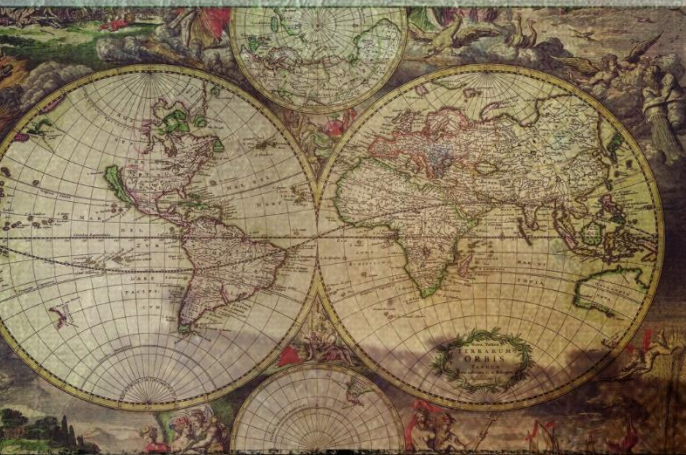


# DANUBIUS NOSTER

2023/3.



Combas Miklós 2007

TEHETSÉGGONDOZÁS ÉS FEJLESZTÉS A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN  
AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA



# DANUBIUS NOSTER

X. évfolyam, 2023/3. szám

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

**Főszerkesztő:**

Bordás Sándor

**Szerkesztők:**

Bakonyiné Kovács Bea, Pogány Csilla,  
Tóth Sándor Attila

**Szerkesztőbizottság:**

**Prof. Dr. Bacsó Róbert PhD,**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna, Beregszász)

**Prof. Mag. Dr. Heidelinde Johanna Balzarek, Dipl. Päd.,**

Alsó-ausztriai Pedagógiai Főiskola (Ausztria, Baden)

**Prof. Dr. sc. Emina Berbić Kolar PhD,**

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

**Dr. Debrenti Edit PhD,**

Partiumi Keresztény Egyetem (Románia, Nagyvárad)

**Dr. habil PaedDr. Dobay Beáta PhD,**

Selye János Egyetem (Szlovákia, Komárom)

**Dr. Horák Rita PhD,**

ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia, Szabadka)

**Prof. Dr. Kárpáti Andrea PhD,**

Budapesti Corvinus Egyetem (Magyarország, Budapest)

**Dr. Medve Zoltán PhD,**

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

**Dr. Viola Tamášová PhD,**

DTI Egyetem (Máriatölgyes, Szlovákia)

**Szakmai lektorok:**

Babity Mária, Bakacsi Zita, Győrfi Tamás,

Horváth Réka, Kiss Zoltán, Ladányi Éva, Szabó Áron

**Lapalapító:** Majdán János

**Lapterv:** Horváth Csaba Árpád

**Kiadja:** Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

**Felelős kiadó:** az Eötvös József Főiskola rektora

**Szerkesztőség:** 6500 Baja, Szegedi út 2.

**Telefon:** (79) 524-624

DANUBIUS NOSTER XI. évf. 2023/3. sz.



Eötvös József Főiskola

**TARTALOM**

ELŐSZÓ .....	3
Ackermanné Keló Kamilla: A TEHETSÉGGONDOZÁS KRITIKUS PONTJAI A PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐEL .....	5
Nemes Magdolna–Antal Viktória: SZÜLŐI ATTITŰDÖK VIZSGÁLATA A KORAI IDEGENNYELV-TANULÁSRA ÉS AZ ÓVODAI JÁTÉKOS IDEGEN NYELVI FOG-LALKOZÁSRA VONATKOZÓAN.....	17
Bakos-Karászi Alexandra–Hegedűs Roland: MIT TUDNAK A „NYUNYÓKÁK”? AZ ÁTMENETI TÁRGYAK JELENTŐSÉGE A KISGYERMEKEK ÉLETÉBEN .....	45
Bernhardt Renáta: A DIGITÁLIS OKTATÁSRA IRÁNYULÓ NÉZETEK JÁSZSÁGI DIÁKOK KÖRÉBEN .....	59
Magyar Ágnes: VERBÁLIS ÉS VIZUÁLIS ASSZOCIÁCIÓK ZENEI HATÁSRA .....	71
Szerb Katalin–Szerb György ÚJ EDZÉSESZKÖZÖKKEL ÉS MOZGÁSFORMÁK-KAL A KÖZÉPISKOLÁSOK ELHÍZÁSA ELLEN .....	85
Szűcs Krisztina: ELÉGEDETT PEDAGÓGUS – ELÉGEDETT TANULÓ: NYELVTA-NÁRI JÓLLÉT A KÖZELMŰLT KUTATÁSAI TÜKRÉBEN .....	101
Tolnai Ágnes: A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁS SZÍNTEREIN .....	109

## ELŐSZÓ

A bajai Eötvös József Főiskola tudományos folyóirata, a *Danubius Noster* 2023 februárjában felhívást tett közzé, melyben tisztelettel kérte a lapban publikálni szándékozó oktatók, kutatók és a pedagóguspályán tevékenykedő kollégák jelentkezését. Magyar nyelvű tanulmányokat vártunk ezúttal, a pedagógia és a közgazdaságtan elméleti és gyakorlati kérdésköréhez, de elsősorban az EJF négy alapszakjához (tanító, óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, gazdálkodási és menedzsment) kapcsolódó témákban.

A szépszámmal beérkező kéziratokból összeállított jelen *Danubius Noster* szám végül a *Tehetséggondozás és fejlesztés a pedagógiai gyakorlatban* címet kapta, hisz az írások tematikája, megközelítési módja és tudományos módszertana leginkább így foglalható össze.

Ackermanné Kelő Kamilla lapindító írása (*A tehetséggondozás kritikus pontjai a pedagógusok szemszögéből*) a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógusképző Karán a Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés elnevezésű pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szak hallgatói között végzett kérdőíves vizsgálatának tapasztalatait összegzi, ugyanakkor a szakmai szempontokon túl társadalmi, illetve szakpolitikai kérdésként is tekint a tehetséggondozás kritikus pontjaira.

Nemes Magdolna és Antal Viktória tanulmányukban hiánypótló módon a korai idegennyelv-tanulást érintő szülői attitűdöket vizsgálják elsődlegesen az óvodai játékos idegennyelv-foglalkozás tapasztalataira koncentrálnak. A 2000 januárjában végzett alapos kvantitatív vizsgálat pontosan és jól szemléltetett módon rámutat az idegennyelv-tanulás és az interkulturális kompetencia összefüggéseire, valamint az idegennyelv-oktatás megítélésével összefüggésben a szülői idegennyelv-tudásának jellegére, mértékére.

A Bakos-Karászi Alexandra, Hegedűs Roland szerzőpáros szövege az átmeneti tárgyak jelentőségét, illetve a kisgyermek életében betöltött szerepüket vizsgálja. Részletes empirikus kutatásuk érinti az átmeneti tárgyak hasznosságát a csecsemő- és kisgyermeknevelők, továbbá a szülők tapasztalatai alapján, és lényegre törő módon rámutat a „nyunyókák” nélkülözhetlenségének fejlődéslélektani elméleti összefüggéseire is.

Bernhardt Renáta tanulmányának középpontjában a spontán metaforakutatás szempontjai alapján a középiskolás diákok online oktatáshoz való viszonyának vizsgálata áll. A kiterjedt kvantitatív kutatás a 2019 márciusában kezdődő Covid 19 koronavírus idején a járszági diákok körében tapasztalt tanulói véleményeket helyezte a fókuszba.

Magyar Ágnes a *Verbális és vizuális asszociációk zenei hatásra* című írásában projektszemléleti keretben, az óvodapedagógus hallgatók részvételével elvégzett kutatás részeredményeiről számol be. A jól szemléltetett, sokszínűen illusztrált empirikus kutatás eredményei meggyőzően mutatnak rá, hogy a zenei impulzusra való alkotás fejlesztő hatással lehet a személyes, szociális és szakmai kompetenciákra.

A Szerb Katalin és Szerb György szerzőpáros tanulmányában bemutatott kvantitatív kutatás középpontjában a középiskolások elhízása ellenében alkalmazható új edzésszerek és mozgásformák állnak.

Szócs Krisztina írása az elégedett pedagógus – elégedett tanuló relációból kiindulva a nyelvtanári jóllét kérdését vizsgáló széleskörű, hazai kontextusban végzett kutatások alapján a pedagóguspálya teljes spektrumára is általánosítható összefüggésekre igyekszik rámutatni.

