz., 927–937. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb02303.x>
- Pongrácz, P., Bensaali-Nemes, F., Bánszky, N. és Dobos, P. (2025): The biological irrelevance of ‘Cattachment’ – It’s time to view cats from a different perspective. *Applied Animal Behaviour Science*. 271. sz. (105829). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2025.105829>
- Putwain, D. W. (2007): Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*. **77**. 3. sz., 579–593. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709906X161704>

- Snowling, M. J. (2013): Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*. **13**. 1. sz., 7–14. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Snowling, M. J. és Hulme, C. (2012): Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*. **47**. 1. sz., 27–34. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Suldo, S. M. és Shaunessy, E. (2008): Emotional and academic functioning in students in high-stakes testing environments. *Psychology in the Schools*. **45**. 4. sz., 349–363.
- Turner, D. C. és Bateson, P. (2014): *The domestic cat: The biology of its behaviour* (3rd ed.). Cambridge University Press, Cambridge.
- Undheim, A. M. (2003): Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*. **57**. 3. sz., 221–226. DOI: <https://doi.org/10.1080/08039480310001391>

## Retek és Pajesz

11 óra 11





SIPKA GERGŐ

# A tükrözött osztályterem hatékonysága a természettudományos tantárgyak körében: egy metaanalízis eredményei

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.07>

KÖZELÍTÉSEK

## 1. BEVEZETÉS

A tükrözött osztályterem a nemzetközi oktatás színterén (flipped classroom) napjainkra népszerű és széles körben támogatott tanítási modellé vált mind a közoktatásban, mind pedig a felsőoktatásban (Bond, 2020; Lo és Hew, 2017; Al-Samarraie és mtsai., 2020; Divjak és mtsai., 2022; Galindo-Dominguez, 2021; Talbert, 2017). Számos kutatás a modell kialakulását 1997-re teszi (Ağırman és Ercoşkun, 2022; Danaher, 2019; Neyra, 2022), amikor Eric Mazur harvardi fizikaprofesszor kiadta *Peer Instruction* (1997) című könyvét. Mazur ezen művében bemutatja a *Peer Instruction* nevű módszerét, melynek lényege, hogy a hallgatók az előadást megelőzően megismerkednek a tananyaggal, a professzor jegyzeteinek segítségével. Az előadás során pedig az oktató kérdéseket tesz fel a hallgatóknak, melyet azok a mellettük ülővel beszélhetnek meg. A megbeszélés után – többszöri ellenőrző szavazást követően – kap képet a tanulási folyamat sikerességéről, állapotáról mind tanár, mind hallgató.

Ez a könyv vetette meg a tükrözött osztályterem (TO) mint elmélet alapjait, amely ekkoriban technikai hiányosságok miatt csak részlegesen indulhatott útjára a gyakorlatban; a multimédiás információforrások még hiányoztak, csupán a professzor saját kézzel írt jegyzete állt rendelkezésre az aspiránsok számára. 2005-ben a Youtube létrejöttével azonban megnyílt a lehetőség a videók világhálón való közzétételére, és ezt nem sokkal később oktatási célra is többen elkezdték használni. Ilyen oktatási tartalomgyártó Salman Khan, aki 2008-ban elindította weboldalát, a Khan Academyt, ahol oktatóvideókat tett közzé matematika, fizika és kémia tantárgyakhoz kapcsolódóan (Morrison és DiSalvo, 2014). Ezek a technológiában bekövetkezett fejlődések és változások lehetővé tették a mai formájában ismert *tükrözött osztályterem* létrejöttét, hiszen ezen tanulásszervezési eljárás egyik fő komponense a videók mint információforrások használata.

Bár a TO születését 1997-re datálják, a *flipped classroom* elnevezés már ezen idő előtt is létezett. 1984-ben Militsa Nechkina, a Szovjetunió Moszkvai Neveléstudományi

Főiskola tanára is használta (Nechkina, 1984). 1997-et követően azonban 2007-ig nem készült olyan – jelenleg online elérhető – kutatás, mely a *flipped classroom* kifejezést tartalmazná. 2007-ben azonban két kémia-tanár alkalmazta a Tükrözött Osztályterem modellt. Kutatásukat 2012-ben publikálták, és ez aztán egyre több a modellről szóló kutatást eredményezett (Zhang és mtsai., 2024). Bergmann és Sams *Flip YOUR Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* c. könyvükben (2012, 120–190. o.) bemutatták több évnyi munkájukat, mely során kísérleteket végeztek a modell tökéletesítésére a diákok, szülők és kollégák együttműködésével. Munkásságuk révén középiskolai és egyetemi tanárok körében egyre inkább elterjedt a TO, maguk a szerzők is tartottak továbbképzéseket Amerika, Európa és Ausztrália iskoláiban (Díjvjak és mtsai., 2022). A modell elterjedésének iramát azonban nem tudta követni a tudományos közösség, így tudományosan a mai napig nem bizonyított annak megbízhatósága, hatékonysága. Ezek igazolásához széles körben elvégzett kutatásokra, valamint az ezeket összefoglaló és vizsgáló metaanalízisekre van szükség.

A metaanalízis egy széles körben alkalmazott kutatási eljárás, mely statisztikai módszerek segítségével több, független kutatás eredményeit egyesíti, és választ ad egy vizsgált beavatkozás vagy jelenség hatásáról. A neveléstudományban végzett beavatkozásokból származó adatok tehát lehetővé teszik nemcsak a kutatáson belüli, de a kutatások közötti összehasonlítást is. Ennek az összehasonlításnak több célja is lehet.

A metaanalízis (vagy metaelemzés) segítségével az önmagukban nem megbízható hatátnagyságot biztosító kutatások összegzésével egy statisztikailag is meggyőző eredményre juthatunk. Továbbá több kutatás eredményeinek vizsgálatával az adott eredményeket különböző függő változók szempontjából is megvizsgálhatjuk (résztevők száma, neme, intervenció módja). Valamint az adatok közti ellentmondásokra is magyarázatot adhatunk, elvethetjük őket, vagy újakat vethetünk fel (Shorten és mtsai., 2025).

Témánkat illetően egy ilyen vizsgálat létrejöttének szükségességét jól mutatja, hogy a „flipped classroom” keresőparancsra jelenleg az ERIC adatbázisban elérhető metaanalízisek közül mindössze 307 találatot fedezhetünk fel, Scopus esetén 275-öt, a Web of Science esetén pedig 101-et (a keresés időpontja: 2025. 07. 17). A tudomány jelen állása szerint a TO-t vizsgáló metaanalízisek

kísérletek a modell tökéletesítésére a diákok, szülők és kollégák együttműködésével

nem jutottak konszenzusra a tanulószervezési eljárás hatékonyságát illetően (Jdaitawi, 2019). Ezen publikációkat elemezve elmondható, hogy a tükrözött osztálytermet

implementáló kutatások java része a felsőoktatásban, azon belül is az orvostudományi képzésben valósult meg (Zawacki-Richter és mtsai., 2025). Magyar kontextusban a Google Scholar a „tükrözött osztályterem” kulcsszavas keresésre mindössze 175 találatot ad. Ezen találatok közül azonban csak néhány kvantitatív, továbbá egy kutatás sem alkalmazta vagy vizsgálta a modellt középiskolai természettudományos környezetben, annak ellenére, hogy Magyarországon a diákok természettudományos teljesítményét

tükröző PISA-eredmények 1 ponttal jobbak az OECD átlagnál (MTI, 2023). A legutóbbi magyarországi kutatás, mely a tantárgyak nehézségének megítélését vizsgálta, azt mutatta, hogy a fizika az egyik legrosszabb helyen áll a diákok attitűdjét tekintve (Papp és Józsa, 2000). Ebből látszik tehát, hogy magyarországi környezetben mindenképp szükség van TO-t alkalmazó, annak hatékonyságát kvantitatívan vizsgáló kutatásokra, melyek később alapját szolgáltatják egy kizárólag magyarországi kontextusban végzett metaanalízisnek.

## 2. A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM ÉRTELMEZÉSE

A tükrözött osztályterem (TO) megértéséhez elengedhetetlen annak tisztázása, hogy a neveléstudományi kontextusban hol és hogyan helyezkedik el, továbbá miként definiálható

és sorolható be a már létező modellek, módszerek vagy technikák közé. A megfelelő definíció és besorolás kiválasztása nagymértékben függ attól, hogy milyen célból, milyen kontextusban kívánjuk alkalmazni a TO-t. Jelen metaanalízis olyan kutatásokat vizsgál, melyekben a tükrözött osztálytermet természettudományos tantárgyak oktatásában használták, majd hatékonyságát hagyományos tanulásszervezési eljárásokkal vetették össze. Ezért a TO definíciójának olyannak kell lennie, hogy ne csak az elemzett adatok, hanem a definíció tekintetében is

összehasonlítható legyen a hagyományos tanulásszervezéssel.

### 2. 1. A tükrözött osztályterem definiálása

A hagyományos tanulásszervezés egy egyirányú ismeretátadás, mely diktatórikus irányítással, versengéssel és együttműködés hiányával jellemezhető, korlátozza a kommunikációt, kreativitást és szociális készségek fejlődését, ezáltal növeli a tanulók elidegenedését, önértékelési problémáit és alacsony teljesítményét (Orbáné, 2011).

Jelen tanulmányban a hagyományos oktatáson, tanításon tehát a fentebb olvasható, Orbán Józsefné munkája nyomán általunk tett összefoglalóban mondottakat

értjük. A gyakorlatban olyan módszerek tartoznak ezen kategóriába, mint a frontális osztálymunka, vagy az önálló munka. A TO első elméletének megfogalmazói,

Jonathan Bergmann és Aaron Sams, a már említett két amerikai kémia tanár szerint a tükrözött osztályterem fogalma (2012, 13. o.):

„Amit hagyományosan az órán csinálnak, azt most otthon végzik el, és amit hagyományosan házi feladatként kapnak, azt most az órán fejezik be. A „mastery” tanulás elveit ötvözi a modern technológiával, hogy fenntartható, reprodukálható és kezelhető tanulási környezetet teremtsen.”<sup>1</sup>

Ők a TO-t *modell*nek nevezik, és kiemelik azon struktúrabeli különbséget, melyet a házi feladat és az órai munka felcserélése

kiemelik a különbséget, melyet a házi feladat és az órai munka felcserélése eredményez

<sup>1</sup> A tanulmányban szereplő fordítások a szerző munkái.

eredményez, továbbá a „mastery” tanulást a hagyományos tanulás szervezés helyett.

A mastery tanulás már 1920-ban alkalmazott módszer volt, de csak 1960-ban lett népszerű módszer (Bloom,

1968). A „mastery

learning”, vagy elsajátítás-alapú tanulás egy olyan oktatási felfogás, amely megköveteli, hogy a tanulók teljes mértékben meg-

értsenek egy tananyag részt, mielőtt továbblépnének a következőre (Csapó, 1978 ;Bouchrika, 2025).

Jonathan és Bergmann TO-t népszerűsítő munkája után megugrott a tükrözött osztálytermet vizsgáló tudományos publikációk száma (Zhang és mtsai., 2024), ezzel együtt azok adaptációja és definíciója. Ezt bizonyítja a Google trendkövetője is. A Google Trends adatai alapján a *flipped classroom* kifejezés iránti keresési érdeklődés 2010 körül kezdett el jelentősen növekedni. A népszerűség 2014 és 2020 között viszonylag magas szinten stabilizálódott, majd 2020-ban, vélhetően a COVID-19-világjárvány hatására, kiugró növekedés volt tapasztalható. Ezt követően az érdeklődés valamelyest csökkent, de a kifejezés továbbra is viszonylag népszerű maradt.<sup>2</sup> A publikációk megnövekedett számának köszönhetően megnőtt a definíciók mennyisége is, melyek a jellemzésen túl el is nevezik a TO-t *modellként*, *stratégiaként* vagy épp tanulás szervezésként. A definíciókról szólóan el kell mondani, hogy Bergmann és Sams előtt – bizonyára elsőként – már Lage és munkatársai is körülírták az *invertált osztályterem* fogalmát, miszerint: „Az osztályterem ’invertálása’ azt jelenti, hogy azok az események,

amelyek hagyományosan az osztályteremben zajlottak, most az osztályterem kívüli történnnek, és ugyanígy fordítva is” (Lage és mtsai., 2000). Lage és munkatársai az inver-

tált osztályteremre mint tanulás szervezési eljárásra tekintenek. Később Bergmann és Sams kijelentették, hogy az olyan kifejezéseket, mint a *blended learning* (vegyes tanulási

módszer), *reverse instruction* (fordított oktatás), *inverted classroom* (invertált osztályterem) és *24/7 classroom* (0–24-es osztályterem) rokonértelműek, egyaránt lehet őket használni a TO-alapú oktatás megnevezésére.

2012-ben, amikor Bergmann és Sams is megfogalmazta a tükrözött osztályterem modelljét, Berrett hozzájuk hasonló definíciót fogalmazott meg (2012):

„A tükrözött osztályterem modellben a számítógépes technológia és az internet (például online elérhető vagy CD/DVD-n tárolt videóelőadás) segítségével a hagyományos előadás információátadó része az órán kívülre kerül, és helyette az órai időben különféle interaktív tevékenységek zajlanak, amelyek célja az aktív tanulás ösztönzése.”

Az eddig felsorolt definíciókból kiderül, hogy megalkotóik a tanulás szervezési eljárásról legfontosabbnak tartják elmondani annak technológiára támaszkodó voltát, továbbá az aktív tanulás alkalmazását. Ezt a két komponenst követik definíciójukban Lee és munkatársai is (2017), hiszen szerintük:

<sup>2</sup> <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=flipped%20classroom>

„A tükrözött osztályterem modellt a technológia használata segíti elő, amely lehetővé teszi az oktatási tartalom átadását a személyes jelenléttel zajló órák előtt, például videóelőadások vagy online viták formájában, így az órákon több idő jut interaktívabb, elkötelezettebb és gyakorlati tanulásra.”

Ezt követően, 2024-ben egy, az eddigiekhez hasonló definíciót közölt *Chikeme*, aki azonban már nem modellként vagy tanulásszervezésként tekintett a TO-ra, hanem mint stratégiára (2024, 2. o.):

„Tanítási stratégia, amelyben a tanulók a tananyag fogalmait az osztálytermen kívül sajátítják el online oktatási források — például videók, filmek és hanganyagok — segítségével, így az órán több idő jut aktív tanulási tevékenységekre, mint például problémamegoldásra vagy való életbeli helyzetek alkalmazásra.”

A definíció üzenete tehát ugyanaz; újból megjelenik a fentebb már azonosított két komponens, a szerző mégis a *stratégia* elnevezést használta (ezzel a jelen metaanalízis célját tekintve egy ellentmondást kreálva).

Az eddigi definíciókkal szemben *Mishall* egy általánosabb definíciót kínált, amely nem tesz megszorítást technikai eszközökre, és nem veszi összehasonlítási alapba más tanulásszervezési eljárások hátányait (2024, 532. o.):

„A tükrözött osztályterem (TO) eljárás, amely az oktatást az egyéni tanulási térbe

helyezi, és dinamikus tanulási környezetként alakítja, ezáltal a hagyományos tanárközpontú oktatást tanulóközpontú tanulásszervezésként alakítja át.”