Tolnai Ágnes *A minőségbiztosítás szerepe a tehetséggondozás színterein* címmel arra figyelmeztet, hogy a felsőoktatási intézmények tehetséggondozási munkája sokrétű, beágyazódik az oktatási-kutatási folyamatokba. A kapcsolódási pontok ismerete és tudatos tervezése csak a megfelelően működő minőségbiztosítási rendszerből nyert információk alapján lehetséges. A tanulmány elsődleges célja ennek a komplexitásnak a feltérképezése és bemutatása, a kapcsolódási pontok kiemelése és lehetséges visszajelzési pontok megfogalmazása.

Jelen lapszám írásiban összességében a közelmúltban a pedagógiai gyakorlatot érintő problémái és kihívásai nyomán felmerülő kérdésekre alapos tudományos bázisra épülő, részletes empirikus kutatási eredményeken nyugvó válaszlehetőségek születtek. Legyen szó akár a tehetséggondozás, vagy bármely más fejlesztendő oktatási terület jelenségeiről, megfelelő fogódzók és továbbgondolási lehetőségeket elsősorban a kreatív módon és lelkiismeretesen alkalmazott tudományos szemlélet nyújt.

Bordás Sándor



**Ackermanné Kelő Kamilla**

## **A TEHETSÉGGONDOZÁS KRITIKUS PONTJAI A PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL**

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógusképző Karán több éve sikeresen zajlanak Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés Pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szakon képzéseink. Az oktatás folyamán igyekszünk mindazokra a pedagógiai tapasztalatokra, előzetes ismeretekre építeni, melyekkel hallgatóink érkeznek. A 2019/20-as tanév első félévében, az akkori képzés kezdetén kérdéssort állítottunk össze annak érdekében, hogy hallgatóink tehetséggondozással kapcsolatos prekoncepcióit felmérjük. A csoport tagjai a szakma több szegmenséből érkeztek, óvodapedagógusok, tanítók, felső tagozatos tanárok (anyanyelv, idegennyelv, matematika, történelem), valamint fejlesztőpedagógusok voltak. A válaszok közül azokat mutatjuk be jelen írásban, melyek a szakma elé is tükröt tartva, társadalmi, ugyanakkor szakmapolitikai kérdésként is tekintenek a tehetséggondozás kritikus pontjaira.

### **A tehetségazonosítás gyakorlatának nehézségei**

Az azonosítás módszerei

Mára számos tehetségazonosításra szolgáló intelligencia- és kreativitásmérő eszköz, viselkedésjellemző elemzést szolgáló vizsgálat, a tehetséges gyerekek erősségeit feltérképező módszer, tantárgyi teljesítménymérés, különböző tanulmányi versenyek állnak rendelkezésre. A *tehetségazonosító tesztek* alkalmazása azonban nem könnyű feladat, a vizsgálóeszközök közti eligazodás nehézséget jelent. Hallgatóink egy része korábban részt vett a Nemzeti Tehetség Központ által indított képzéseken, melyeken megismerkedhettek e tehetségazonosító eszközökkel.<sup>1</sup> A pedagógusok véleménye szerint a tesztek önmagukban nem elegendők. A gyermek megismerésének alapja az *aktív figyelem*. Vizsgálják, hogy milyen tevékenységet választ a tanuló szívesen, mivel lehet hatékonyan motiválni, vagy mi tölti el meglelégedéssel. Ez a megfigyelés nem korlátozódik a tanórai keretekre, kiterjed a szakkörökre, egyéb szervezett programokra és a szabadidős tevékenységekre is. Minden kínálkozó élethelyzetet igyekeznek felhasználni a gyermek tökéletesebb megismerésére, mely lehet egy kiállítás, iskolai ünnepély, családi nap, csendes nap, hospitálás, szakköri bemutató stb. A gyermek teljesebb megértéséhez, az életkoron túl egyéni sajátosságuk megismerésére szükség van a tanár–diák együttes tevékenységére, a gyakori együttlétre, a szülőkkal való kapcsolattartásra és egyéb, a gyermekekkel foglalkozó szakemberek ismeretére,

<sup>1</sup> A válaszadók által alkalmazott módszerek közül mind megtalálható az alábbi forrásban: Dávid Mária–Dávid Imre: *A tehetségigéretes keresése, azonosítása*. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019.  
[https://tehetsseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk\\_mind\\_o.pdf](https://tehetsseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf) [2023. január 22.]

valamint a velük való szoros szakmai együttműködésre. Többen említették a gyermekkel történő beszélgetést és az érdeklődéstérkép készítését, mely során fény derülhet személyes motivációira, erősségeinek, fókuszterületeinek feltárására. Ezek a beszélgetések azért is fontosak, mert a gyermekek tanulási szokásait, megismerési folyamataik módját áttekintve esetleges hatékonyabb módszerek felajánlására, kipróbálására is lehetőség nyílik. Részlet az egyik hallgatói véleményből:

„Hiszem, hogyha az egyéni erősségekre alapozunk, az egyéni utak választását támogatjuk, felelősséget rendelünk hozzá és fejlesztő módon értékeljük a gyermek adott folyamatban végzett tevékenységét, kialakulhat benne saját sikerei kimunkálásának igénye, erősödhet kompetenciaélménye, ami a további próbálkozásokra, tevékenység végzésekre ösztönözheti. Ez a folyamat záloga lehet a tehetségek fejlődésnek, de a hátrányok leküzdésére való támogatásnak is.”

A megismeréshez szorosan kapcsolódik a szülői jellemzés, az otthoni szokások, sajátos tevékenységek feltérképezése. A pedagógusi és szülői megfigyelésen túl lehetőség van a gyermekkel foglalkozó szakemberekkel (edző, fejlesztőpedagógus, osztályfőnök, pszichológus stb.) konzultáció kezdeményezésére, mely többszemponútú megközelítés segíti az objektíven látást, a téves diagnózisállítást elkerülését. Ezen a ponton említik többen, hogy szükségesnek érzik külső erőforrások, tehetségfejlesztésben jártas szakemberek bevonását.

Hallgatóink a fenti két módszer mellett az azonosításban nagy szerepet tulajdonítanak a *versenyeredményeknek*, *kompetenciaméréseknek*. Bár a pedagógiai szakirodalomban megoszlanak a vélemények a versenyeztetés feltétlen előnyeivel kapcsolatban, a tehetséges személynek sikerélményre, megmérettetésre van szüksége. Szinte minden képességterületen tehetséges gyermek belső igénye, hogy megmutathassa kiválóságát. A versenyek segítenek, hogy növeljék teljesítményüket, gyarapítsák tudásukat, megtanulják legyőzni az akadályokat, önmagukat. A verseny természetes velejárója a siker és a kudarc. Mindkettő megélése társas támogatást igényel. Mind a felkészítő pedagógus, mind a szülő komoly felelőssége, hogy ezeken az érzelmi hullámokon átsegítse a gyermeket. Az eredmények együttes feldolgozása segít a társas kompetenciák fejlődésében, a megküzdési stratégiák kialakításában, a helyes önértékelés kialakulásában. Ebben a kontextusban a kudarc hordozása már nem demoralizáló, sokkal inkább további munkára sarkalló élménnyé válhat. Azonban vannak olyan gyerekek, akik nagyon jól teljesítenek az iskolai körülmények között, kreatívak, de versenyhelyzetekben leblokkolnak, alulteljesítenek. Ezeket a gyermekeket más úton kell fejleszteni. Ahogyan azt az egyik hallgatónk megfogalmazta: „A tehetséggondozás nem jelent minden esetben versenyzést, a küzdeni tudás eredményképpen a siker megszülethet egy jól tervezett, lebonyolított tanórán, vagy tehetséggondozó foglalkozáson is.”

Pedagógusaink egy része problémaként említi, hogy a versenyeztetés során nem tud teljesen objektív versenyfeltételeket teremteni, illetve nem minden esetben valósul meg ez a feltétel. További megfontolásra érdemes szakmai



vélemény az, mely korlátozná az egy tanuló által egy tanévben teljesíthető versenyek számát. Ezzel elkerülhető lenne a túlzott stressz, valamint jutna figyelem a versenyek mellett az egyéb tanulmányi feladatok megoldására.