A fentebb megfogalmazott definíciók közül legátfogóbban a *Mishall* által leírt képviseli a jelen metaanalízisben szereplő kutatásokat. Ezen definíció szerint a TO egy tanulásszervezési mód, eljárás, ami a konstruktivista pedagógia jegyeit hordozza magán, ahogyan a kooperatív tanulásszervezés is (*Jones és Carter*, 2005). Tulajdonképpen ezt az átfogó fogalmat alkalmazza minden tanár és kutató, amikor a saját köznevelési kontextusában (tanulók, tanárok, az iskola profilja) tervezi meg intervencióként szolgáló tanítási időszakát (legyen az egy tanóra, egy félév, egy év). A tanárnak lehetősége van az adott ország jogszabályában rögzítettek figyelembevételével variálni a TO által megfogalmazott tudásátadási átstrukturálás eszközeit és módját, valamint megválasztania az aktív tanulási kör-

nyezet valamennyi jellemzőjét. Ezek alapján az egyes kutatásokban szereplő TO-definíciók és leírások már mind ezen kontextusban szerepel-

nek, helyi megfontolások és stratégiák által dolgozták ki őket, így modellként működnek. Ezt támasztja alá *Mrázik* pedagógiai modellekről szóló munkája is, melyben leírja, hogy a pedagógiai/neveléstudományi modell egy eljárás, melyet kutatási stratégia mentén kell kialakítani. Ez az eljárás adaptálható, alakítható, ehhez pedig koherens és állékony elgondolásra van szükség. Ilyen modell például a DBR-alapú modell, vagy az akcióalapú modell (*Mrázik*, 2023).

az adott ország jogszabályában  
rögzítettek figyelembe-  
vételével variálni

Ezen adaptált definíciókat, leírásokat ábrázolja az 1. táblázat. A táblázatban a

leírások a hagyományos TO-komponensek specifikációit írják le.

### 1. TÁBLÁZAT

A TO modelljeit összefoglaló táblázat

A modell elnevezése	A modell definíciója, leírása	Forrás
Társalgásközpontú TO	Aszinkron <sup>3</sup> online beszélgetőfelület integrálása, ahol a tanulók kötelező vagy önkéntes alapon vitákban vesznek részt.	(Yilmaz, 2022)
Kísérletközpontú TO	A tanulók az órát megelőzően kísérletekről és a helyes, biztonságos eszközhasználatról szóló videókat néznek meg. A videóval kapcsolatban az intézet saját készítésű applikációjában válaszoltak meg ellenőrző kérdéseket. A jelenléti órák keretein belül pedig elvégezték a megfigyelt kísérleteket.	(Zainuddin, 2024)
Ál-tükrözött osztályterem	A diákok eszköz-, vagy internethiányát figyelembe véve a videók nézése az osztályteremben történt.	(El Miedany, 2019)
Virtuális Tükrözött Osztályterem	A jelenléti órán szinkron, virtuális osztálytermi interaktív tevékenységek, csoportos munka és tanári irányítás folytak számítógépes programozás témakörben. Először az önálló tanulás „önmagaddal való párbeszéd” szakasza valósult meg, majd a „másokkal való párbeszéd” szakasz, eközben a tanár virtuális megfigyelést alkalmazott.	(Ahmed és Abdulla, 2019)

FORRÁS: saját szerkesztés

### 3. A MEGFOGALMAZOTT KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A magyarországi kontextusban elvégzett, tükrözött osztályteremmel kapcsolatos kutatások túlnyomó része a felsőoktatásban történt. A témában elérhető kutatások és metaanalízisek alacsony száma bizonytalanságot szülhet a

pedagógusokban, ami hátráltatja a pedagógiai innovációkat, kutatások elterjedését, a módszer meghonosulását. Ezen problémakör indukálja egy magyar nyelven is elérhető metaanalízis elvégzését, kifejezetten a Magyarországon problémás, nehéznek ítélt tantárgyakkal kapcsolatban. Ezek alapján a következő kutatási kérdés megfogalmazható:

<sup>3</sup> Ez a pedagógiai megvalósításra utal: ilyenkor nem szükséges, hogy a kommunikáció egy időben valósuljon meg.

Q1: Milyen irányú és mekkora hatás-nagyság állapítható meg a *tükrözött osztály-terem* és hagyományos oktatást alkalmazó, 9–12. évfolyamos diákokkal végzett kutatások között természettudományos tantárgyak esetében?

#### 4. AZ ALKALMAZOTT VIZSGÁLATI METODIKA BEMUTATÁSA

A metaanalízis egy olyan szisztematikus áttekintés, amelyben a szakirodalmakat egy adott szempontrendszer mentén szintetizáljuk, és a belőlük kinyert adatokat statisztikai módszerekkel összegezzük, illetve összefüggéseket fedezünk fel.

Az alábbiakban ezek bemutatására kerül sor.

##### 4. 1. Szakirodalmi művek keresése és kritériumok kialakítása

Jelen metaanalízis statisztikai elemzése, a benne felhasznált szakirodalmi művek gyűjtése és szintetizálása a PRISMA irányelvi alapján zajlott (Moher és mtsai., 2009). A szakirodalmi művek keresése három adatbázis felhasználásával történt, név szerint: Education Resources Information Center (ERIC), Scopus és Web of Science (WoS). Ezen adatbázisok weboldalai különböző keresési motorokat, keresési szintaxist alkalmaznak, azonban elmondható, hogy általánosan a következő kulcsszavak kerültek implementálásra: „*flipped classroom*” AND (*science OR physics OR chemistry OR biology OR STEM*) AND (“*high school*” OR “*secondary education*”) *pubyearmin:2013*.

A parancssorból is látható, hogy kizárólag természettudományos (biológia, fizika, kémia, természettudomány) tantárgyakkal foglalkozó kutatások kerültek beválogatásra, melyeket nem később, mint 2013-ban publikáltak. A tantárgyi kritériumból kifolyólag, valamint a nemzetközi szinten látható, felsőoktatásban végzett kutatások felülreprezentáltságát figyelembe véve a beválogatott kutatásokban szereplő diákok nem lehetnek fiatalabbak 9. osztályos korúnál, sem idősebbek 12. osztályos korúnál. Az összehasonlíthatóság érdekében a cikkeknek tartalmazniuk kellett kvantitatív adatokat, olyanokat, melyek segítségével ki lehet számítani a hatásnagyságot. A kutatásnak alkal-

maznia kellett egy kontrollcsoportot, amely hagyományos (nem TOKeretű) oktatásszervezésben részesült, vagy egy elő- és utómérést ugyan-

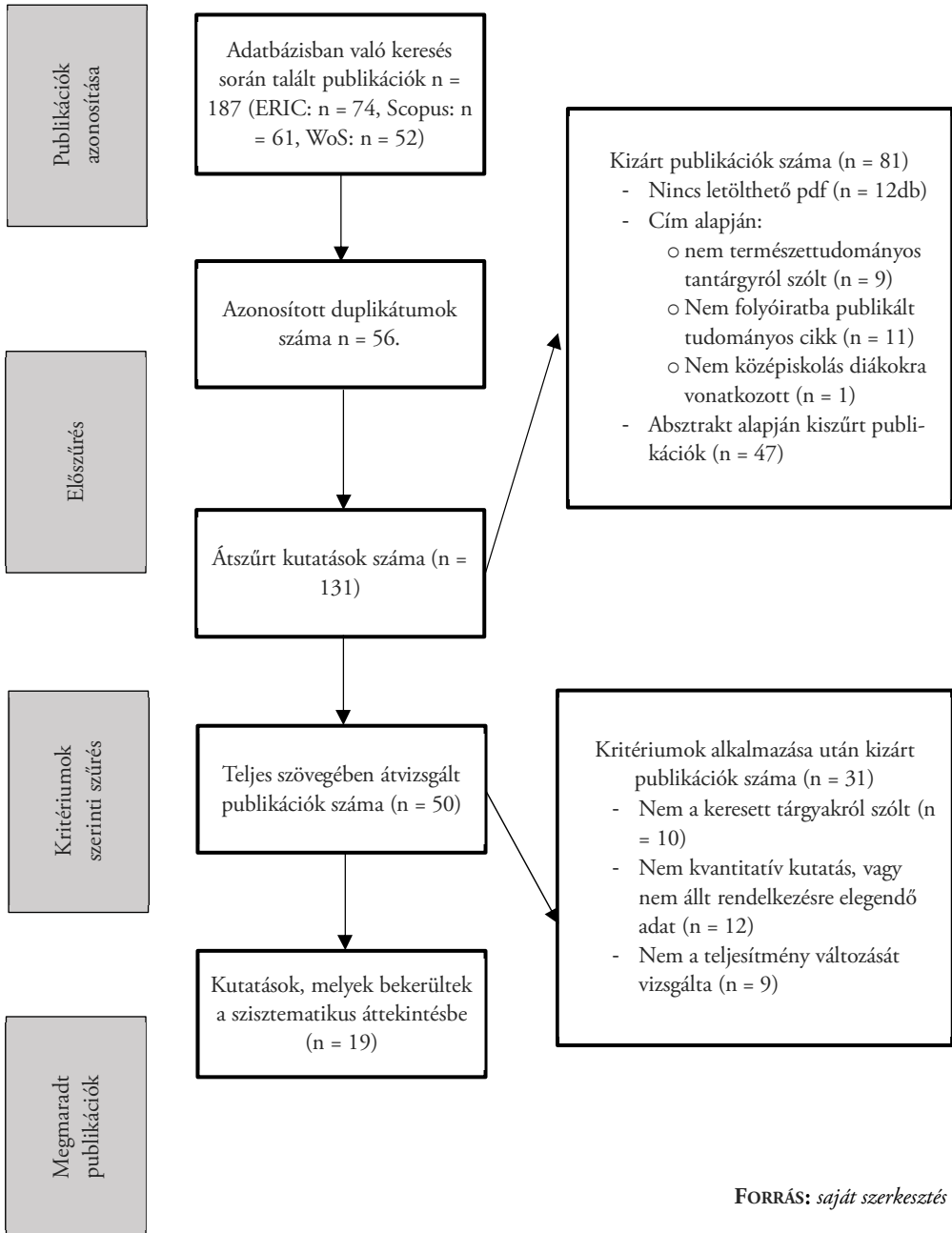
abban a csoportban, amely először hagyományos, majd TO-modellben tanult. A szakirodalmi művek válogatása során csak az angol nyelven elérhető kutatásokat vettük figyelembe, hiszen a széles körű tudományos társadalomban ez a nyelv használatos, ez funkcionál lingua francaként (Drubin és Kellogg, 2012).

#### 5. SZAKIRODALMI MŰVEK SZŰRÉSE ÉS A FOLYAMAT BEMUTATÁSA

A PRISMA irányelvek alapján a kutatásokat először a címek, majd az absztraktok, végül a teljes szöveges elemzés során szűrtük. Ezen folyamatot az 1. ábra szemlélteti.

## 1. ÁBRA

A publikációs kiválasztási folyamat folyamatábrája



FORRÁS: saját szerkesztés

A szűrési folyamat során több publikációban is felfedeztem alkatásokat (Boesdorfer, 2023), továbbá egyes kutatások nemcsak kísérleti, hanem kontrollcsoporttal is dolgoztak, így a tükrözött osztályterem módszer mellett – ugyan kisebb hányadban, de – megjelent a hagyományos, frontális tanítási módszer is. Így összesen 51 kísérleti mérésből adódó adatpár (előmérés és utómérés) állt rendelkezésre, melyet 14 hagyományos oktatásszervezésben, valamint 37 tükrözött osztályterem modellben végzett kutatás szolgáltatott. Így összesen 1406 diák teljesítményéről gyűjtött adat koncentráció ezen metaanalízisben.

## 6. A KUTATÁSOK KÓDOLÁSI ELJÁRÁSA, BEMUTATÁSA

A metaanalízis során minden beválogatott tanulmányból egységes szempontrendszer szerint nyertük ki az adatokat, annak érdekében, hogy a különböző kutatások összehasonlíthatóvá váljanak. A kódolás során rögzítésre az adott tanulmányban vizsgált tantárgy (például biológia, fizika vagy kémia), valamint a kutatás helyszínéről szolgáló ország és a vizsgálatban részt vevő tanulók iskolai évfolyama. A résztvevők számát is lejegyeztük mind a kontroll-, mind a kísérleti csoport esetében.

A kutatás típusát is osztályoztuk, attól függően, hogy két különböző tanulói csoport összehasonlításáról vagy ugyanazon csoport elő- és utóméréséről volt-e szó. Az elemzéshez elengedhetetlen kvantitatív

adatok közül kinyertük az elő- és utóteszt-eredményeket: az átlag- (M) és a szórás- (SD) értékeket. Ezek alapján minden tanulói csoport esetében megállapíthatóvá vált a teljesítménynövekedés. Egy publikáció esetén a szórásértékek nem voltak megadva, azonban más adatokból kiszámíthatóak voltak (Zummo, 2020), ezt szintén jelöltük a kódolás során.

## 7. A HATÁSNAGYSÁG KISZÁMÍTÁSA

A tanulmányok mindegyike a diákok hatékonyságát, teljesítményét vizsgálta, azonban ezt különböző mérőeszközök (tesztek, skálák, kérdőívek) segítségével tették. Így az ezen eszközök által biztosított nyers adatok nem tennék lehetővé az összehasonlítást.

A probléma áthidalására standardizált hatásnagyság-mutatók (Cohen-féle delta, Hedge-féle delta, Glass-féle delta), alkalmazása javasolt (Goulet-Pelletier és Cousineau, 2018). A Cohen-féle delta lehetővé teszi két átlag közötti különbség standardizálását,

így a beavatkozás hatásának nagysága összehasonlítható különböző tanulmányokban, még akkor is, ha ezek más-más mérési eszközöket alkalmaztak. A hagyományos Cohen-féle  $d$  képlet (lásd alább) hajlamos túlbecsülni a populációs hatásnagyságot, különösen akkor, ha a mintanagyság kicsi. Hedges kimutatta, hogy egy korrekciós tényezővel kiküszöbölhető ez a torzítás. Ezt a korrekciós tényező pedig a megfigyelések számát használja fel (Hedges, 1981).

$$\left( d = \frac{M_1 - M_2}{S} \right)$$

Cohen eredetileg megfogalmazott képlete, ahol  $M_1$  az 1-es csoport átlagos pontszáma,  $M_2$  a 2-es csoport átlagos pontszáma,  $S$  pedig a standard deviáció

A Cohen-féle delta kiszámítása mellett azért volt szükség más hatásmagnúság-mutatók megállapítására is, mert az előbbi hajlamos kis mintaméret mellett túlbecsülni a hatásméretet, és nem korrigálja a torzítást. A beválogatott szakirodalmak között pedig több 20 alatti mintamérettel rendelkező kutatás szerepelt. Az alacsony mintaszámból következő torzításra a Hedge-féle delta a J-korrekciónak köszönhetően jelent megoldást (Hedges, 1981).

További probléma lehet, hogy a Cohen-féle delta akkor is torzul, ha egy „kezelés” (pl. gyógyszer, tréning, jelen esetben pedig a tükrözött osztályterem alkalmazása) hatására a kísérleti csoport varianciája nagyobb vagy éppen kisebb lesz, hiszen ekkor az összesített szórás (az elő- és utómérésé) már magában foglalja ezt a változást.

A Glass-féle delta ezzel szemben a kontrollcsoport változatlanására támaszkodik, azaz már nem összesített szórással, hanem csak az előmérés szórásával számol, így elkülöníti a hatás mértékét a varianciaváltozástól.

Jelen kutatásba különböző skálákat és mérőeszközöket alkalmazó szakirodalmakat válogattunk be. Ezen kutatások adatainak összehasonlíthatóvá tétele standardizált

hatásértékeken keresztül lehetséges. Ilyen standardizált hatásérték a Cohen-féle delta, a Hedges-féle  $g$ , és a Glass-féle delta.

A hatásmagnúságot befolyásolhatja a tanár személye, hogy milyen tantárgyon keresztül alkalmazzuk a tükrözött osztálytermet, a tanulói közösségek nemi aránya, továbbá számos más rejtett tényező is. Azonban az analízisbe bekerült publikációk csak kis hányada szolgáltat elegendő információt ahhoz, hogy indokolni tudjuk a kutatások heterogenitását, azaz a kiugróan eltérő hatásmagnúság-értékeket. A rendelkezésre álló

adatokról azonban megállapítható az egyes tantárgyakra vonatkozó hatásmagnúságok heterogenitása. Ennek ismertetésére a Cochran-féle  $Q$ -próba és az I-négyszet mutatók használatosak (Pereira és mtsai., 2010; Borenstein, 2024).

Az előbbi megmutatja, hogy a vizsgálatok hatásmagnúságot mutató értékei mennyire szóródnak az átlag körül, figyelembe véve azok

mérési pontosságát. Az utóbbi megmutatja, hogy a teljes megfigyelt variancia hány százaléka *nem* véletlen mérési hibából, hanem a kutatások közötti valódi különbségekből adódik. Ezen értékeket foglalja össze a 2. táblázat.

## 2. TÁBLÁZAT

A heterogenitást illető vizsgálati eredményeket tantárgyakra lebontva bemutató táblázat

Tantárgy	A kutatások száma	Súlyozott átlag	Q-próba	I <sup>2</sup> (%)
Biológia	5	2,306	42,2	90,5
Kémia	12	-0,272	282,87	96,1
Fizika	13	0,0464	98,85	87,9

FORRÁS: saját szerkesztés

A súlyozott átlag kiszámítása a hatásnagyság, és a súly (a variancia inverze) segítségével történt. A számított Q-próbák mindegyike szignifikáns ( $p < ,001$ ).

### 8. AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

Összesen tehát 32 tükrözött osztálytermi környezetben és 14 hagyományos

oktatásszervezésben végzett kutatás szolgáltatott információt a diákok természet-tudományos tantárgyakban mutatott teljesítménye változásáról. A gyűjtött adatok alapján megállapíthatóak a következő hatásnagyság-mutatók és értékeik (3. táblázat):

## 3. TÁBLÁZAT

A mutatók eredményeit összefoglaló táblázat

Hatásnagyság-mutatók	A mutatók értékei
Cohen-féle d	0,609
Glass-féle delta	0,625
Hedges-féle g	0,615

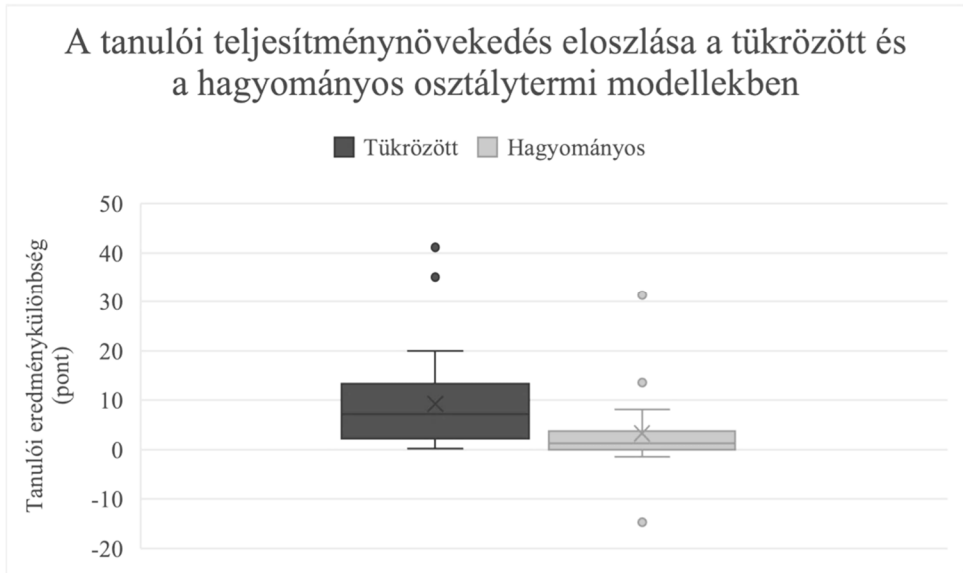
FORRÁS: saját szerkesztés

A Cohen-féle irányelvek alapján a 0,2-0,3 körüli érték kicsinek, a 0,5 körüli közepesnek, a 0,8 feletti pedig erős hatásnak nevezhető. A diákok egyes tanítási

módszereknek köszönhető teljesítménynövekedése alapján a következő dobozdiagram rajzolható ki (2. ábra).

## 2. ÁBRA

Dobozdiagram a teljesítménynövekedésről



FORRÁS: saját szerkesztés

A második ábrán a tanulói teljesítménynövekedést ábrázoltuk, melyhez a metaanalízisekből gyűjtött elő- és utóteszten átlagosan elért pontszámok közötti különbséget jelenítettük meg. Ezért a függőleges tengelyen a tanulói eredménykülönbség szerepel. A tükrözött osztálytermi csoportokban mért átlagos teljesítménynövekedés 9,29 volt (SD = 9,53), míg a frontális oktatásban résztvevő diákoknál ez az érték 3,33 (SD = 10,05) volt. Ez arra utal, hogy ugyan a hagyományos oktatás is hozott előrelépést, de a tükrözött modell alkalmazása során átlagosan közel háromszor akkora növekedést (278%) mutattak a tanulók. A dobozdiagram alapján látható, hogy a tükrözött osztálytermi modell esetén nemcsak az átlagos növekedés volt magasabb, hanem a

teljesítmények szórása is. Ez arra utal, hogy a módszer nem minden diáknál hozott egyformán pozitív eredményeket, ugyanakkor a legnagyobb fejlődést mutató tanulók is ebben a csoportban voltak. A frontális oktatás eredményei ezzel szemben egységesebbek, de alacsonyabbak. Természetesen nem minden kutatás alkalmazott kontrollcsoportot is, így kisebb számban érhetőek el a tükrözött osztályteremmel összehasonlításban végzett frontális oktatásban folytatott kutatások.

Önmagában a Cohen-féle delta 0,609-es értéke sok információval nem szolgálna, azonban a frontális osztálytermi kontextusból származó adatok, valamint a többi hatásmagnáság-mutató felhasználásával megállapítható, hogy a számított Cohen-féle érték

közepes hatásnak tekinthető, ami azt jelenti, hogy a tükrözött osztályterem mérhető és pedagógiai szempontból is értelmezhető és releváns változást eredményezett. Ez a közepes hatás arra utal, hogy a beavatkozás (jelen esetben a tanításszervezési eljárás megváltozása) érdemben befolyásolta a tanulók eredményeit – nem pusztán véletlen ingadozásokról, hanem valódi, a tanulás szempontjából is érzékelhető javulásról beszélhetünk.

A Glass-féle delta 0,625-ös értéke szintén közepes hatást jelez, és erősíti azt a megállapítást, hogy a különbség nem csupán statisztikailag szignifikáns, hanem irányított és következetes előnyt mutat a tükrözött tanulási modell javára. A Hedges-féle  $g$  érték 0,615, ami a Cohen-féle deltához hasonló hatásnagyságot jelez, de pontosabban korrigálja a kisebb mintákból eredő torzításokat. Mivel a metaanalízis során több kisebb elemszámú kutatás is bevonásra került, a Hedges-féle  $g$  alkalmazása különösen indokolt volt. Ez a mutató megerősíti, hogy a tükrözött osztályterem hatékonysága nemcsak a nagyobb mintákban, hanem a kisebb létszámú oktatási környezetekben is érvényesül.

A fenti 2. táblázat bemutatja, hogy az egyes tantárgyakra lebontva mekkora hatással volt a tükrözött osztályterem a diákok tanulói teljesítményére. A biológia tantárgy esetében láthatunk a legkiemelkedőbb eredményt, hiszen +0,8 felett a Cohen-féle delta érték erős hatást jelez. Ezen tantárgynál számított +2,3 értékű hatás irracionálisan nagy számítás, mely az alacsony varianciának, kis mintaszámnak köszönhető. A kémia

az aktív tanulás és az önszabályozó tanulás a kulcsa annak, hogy a tükrözött osztályterem működni tudjon

tantárgy esetében negatív gyenge hatást állapítottunk meg (-0,272), a fizika tantárgyra vonatkozóan pedig nagyon alacsony, tulajdonképpen elhanyagolható hatás volt számítható (+0,0464). Ez utóbbi azt jelenti, hogy a tükrözött osztálytermi beavatkozást követően a diákok teljesítményében bekövetkezett változás elhanyagolható volt. Hasonló eredményekre jutottak összefoglaló munkájukban Strelan és mtsai. (2020).

## 9. AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE, KÖVETKEZTETÉSEK BEMUTATÁSA

A statisztikai mutatók alapján elmondható, hogy történt pozitív változás azon csoportokban, amelyek a frontális oktatásról a *tükrözött osztályterem* modellre váltottak, azonban a nagyobb szórásértékek azt jelzik, hogy ez nem minden diák esetében jelentett egyenlő mértékű fejlődést, változást a teljesítményét tekintve. Ezért is fontos a bevezetésben is taglalt pont, mely szerint az aktív tanulás és az önszabályozó tanulás a kulcsa annak, hogy a tükrözött osztályterem működni tudjon minden diák számára. Peter Strelan és munkatársai (2020) metaanalízisükben a tükrözött osztályterem hatékonyságát vizsgálták különböző tantárgyak és oktatási szintek mentén. Munkájuk során ők is hasonló eredményre jutottak. Összesen 198 publikációt tekintettek át, vizsgálva, hogy mely esetekben bizonyult hasznosabbnak és hatékonyabbnak a tükrözött osztályterem. A 198 kutatásból 174 középiskolai szinten gyűjtött adatokat. Az itt számított

hatásnagyság közepesen erős hatást mutatott ( $g = 0,64$ ). A tantárgyak szerinti felosztás esetén 33 olyan publikációt azonosítottak, mely fizika tantárggyal foglalkozott. Ezek esetén a számított hatásnagyság közel közepes erősségű volt ( $g = 0,42$ ). Elemzésükben többek között azt is megmutatták, hogy a tükrözött osztályterem hatékonysága független a tantárgytól és az iskolai szintértől. (Hasonló következtetés megállapításához esetünkben tehát nagyobb elemszám volna szükséges.)

A diákok tanulási hatékonyságának változását jellemző nagy szórás arra enged következtetni, hogy mögöttes tényezők is befolyásolják egy diák fejlődését. Erről írt *Perdana Miftachul Hudaa* és *Siska Desy Fatmaryanti* is (2025), ahol egy kutatás során bebizonyították, hogy a tükrözött osztályterem pozitív hatással van a diákok tanulási motivációjára.

## 10. A KUTATÁS ÖSSZEGZÉSE

Jelen metaanalízis célja annak feltárása volt, hogy a tükrözött osztályterem modell milyen mértékben befolyásolja a 9–12. évfolyamos tanulók természettudományos tárgyakban elért teljesítményét. Az elemzés során három hatásnagyság-mutató (Cohen-féle  $d = 0,609$ ; Glass-féle delta =  $0,625$ ; Hedges-féle  $g = 0,615$ ) került kiszámításra, melyek közepes mértékű pozitív hatást jeleztek a tükrözött osztályteremmel oktatott csoportok teljesítménynövekedésében a hagyományos oktatási formához képest. A hatásnagyság-értékek ugyan közepes mértékű hatást jeleznek, a nagy szórás miatt nem lehet biztonsággal kijelenteni, hogy ez a

tanulásszervezési eljárás minden diák tanulmányi teljesítményét szignifikánsan elősegítené. Az elemzés eredményei összefüggenek a legutóbbi metaanalíziseket összefoglaló elemzés eredményeivel, ahol 451 hatásnagyságot tudtak figyelembe venni (*Tugba és mtsai.*, 2023). *Tugba* és munkatársai kutatásukban azt találták, hogy a tükrözött osztályterem modellnek közepes ( $g = 0,636$ ) hatása van a diákok tanulmányi eredményeire, teljesítményére.

## 11. A KUTATÁS KORLÁTAINAK BEMUTATÁSA

Az elemzés limitációi közé tartozik, hogy az elemzésbe bevont tanulmányok száma még nem tekinthető elegendőnek, továbbá a vizsgálat kizárólag kvantitatív adatokkal dolgozott, és nem tért ki a tanulói attitűdök, érzelmek, vagy tanári kompetenciák hatására, amelyek pedig kulcsfontosságúak lehetnek a tükrözött osztályterem modell sikeres alkalmazásában. A jövőbeli kutatások szempontjából különösen fontos lenne olyan hazai, kvantitatív vizsgálatok folytatása, amelyek középiskolai kontextusban, különböző tanulócsoportokkal és tantárgyakkal mérik fel a modell hatását. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy a tanulók digitális kompetenciája, tanulási motivációja vagy az oktató módszertani felkészültsége hogyan befolyásolja az eredményességet. A heterogenitás megindoklását nem tette lehetségessé az a tény, hogy a kutatásokban nem érhetőek el korrelációk, továbbá tanulókra lebontott mérési vagy demográfiai adatok. Korrelációk hiányában randomhatás-moddelt sem tudunk alkalmazni.