A tehetségfelismerés a fentiek alapján komoly szakmai felkészültséget igényel, mellyel a pedagógusok meglátásuk szerint nem rendelkeznek. Képzésünk során igyekszünk a tehetségazonosítási módszereket bemutatni és elősegíteni azok professzionális használatát. Elemezzük, hogy miként lehet ezeket az intézményi sajátosságokhoz igazítani. Bemutatjuk azt az intézményi hálót, melyekkel a tehetséggondozás kapcsán kapcsolatba kerülnek. Megjegyzendő, hogy a pedagógusok meglehetősen sok tehetségfejlesztő programot ismernek, némelyekkel már szakmai kapcsolatban is állnak. Hallgatóink már a képzés elején jól látják, hogy a fókusz nem önmagán a tehetségazonosításon van, a diagnosztika csak az első lépés, a cél, a tehetséges gyermek fejlődésében valósul meg, mely hosszú folyamat eredménye. Ennek a folyamatnak része a tehetségprogramokban való részvétel, valamint e programok hatásvizsgálata.

#### A tehetségazonosítás gátjai

E korai szakasz ugyanakkor veszélyeket is tartogat. Ilyen veszély a rejtett tehetségek fel nem ismerése, melynek oka sokszor a gyermek szociális státusza, a közösségben elfoglalt helye, emocionális állapota, vagy az elvárttól eltérő viselkedése. A tehetségazonosítás gátjának tekinthető a *sztereotípiák* megléte, melyek egyrészt csodagyerekeknek, másrészt sajátos személyiségjegyei miatt kezelhetetlennek címkézik a tehetséges gyermekeket. A vizsgálatokból az is kiderülhet, hogy egy jó tanuló, a tanórákon kiemelkedő teljesítményt nyújtó gyermek nem feltétlenül tehetséges, ami gyakran tévútra vezeti a tanárokat.

A beazonosítás további nehezítő tényezői közé sorolhatjuk, ha a gyerek nem találkozik képességének, tehetség típusának megfelelő minőségű, nehézségű feladatokkal. Az *alulterhelt* gyermek számára lassú a haladás üteme, kevés az ismeret, vagy az egyszerű feladatokban nem talál kihívást.

A tehetséges gyermek fejlődése általában nem egyenletes és nem is szimmetrikus. Míg a gyermek kiemelkedően teljesít egyes képességterületeken, másokban lemaradást mutathat. Az egyenetlen képességszint a tehetségazonosítás gátjává válhat. A szinkronicitás hiánya megmutatkozhat az értelmi, érzelmi, és a mozgásfejlődés területén.<sup>2</sup> Fontos, hogy a tehetségterület megtalálása mellett figyelmet fordítsunk a lemaradások kezelésére is, hiszen az egyenetlen fejlődés elbizonytalaníthatja a tehetséges tanulót. Ugyanakkor sokszor éppen a lemaradások kompenzálása, a rosszul működő képesség, képességegyüttes fókuszba kerülése miatt homályosodik el a tehetségfejlesztés. Ezért a fejlesztés tervezése során a párhuzamos erősítést részesítik előnyben. „Gyakran a gyors szellemi fejlődés messze megelőzi az amúgy életkornak megfelelő szinten álló testi, érzelmi és szociális fejlődést. [...] Ezekben a helyzetekben sok pedagógiai tapintatra,

<sup>2</sup> Vö. Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt, Debrecen, 2011.

ötletességre van szükség, hisz nem képesek olyan testi, érzelmi, szociális reakciókra, melyeket intellektuális képességeik alapján elvárnánk.”<sup>3</sup>

Több hallgatónk említi a tanulók „elkoptatásának” veszélyét, melyet leginkább a *burnout* jelenséggel hozhatunk kapcsolatba. Az alsó tagozattól kezdődő sok, akár több tudományterületen, tantárgyból történő folyamatos szakkörre járás, versenyeztetés a gyermekek egy részénél kiégést eredményezhet. Hallgatónk tapasztalata szerint a tanulók 6. osztálytól kezdődően, a növekvő terhek és délutáni elfoglaltságaik miatt nem szívesen vesznek részt többféle tantárgyi megmérettetésen. Ennek figyelembevételével, a versenyterhelések optimalizálásával éppen azt érhetjük el, hogy a fókusz az érdeklődési területre, a megfelelő tartományba essen, melynek következtében fokozódik az elmélyülés és a teljesítmény.

### A differenciált fejlesztés nehézségei

A beazonosítás után a következő lépés, és egyben problémakör a specifikus tehetségek alapján történő *differenciálás*. A megfelelő módszer, eszköz megtalálása a fejlesztéshez talán a legkritikusabb pontja a tehetség gondozásnak. Az egyéni különbségek figyelembevétele, az azokhoz való alkalmazkodás a hétköznapi pedagógiai folyamat része, a tehetség gondozás terén azonban kiemelt jelentősége van. Többben jelzik, hogy a főiskolán elsajátított tudásuk és az intézményi pedagógiai gyakorlatuk az életkori sajátosságokhoz igazodó normatív koncepciót preferálja az egyéni sajátosságokat előtérbe helyező, segítő pedagógiai elképzelések helyett, amely a tehetséges tanulók fejlesztése szempontjából hátrányt jelent.<sup>4</sup> Ahogyan egyik hallgatónk fogalmaz: „A differenciálásnál sok szempontot figyelembe kell venni, ezek közül a legfontosabbak, hogy az ismeretszerzéshez, feldolgozáshoz rendelkezik-e megfelelő tudással, a műveltségvézéshez szükséges képességekkel, motivált-e az önálló munkavégzésre, jártas-e a szükséges munkaeszközök használatában, képes-e társaival együtt dolgozni, milyen fejlettek a szociális képességei.” A leggyakrabban alkalmazott módszerek közé tartozik hallgatónk körében a frontálistól eltérő munkaforma-választás, a kooperatív technikák, az egyéni tehetségfejlesztő programok alkalmazása, vagy az alkalmazott módszerek szélesítése, pl. gyakori projektek, melyek lehetőséget teremtenek a tanórai és azon kívüli tevékenységek összekapcsolására. További lehetőségek a tanulói előadások, saját munkák bemutatása, a dúsitás, illetve a gyorsítás, valamint olyan feladatok adása, melyek több alternatívát kínálnak és felkínálják a döntési szabadság lehetőségét. Tantárgytól függetlenül mindenki alkalmazza a csoportbontást. Többféleképpen valósítják meg eredményesen, egyrészt homogén csoportok kialakításával, melyben a tehetséges gyermek a gyorsabban haladókkal több, elmélyülést, kreativitást kívánó feladatot tud megoldani, illetve a heterogén csoportbontással, melyben a tehetséges gyermek mentorrá, segítővé válhat csoportjában. A csoportok jól szervezhetőek a kooperatív módszerekkel, melyek alapelvei az építő egymásra utaltság, az egyéni felelősség,

<sup>3</sup> Herskovits Mária: *Mit kezdünk a tehetséggel? Iskolakultúra*, 2005/4. 25.

<sup>4</sup> Bővebben: Nagy József: *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged, 2007.

az egyenlő részvétel. A kooperatív tanulás ezen kívül a társas készségek fejlesztésében, az iskolai teljesítményhez való pozitív viszonyulásban, valamint az önismeretre is jó hatást gyakorol.<sup>5</sup> Ezen módszerek következetes megvalósítása a mindennapokban a magas csoportlétszámok mellett nehézségbe ütközik.

„Ne még több rutinfeladatot kapjon, hanem érdeklődésének, gondolkodásának megfelelő szintű, kihívást jelentő problémával találkozasson. Törekedni kell arra, hogy a külön feladatokhoz olyan célokat fogalmazzunk meg, amelyek érdekessé teszik ezeket a tehetséges gyerekek számára, és amelyekről osztálytársaiknak beszámolhatnak. Komplex gondolkodásra adjon lehetőséget, történjen meg a fogalmak kialakítása, elmélyítése, ne csak ismeretmennyiség legyen. Tudja a tanultakat felhasználni, alkalmazni, lássa meg az ismeretek összefüggéseit. Legyen egyértelmű, hogy nem csak foglalkoztatjuk őket, hanem tevékenységük hasznos, értelmes, mások számára is fontos.”

A pedagógusok kiemelik, hogy a technikák megválasztásánál különös tekintettel kell lennünk a szociális készségek fejlesztésére, az ön- és társismeret, valamint az ön- és társasértékelés és más, a tehetségfejlesztést segítő szociális kompetenciák fejlesztését segítő eszközökre, amire a hagyományos módszerek nem, vagy kismértékben alkalmasak. A fejlesztésnek gátat szabhat a diák szociális vagy anyagi háttere, az iskola lehetőségeinek korlátozottsága (pl. egy vidéki, hátrányos helyzetű település intézményében), holott a tehetséges gyerekeknek tanulmányaik alatt végig szükségük van külön programokra és szolgáltatásokra.

### **A tehetségfejlesztés kreatív és adaptív működtetésének nehézségei**

Ha tovább tanulmányozzuk a tehetséggondozás kritikus pontjait, megállapítható, hogy a kiválasztás és differenciálás mellett a tehetségfejlesztés kreatív és adaptív működtetése is nehézségbe ütközhet. A szorgalmas, de kevésbé kreatív pedagógusok merev ragaszkodása a tematikához, a megtervezett tartalomtól való elszakadás miatti félelem sokszor éppen azt veszi el a gyermekektől, hogy az érdeklődésüknek, adottságaiknak megfelelő irányba térjen el a fejlesztésük. Ezek az egyéni léptetési utak kreatív újragondolással segíthetők mind a tartalmi tervezés, mind a gyakorlati megvalósítás terén. A gyorsan változó és fejlődő gyermeki érdeklődés és képességstruktúra miatt többféle tevékenységet kell biztosítanunk a gyermekeknek, közös munkánk során aktív figyelemmel kell lennünk mellettük, hogy kialakulhasson az a bizalmi légkör, melyben képességeiket felfedezik és vállalják, ugyanakkor fel tudunk ajánlani számukra egy önálló fejlődési utat. Nem elhanyagolható kérdés a különböző, tehetségterületeken kívüli tevékenységek biztosítása sem. A feltöltődést biztosító sport, zenei vagy más művészeti tevékenységek egyensúlyt teremtenek a tehetséges gyermek számára. Ezek tervezésére, időkeret biztosítására tudatosan kell törekedni a

<sup>5</sup> Vö. Turmezeyné Heller Erika: *A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban*. Didakt Kiadó, Debrecen, 2011.



fejlesztés során, konszenzusra jutva a szaktanárokkal, szakemberekkel, a szülőkkel és elsősorban a gyermekkel. Ez a kiegészítő tevékenységkör a diákok egy részénél az egyéb tanulmányi terheik miatt sokszor elmarad.

### A motiváció kérdése

A következő kritikus pont a *belső motiváció* kialakításának elsődlegessége. A belső hajtóerő mértéke alapvető fontosságú a tanulási folyamatban, a tehetségfejlesztésben pedig elengedhetetlen. A pedagógusok úgy vélik, hogy a jelenlegi közoktatási rendszer működése, a túlzott mértékű tananyag, az elavult oktatási módszerek és eszközök nem minden esetben alkalmasak a tehetségek támogatására. Amennyiben a gyermekben nincs meg a belső hajtóerő, a szenvedély, az akarat, akkor ön maga nem tud hozzájárulni tehetsége kibontakoztatásához. Ez a tehetségterület iránti szenvedély segíti a gyermeket a kudarcok elviselésében, valamint ösztönzi az egyre fokozottabb teljesítmény elérésére.<sup>6</sup> Fontos kérdés még a tantárgyi integráció, a tantárgyköziség megvalósítása. Amíg tantárgyakat tanítunk egymástól függetlenül, gátolt a fejlesztés lehetősége, különösen akkor, ha a tehetség a mi szaktárgyunktól eltérő területen mutatkozik meg. Ebben az esetben is szoros együttműködésre van szükség a pedagógusok között. Hallgatóink igyekeznek a saját tárgyunkon belül egyéni utak, megoldásmódok keresésére, akár projekt, előadás, felolvasás, bemutatás vagy egyéb, az adottságnak megfelelő lehetőségek megtalálására, a tanulási források sokszínűsítésére. Kérdés ugyanakkor, hogy a jelenlegi tananyagmennyiség, és az általánosan elterjedt alkalmazott módszerek milyen mértékben támogatják a tehetségek kibontakoztatását? Tudjuk-e a tanulási folyamatot individualizálni?

A motiváció terén lényegi kérdés a pedagógus, valamint a szülő inspiráltsága. Hallgatóink tapasztalata alapján e két szereplő elkötelezettsége elengedhetetlenül fontos a tehetségfejlesztés terén. Jól tudjuk, hogy csak abban az esetben tudunk megfelelően hatni tanítványainkra, ha tevékenységünk során magunk is átéljük a flow-élményt. Szakmai eredményességünk fokozása érdekében gyakran ki kell lépniünk komfortzónánkból, olyan feladatokat is el kell látnunk, amelyekre korábban nem véltük alkalmasnak magunkat. Ugyanakkor érhetnek kudarcok, sikertelenségek minket. Ezeknek a szakmai sikertelenségeknek a megélése taníthat bennünket arra, hogyan segítsük át diákjainkat az esetleges nehéz periódusokon, melyek a fejlődés természetes velejárói.<sup>7</sup>

### A környezeti katalizátorok szerepe

Hallgatóink mindennapos tapasztalata, hogy az újabb tehetségmodellekben megjelenő környezeti katalizátor szerepe releváns felismerés. Az egyén és a környezete interakciója fontos faktor a tehetségfejlesztés tekintetében. Ugyanakkor

<sup>6</sup> Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003; Gyarmathy Éva: *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása.* ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2006.

<sup>7</sup> Vö. Ackermanné Kelő Kamilla: *Értékek a pedagógus személyiségében.* Katedra. Szlovákiai Magyar Pedagógusok és Szülők Lapja. (DUNAJSKA STREDA) 2021/7. 9–11.

a pedagógiai munka során gyakran látjuk, hogy a tehetséges gyermek nemhogy utat nem tör magának, de sokszor rejtegeti kimagasló képességét, érdeklődését. Egyes vélemények szerint „sok fiatal a körülményei áldozata”. Kortársai előtt nem szeretne kitűnni, vagy családi helyzete miatt nincs lehetősége a fejlődésre. Vannak bizonyos jellemvonások, melyek elfedik a különleges képességeket. Ilyenek lehetnek az introvertált személyiség, az érzelmi élet zavara, az egyéni látásmód, magatartásproblémák, beilleszkedési nehézségek, hátrányos helyzet, kisebbségi csoporthoz való tartozás, az elvárások elleni lázadás stb. Ugyanakkor pedagógiai hátráltató tényezőként említik a divergáló gondolkodás elnyomását, a konformizmusra törekvést, a normatív értékelést, a túl direkt pedagógiai hatásrendszert, valamint a „túlsegítő” vezetést. Az érdeklődés, tanulás, tudás értéke elsősorban az iskola és a pedagógusok közvetítő tevékenységének eredménye. Meg kell találni azokat a direkt és indirekt közvetítő módszereket minden korosztály, csoport számára, amelyeknek eredményeként a tehetséget nem kizáró tényezőnek, hanem egyéni és közérdeknek tekintjük.

Hallgatóink ismerik a tehetség elkallódásának jelenségét, amely a fejlesztésben nem részesülő, elhanyagolt tehetségkezdemény elvesztését jelenti. Többen idézik Szent-Györgyi Albert gondolatát: „Van egy téveszme, hogy a lángelmét nem lehet elnyomni, az utat tör magának. Csudát tör utat! Nincs könnyebb dolog, mint a lángelmét elnyomni, mert az nagyon érzékeny. Azt úgy lehet elnyomni és taposni, mintha ott sem lett volna.” A család, a szociális helyzet sokszor hátráltatják a tehetségeket, és hiába van meg az általános értelmesség, kreativitás, speciális mentális képességek, ha a többi elem hiányzik. A szocio-kulturális öröklődés, valamint a családi minta hiánya vezethet a tehetségek elsorvadásához. Gyakorló pedagógusaink véleménye szerint a tehetséggondozásban kritikus területnek tekinthető a családi háttér minősége. A tanulási teljesítményt a szocio-ökonómiai státusz, a szociális, kulturális és gazdasági háttér egyaránt befolyásolja. Ma hazánkban sok olyan település van, ahol a gyermekek döntő többsége halmozottan hátrányos helyzetű, a család mindennapi megküzdései mellett nincs meg a kellő motiváció a tanulásra. Ezekben a családokban nem tudnak a gyermek érdekében áldozatot hozni, nincs meg a tanulásra ösztönző háttér, nem tudnak a képességek kibontakozásához optimális klímát teremteni. Az iskolába többnyire azonos társadalmi helyzetű gyermekek járnak, így a pedagógusok elsődleges feladata a felzárkóztatás, kevesebb idő és energia jut a tehetséggondozásra. A családnak jelentős szerepe van az erős énkép, önbizalom kialakításában, állandó visszacsatolást nyújt a gyermeknek, ezzel a szociális képességeit is fejlesztve. A családi mikrokörnyezet mint az értékrendszerben, az ismerethez való viszonyulásban, a feladatra való fókuszálásban, a feladatvégzésben. A szülői munka a tehetséggondozás terén összetett. Objektíven fel kell ismernie gyermeke képességeit, támogatnia kell a fejlesztést, fizikai és érzelmi támogatással kell gyermeke mellett állnia, mentorálnia kell gyermekét, sőt, sokszor az anyagi támogatás megteremtése céljából menedzselnie kell őt. Mindezen feladatokat akkor tudja maradéktalanul betölteni, ha aktívan részt vesz a gyermek életében, érdeklődik a gyermeke iránt, elfogadja sajátosságait és együttes tevékenységekben támogatja őt. A szülők iskolai végzettsége, személyisége, munkahelyi leterheltsége, a család működése, közeli és tágabb kapcsolat-