## IRODALOM

- Ahmed, S. és Abdulla, S. A. (2019): Virtual flipped classroom: New teaching model to grant the learners knowledge and motivation. *Journal of Technology and Science Education*. **9**. 2. sz., 168. DOI: <https://doi.org/10.3926/jotse.478>
- Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A. és Alzahrani, A. I. (2020): A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines. *Educational Technology Research and Development*. **68**. 3. sz., 1017–1051. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09718-8>
- Bergmann, J. és Sams, A. (2012): *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Berrett, D. (2012): How ‘flipping’ the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*. **12**. 19. sz., 1–3.
- Bloom, B. S. (1968): Learning for mastery. Instruction and curriculum. Regional education laboratory for the carolinas and virginia, topical papers and reprints, number 1. *Evaluation comment*, **1**. n2.
- Boesdorfer, S. B., Anderson, S. M., Botello, J. A., Webb, K. E., Mowery, D., Daughety, B. M. és Harris, M. M. (2023): Experiences with flipped classroom methodology in US high school chemistry courses: lessons learned from action research projects. *Journal of Chemical Education*. **100**. 6. sz., 2096–2104.
- Bond, M. (2020): Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K–12: A systematic review. *Computers & Education*. 151. sz. (103819). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Borenstein, M. (2024): Avoiding common mistakes in meta-analysis: Understanding the distinct roles of Q, I-squared, tau-squared, and the prediction interval in reporting heterogeneity. *Research Synthesis Methods*. **15**. 2. sz., 354–368. DOI: <https://doi.org/10.1002/jrsm.1678>
- Bouchrika, I. (2025. 07. 12.): What is mastery learning? Letöltés: <https://research.com/education/what-is-mastery-learning> (2025. 08. 20.).
- Chikeme, P. C., Ogbonnaya, N. P., Ihudiebube-Splendor, C., Abonyi, E. O., Madu, O. és Okoronkwo, I. (2024): Self-directed learning readiness and learning achievements of a flipped classroom model approach in research methods class: A quasi-experimental study. *Nurse Education in Practice*. **77**. (103968). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.103968>
- Csapó B. (1978): A mastery learning elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*. **78**. 1. sz., 60–73.
- Danaher, M. (2019): Flipped Classrooms. In: Peters, M., Heraud, R. (szerk.): *Encyclopedia of Educational Innovation*. Springer, Singapore. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4\\_130-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_130-1)
- Divjak, B., Rienties, B., Iniesto, F., Vondra, P. és Žizak, M. (2022): Flipped classrooms in higher education during the COVID-19 pandemic: Findings and future research recommendations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. **19**. 1. sz., 1–24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00316-4>
- Drubin, D. G. és Kellogg, D. R. (2012): English as the universal language of science: opportunities and challenges. *Molecular Biology of the Cell*. **23**. 8. sz., 1399–1399. DOI: <https://doi.org/10.1091/mbc.e12-02-0108>
- El Miedany, Y. (2019): Flipped Learning. In: Uő.: *Rheumatology Teaching*. Springer International Publishing. 285–303. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98213-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98213-7_15)
- Galindo-Dominguez, H. (2021): Flipped Classroom in the Educational System: Trend or Effective Pedagogical Model Compared to Other Methodologies? *Educational Technology & Society*. **24**. 3. sz., 44–60. Letöltés: <https://www.jstor.org/stable/27032855> (2025. 08. 20.).
- Goulet-Pelletier, J.-C. és Cousineau, D. (2018): A review of effect sizes and their confidence intervals, Part I: The Cohen’s d family. *The Quantitative Methods for Psychology*. **14**. 4. sz., 242–265. DOI: <https://doi.org/10.20982/tqmp.14.4.p242>

- Hedges, L. V. (1981): Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect Size and Related Estimators. *Journal of Educational Statistics*. **6**. 2. sz., 107. DOI: <https://doi.org/10.2307/1164588>
- Hew, K. F., Bai, S., Dawson, P. és Lo, C. K. (2021): Meta-analyses of flipped classroom studies: A review of methodology. *Educational Research Review*. **33**. (100393). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2021.100393>
- Hudaa, P. M. és Fatmaryanti, S. D. (2025): A Meta-Analysis of the Impact of the Flipped Classroom Learning Model on Students' Motivation in Physics Education. *Buletin Edukasi Indonesia*. **4**. 1. sz., 1–6. DOI: <https://doi.org/10.56741/bei.v4i01.756>
- Jdaitawi, M. (2019): The Effect of Flipped Classroom Strategy on Students Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*. **12**. 3. sz., 665–680. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12340a>
- Jones, M. G. és Carter, G. (2005): Small Groups and Shared Constructions. In: J. Mintzes, J., H. Wandersee, J. és D. Novak, J. (szerk.): *Teaching Science for Understanding*. Elsevier. 261–279. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012498360-1/50011-8>
- Lage MJ, Platt GJ, Treglia M (2000): Inverting the classroom: a gate-way to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. **31**. 1. sz., 30–43.
- Lee, B. (2017): TELL us ESP in a flipped classroom. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. **13**. 8. sz., 4995–5007. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00978a>
- Lo, C. K. és Hew, K. F. (2017): A critical review of flipped classroom challenges in K–12 education: Possible solutions and recommendations for future research. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Mazur, E. (1997): Peer instruction: A user's manual. Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Mishall, P. L., Meguid, E. M. A., Elkhider, I. A. és Khalil, M. K. (2024): The Application of Flipped Classroom Strategies in Medical Education: A Review and Recommendations. *Medical Science Educator*. **35**. 1. sz., 531–540. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40670-024-02166-x>
- Morrison, B. B. és DiSalvo, B. (2014): Khan Academy gamifies computer science. In: *Proceedings of the 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. Association for Computing Machinery, New York, NY. 39–44. DOI: <https://doi.org/10.1145/2538862.2538946>
- Mrázík J. (2023): Konklúzió és modell. A modellalkotás lehetősége a neveléstudományi kutatásban. In: Jaskóné Gácsi Mária (szerk.): *Hatékonyág és koherencia a pedagógiában, gyógypedagógiában és tanárképzésben*. Miskolci Egyetemi Kiadó. 14–21.
- MTI (2023. 12. 06.): OECD átlag feletti eredményt értek el a magyar diákok a PISA-mérésen. Letöltés: <https://kormany.hu/hirek/oeecd-atlag-feletti-eredmenyt-ertek-el-a-magyar-diakok-a-pisa-meresen> (2025. 07. 21.).
- Nechkina, M. (1984): "Increasing the effectiveness of a lesson". *Communist*. **2**. sz., 51.
- Neyra Enciso, G. M. (2022): *Flipped classroom in English language teaching*. Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú.
- Orbán Jné. (2011): *Kooperatív technikák*. Pécs: PTE BTK.
- Papp K. és Józsa K. (2000): Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok?. *Biológia*. **3**. 82. sz., 3.
- Pereira, T. v., Patsopoulos, N. A., Salanti, G. és Ioannidis, J. P. A. (2010): Critical interpretation of Cochran's Q test depends on power and prior assumptions about heterogeneity. *Research Synthesis Methods*. **1**. 2. sz., 149–161. DOI: <https://doi.org/10.1002/jrsm.13>
- Piaget, J. (1977): The Role of Action in the Development of Thinking. In: F. Overton, W. és McCarthy Gallagher, J. (szerk.): *Knowledge and Development*. Springer US. 17–42. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2547-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2547-5_2)
- Shorten, A., Bratches, R. és Shorten, B. (2025): What is a meta-analysis? *Evidence Based Nursing*. **28**. 2. sz., 74–76. DOI: <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2024-104230>

- Strelan, P., Osborn, A. és Palmer, E. (2020): The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*. **30**. (100314). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>
- Talbert, R. (2017): *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Stylus Publishing. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003444848>
- Tugba, I. C., Cenk, A. és Sedat, K. (2023): Revisiting flipped class model effectiveness on learning performance: A meta-analysis of meta analyses. *I-Manager's Journal on School Educational Technology*. **19**. 2. sz., 23. DOI: <https://doi.org/10.26634/jsch.19.2.20186>
- Yılmaz, E. O. és Şimşek, N. (2022): Examining the effectiveness of discussion-oriented flipped learning environments. *International Journal of Assessment Tools in Education*. 9. sz. (Special Issue), 146–161. DOI: <https://doi.org/10.21449/ijate.1126788>
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W. és Perera, C. J. (2024): Flipped Classroom. In: Uők.: *Gamification in A Flipped Classroom*. Springer Nature, Singapore. 11–65. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-97-2219-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-97-2219-8_2)
- Zhang, F., Wang, H., Zhang, H. és Sun, Q. (2024): The landscape of flipped classroom research: A Bibliometrics analysis. *Frontiers in Education*. **9**. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1165547>
- Zummo, L. M. és Brown, B. A. (2020): The Human Limitations of Flipped Science Instruction: Exploring Students Learning and Perceptions of Flipped Teaching. *International Technology and Education Journal*. **4**. 1. sz., 1–14.

---

## TOVÁBBI AJÁNLOTT SZAKIRODALOM

---

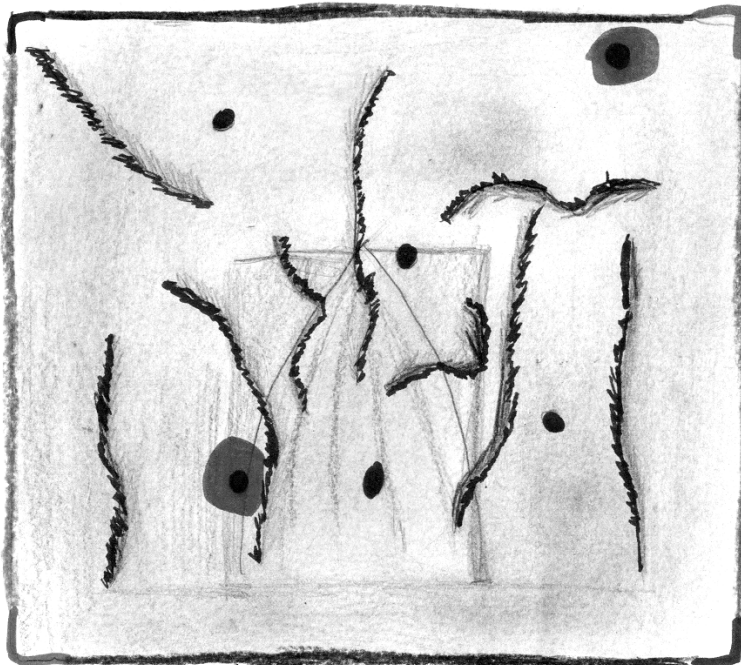
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K. és Santa, R. (2010): *Student-Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. European Students' Union (NJ1).
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. és Dochy, F. (2010): Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*. **5**. 3. sz., 243–260. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Bates, J. E., Almekdash, H. és Gilchrist-Dunnam, M. J. (2017): The flipped classroom: A brief, brief history. In: Uők. (szerk): *The flipped college classroom: Conceptualized and re-conceptualized*. Springer Nature. 3–10. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41855-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41855-1_1)
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1993): Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. **38**. 1. sz., 3–14.
- Diningrat, S. W., Marín, V. I. és Bachri, B. S. (2024): Students' Self-Regulated Learning Strategies in the Online Flipped Classroom. *Journal of Educators Online*. **21**. 3. sz. (3). DOI: <https://doi.org/10.9743/JEO.2024.21.3.4>
- Forgó S., Hauser Z. és Kis-Tóth L. (2004): Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*. **14**. 12. sz., 123–139.
- Gnutova, I. I. (2020): From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations. *Vyshee Obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia)*. **29**. 3. sz., 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>
- Ismail, S. S. és Abdulla, S. A. (2019): Virtual flipped classroom: New teaching model to grant the learners knowledge and motivation. *Journal of Technology and Science Education*. **9**. 2. sz., 168–183. DOI: <https://doi.org/10.3926/jotse.478>
- Lea, S. J., D. Stephenson, and J. Troy (2003): Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education*. **28**. 3. sz., 321–334. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070309293>

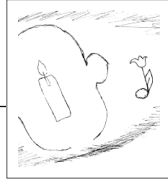
Nacaroğlu, O. és Bektaş, O. (2023): The effect of the flipped classroom model on gifted students' self-regulation skills and academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*. 47. (101244). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101244>

Nahalka, I. (2001): Modellek és pedagógia. In: Csapó B és Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 39–53.

Prievara T., Lénárd A. és Katona N. (2020): *Digitális pedagógia a közoktatásban*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.

Woynarovich, F. (2014): Gondolatok a modell fogalom használatáról. *Fizikai Szemle*. 64. 3. sz., 103–106.





DARVAI TIBOR

## Gondolatok a 2025-ös HuCER Konferenciáról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.08>

### NAPLÓ

A már több mint egy évtizedes hagyományoknak megfelelően 2025-ben is május utolsó csütörtöki és pénteki napján rendezte meg a HERA (Hungarian Educational Research Association) egyesület éves konferenciáját, a HuCER-t (Hungarian Conference on Educational Research). A HuCER a HERA (Hungarian Educational Research Association) egyesület konferenciája, a HERA az EERA (European Educational Research Association) hazai szervezete, ahogy a konferencia is a nemzetközi szervezet ECER rendezvényének hazai megfelelője.

Idén a szervezők közé tartozott a Debreceni Egyetem – amely a helyszínt is biztosította –, illetve a KultúrÁsz Közhasznú Egyesület.

A HERA, ahogyan a neve is utal rá, elsősorban a hazai oktatáskutatók és neveléskutatók szakmai-tudományos szervezete. Az igencsak rétegzett neveléstudományon belül azoké a kutatóké, akik az oktatás és a nevelés, kérdéseit a szociológia, a politológia és a történettudomány metodológiáinak segítségével elemzik. Természetesen mindezt tágabban szükséges értelmezni, így más, nem feltétlenül hagyományos oktatáskutatói megközelítések is jelen vannak a HERA-ban és annak

konferenciáján. Az oktatáskutatásnak ez a széles értelmezése tükröződik a szervezet honlapján, a 17 szakosztály szakmai profiljában. A HERA 2012-es alapítói közé tartozik az oktatáskutatói szakma két meghatározó alakja, Kozma Tamás és Forray R. Katalin. A 2024-es évtől a HERA elnöke Juhász Erika lett, a két alelnök pedig Mrázik Julianna és Jancsák Csaba. E szakmai-tudományos közösség önálló ágazatiságát erősíti a 2012-től minden évben megrendezésre kerülő HuCER konferencia.

A HuCER első napja a plenáris üléssel kezdődött, melynek levezető elnöke Márkus

Edina volt. Köszöntő beszédet tartott Bartha

Elek, a Debreceni Egyetem rektorhelyettese és

Juhász Erika, a HERA elnöke. A plenáris elő-

adásra az EERA főtitkárát, a Bukaresti Egyetem rektorhelyettesét, Lucian Ciolan professzort kérték fel, aki kissé technokrata nyelvezetű előadásában az európai felsőoktatási térségen belül megjelenő innovatív pedagógiákról és azok interakciójáról beszélt. Valamint arról, hogy a digitális technológiák, különösen a generatív mesterséges intelligencia gyors fejlődése újradefiniálta a tudás létrehozását, hozzáférését és személyre

nem hagyományos megközelítések is jelen vannak

szabását, így a tanulás adaptívabbá és egyben tanulóközpontúbbá is vált. Ezt követte Juhász Erika *Közösségek a tanulás világában* című vitaiindító előadása, amelyben említett érvelt, hogy habár a tanulást leginkább egyéni folyamatként írhatjuk le, ettől függetlenül mégis az esetek többségében közösségekben valósul meg, és emiatt minden esetben visszahat a tanuló személy különféle közösségeire, tágabb értelemben pedig az egész társadalomra.

A HuCER tradíciói közé tartozik a Báthory-díj, a HERA-ért díj és a publikációs díj átadása is. A Báthory Zoltán-díjat minden évben olyan személy kapja, aki a nevelés- és oktatáskutatás területén kimagasló tudományos teljesítményt ért el; e kitüntetés a tudományos életmű elismeréseként adható.

2014-ben alapították, s korábban megkapta többek között Nagy József, Gazsó Ferenc, 2023-ban

Csapó Benő, tavaly Falus Iván, idén pedig Bárdos Jenő professzor. Sajnos a díjazottak közül már többen nem lehetnek közöttünk. A 2025-ös konferencián az idei díjazott Bárdos Jenővel egy rövid videóinterjú keretében találkozhattunk, melyben a professzor *Gondolataim a pedagógusszerepről, a nyelvoktatásról* címmel osztotta meg reflexióit. Ezt követte a HERA-ért díj átadása. A díjat idén a 2023-as HuCER konferencia szervezője, a HERA Közoktatási Szakosztályának vezetője, Langerné Buchwald Judit vehette át.

Minden HuCER konferencián lehetőség van a megtartandó előadások szövegét megírva pályázni a publikációs díjra – ezt

idén Sántha Kálmán, Vida Gergő és Kocsis Rita nyerték el *Innovative approaches to mentoring: applying abduction to mentorship practices into the flipped classroom model to enhance engagement and learning outcomes* című tanulmányukkal. A díj átadása után a 2024-es HuCER konferencia válogatott tanulmányait tartalmazó kötetet a szerkesztők nevében Szűts Zoltán mutatta be.<sup>1</sup> Végül Hrubos Ildikó nyitotta meg hivatalosan a poszterszekciót. A legjobb poszter díját a konferencia második napján Nyilas Orsolya és Hollósi Hajnalka nyerte el a *Közösség és tanulás a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban a Nyíregyházi Egyetemen* című poszterrel.

A plenáris ülést követően kezdődött el a szakmai-tudományos munka a konferencia két napján. Összesen 41 tematikus szekciót tartottak meg, a HERA 17 szakosztálya szervezésében.

A 2024-es, szintén a Debreceni Egyetemen megrendezett Országos Neveléstudományi Konferencia három napján összesen 39 tematikus szekciót tartottak meg, nem számítva a szimpóziumokat. Így elmondhatjuk, hogy a HuCER a szekciók számát tekintve jól teljesít az ONK-val összehasonlítva.

Mindezekből is látszik, hogy a konferencia két napja igen sűrű volt, több párhuzamos szekcióval, egy-egy 90 perces szekcióban általában négy, de olykor öt előadással. Egy tudományos előadás megtartására maximum 15 perc állt rendelkezésre, és mindössze néhány perc maradt a diszkusszióra.

mindössze néhány perc maradt a diszkusszióra

<sup>1</sup> Hanák Zsuzsanna, Lengyelne Molnár Tünde, Révész-Kiszela Kinga, Simándi Szilvia, Szűts Zoltán és Szűts-Novák Rita (szerk., 2025): *Az oktatás időszéri narratívumai*. Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Eger – Debrecen. Letöltés: [https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA\\_Évkönyv\\_XII.pdf](https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_Évkönyv_XII.pdf)

Mondani sem szükséges, hogy e keret mind-össze arra elégséges, hogy a kutatók nagy vonalakban mintegy felvázolják a kutatási irányokat, az utakat, melyeken jelenleg haladnak, és ez nem annyira kedvez az elmélyült tudományos műhelymunkának, inkább arra elégséges, hogy a kutatók mintegy nagyvonalakban felvázolják, hogy jelenleg milyen kutatási irányokkal foglalkoznak. Egy megoldás lehetne erre, ha a konferenciát kettő helyett háromnaposként szerveznék. Igaz, a „hosszabbításnak” természetesen gazdasági természetű következményei is lehetnek, például a regisztrációs díj megemlése.<sup>2</sup> Az is lehetséges azonban, hogy az „időhiány” – amellet,

hogy e sorok írójának vesz-

szőparipája –, a konferen-

cia műfajának általános

jellemzője, hisz az elmé-

lyültebb tudományos munka helye inkább az erre a célra kitalált műhelyjellegű konferenciák, workshopok és nem a többnapos konferenciák világa.

Jelen sorok írója leginkább az oktatás-történeti-neveléstörténeti szekciókat tekintette meg, és csak akkor hallgatott más előadásokat, amikor éppen nem zajlottak neveléstörténeti programok. A neveléstörténeti előadásokról összességében talán azt lehet elmondani – a korábbi HuCER-ek alapján is –, hogy körülbelül ugyanaz a szakmai csoport tartotta meg előadásait, akik a korábbi években is. Ebben az értelemben a konferencia e terepén egy elég szűk szakmai kör diskurzusa zajlott. Talán

ebből a mozzanatból is következik, hogy radikálisan új tudományos eredmények vagy új metodológiák nem kerültek bemutatásra. A neveléstörténeti kutatók a korábban már bevált módszereikkel elemezték új kutatási témákat, vagy olyan témákat, amelyek ugyan viszonylag jól feltárt területre vonatkoznak, de a kutató korábbi kutatási profiljához jól illeszkednek, és izgalmas momentumokkal egészítik ki a már ismert történeti képet. E mozzanat alól jelen sorok írója sem kivétel, hiszen a korábban már többször is használt politológiai megközelítési módot vetítette rá kutatásának tárgyára, mely jelen esetben az 1945 utáni hazai neveléstudo-

mány története volt.

### háromnaposként szerveznék

A HuCER konferen-

cia több mint egy évtize-

des jelenléte a szakmai

nyilvánosságban is jól

mutatja, hogy a résztvevői számát tekintve legjelentősebb Országos Neveléstudományi Konferencia mellett szükség van olyan konferenciákra, amelyeket egy szűkebb szakmai-tudományos közösség, jelen esetben a hazai oktatáskutatók-neveléskutatók közössége szervez meg. Ahol az ide tartozók csoportjainak saját szakmai-tudományos sokszínűsége tud megjelenni, és ahol ágazatukat erősíteni tudják. Az idén ennek helyszínt adó Debreceni Egyetemről elmondhatjuk, hogy a 2024-2025-ös felsőoktatási tanévben a hazai neveléstudományi mező központja volt, hiszen az őszi félévben az ONK, a tavaszi félévben pedig a HuCER került itt megrendezésre.

<sup>2</sup> Érdemes megjegyezni, hogy a HuCER kétnapos, míg az ONK háromnapos konferencia, és a HuCER regisztrációs díja sokkal kedvezőbb, mint az ONK-é.

NAGY ANNA

## Hófödte beszámoló – betekintés Finnország legnagyobb művészeti iskolájába

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.09>

*A szívem csordultig van, ha a Finnországban töltött napjaimra gondolok. Megannyi emlék, kedves emberek, illatok és képek, melyeket a friss levegő jár át. A természet csendes szépsége és a lelki nyugalom megtalálható Finnország ezer tava körül, a tiszta égben, a fehér, hóval borított tájakban és a nyári világos éjszakákban. Sétálni a fagyos és hókristályos fák mellett: andalító élmény. Vadászni (aurora hunting) és megpillantani a sarki fényt: a végtelen szabadság érzése.*

Az Espoo-i Képzőművészeti Iskola<sup>1</sup> – ahol oktatói asszisztensként egy tanévet töltöttem – tevékenységének középpontjában a diákok vizuális művészeti ismereteinek és készségeinek fejlesztése, valamint az individualitás és a spirituális fejlődés támogatása áll. Az alábbiakban bemutatom, hogy miként tapasztaltam meg ebben a jól működő rendszerben és közösségben külföldiként (a finnt nem beszélve, az angolt használva kontaktnyelvként) azt, miként valósítják meg a fent jelzett célkitűzéseiket a tanulmányi modulokon keresztül.

Az Espoon Kuvataidekoulu Finnország legnagyobb gyermek- és ifjúsági (4–20 évesekkel foglalkozó) vizuáliskultúra-oktatási intézménye, ahol a tanári karban dolgoznak művésztanárok, művészek, designerek, fotósok és építészek is. Az iskola strukturált tantervvel, államilag szabályozott

tartalommal a szabadidős oktatási intézmények közé tartozik. Célja a kreativitás fejlesztése, a vizuális műveltség átadása és a hobbiként űzött művészeti tevékenység alapjainak elsajátítása, elmélyítése. Számos

Az iskola strukturált tantervvel, államilag szabályozott tartalommal a szabadidős oktatási intézmények közé tartozik.

kreatív projektben vettem részt körükben, ahol a produktum egyedisége volt az elvárás, nem pedig valamiféle minta másolása. A diákoknak lehetőségük volt múzeumba járni, inspirációt gyűjteni és szélesí-

teni a látóterüket kortárs művészeti alkotások segítségével is. Különböző órákon vettem részt, ilyen volt például a *baba-színfürdő* (ez egy szenzoros élményalapú foglalkozás, ahol a 4–24 hónapos babák felnőtt kísérettel, egészségre ártalmatlan festékek felhasználásával szereznek a színekről, formákról, anyagokról élményeket), a rajzolás és festés, utcai művészet, a média vagy a kézművestechnikák foglalkozásai.

<sup>1</sup> <https://www.espoonkuvis.fi/>

Az iskola megvallott értékei között szerepel a művészet mint az esztétikai értékek közvetítője. A művészeti nevelés, amely bemutatja ezeket az esztétikai értékeket, szélesíti a diákok társadalomról és kultúráról alkotott ismereteinek körét, de egyben segít abban is, hogy a diákok olyan személyként értsék meg önmagukat, aki képes az alkotómunkára és az önkifejezésre, és mindezt élvezettel teszi. A diákokat itt arra inspirálják, hogy a vizuális művészetek eszközein keresztül fedezzék fel és fejezzék ki a kulturálisan sokrétű valóságot. Lehetőséget kapnak arra, hogy mélyrehatóan megértsék a vizuális művészetek lényegét, történetét és jelenét.

Érzékszerveket, érzéseket és gondolatokat tesznek a feladatok mögé, melyek élményként maradnak meg a diákokban. A diákok központúság az iskola legnagyobb erőforrása, eképp ebben az iskolában a fiatalok a családjukkal együtt vehetnek részt az intézmény által kínált oktatásban. Továbbá, a képzőművészeti iskola diákjai a tanári kar tagjaival együtt aktív résztvevői a közösségnek: művészeti tudásbázisukat saját megfigyeléseikből, érzéseikből és gondolataikból alakítják ki – mindezt diáktársaikkal és tanáraikkal való interakcióban. E közös munka során rendszeres ötletelések zajlanak, új ismeretek kerülnek be a tanmenetbe, és az értékelések alapos elemzése segíti a további fejlődést. Ily módon a tanítás támogatja mind a diák egyéniségének és identitásának fejlődését, mind szocializációját, illetve a csapatmunka sikeréhez szükséges készségek elsajátítását.

Az iskola küldetése tehát a vizuális kultúra és a kulturális örökség jelentőségének

megőrzése és erősítése. Ez a munka túlmutat a pusztán technikai tudás átadásán: célja, hogy a diákok aktív, vizuálisan értő polgárokká váljanak, akik képesek a környező világ komplex üzeneteit dekódolni és formálni. Különös hangsúlyt fektetnek arra, hogy a finn kulturális örökségből származó értékeket összekapcsolják a kortárs művészet és design iránti nyitottsággal. Ezzel az Espoo-i Képzőművészeti Iskola megalapozza a jövő alkotó, innovatív gondolkodású generációját, akik a hagyományt a fenntartható és élhető vizuális jövő szolgálatába állítják. Az inspiráló művészeti nevelés a legújabb technológiákat alkalmazza,

ezzel is támogatva a kreativitás kibontakozását, és segíti a diákokat a felelősségvállalásban az élet minden területén.

A részvétel és a közösség jelentőségét hang-

súlyozva az iskola gyümölcsöző és sokrétű együttműködési projektekből vesz részt, többek között az Espoo városi kulturális hálózattal, a helyi könyvtárakkal, múzeumokkal, valamint bevásárlóközpontokkal és más oktatási intézményekkel. Ez a széleskörű hálózat javítja az iskola működését, elősegíti láthatóságát a város életében, és bizalmat épít az iskolai közösségen belül.

Az év legnagyobb eseményének számít a közös kiállítás, amelyen minden csoport részt vesz. A feladat mindenki számára azonos, ám a kivitelezés az oktató kreativitásán múlik, így rendkívül változatos megoldások születnek. A kiállítás témája évről évre változik, például: *Az erdő élő város* vagy *A nevem története* – ami lehetőséget ad arra, hogy a diákok más-más szemszögből közelítsék meg a feladatot, létrehozva a saját alkotásukat. A város központjában

mindez ünnepi és motiváló élményt jelent a diákoknak és az odalátogatóknak

rendezett megnyitóra mindenki hivatalos: szülők, rokonok, barátok – mindez ünnepi és motiváló élményt jelent a diákoknak és az odalátogatóknak.

A finnek mindennapjaiban, így az oktatásban is kiemelt szerepet kap a fenntarthatóság és a természet iránti tisztelet. Ez az iskolában kiadott feladatokban, az újrahasznosítás alapvető voltában, valamint a munkahelyi környezet jellegében is megfigyelhető. Különösen emlékezetes volt számomra az a feladat, amikor a közeli erdőben agyagból állatokat mintáztunk a fák törzsére. Ezek lehetnek fiktív, ijesztő vagy épp kedves figurák, a diákok teljes szabadságot kaptak. Ez a tevékenység nemcsak a kreativitást és a kézügyességet fejlesztette, hanem közelebb hozta a gyerekeket a természethez: közben beszélgettünk az élőhelyekről, a fajok védelméről és az ember felelősségéről is. Egy játékos, fenntartható keretek közt végezhető, élményszerű feladat nagyobb nyomot hagy a diákokban, és az átéltre jó eséllyel hosszabb távon emlékeznek majd.

Az ökológiai fenntarthatóság elve a természet és a környezet lehető legkisebb terhelését szorgalmazza. A gazdasági fenntarthatóság arra ösztönzi az iskolát, hogy ilyen munkahelyként működjön, és ennek keretében például figyelembe vegye a más-más társadalmi-gazdasági háttérű diákok különbségeit. A társadalmi fenntarthatóság elve hangsúlyozza az individualitást, a sokszínűséget és a közösség értékét, a kulturális fenntarthatóság pedig az iskola szerepét a kultúra megőrzésében, fejlesztésében és közvetítésében látta. Mindezek nyomán az Espoo-i Képzőművészeti Iskola

arra törekszik, hogy folyamatosan fejlődő, úttörő és trendteremtő legyen saját területén, működése nyitott, elfogulatlan és mérsékelten proaktív legyen.