rendszere és számos egyéb ok hatással van a gyermek iskolai teljesítményére, ezért különösen fontos a pedagógus számára a gyermek mikrokörnyezetének alapos megismerése.<sup>8</sup>

A tehetségfejlesztés időigényes feladat. A lemaradást felzárkóztatással kompenzáljuk, melynek következményeként a tehetséges gyermekekre kevesebb figyelem jut. A pedagógusszakma az alulbérezés problémájával küzd, sokan kénytelenek túlmunkákat vállalni anyagi biztonságuk érdekében. Gyakorló pedagógusaink panasza, hogy a kötelező 22-26 tanórán felül már nem tudnak több terhet vállalni. A tehetséggondozásra azonban időt kell szánni, mely probléma megoldására az órakedvezmény jelentheti a megoldást.

Hallgatóink véleménye és tapasztalata szerint a család, a kortársak, illetve egy-egy nagyszerű tanár állhat a géniuszok mögött. Olyan *pedagógus*, aki *szakmailag felkészült*, képes a teljesítmény és a képesség elkülönítésére, rendelkezik a tehetségazonosítás eszközrendszerének felhasználói szintű ismeretével, valamint megfelelő idő- és energiakapacitással, szociálisan érzékeny, s képes a gyermek személyiségét komplexen tekinteni. Megfelelően kreatív, a tematikán változtatni képes, a gyermekekkel és a szülőkkel együttműködésre törekvő személy. Az együttműködés alapja az őszinteség, valamint a kongruencia. A *hiteles pedagógusnak* tettei igazolják szavait. Látszik, hogy a tehetséggondozás a korábbiaktól eltérő, új típusú pedagógusszerepeket, kompetenciákat kíván meg. Az ideális pedagógus mára mentorrá vált, akinek vállát már nem csupán az ismeretátadás terhe nyomja. Hallgatóink kitérnek a pedagógus kívánatos személyiségjegyei közül a *segítő szándék* jelentőségére. Ez egyrészt jelenti azt a kutatómunkát, mely keresi, felismeri, támogatja az egyedit, másrészt azt a bátorságot, mely nem ijed meg a szabálytalantól, az egyedi eljárási utaktól, az átlagtól eltérőtől. A kapcsolatrendszer kialakításánál törekednünk kell a nyugodt, érdeklődő, lelkesedő és lelkesítő atmoszféra megteremtésére.

### Sajátos személyiségjegyek mint gátló tényezők

A tehetséges diák szocio-emocionális sajátosságai is gátolhatják a fejlesztést. Viselkedésük nem konform, nem fogadják el a tekintélyalapú irányítást, ami hazánkban még mindig jellemzője a pedagógiai módszertannak. Gyakran provokatívak, vállalják másként gondolkodásukat, nagy igazságérzetük miatt gyakrabban kerülnek társaikkal, vagy tanáraikkal konfliktusba. A viselkedéskultúra javítása ugyanúgy része a személyiségfejlesztésnek, mint a helyes önismeret, vagy a motiváció kérdése. Kritikus szakasz a kamaszkor, amikor az iskolai hatásoknak ellenállva, a családi háttértámogatás esetleges hiányában a korábban tehetségesnek ígérkező diákok teljesítménye jelentősen visszaeshet. Ugyanakkor az sem mindegy, hogy a tehetséges gyermek hogyan viszonyul saját tehetségéhez. Sok hallgatói válaszban megfogalmazódik, hogy az osztálylégkör javítására törekedve igyekeznek egyrészt a tehetség számára az önelfogadást segíteni, másrészt a többi gyermeknek is törekednek megteremteni azt az elfogadó

<sup>8</sup> Bővebben: Dávid Mária–Dávid Imre: *A tehetségígéretet keresése, azonosítása*. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019. 105.



környezetet, hogy a tehetségesebb tanuló gyors és helyes válaszai ne szegjék kedvét a gondolkodásnak és a problémamegoldásnak. Az osztálylétkör javítására lehetőség van annak ösztönzésére, hogy a tanulók az egyes tárgyakból korrepetálják egymást, így válhat a tehetséges gyermek tálentuma közkinccsé.

### **Tehetségfejlesztés mint keresztyén kötelezettség**

Egyetemünk arculatából adódóan hallgatóink jelenetős része gyakorló keresztyén. Fontosnak tartjuk, hogy ebből az aspektusból is megismerjük nézeteiket. A tehetségfejlesztéshez való viszonyulásuk alapja a tálentumok példázatában jelenik meg. A tehetség adomány, amelyet kegyelemből, cél érdekében kaptunk és amelynek gyarapításáért felelősek vagyunk. A Máté evangéliuma 25, 15-ben a gazda elutazik és három szolgájjára bizza vagyonát. Az első két szolga megduplázza a rá bízott tálentumokat, míg a harmadik elássa, s a gazda visszaérkezésekor ugyanakkora összeget ad neki vissza. Ezt a példázatot az elmélettel összhangban magyarázva egyik hallgatóink kifejti, hogy a tehetség az adottságok, a motiváció, a kreativitás, valamint a külső tényezők és katalizátorok együttes megjelenése által bontakozik ki, és számos esetben Czeizel-által sors faktornak nevezett tényezőegyüttes hatására erősítést nyer, ellenkező esetben visszafejlődhet. Itt jelenik meg a keresztyén pedagógus felelőssége, aki sáfára a rábízott tehetségnek. Felelős a kibontakoztatásért, és erkölcsi kötelessége az isteni adomány kiteljesítésére törekvés. Nem lehet közömbös a tehetségkezdeménnyel szemben, mint ahogy általában embertársaival szemben sem. Korábbi fejezetben szóltunk a versenyzetetéssel kapcsolatos nézetekről. Két alapfogalom körvonalazódik a gondolatsorokból. Első a kiszámíthatóság, mely azt jelenti hallgatóink számára, hogy a tanulót biztosítani kell arról, hogy értéke nem a versenyeredménytől függ. Ehhez keresztyén pedagógusaink közül többen az ima lehetőségét választják. A verseny előtt hálát adnak a tehetségért, a felkészülés lehetőségéért, s segítséget kérnek, hogy a tanulók tudásukat a lehető legsikeresebben kamatoztassák. Ehhez szorosan kapcsolódik a hála, mely független kell, hogy legyen az eredménytől. Hálát a keresztyén pedagógusaink akkor is megfogalmazznak tanítványaikért és tanítványaik hallatára, ha egy versenyen nem szerepeltek sikeresen. Az Istenbe vetett bizalom mértéke nem a sikerek számától és mértékétől függ. Másik körvonalazódó fogalom a helyes önértékelés. Értéke nem sikereimtől, eredményeimtől függ, hanem Krisztus értem hozott áldozatától. Kapott tálentumaimat hálából kamatoztatom Isten dicsőségére, embertársaim javára. Egy hallgatónk megfogalmazásában:

„Isten számára mindannyian fontosak vagyunk. Mindenki kapott valami-féle tálentumot, amit kamatoztathat, sőt egyenesen kötelessége is kamatoztatni élete során. Számomra nagyon fontos, hogy tudatosítsam a tehetséges gyerekekben, tehetségüket ne kizárólag öncélúan használják. A tehetség felelősség, amit az egyéni boldogulás mellett a közösség céljainak elérése érdekében kellene állítani. Talán ez az elvárás ütközik leginkább a mai társadalmi szokásokkal, „elvárásokkal” és gyakran a szülők törekvéseivel is.”