A fenntarthatóságot képviselő szemlélet itteni hitelességét az is alátámasztja, hogy a Finn Gyermekek és Ifjúsági Képzőművészeti Iskolák Szövetsége (Kuvataidekoulujen liitto) az Espoo-i Képzőművészeti Iskola egyik oktatóját választotta meg 2024-ben az év oktatójának (Vuoden kuvataidekasvattaja). Az elismerést a Tampere-i Képzőművészeti Iskolák Egyesületének Őszi Napjain hirdették ki. A díjat Mari. B., az iskola tanára, környezetvédelmi nevelője, képzőművész és grafikus kapta, aki hosszú távú munkát végzett a művészeti oktatás fenntartható jövőjének előmozdítása érdekében, mind az Espoo-i Képzőművészeti Iskolában, mind a tágabb művészeti oktatás területén. Rendre lenyűgözi a diákokat

meseszerű, titokzatos, képzeletet nyitogató feladataival. Az erdei állatok, gombák, trollok, manók mindenkiből sajátos képzeteket váltanak ki, engedik a szabadságot, felébresztik a gyermeki lelket. Ezt elősegíti

Az erdei állatok, gombák, trollok, manók mindenkiből sajátos képzeteket váltanak ki, engedik a szabadságot, felébresztik a gyermeki lelket.

az is, hogy a diákoknak a tevékenységhez mindig van saját, megfelelő méretű munkaterülete és az iskola által biztosított felszerelése is. Mindehhez társul Mari B. kedves személyisége és gondossága.

Mit jelent *felelősnek lenni* a művészet kontextusában? A médiával átszótt világban ez a vizuális kultúra műveltségének tudatos gyakorlását jelenti. Ez felelőség a művészet hagyományainak megismeréséért, a jövőképek befolyásolásáért és a diáktársak, valamint élőlények iránti tiszteletért.

A helyi környezetben való munkával erősíthetjük a helyhez és a közösséghez fűződő kapcsolatunkat.

Ezzel párhuzamosan vizsgálhatjuk a kortárs művészet fogalmi-ságát, és életkor szerinti megértéssel elemezhetjük a művészeti alkotásokban megjelenő társadalmi és etikai értékeket. Megismerni a művészet hagyományait, és részt venni abban: felelősséget jelent. Többek közt annak felelősségét, hogy a jövőképeket – és ezzel a jövőt – ilyenkor mi magunk is befolyásoljuk „hozzáadott” elképzeléseinkkel.

Miközben rajzolunk, festünk, tervezzük, szobrászkodunk vagy fotózunk, témákon és tantárgyakon keresztül különböző perspektívákból látjuk a világot. A gyakorlás sokkal több, mint pusztán a technika fejlesztése! Csoportban dolgozunk, odafigyelünk egymás gondolatainak sokszínűségére. Ez a tudatos jelenlétet, és így e jelenlét folyamatos gazdagodását is magával hozza, ez pedig általában az eltérő személyiségek és más élőlények tiszteletére is megtanít.

A művészet szépsége abban rejlik, hogy nem performanszorientált, és nem írja elő a fogyaszthatóság követelményeit, mint a körülöttünk lévő látszólag hektikus világban annyi más jelenség. Megállhatunk alkotás közben, hogy elmélkedjünk, hogy saját érzékszerveinkkel felfedezzünk különböző dolgokat, saját értelmezéseket alkotva róluk. És hogy a művészet körül merjünk együtt elmélkedni és vitázni!

A művészet segíthet befogadni és megélni az érzéseinket, ez pedig elvezethet a mélyebb önreflexióhoz, megsegítve a tudatos döntéshozatalt és az értékorientált életet.

Az Espoo-i Képzőművészeti Iskola keresett és nagyra becsült munkahely, ahol a hangsúly az örömon, a kreativitáson, a közösségen és a felelősségvállaláson van.

Az Espoo-i Képzőművészeti Iskolában szerzett szakmai tapasztalat mélyen igazolta a finn alapfokú művészetoktatás erejét. Ez a modell túlmutat a technikai készségek átadásán, célja a felelős, alkotó személyiség fejlesztése, a közösség, az individualitás, a fenntarthatóság elveinek szoros összehangolásával. A diákokat aktív résztvevőkké nevelő szemlélet, a legújabb technológiák alkalmazása és a kortárs művészeti trendek iránti nyitottság garantálja, hogy az intézmény úttörő és trendteremtő maradjon a vizuális kultúra megőrzésében és fejlesztésében. Ezek révén válnak a fiatalok a jövő felelős és innovatív gondolkodású polgáraivá.

A tudásszerzés mellett lehetőségem volt más iskolákban is eltölteni néhány napot, elutazni több városba és faluba, az Északi Sarkkörön is túlra, ahol a tekintet találkozik a végtelen horizonttal, ott, ahol már nincs is tovább, csak a lét a végtelennel. Megismertem személyeket, akik a barátaim lettek. Rengeteget sétáltam és felfedeztem: kincseket gyűjtöttem...

hogyan saját érzékszerveinkkel  
felfedezzünk különböző  
dolgokat, saját  
értelmezéseket alkotva róluk



A fenti alkotások annak a sorozatnak a darabjai, amelyet e lapszám 4. oldalán ismertettem röviden.  
Itt Szabó T. Anna és Csokonai Vitéz Mihály sorait ismerem fel, a többi forrást nem.

## ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

(In English: from page 143)

ROVAT: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

## 13–34 » URBÁN PÉTER:

**A tudás és a tanulás pedagógiai modellje – Kísérlet a konstruktivista tanuláselmélet újradefiniálására**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.02>

A tanulmány a konstruktivista tanuláselmélet új, kifejezetten a pedagógia elméleti és gyakorlati igényeire optimalizált bemutatására vállalkozik. A mindaddig meghatározó szemlélettel szemben e modellt élesebben elhatároljuk ismeretelméleti és pszichológiai vonatkozásaitól. Szakítani kívánunk továbbá az a bevett gyakorlattal, amely a tanuláselméleti megfontolásokból mechanikus módon módszertani előírásokat vezet le. Ehelyett a tanuláselméleti tudatosságra kívánjuk helyezni a hangsúlyt: arra a kutatói és pedagógusi attitűdre, amelynek köszönhetően az eszközjellegű (pl. módszertani) döntések vagy javaslatok egy reflektált tanulásfoglalomhoz, egy végig gondolt tudáskonceptióhoz és az adott tanulási környezet sajátosságaihoz képest válnak értékelhetővé. A cél érdekében új definíció kidolgozása vált szükségessé: *a konstruktivista tanuláselmélet a tanuló tudáskonstrukciójaként értett tanulás átfogó pedagógiai modellje. Az érvelés e meghatározás elemeinek értelmezése után a jelentéskonstruktó, a szakértői tudás, az előzetes tudás és a tudás átmenetiségének fogalmait középpontba állítva bontja ki e sokat ígérő, korunk legégetőbb problémáira is adekvát válaszokat megalapozni képes tanuláselméleti koncepciót. A tanulás elmélete a munka minden pontján szorosan összekapcsolódik a tudás elméletével, a zárófejezet pedig a tudás új, tanuláselméleti koncepcióját kínálja.*

**Kulcsszavak:** *konstruktivista tanuláselmélet; tanuláselméleti tudatosság; tudáskonceptió; előzetes tudás; kezdő és szakértő tudás*

## 35–62 » BERTALAN BEÁTA – PALKÓNÉ TABI KATALIN:

**Anji Play: Egy lépés hátra a pedagógusnak, két lépés előre a gyermeknek**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.03>

Írásunk a gyermeki szabad játék pedagógiájának egy sajátos formáját, a kínai Anji tartományban kifejlesztett, komplex játépedagógiai módszert, az *Anji Play*-t mutatja be egy budapesti nemzetközi, brit pedagógiai programmal

működő óvoda tapasztalatai alapján. Világszerte egyre több óvodai intézmény érdeklődik az *Anji Play* iránt, ugyanakkor Magyarországon ez a módszer még kevésbé ismert, ezért az erről szóló magyar nyelvű szakirodalom is meglehetősen hiányos. Írásunkkal szeretnénk hozzájárulni az *Anji Play* szélesebb körű magyarországi megismertetéséhez gyakorlati és elméleti szakembereink körében.

Az itt bemutatott módszer alapjául egy 2021-2022-ben végzett kvalitatív terep kutatás szolgált. Hetvenhárom gyerek játékát figyeltük meg négy vegyes életkorú csoportban. A gyermekek játékának megfigyelése és a pedagógusok esetmegbeszélési során készített jegyzetek mellett további adatgyűjtés céljából felhasználtuk az óvodában használatos *Kinteract* nevű online értékelési rendszer adatait, valamint az óvodában dolgozó nyolc óvodapedagógussal készítettünk félig strukturált interjúkat is az *Anji*-pedagógia hatékonyságáról és szakmai kihívásairól.

Kutatásunk azt bizonyítja, hogy az *Anji Play* pedagógiáját meghatározó elemek: *a pedagógus hátrálépése* (támogató, de nem beavatkozó jelenléte), *a kölcsönös bizalmi kapcsolat*, *a nyíltvégű játékeszközök*, *a szabad, kockázatos játék*, valamint az *egyéni és csoportos reflexió* lehetővé teszik a gyerekek számára a „4K” néven ismertté vált 21. századi készségek (kreativitás, kommunikáció, kölcsönös együttműködés és kritikai gondolkodás) fejlődését, ami komoly lépéselőnyt jelenthet az iskolába lépő gyerekeknek. Az *Anji Play* alkalmazása az óvodai nevelésben lehetővé teszi a gyerekek számára a proaktív, felelősségteljes, önálló problémamegoldásra alkalmas, kreatív személyiség kibontakozását.

**Kulcsszavak:** *óvodapedagógia; kompetenciafejlesztés; kölcsönös bizalom; hátrálépés; kockázatos játék; reflexió*

ROVAT: LÁTÓSZÖG

## 5–12 » „Még nem vették a fejemet azért, hogy dolgozni kell az órán” – Tanév eleji beszélgetés egy újrakezdő tanárral

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.01>

Egy nagyvárosban digitális kultúra-tanárként újrakezdő pedagógus látképe arról, hogy mit tapasztal a felső tagozaton a tanárok, mit a gyerekek közt. A szöveg egy kétórás beszélgetés szerkesztett részleteit tartalmazza.

**Kulcsszavak:** *iskolai oktatás; felső tagozat; korszerűség; motiváció; digitális kultúra*

ROVAT: **MŰHELY****63–69 » VIRÁGNÉ JUHÁSZ-NYITÓ KLÁRA:****Fejlesztő zenepedagógia az óvodapedagógus-képzésben**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.04>

Az *Antal Lundström Ilona* nevéhez köthető *Látható hangok – Kalandozások a hangok birodalmában* program a Kodályi elvek mentén kialakított nyelvi, zenei kommunikációs program, melynek fókuszja a hangjel asszociáció. A svéd Mearaldalen Egyetemhez köthető első kutatási eredmények igazolták a program fejlesztő hatását. A 2016-os magyarországi vizsgálatok DIFER-mérései szintén a program pozitív hatásait erősítették meg, mind a nyelvi, mind a zenei képességek terén. A programhoz ma már magyar nyelvű óvodai és általános iskolai taneszközök állnak rendelkezésre. Mégis kevesen ismerik, kevesen alkalmazzák az óvodai és általános iskolai gyakorlatban. Jelen írás a program óvodapedagógus-képzésben történő megjelenésének, alkalmazásának lehetőségeit, szükségességét kívánja bemutatni.

Kulcsszavak: *látható hangok; anyanyelvi fejlesztés; zenei fejlesztés; hang-jel; óvodapedagógus-képzés*

**70–96 » PÁLVÖLGYI LAJOS – MAGÓCS ÉVA:****A Középiskolai Diákprojekverseny első három éve egy felmérés tükrében**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.05>

Tanulmányunkban a 2022/2023-as tanévben sikeresen debütált Középiskolai Diákprojekverseny tapasztalatait tekintjük át a versenyeken kitöltött mentortanári és tanulói kérdőívek alapján. A bevezető a diákprojektek pedagógiai jelentőségét aktuális szakirodalmi források alapján foglalja össze. Nézetünk szerint a diákprojektek hatékonyságának egyik fontos tényezője az, hogy a projektekben az iskolai folyamatok és viszonyok helyébe a munkahelyre jellemző folyamatok és viszonyok lépnek.

Empirikus vizsgálatunk arra vonatkozott, hogy miként ítélik meg a tanárok és a diákok a projektmunkát; jelentett-e számukra újszerű kihívásokat a projektmunka és a diákprojekverseny; és merült-e fel számotvető többletmunka a mentortanárok számára. A verseny sajátossága, hogy csapatok versenyeznek, és az értékeléremtő diákprojektek témája tetszőlegesen választható. Az első három évadban összesen 154 csapat versenyzett. A minta a közreműködő tanárok és diákok tekintetében nem volt reprezentatív (N = 58, 99). A válaszadók a diákprojektek pozitívan ítélték meg, különösen a széles értelemben vett tanulás, az élményalapú kompetenciafejlesztés és az önismeret bővítése szempontjából. A verseny során számos kihívás adódott a tanárok és a diákok számára, ezek egy része az iskolai működés és a

projektek különbségeiből fakadt. A cikk több kapcsolódó szempontot, példát ismertet. A diákprojekt és a verseny a mentortanároknak észrevehető többletmunkát okozott, de ezzel együtt kifejezetten ajánlanák kollégáiknak, hogy vegyenek részt diákjaikkal a jövő évi versenyen.

A tanulmány 15 tipikus diákprojekt tartalmi áttekintésével zárul. A verseny a jövőben is megrendezésre kerül. Honlap: <https://diakprojekt.hu/>

Kulcsszavak: *projektpedagógia; projektmódszer; projektalapú tanulás; középiskolai diákprojekverseny; kompetenciafejlesztés*

**97–113 » BÁNSZKY NOÉMI – RUDOLF PANKA:****A terápiás macskák lehetséges szerepei a diákok olvasási és szövegértési képességeinek, valamint olvasási motivációjának fejlesztésében**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.06>

A terápiás állatok alkalmazása az oktatásban egyre nagyobb figyelmet kap. A jelen publikáció az állatasszisztált pedagógia lehetőségeit vizsgálja, a terápiás macskák szerepére fókuszálva az olvasási motiváció erősítésében. A szerzők bemutatják, miként képesek a terápiás állatok – különösen a macskák – nyugodt jelenlétükkel segíteni a szorongás csökkentését, a figyelem fókuszálását, valamint az olvasási motiváció fejlesztését. Az írás hazai és nemzetközi tapasztalatokról is beszámol. Az eddigi eredmények azt sugallják, hogy az állatasszisztált olvasásórák nemcsak a tanulás iránti motivációt növelhetik, hanem hozzájárulhatnak a gyermekek önbizalmának, empátiájának és kommunikációs készségeinek fejlődéséhez is.