Összegezve az elmondottakat láthatjuk, hogy a képzés kezdetén a hallgatók már rendelkeznek némi gyakorlattal a tehetségazonosítás terén, egyes tehetségazonosításra használható tesztek ismerik, használják. Pontosan látják az azonosítás folyamatjellegét és komplexitását. Tapasztalataik alapján ismerik a tehetséges gyermek jellemző tulajdonságait, nevelésük buktatóit már többen tapasztalták. Nagy eredménye a pedagógiai tudományos fórumoknak, hogy egyes fogalmak, mint pl. a diszszinkronia vagy az alulteljesítés a pedagógiai szakszókincs részévé váltak, s melyek ismerete miatt nem hanyagolódnak el tehetségek.

A gyakorló pedagógusok tudják, mely fejlesztő programok állnak rendelkezésre, de a módszertani repertoár szélesítése szükséges. Egyes tanulási technikák, a kooperatív módszerek gyakorlati alkalmazása és az önismeret fejlesztése tekintetében mindenképpen jó lenne kiegészíteni a pedagógiai alapképzésen tanult korábbi ismereteket. További igényként merült fel a tanácsadói szerepkör tisztázása, a lehetőségek és feladatok megismerése, melyekkel kapcsolatban mára számos hazai és idegen nyelvű szakirodalom áll a hallgatóink rendelkezésére.

A szakmai életút során hosszabb-rövidebb ideig kísérhetjük tanítványainkat saját útjukon. Közben néha megadatik, hogy találkozhatunk egy-egy kiváló tehetségű gyermekkel, akinek vezetése, képességeinek kamatoztatása komoly szakmai kihívás, fejlődésének látványa, kibontakozása ugyanakkor ámulatba ejtő csoda. Teljesítünk, küzdünk, versenyzünk, és sokszor ámulunk. Azt kívánjuk már végzett és leendő hallgatóinknak, hogy tudják a nálunk szerzett ismereteiket olyan módon kamatoztatni, hogy minél több tehetség kerüljön napvilágra általuk. Akkor mi is jól sáfárcodtunk. A gondolatsor lezárásaként egy hosszabb hallgatói választ szeretnék megosztani az olvasóval:

„Diákjaink tehetsége is adomány számunkra, a kibontakoztatását saját pedagógiai életutunk feladatának kell tekintenünk. A küzdeni tudásban számomra a türelem, a kitartás, az adott saját képességen, állapoton való túljutás, önmagam meghaladása lényeges és nem a másik emberé. Ha ezt helyesen értelmezem és formálom magamban, akkor már nem a másik legyőzése a fontos, hanem önmagamé, és azt magammal, nem a társadalommal kell elrendeznem. Ha tudom, hogy mindent megtettem egy folyamatban, ami tőlem tellett, következetesen energiákat mozgósítottam egy dologért, nyugodt lehet a lelkiismeretem és ez lehet számomra siker. A vállalt felelősségek és utak teljesítése. Számomra így értelmezett a küzdeni tudás fontossága és a cél elérése. És még valami hitben járó emberként. Hogy az úton magam mellett építsek, és ne romboljak, ha lehet. Hogy úgy tehessek hozzá magamhoz bármilyen téren, hogy közben másnak ne ártsak. Ezt a példát mutatom a körülöttem élőknek és ezt tanítom a gyermekeknek is. És hiszem, hogy ezek a célok lehetnek jók arra, hogy felszabadítsanak a pozitív cselekvésekre. Ez a győzelem és út egysége és nem ellentmondása számomra.”

**Irodalom**

- Ackermanné Kelő Kamilla: *Értékek a pedagógus személyiségében*. In: *Katedra*. Szlovákiai Magyar Pedagógusok és Szülők Lapja. (DUNAJSKA STREDA) 2021/7. (28. évf.) 9–11.
- Dávid Mária–Dávid Imre: *A tehetségígéretet keresése, azonosítása*. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019.  
<https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nkmindo.pdf>
- Gyarmathy Éva: *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2006.
- Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Géniuszműhely–Didakt, Debrecen, 2011.
- Herskovits Mária: *Mit kezdünk a tehetséggel? Iskolakultúra*, 2005/4. 25–36.
- Nagy József: *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged, 2007.
- Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003.
- Turmezeyné Heller Erika: *A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban*. Didakt, Debrecen, 2011.



**THE CRITICAL POINTS OF TALENT MANAGEMENT FROM THE  
TEACHERS' POINT OF VIEW**

The study presents research conducted among KRE PK Talent Development Teacher students with several years of pedagogical experience. We gained insight into students' preconceptions and practice related to talent management with a series of questions. The sample included the entire range of the public education system (kindergarten teachers, teachers, specialist teachers). Our results show that those coming to the training have some experience in talent identification and nurturing. They see the process nature and the complexity of identification. They know which development programs are available, however, it is necessary to broaden their methodological repertoire. With regard to particular learning techniques, the practical application of cooperative methods and the development of self-knowledge, it is necessary to expand the previous knowledge gained through basic pedagogical training. Furthermore, a need emerged to clarify the role of consultants in talent management, which we will be given more emphasis during trainings in the future.

*Keywords: talent development teacher, talent management, development, learning techniques*

Nemes Magdolna–Antal Viktória

## SZÜLŐI ATTITÚDOK VIZSGÁLATA A KORAI IDEGENNYELV-TANULÁSRA ÉS AZ ÓVODAI JÁTÉKOS IDEGEN NYELVI FOGLALKOZÁSRA VONATKOZÓAN

## Bevezetés

Napjainkban, különösen a fiatalabb generációk számára az idegen nyelv-tanulás és a nyelvtudás szükségessége aligha vitatott kérdés. A világon a legtöbbször által beszélt nyelvek egyike az angol, 1.268.000.000 beszélővel.<sup>1</sup> Az angol nyelv Európában és szerte a világon *lingua franca*, azaz olyan nyelv, amely közvetítő szerepet tölt be a két fél között, akiknek az anyanyelve nem azonos. Fidrmuc–Fidrmuc (2009) szerint az EU15 országok esetén két, véletlenszerűen kiválasztott, különböző országból származó egyén 22%-os valószínűséggel tud egymással angolul társalogni.<sup>2</sup> Az angol mint második nyelv jelentős hatással van a nemzetközi zenei életre, filmiparra, az online játékokra, a kereskedelemre, és a gazdasági életben a legfontosabb nyelvként tekintenek rá.<sup>3</sup>

Az idegen nyelvet tanulni vágyók számára a lehetőségek végtelen tárháza áll rendelkezésre. A nyelvtanulók a közoktatás keretein túl nyelviskolákban kínált nyelvtanfolyamokon kívül az internet segítségével az otthonukban is hallhatják az élő beszédet, nézhetnek eredeti nyelven filmeket megteremtve ezzel egy természetes nyelvi közeget. Ezen kívül olvashatnak angol nyelvű cikkeket, tanulmányokat, könyveket. Az egyetemisták részt vehetnek cserediák programokban, melynek keretein belül egy általuk választott külföldi egyetemen tanulhatnak, valamint kapcsolatokat alakíthatnak ki olyan emberekkel, akik más kultúrába tartoznak, ezáltal nyitottabbá, empatikusabbá válhatnak, és más szemszögből is képesek lesznek látni a világot. Jelentős hatással lehetnek az egyén életére a nyelvtudás révén szerzett élmények, tapasztalatok, így annak interkulturális kompetenciája folyamatosan fejlődik.

Napjainkban az idegen nyelvek elsajátítását már egész kora gyermekkorban segítik az online játékok, a videók, a filmek, a sorozatok és az applikációk. A *Mindsnacks* applikáció mesék segítségével adja át az angol nyelvet gyerekeknek. Szintén elterjedt a *Lingokids*, amellyel több mint 3000 szót tanulhatnak meg, „bővíthetik a mindennapi szókincsüket, ezen felül megtanulhatják a gyakran használt igéket és mellékneveket. Remek felkészülés az iskolára, hiszen az apot tanárok és szakemberek állították össze kifejezetten óvodás és kisiskolás

<sup>1</sup> What are the top 200 most spoken languages?

<https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/> [2023.04.12]

<sup>2</sup> VÁRNAGY Edina–MÁRKUS Ádám: *Nemzetközi interakciók a nyelvrokonság tükrében*, *Economica*. 2020/1–2. 29–42. (Továbbiakban VÁRNAGY–MÁRKUS, 2020)

<sup>3</sup> VÁRNAGY–MÁRKUS, 2020

gyerekeknek”<sup>4</sup> Ezek az online felületek nem csak a gyermekek, hanem középiskolások és felnőttek számára is elérhetőek.

Az óvoda a családi nevelés kiegészítője, de a gyermek nevelése sikeresen csak az óvodapedagógusok és a gyermek családjának, elsősorban a gyermek szüleinek szoros együttműködésével valósulhat meg. Dolgozatunkban bemutatjuk az óvodai idegen nyelvi foglalkozások célját, módszereit, annak felépítését és lehetőségeit, valamint kitérünk az óvodapedagógus szerepére is. Említést teszünk az információs és kommunikációs technológiák (IKT), eszközök idegennyelvi foglalkozásokon való használatának lehetőségeiről.

Dolgozatunkhoz 2020-ban egy debreceni óvodában végeztünk kérdőíves kutatást, mely során azt a célt tűztük ki, hogy képet kapjunk a szülők véleményéről a témával kapcsolatban. Nem csak olyan szülőket vontunk be a kutatásba, akiknek a gyermeke jár idegen nyelvi foglalkozásra az óvodában, hanem olyan szülőket is, akiknek gyermeke nem vesz részt ezeken a foglalkozásokon. Továbbá arról is szerettünk volna képet kapni, hogy a szülők iskolai végzettsége, nyelvtudása hogyan függ össze azzal, ahogy saját gyermekük nyelvtanulásáról vélekednek, valamint milyen igényeik és elvárásaik vannak az angol nyelvű foglalkozásokkal szemben. A vizsgálatunk előtt feltételeztük, hogy a legtöbb szülő, aki külön angol foglalkozásra íratja be gyermekét, maga is beszél idegen nyelven. Úgy véltük, hogy a szülők fontosabbnak tartják, hogy az angol foglalkozások játékosak, mintsem ismeretcentrikusak legyenek.

### **Az óvodai foglalkozások sajátosságai**

A nyelvpedagógiai kutatások az agykutatás eredményeit is felhasználják. Az agy mérete kora gyermekkortól a felnőtt korig növekszik: az újszülött agya 350 gramm, pubertáskorban 1350 gramm, felnőtt korban 1400 gramm az agy átlagos tömege. Különösen meghatározóak tehát az első életévek, amikor a legnagyobb az agyi plaszticitás, és az agy méretének növekedése. Az agyi plaszticitás, tanulóképesség, az agy rugalmassága és alkalmazkodóképessége a korai időszakban sokkal nagyobb, ezáltal kisebb erőfeszítéssel lehet jobb eredményeket elérni. Az agy rugalmassága 10–12 éves korig meglehetősen nagyfokú, a koragyermekkori időszak már az iskolai évekkel összehasonlítva is sokkal több lehetőséget nyújt. Jóval könnyebb például a teljesen új készségek elsajátítása, közöttük egy második nyelv elsajátítása is.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy pubertáskor előtt könnyebben jönnek létre új idegi összeköttetések, amelyek a nyelvtanulást is megkönnyítik. A későbbi életévekben az agy rugalmassága csökken, nagyobb erőfeszítést és több időt igényel az új ismeretek rögzítése, továbbá az artikuláció is pontatlanabb lehet. Azok a gyermekek, akik korai életévekben ismerkednek egy új nyelvvel, más képességeikben is jobb eredményeket érhetnek el, mint kortársaik. A korai, azaz 10 éves kor előtti nyelvtanulás hozzájárulhat az empátia és a kreativitás

<sup>4</sup> [https://eduline.hu/nyelvtanulas/A\\_legjobb\\_nyelvtanulos\\_alkalmazasok\\_gyereke\\_O5W88A](https://eduline.hu/nyelvtanulas/A_legjobb_nyelvtanulos_alkalmazasok_gyereke_O5W88A)  
[2023.04.09.]

növekedéséhez is. Kisgyermekkorban a gyermek észrevétlenül, a környezetét megfigyelve és utánozva képes egy második nyelvet megtanulni. Krashen az idegen nyelv elsajátítását az implicitnek feltételezett anyanyelv-elsajátításhoz hasonlítja.<sup>5</sup>

Az óvodai élet tevékenységi formáit a 363/2012. Kormányrendelet, az Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP) határozza meg. Az intézmények ennek alapján készítik el saját pedagógiai programjukat. Az óvodában a tanulás játékos tevékenységeken keresztül valósul meg. A gyermek játék közben felfedezi a környezetét, megismeri saját magát, szocializálódik, és nem utolsósorban a gyermek számára a játék örömmel járó tevékenység.<sup>6</sup> Az óvodai angol nyelvi foglalkozások egyik meghatározó alapelve szintén a játékoság, hiszen ez hozzátartozik az óvodáskorú gyermek alaptermészetéhez. A játékoság érvényesülésekor a játék elemei megjelennek az adott, jelen esetben az óvodai angol nyelvi tevékenységben, de ettől ez a tevékenység még nem válik játékká.<sup>7</sup> A játékoság biztosítása és megteremtése minden esetben az óvodapedagógus feladata. Az óvodapedagógus játékos attitűdjével teremti meg a vidám, nyugodt és derűs légkört, ezzel megadva a gyermeknek az érzelmi biztonságot.

A korai, óvodai idegen nyelvi tevékenységek holisztikus hatásúak, azaz a gyermek teljes személyiségét fejlesztik, valamint hozzájárulnak az emocionális, a szociális, a kognitív és a nyelvi képességek alakulásához. Az óvodai életben az angol nyelv más műveltségi területekbe, óvodai tevékenységekbe építve jelenhet meg. A pedagógusok a célnyelvi ismereteket a gyermekekhez igazodva, vidám, színes dalokon, mondókákon, játékokon és meséken keresztül adhatják át.<sup>8</sup>

Az óvodáskorú gyermek egyéni és életkori sajátosságaihoz igazodva az óvodai korai idegen nyelvi fejlesztés kulcsfontosságú jellemzője, hogy tevékenység közben valósul meg. Az óvodáskorú gyermek fő tevékenysége a játék, ezért a nyelvi foglalkozások mindig játékba ágyazottan jelennek meg.<sup>9</sup> A gyermek a játékában tagolja a belső világából és külső világából származó tagolatlan benyomásait.

Az óvodai korai idegen nyelvi fejlesztés napjainkban is vitatott kérdés, és az óvodai angol nyelvi foglalkozások helyzete európai szinten sem mutat egységes képet.<sup>10</sup> Magyarországon az óvodai idegen nyelvi foglalkozások az ÓNOAP szellemiségéhez igazodva 20–30 percesek, rendszerint hetente egyszer, ami kevés nyelvi inputot nyújt a gyermekeknek. Az óvodás korú gyermek nem képes hosszabb ideig egy feladatra összpontosítani, lassabban tanul. Az óvodai idegen

<sup>5</sup> FEHÉR Ágnes: *A korai angol nyelvi fejlesztés tudományelméleti megközelítése és szülői megítélése – Angolul már az óvodában? Képzés és Gyakorlat*, 2020/1–2. 161–172. (Továbbiakban FEHÉR, 2020.)

<sup>6</sup> ÓNOAP, 2019.

<sup>7</sup> KOVÁCS György–BAKOSI Éva: *Óvodapedagógia II.: Játékos tanulás az óvodában*. Szerzői kiadás, Debrecen, 2005.

<sup>8</sup> KOVÁCS Judit: *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Bp., 2009 (Továbbiakban KOVÁCS, 2009.)

<sup>9</sup> KOLOSZÁR Ibolya: *Az angol az óvodában. Létiünk*, 2010/4. 75–84.