Kulcsszavak: *állatasszisztált pedagógia; terápiás macskák; olvasási motiváció; állatasszisztált olvasásóra; állatasszisztált terápia*

ROVAT: **KÖZELÍTÉSEK****114–131 » SIPKA GERGŐ:****A tükrözött osztályterem hatékonysága a természettudományos tantárgyak körében: egy metaanalízis eredményei**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.07>

A technológiai fejlődésnek és a tanulói igények átalakulásának köszönhetően a tükrözött osztályterem (TO) egyre elterjedtebb tanulószervezési eljárás lett. Ennek során a tanulók az órát megelőzően sajátítják el az adott anyag alapvető információit videó segítségével. Ezen ismereteket pedig a jelenléti órán használják fel, alkalmazzák, többnyire aktív tanulás támogató módszereken keresztül. Számos nemzetközi kutatás született, melyek ezen módszer alkalmazását

írták le, hatékonyságát elemezték. A legtöbb ilyen kutatás alacsony mintaszámmal rendelkezik, ezért a TO hatása reprezentatív módon nem igazolható. Erre a metaanalízis jelenthet megoldást, mely összefoglalja ezen kutatások eredményeit. Jelen metaanalízisben 46 kutatás elemzése történt, melyek a szűrési feltételeknek (közéiskolai kontextus, elő- és utómérsési módszer, természettudományos tantárgy, tükrözött osztályterem alkalmazása, elérhető mérési adatok) megfeleltek. A kutatás célja volt feltárni, hogy a TO természettudományos tantárgyakon keresztül alkalmazva milyen hatással van a közéiskolai (9–12. osztályos) diákok teljesítményére. A nemzetközi eredményekkel megegyezően közepesen pozitív hatást (Cohen-féle  $d = 0,609$ ) sikerült azonosítani, melynek értelmében a TO hatékonyan fejlesztette a diákok tanulmányi teljesítményét.

Kulcsszavak: *tükrözött osztályterem; tanulói teljesítmény; metaanalízis*

#### ROVAT: NAPLÓ

132–134 » DARVAI TIBOR:

#### Gondolatok a 2025-ös HuCER Konferenciáról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.08>

A szerző összefoglalója és rövid értékelése a 2025-ös HuCER Konferenciáról. Szó esik röviden díjakról, tradíciókról, arányokról és fókuszokról. A szekciók rövid értékelése az oktatástörténet-neveléstörténet szegmensére koncentrál.

Kulcsszavak: *HuCER 2025; díjak; szekcióarányok; oktatás- és neveléstörténet*

135–138 » NAGY ANNA:

#### Hőfödte beszámoló – betekintés Finnország legnagyobb művészeti iskolájába

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.09>

A cikk bemutatja az Espoo-i Képzőművészeti Iskolában (Espoon Kuvataidekoulu), Finnország legnagyobb gyermek- és ifjúsági vizuális kultúra oktatási intézményében oktatói asszisztensként töltött egy év tapasztalatait. Az intézmény célja a diákok vizuális művészeti készségeinek, az individualitásnak és a spirituális fejlődésnek a támogatása. A cikk kitér az inspiráló, diákközpontú oktatási szemléletre, amely a közösséget, a kreativitást, a felelősségvállalást és a fenntarthatóság elveit helyezi a középpontba.

A vizuális kultúra és a kulturális örökség megőrzésén túl az iskola a legújabb technológiákat alkalmazva arra neveli a fiatalokat, hogy a jövő felelős, alkotó, vizuálisan értő polgáiraivá váljanak.

Kulcsszavak: *művészetoktatás; Finnország; finn művészetoktatás; vizuális kultúra*

\*

B2 » *A képekről* (Veszprémi Attila)

Komolyabb és mókásabb képek bejelentése, és hogy ezek elvonhatják figyelmünk a holdra mutató ujjról.

148–B3 » *Szerkesztői jegyzet*

A szerkesztői jegyzet ezúttal Hajdú Lászlónak, a gyomaendrői dákszínhátszövő táborok helyi szervezőjének, a Komédiás Kör alapítójának állít emléket.

B4 » *„Egy ponton valami félrecsúszott.”*

Részletek Niran Judit *Jelek a vízen* című könyvéből



*Ez a kép annak a sorozatnak a darabja, amelyet a lapszám 4. oldalán ismertettem röviden. – A szerk.*

## ABSTRACTS

(Full-texts are in Hungarian!)

## SECTION: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

13–34 » URBÁN, PÉTER:

**The Pedagogical Model of Knowledge and Learning. An Attempt to Redefine Constructivist Learning Theory**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.02>

This paper presents constructivist learning theory according to the theoretical and practical needs of pedagogy. This model is better distinguished from its epistemological and psychological links than in his earlier presentations. We do not subscribe to the established practice of mechanically deriving methodological prescriptions from learning theory considerations. Instead, we want to focus on learning theory awareness, i.e. the attitude that makes it possible to evaluate instrumental (e.g. methodological) decisions or proposals in relation to a reflected concept of learning, a thought-out concept of knowledge and the specificities of the learning environment. It is necessary to introduce a new definition of constructivist learning theory: *constructivist learning theory is a comprehensive pedagogical model of learning understood as the construction of knowledge by the student.* After interpreting the components of this definition, the paper elaborates on this promising concept of learning theory, which can provide adequate answers to the most relevant problems of our time, by focusing on the concepts of *meaning construction, expert knowledge, prior knowledge* and the *transitory nature of knowledge*. The theory of learning is closely linked to the theory of knowledge at every point in the work, and the final chapter offers a new concept of knowledge based on the theory of learning.

Keywords: *constructivist learning theory; learning theory awareness; concept of knowledge; prior knowledge; novice and expert knowledge*

35–62 » BERTALAN, BEÁTA – PALKÓNÉ TABI, KATALIN:

**Anji Play: One step back for the teacher, two steps forward for the child**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.03>

This paper presents a specific form of children's free play pedagogy called *Anji Play*, a complex play pedagogical method developed in the Anji province of China, based on the experiences of an international kindergarten in

Budapest. Around the world, more and more kindergartens are interested in *Anji Play*, but in Hungary this method is still little known, and therefore the literature on it in Hungarian is rather scarce. We would like to contribute to a wider awareness of *Anji Play* in Hungary among practitioners and theoreticians.

The method presented here was based on a qualitative field research in a kindergarten in Budapest, Hungary, with an international British pedagogical program, where the play of 73 children in 4 mixed-age groups was observed. In addition to observing the children's play and notes of the teachers' case discussions, we also collected data from the Kinteract online assessment system used in the kindergarten, and we conducted semi-structured interviews with eight teachers working in the kindergarten.

In our research, we sought answers to the following questions: 1. How does *Anji Play* pedagogy affect children's skill development? and 2. What role does the preschool teacher play in the learning process mediated by play? Based on our observations, we can say that the defining elements of *Anji Play* pedagogy – the stepping back of the teacher, mutual trust, open-ended play tools, free, risky play, and reflection – enable the development of responsible, independent problem-solving and creative personalities.

Keywords: *preschool education; competence development; Anji Play; mutual trust; open-ended toys; stepping back; risky play; True Play*

## SECTION: LÁTÓSZÖG

5–12 » "They haven't bitten my head off yet for having to work in class"

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.01>

A perspective of a teacher starting over as a digital culture teacher in a big city in Hungary – about their experiences in an upper secondary school. The text contains edited excerpts from a two-hour conversation.

Keywords: *school education; upper secondary school; modernity; motivation; digital culture*

## SECTION: MŰHELY

63–69 » VIRÁGNÉ JUHÁSZ-NYITÓ, KLÁRA:

**Developmental Music Pedagogy – FEZEP - in Kindergarten Teacher Training**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.04>

The "Visible Sounds" program, associated with Ilona Antal Lundström, is a language and music communication program developed based on Kodály principles, focusing on sound-sign associations. The initial research findings linked to Mälardalen University in Sweden have confirmed the developmental impact of the program. The DIFER measurements from the 2026 studies in Hungary also reinforced the program's positive effects in both linguistic and musical abilities. Today, Hungarian-language educational materials for kindergartens and elementary schools are available for the program. However, few people are aware of it, and it is rarely applied in kindergarten and elementary school practices. This writing aims to present the possibilities and necessity of the program's integration and application in kindergarten teacher training.

Keywords: *visible sounds; native language development; musical development; sound-sign; kindergarten teacher training*

#### 70–96 » PÁLVÖLGYI, LAJOS – MAGÓCS, ÉVA:

##### The first three years of the Secondary School Student Project Competition in the light of a survey

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.05>

In our study, we review the experiences of the Secondary School Student Project Competition, which successfully debuted in the 2022/2023 school year, based on the mentor teacher and student questionnaires completed at the competitions. The introduction summarises the pedagogical relevance of student projects based on recent literature. In our view, an important factor in the effectiveness of student projects is that they replace school processes and relationships with workplace processes and relationships.

Our empirical research focused on how teachers and students perceive the positive and negative aspects of project work; whether they perceived project work and the project competition as a new challenge; and whether there was significant additional work for mentor teachers. The specificity of the competition is that teams compete and the theme of the value-added student projects can be chosen freely. A total of 154 teams competed in the first three seasons. The sample was not representative of the teachers and students involved (N = 58, 99). Respondents were positive about the student projects, especially in terms of broad learning, experiential competence development and self-awareness. The competition presented a number of challenges for teachers and students, some of which arose from differences in the way the school operated and the projects were carried out. The article presents several related

aspects and examples. The student project and the competition have created a noticeable extra workload for the mentor teachers, but they would strongly recommend their colleagues to participate with their students in next year's competition.

The paper concludes with a content overview of 15 typical student projects. The competition will continue to be organised in the future. Website: <https://diakprojekt.hu/>

Keywords: *project pedagogy; project method; project-based learning; secondary school student project competition; competence development*

#### 97–113 » BÁNSZKY, NOÉMI – RUDOLF, PANKA:

##### The potential roles of therapy cats in developing students' reading and comprehension skills, as well as enhancing reading motivation

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.06>

The use of therapy animals in education is receiving increasing attention. This publication explores the possibilities of animal-assisted pedagogy, with a focus on the role of therapy cats in enhancing reading motivation. The authors present how therapy animals – especially cats – can support the reduction of anxiety, the improvement of attention focus, and the development of reading motivation through their calm presence. The paper includes both national and international experiences. The results so far suggest that animal-assisted reading sessions may not only increase students' motivation to learn, but also contribute to the development of children's self-confidence, empathy, and communication skills.

Keywords: *animal-assisted pedagogy; therapy cats; reading motivation; animal-assisted reading session; animal-assisted therapy*

#### SECTION: KÖZELÍTÉSEK

#### 114–131 » SIPKA, GERGŐ:

##### The efficiency of the Flipped Classroom in Science Subjects: Results of a Meta-Analysis

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.07>

Thanks to technological advancements and evolving learner needs, the flipped classroom (FC) has become an increasingly widespread instructional approach. In this model, students acquire the foundational content independently—typically via video tutorials—before class. They then apply and reinforce these concepts during face-to-face sessions, primarily through active-learning strategies. Numerous international studies have described and evaluated the FC's implementation and effectiveness; however,

most suffer from small sample sizes, limiting the generalizability of their findings. Meta-analysis can address this limitation by synthesizing results across studies. In the present meta-analysis, we reviewed 46 studies that met our inclusion criteria (high-school context, pre-/post-test design, natural-science subjects, flipped-classroom implementation, and available measurement data). Our aim was to determine the magnitude of the FC's effect on academic performance among 9th–12th grade students in the natural sciences. Consistent with international meta-analytic findings, we identified a moderate positive effect (Cohen's  $d = 0.609$ ), indicating that the flipped classroom effectively enhances student achievement.

Keywords: *flipped classroom; academic performance; meta-analysis*

SECTION: **NAPLÓ**

**132–134 » DARVAI, TIBOR:**

**Thoughts on the 2025 HuCER Conference**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.08>

The author's summary and brief evaluation of the 2025 HuCER Conference. It briefly discusses awards, traditions, proportions, and focuses. The evaluation of the sections focuses on the segment of educational history.

Keywords: *HuCER 2025; awards; section proportions; history of education*

**135–138 » NAGY, ANNA:**

**Snow-covered report – Insight into Finland's largest art school**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.09>

The article describes a year spent at the Espoo School of Visual Arts (Espoon Kuvataidekoulu), Finland's largest educational institution for children and young people in the field of visual culture, as a teaching assistant. The institution aims to support students' visual arts skills, individuality, and spiritual development. The article focuses on the inspiring, student-centered educational approach that emphasizes community, creativity, responsibility, and sustainability. Beyond preserving visual culture and cultural heritage, the school uses the latest technologies to educate young people to become responsible, creative, visually literate citizens of the future.

Keywords: *art education; Finland; Finnish art education; visual culture*

\*

**B2 » About the pictures (Veszprémi, Attila)**

Editor says: the images in this issue may distract us from that finger pointing to the moon.

**148–B3 » Editor's Note**

The editorial note commemorates László Hajdú, local organizer of the drama acting camps for students in Gyomaendrőd, founder of 'Komédiás Kör'.

**B4 » „At some point, something went wrong”**

Excerpts from Judit Nirán's book 'Signs on the Water'.



Ez a kép annak a sorozatnak darabja, amelyet e lapszám 4. oldalán ismertettem röviden. A szövegdarabok Lászlóffy Aladár soraiból szakadtak ki. – A szerk.



## SZÁMUNK SZERZŐI (AUTHORS IN ISSUE)

**BÁNSZKY NOÉMI**

**kuratóriumi elnök** | **Terápiás és Segítő Macskákért Alapítvány** | gyógypedagógus | állatasszisztált terapeuta | kiemelten SNI tanulók fejlesztésének, illetve terápiás macskák fejlesztésbe való bevonásának szakembere, terápiás foglalkozások és pedagógus-továbbképzések vezetője

**BERTALAN BEÁTA**

**egy nemzetközi óvoda pedagógusa (2019–)** | óvodapedagógus (BA) | egyetemi hallgató | University of East London (Special Educational Needs; MA) | az Anji Play, a kockázatos és a szabad játék, az inklúzió és a játékalapú tanulás elkötelezettje

**Dr. DARVAI TIBOR, PhD**

**egyetemi adjunktus** | **ELTE BGGyK** | oktatáskutató-oktatótörténész | kutatási területei: az oktatás-pedagógia-neveléstudomány története 1945 után; a történelemtanítás módszertana

**MAGÓCS ÉVA**

**óraadó oktató** | **ELTE PPK** | alelnök | Magyar Pedagógiai Társaság Projektpedagógiai Szakosztály | kémia-fizika szakos középiskolai tanár

**NAGY ANNA**

**PhD-hallgató** | **SZTE Neveléstudományi Intézet** | kutatási témája: a műelemző képesség összetevői, szerkezete, fejlődése és hatása a kreatív gondolkodásra | művésztanár | Kecskeméti SZC Gróf Károlyi Sándor Technikum

**PALKÓNÉ dr. TABI KATALIN**

**főiskolai docens** | az Idegen Nyelvi Tanszék oktatója, az interkulturális ügyek képviselője | **Apor Vilmos Katolikus Főiskola** | kutatási és oktatási területei: angol és magyar gyermekirodalom, korai angol nyelvátadás, drámapedagógia, játékpedagógia, Shakespeare irodalmi és színpadi munkássága

**Dr. PÁLVÖLGYI LAJOS, PhD**

**kutató** | **ELTE PPK** | elnök | Magyar Pedagógiai Társaság **Projektpedagógiai Szakosztály** | ügyvezető | **PROJECION Projekt Tanácsadó Kft.**

**RUDOLF PANKA**

**angol és magyar bölcész és pedagógia szakos (ELTE), illetve irodalomterápiás (PTE) és állatasszisztált terápiás (ZsebiBaba Fejlesztőpont) képzésben részesült szakember** | a Magyar Irodalomterápiás Társaság tagja | a *Szöveglelő* irodalomterápiás antológia társszerzője | a Terápiás és Segítő Macskákért Alapítvány projektjeinek résztvevője, csoportok vezetője

**SIPKA GERGŐ**

**doktorandusz** | **PTE–BTK Oktatás és Társadalom NDI** | angol nyelv és fizika szakos tanár | Pécsi Mezőszél Utcai Általános Iskola; Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, AMI | tanársegéd-gyakornok | PTE – ÁOK, Orvosi Biológiai Intézet

**URBÁN PÉTER, PhD**

**főiskolai docens** | **Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola** | középiskolai tanár | **Piarista Gimnázium** | Budapest

**VIRÁGNÉ dr. JUHÁSZ-NYITÓ KLÁRA, PhD**

**egyetemi adjunktus** | **EKKE Jászberényi Campus** | PhD: néprajz és kulturális antropológia (2012) | szolféztanár | Palotásy János Zeneiskola Jászberény | fő kutatási és oktatási érdeklődése: a zenei nevelés, az ének-zene módszertana, a tananyagfejlesztés, az IKT-val támogatott szolfézs és ének-zene tanítása

## Szerkesztői jegyzet

Általános iskolásként minden nyári iskolai szünidőt a nagyszülőknél töltöttem. A táborozás kimaradt az életemből. A családi háttér mellett ebben bizonyára szerepe volt annak is, hogy az úttörősdit a '60-as évek második felében az én belvárosi általános iskolámban már nem nagyon vették komolyan. Formálisan persze működött a dolog: voltak őrsök, ünnepélyes zászlóbevonulások, de mindenféle érzelmi/értelmi azonosulás nélkül. Jól mutatja ezt, hogy az úttörőavatáshoz szükséges, kisdobospróbát igazoló jelvényeket az idősebb, szomszéd fiútól vettem kölcsönbe. A középiskolás éveimet is elkerülték a nyári táborok, mert a hajózáshoz kapcsolódó nyári termelési gyakorlatok egy hónapot igénybe vettek a szünidőből.

Az első tábori élményeim a tanárképző főiskolához kötődnek, ahol az első tanév után kötelező úttörővezetői képzésen kellett részt vennünk Tatán. Huszonévesen úgy kellett volna viselkedünk, mit a kisúttörőknek. Fel kellett volna venni a piros nyakkendőt, és be kellett volna öltözni valódi úttörőnek. Még úgy-ahogy ment volna; gyűrött és összefirkált nyakkendők voltak ugyan, de többségünknek se inge, se öve, se sípja. Ráadásul többen jelezték, hogy ők soha nem voltak úttörők, és egyébként sincs kedvük bohócot csinálni magukból. A tábor pedagógiai tanszékről érkezett vezetői, látván a hallgatói hozzáállást, a nagyobb botrány elkerülése érdekében mindenféle könnyítésbe belementek. Formálisan persze megtörtént a vezetőképzés, de nem lett kötelező sem az egyenruha, sem az alaki gyakorlatokon való részvétel, sőt a nyakkendők viselése is fakultatívvá vált. A helyzet ennek ellenére egyszerre volt groteszk, sokkoló és felejthetetlen. Nem hozta meg a kedvem a táborozáshoz.

Később, immár középiskolai tanárként aztán elkapott a gépszíj. Pályakezdő pedagógusként hol őszi mezőgazdasági munkára szervezett, iskolai, vagy épp KISZ- táborokban kellett a diákokra felügyelnem. Aztán jött egy szegedi színjátszó tábor az OPI szervezésében. Itt állt össze az általam akkor már másfél éve vezetett diákszínpad. Törzsvendégek lettünk a helyi birkacsárdában, esténként énekeltünk a virágóránál, kamu emléktáblákat írtunk össze a tábori városismereti versenyre, és a *Jibraki* nevet is itt vettük fel, a próbán használt szövegkönyv egy gépelési hibája („jobbra ki”) nyomán. Kiderült számomra, hogy a tábor a kortárs-csoportban történő szocializáció és a pedagógus-diák kapcsolat sajátosan új dimenzióját nyithatja meg, és a közösségépítés egyik nagyon hatékony formájaként működik. Megszoktam, sőt bizonyos értelemben meg is szerettem ezt az egyéni komfortzónát is kikezdő, speciális együttélésre, együttműködésre épülő létformát.

A '90-es évek elején a tanórán kívüli tevékenység támogatására létrejött SZAKE (Szakmai Középiskolásokért Kulturális Egyesület) elnökeként immár szaktáborok szervezésében és megvalósításában vettem részt. Ezek közül kiemelkedik a '90-es évek közepén indult gyomaendrői diákszínjátszó tábor, amelynek 2010-es emlékpólója ma is ott lapul a ruhatáramban. Itt az elhelyezés komfortfokozata és az étkezés színvonala is hagyott kívánnivalót maga után – vajon miből fakadhatott mégis ennek a tábornak a vonzereje, időtállósága?

Például abból, hogy a szakmai munka hátterét jelentő városi művelődési ház nem a technikai feltételeivel, felszereltségével tűnt ki, hanem szabadon változtatható és tág időkereteivel (akár kora hajnalig is ott lehettünk). A táborok napirendje kötetlen volt, és igazodott az egyes csoportokban megtervezett szakmai munka időbeosztásához. Csak a foglalkozásokon való részvétel volt kötelező, minden további a résztvevők szabad döntésén alapult. Kötetlenül be lehetett menni a szomszédos strandra, nemcsak nappal, hanem éjszaka is, és sorra lehetett látogatni a kisváros különböző vendéglátó- és szórakozóhelyeit. A csoportvezetők maguk is valaha szakképző intézménybe jártak, ahol különböző produkciók készítésekor, illetve táborok résztvevőiként sajátították el a színjátszás alapjait. Mindez megfelelő alapot adott ahhoz, hogy értsék az ország különböző helyeiről érkező tinédzserek motivációit, nehézségeit, gondolkodásmódját és értékvilágát. Nem véletlenül voltak a több mint másfél évtizedben olyan táborozók, akik folyamatosan visszajártak, és ma már felnőttként életüket meghatározó élményként emlékeznek vissza az évente itt töltött hetekre, ahogy a közös Facebook-csoportban írták:

„Amióta nincs, nekem azóta hiányérzetem van minden nyáron és minden évben [...] Gyoma nem egy hely, [hanem] egy érzés, egy eszme [...]. Mindenkinek azt jelenti, és azt adja, amire szüksége van [...]. Ha csak abba belegendolok, hogyan hagytuk ott mindig Gyomát... te jó ég... Szerintem kevés olyan dologhoz kötődtem annyira, mint ehhez...” (CS.)

„Bemutatkozás után számomra fura dolgokat kezdtünk csinálni, pl. NE KIABÁLJ, de KIABÁLOK játék, ami halk beszédből hangosba áttérve elég furán vette ki magát. Bevallom őszintén, abban az egy órában haza akartam menni. De utána este igen, az ebédlő épület előtti kinti asztalnál elkezdtünk beszélgetni, két tanító kíséretében. Éreztem utána, hogy ebben a pár napban valami jó fog történni. Így is lett.” (K.)

„Jelenleg otthon vagyok a gyerekekkel, de most is jelen van velem a tábor. Egy könyvet írok egy képzeletbeli táborról, remekül kikapcsol. [...] Köszönök mindent!” (D. H.)

„Sosem élveztem semmit, de elkészíteni egy színpadi produkciót egy hét leforgása alatt, na az már valami volt. Jó érzés volt beledobni a közösbe, amit tudtam, ami ennél sokkal jobb volt, hogy ezt mások igenis értékelték. [...] Utólag már átlátom, miért is volt annyira jó, hogy 'idegeneket' 'összézártatok' egy hétre, hogy dolgozzanak közösen.” (M. M.)

„Az első táborom előtt dicshimnuszokat zengtek a SZAKE-táborról, röpködtek a 'tökéletesen boldog egy hét' és az 'azt érzem, táborból táborig élek' mondatok. Így is van, ott minden színházból és szeretetből van. [...] Reggeli torna, próbák, esti tábortüzes beszélgetések, és csak szívod a tudást a szakmáról, az emberekről, magadról és az életéről. Megtanultam dolgozni, tisztelni a másik munkáját, és ezáltal belém ívódott az alázat.” (M. Zs.)

„Mivel sokszor éreztem és érzem magam kirekesztve, hasonló beállítottságú emberek társasága egyszerűen üdítő volt, és rengeteg sok dolgon átsegített. Először ott vettem észre, hogy »Nahát, ezt mégis megtudom csinálni.« Vagy azt, hogy »Tudok én ilyet is.« Megtanultam azt, hogy nem kell szégyellnem a testem se, hiszen hozzátartozik ahhoz, aki vagyok.

Gyoma előtt gyakran éreztem azt, mintha a sötétben bolyonganék. Mikor tükörbe néztem, az arc, akit láttam, nem én voltam. [...] Önismereti problémáim voltak, és főleg az önértékeléssel volt gondom, ezek a problémák elhalványultak és talán egyszer el is tűnnek végleg.” (Sz. M.)

„1995 volt, nyár, az első táborom. Akkor töltöttem be a 15-öt. Vagánynak és bátornak hittem magamat, hiszen színjászóztam, sportoltam, látszólag nyitott voltam a világ dolgaira [...], de a 'pörgéssel' a gátlásaimat, frusztrációimat lepleztem. De azon a nyáron, abban a drámatáborban, mintha valami mély álomból ébresztettek volna fel [...]. Az utolsó napok egyikén bebújtam az asztal alá, és nem akartam onnan kijönni... nem akartam, hogy vége legyen, nem akartam hazamenni. [...] Utána egész nyáron repkedni és énekelni tudtam volna. Megkönnyebbültem, mert láttam, hogy lehet másként is élni, mint a szürke konvenciókat követve.” (F. A.)

A táborokról szóló visszaemlékezések bizonyára elfogultak, és csak részben adják vissza az ottani hangulatot és életérzést, de mégis jól jelzik az egymásra figyelő közösségek hiányát. Írásom aktualitást az is adja, hogy nyár végén kaptam a hírt: a táborokat helyben szervező Hajdú László tanár úr elment. Hajdú Laci – mindenki csak így hívta – maga is húsfeldolgozó szakmunkásként kezdte, majd a gyomai szakképző iskola tanára lett, és megalakította diákjaival a Komédiás Kört. A csoport, amellet, hogy folyamatosan biztosította a tábori résztvevők magját, az ezredforduló időszakában az ország egyik legjobb szakmunkás csoportja lett, amely képes volt számos diák életpályájának medret adni a színjászság révén. A csoport éveken át a kisvárosi kulturális élet egyik üde színfoltjaként a kortás magyar drámairodalom műveit tűzte műsorára (pl. *Körmagyar*, *A Gézagyerek*, *A Pityu bácsi fia*) és a bemutatókra megtelt a városi művelődési központ. A csoport tagjainak többsége nem lett közismert színész; ma is egyszerű munkás vagy alkalmazott, esetleg vállalkozó. Kivéve Balázs Andreát, akit a nagyközönőség egy tévéreklám Kasszás Erzsijeként is ismerhet, és aki ma a Karinthy Színház tagja.

Hajdú László tanár úr a gyomai színjászó táborok központi alakja volt; harsány hangjával, feltűnő viselkedésével és öltözetével igazai vagabund jelenség. Kérlelhetetlenül képviselte érdekeit, és nagy energiát fordított a táborszervezésre. Megnyerte a városi önkormányzatot, a helyi vállalkozókat, hogy kedvezményekkel, díjakkal támogassák a táborlakókat, így kezdetben ingyenesen lehetett a strandot használni, a Tímár vendéglő önköltségen számította az étkezést, a Kner Nyomda könyvcsoomagokat ajánlott fel. Könyvtárvezetőként az ő érdeme, hogy a városi könyvtár ma is Határ Győző nevével viseli. Hamvait volt színjászói, munkatársai, barátai kíséretében kora ősszel a Körös vizébe szórták. Munkája, emléke az egyéni tenni akarás és civil kurázi fontosságát hirdeti, határtalanul.

*Kaposi József*

„Mi, az akkori zeneakadémisták úgy éltünk, mint egy biztonságos és végtelenül gazdag birodalom igazságos uralkodójának alattvalói. Sosem ismertem olyan társadalmat, amely ennyire elhivatott lett volna, és ilyen végtelenen semmibe vette volna a falakon kívüli realitást. Az a kérdés, hogy „mit akarsz ezzel kezdeni”, vagy pláne, hogy „miből fogsz megélni”, amelyek elkerülhetetlenek voltak Amerikában, a Zeneakadémia falain belül, legalábbis az én köreimben, föl sem merültek. Bach, Beethoven, Schumann, Chopin, Brahms, Schönberg, Berg, Bartók és a többi nagyság által papírra vetett kotafetek – ez volt a mi tóránk, az igazság, amelyért az életünket is feláldoztuk volna.

Egy ponton azonban valami félrecsúszott. Hirtelen úgy éreztem, egy óriás buborékban vagyunk, és talán éppen a bezártság miatt, a zenéhez való viszonyunk – agresszió. A zongora körül ülünk az órán, és Beethoven egyik szonátáját elemezzük. Csakhogy ez nem elemzés! Hol az utolsó szögig stimmelő struktúrák kiagyálása, hol magasröptű szótekervények vannak hivatva intelligenciánkat és muzikalitásunkat bizonyítani. És a legszörnyűbb, hogy az okoskodások a zeneszerző bálványozásában kell hogy kulmináljanak: „Micsoda átvezetés! És ez a moduláció... Hú... ezt hallgassátok!”

Agresszió volt, és lassacskán azt kezdtem érezni, hogy maga a zene is agresszió. Eredetileg, már gyerekkoromban is, az vonzott a komolyzenéhez, hogy képes volt *beszélni*, képes volt egy szavakon túli történetet szenvedéllyel elmondani. De az, amit korábban a belső tűz kifejezéséként éltem meg, most izzasztó és strapás orációnak tűnt. Ezek a szimfóniák, szonáták és noktürnök mind hatni akarnak, becsalogatni, rám tukmálni egy érzelmet. Nem tartanak távolságot. Követelés van minden gesztusban: légy bár vidám vagy szomorú, csak ENGEM hallgass, a zseniális ÉN-t, aki a hangokból szól hozzád. [...]

Olyan zenéről álmodtam, amely csordogál, mint az élet. A napok összeütkeznek, visszapattannak, nyomokat hagynak hátra, fonalakat, melyek talán gomolyagokba és szövetbe állnak össze. Szövetbe, amelyet nem terveztek, amely magától kialakult valahogy.

Képzletbeli kompozícióimban úgy akartam elmesélni a történetet, mint ahogy, sok évvel később, népmeséket meséltem a fiamnak. Nem engedte, hogy megmagyarázzam a régies szavakat. „Ne nekem meséld. Csak meséld.” Belebámul a messzeségbe, én lenézek, a betűkre, és hagyom, olvassódjon a szöveg általam.”