<sup>10</sup> ENEVER Janet: *Europeanisation or globalisation in early start EFL trends across Europe?*. In Gnutzmann Claus–Intemann Frauke (eds.): *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2005, 177–192.



nyelvi tevékenységen részt vevő gyermekek létszáma változó, 10–25 fős délutáni angol nyelvi tevékenységekkel találkozhatunk. Az intézmények számára nehézséget jelenthet a felkészült foglalkozásvezetők megtalálása és megtartása. Az óvodai nyelvtanulás tartalmára vonatkozóan nagyok az eltérések, többnyire a foglalkozásvezető pedagógus válogatja ki a feldolgozott tartalmakat. Az óvodai angol nyelvi tevékenységekhez való hozzáférés országos szinten nagy eltéréseket mutat a terület szocioökonomiai státusza és földrajzi elhelyezkedése alapján, ezáltal sérül az egyenlőség elve, hiszen nem minden gyermek számára hozzáférhető ez a lehetőség.<sup>11</sup> Azonban az internet térhódításával a gyermekek egyre korábban hozzáférhetnek angol nyelvű tartalmakhoz, és az angol nyelvű mesék, videók, később videójátékok, filmek, sorozatok, streamek jelentősen hozzájárulhatnak idegen nyelvi kompetenciájuk növekedéséhez. A családi utazások, rokonlátogatások is elősegíthetik az idegen nyelvi kompetencia erősödését.

A korai nyelvtanulásra nem épül rá magyar köznevelés, hiszen az általános iskola negyedik osztályától kötelező egy idegen nyelv, általában angol vagy német tanulása. Óvodás korú gyermeket nevelő magyar szülők körében (N=126) online felületen végzett vizsgálatot Fehér Ágnes 2020-ban. A 2018-ban folytatott kutatás összefüggést keresett a szülők iskolai végzettsége, angoltudásának szintje, életkora, valamint aközött, mennyire támogatják a korai angol nyelvi fejlesztést. A korai idegen nyelvi fejlesztést elutasító szülők úgy vélik, a korai nyelvtanulás miatt késni fog a gyermek beszédfejlődése, a gyermek számára megterhelő egy új nyelv tanulása, valamint össze fogja keverni a nyelveket.<sup>12</sup>

### Az óvodapedagógus szerepe a nyelvi foglalkozásokon

A játékos angol nyelvű foglalkozások anyagát, a használni kívánt módszert és a nyelvi anyagot is az óvodapedagógus állítja össze és választja ki. A pedagógusnak széles és változatos gyermekirodalmi anyagból van lehetősége a foglalkozáshoz a megfelelő dalt, mesét, verset megválasztani. „A mesék, mondókák, gyermekdalok, mindazt kínálják, amire a gyermeki nyelvelsajátítás épülhet, a ritmus és a rím, a szavak ismétlődése (akár a dalokban, akár a mesékben), a hangutánzó szavak és az alliterációk által kiválasztott kellemes érzés éppúgy, mint a kiszámolás, és a mozgásos tevékenységekkel együtt járó verselés fizikai öröme.”<sup>13</sup>

A pedagógusnak figyelembe kell vennie a résztvevő gyermekek egyéni és életkori sajátosságait, az érdeklődési körüket és az egyénileg eltérő fejlettségi szinteket. Nem szabad figyelmen kívül hagynia, hogy minden gyermek egyéniség, minden gyermek más ütemben fejlődik, és a fejlődési szinteken egyéni eltérések figyelhetők meg.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> ENEVER Janet: *What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today?* In: MÁRKUS Éva–TRENTINNÉ Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés gyakorlata: konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös, Bp., 2014, 13–24. (Továbbiakban ENEVER, 2014.)

<sup>12</sup> FEHÉR, 2020.

<sup>13</sup> KOVÁCS, 2009.

<sup>14</sup> MORVAI Edit–POÓR Zoltán: *A korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. Oktatási Minisztérium, Bp., 2006.

A gyermekben az idegen nyelv iránti attitűd kialakulásában kiemelkedő szerepe van annak is, hogy a tevékenységet vezető pedagógus hogyan, milyen hozzáállással vesz részt a tevékenységekben, hiszen ő a modell az óvodáskorú gyermekek számára. Ezáltal elengedhetetlen, hogy ne csupán mint a tevékenységet kívülről irányító személy legyen jelen, hanem ő is vegyen részt a körjátékokban, a gyermekdalokat énekelje közösen a csoporttal.

Az angol nyelvi óvodai tevékenység során a természetes nyelvi közeg, az óvodapedagógus angol nyelven való folyamatos kommunikációja, a természetes beszédtempója, a tevékenységbe ágyazott tanulás segíti a nyelvelsajátítást. A nyelvtan elsajátítása nem tudatos úton valósul meg, hanem implicit módon, a szövegek (dalok, mondókák, mesék) segítségével. Ezzel párhuzamosan a nyelvtanulás a hallás utáni megértésen és a szóbeliségen alapszik, ezért a pedagógus részéről a megfelelő mintaadás (megfelelő szókincs, kiejtés, artikuláció, nyelvtan) rendkívül fontos.

Az infokommunikációs eszközök használata mára mindennapjaink részévé váltak. Az egymással való kapcsolattartásnak, a világban és a világról való tájékozódásnak, az azonnali információ-szerzésnek, vagy a mindennapi teendők elvégzésének szerves részét képezik. A munkafolyamatok elvégzésében elengedhetetlen a szerepük, de az oktatásban is számos új lehetőséget nyitnak meg, akár a tanulás, akár a tanítás oldaláról közelítve. A mai kor óvodáskorú gyermekeit körülveszik az IKT-eszközök, számukra természetes a digitális kompetenciák megléte és azok folyamatos fejlesztése.

A gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő online és offline képességfejlesztő játékok, programok is elérhetők. Az IKT eszközök célja az idegen nyelvi foglalkozásokon nem a játék, tevékenység helyettesítése, hanem tanulási eszközként, lehetőségként van jelen a tevékenységekben. Az IKT-eszközökkel komplex módon lehet megközelíteni és szemléltetni az adott témakört és nyelvi anyagot, valamint újabb lehetőség nyílik a tapasztalatszerzésre. A laptop vagy a tablet bevonható képekkel történő illusztrálásra, rövidebb mesék, angol nyelvű gyermekdalok hallgatására.

## Kutatás

### Vizsgálat bemutatása

2022 decemberében a Magyarországon működő köznevelési intézmények listája 5725 rekordot tartalmazott.<sup>15</sup> A listában 59 olyan intézmény szerepel, ahol két-nyelvű általános iskolai oktatás folyik, és az angol biztosan közte van. Az iskolák eloszlása azonban területileg nem egyenletes, hiszen 28 iskola Budapesten, négy Pest megyében található (54,2%).

Ugyanebben az időszakban 2936 hazai intézményben folyt óvodai nevelés, melyből nyolc biztosan kétnyelvű nevelést folytat (pl. English Garden Pre-school – Angol Kert Nemzetközi Óvoda; Orchidea Magyar – Angol Két Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium). Ezen óvodák mindegyike Budapesten

<sup>15</sup> <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> [2023.04.12.]

működik.<sup>16</sup> Idegen nyelvű foglalkozások az egyes köznevelési intézmények keretein belül is lehetségesek a fenntartó engedélyével, azonban ezekről nem rendelkezünk információval. Becslések szerint már 2005-ben a magyarországi óvodák 10%-ban lehetőségük volt a szülőknek idegen nyelvi foglalkozásra vagy nemzetiségi csoportba íratni a gyermeküket.<sup>17</sup> Az angol nyelvi foglalkozásokat kínáló óvodákról azonban továbbra sincs egységes nyilvántartás, ahogyan a pedagógiai munkáról, a foglalkozások tartalmáról, minőségéről, kimeneteléről sincsenek pontos adataink.<sup>18</sup> Jó eséllyel feltételezhetjük, hogy 2005 óta emelkedett azon intézmények száma, melyek angol nyelvi tevékenységet kínálnak az óvodás korú gyermekeknek.

Az óvodák színes programokkal igyekeznek vonzóvá tenni magukat a szülők és a gyermekek számára, pl. magas azon intézmények száma, melyek természettudományos, nyelvi vagy készség-, illetve képességfejlesztő tevékenységeket hirdetnek. Az óvodaválasztásnál napjainkban is fontos szempont a szülők számára, hogy milyen foglalkozásokat biztosítanak a gyermekek számára (pl. néptánc, foci, angol, rajz, sakk stb.), és tapasztalataink szerint a szülők előnyben részesítik azokat az intézményeket, melyek heti egy-két alkalommal idegen nyelvi foglalkozást kínálnak.

Debrecenben több intézmény és nyelviskola várja az óvodás korú gyermekeket, akik szeretnék megismerkedni az angol nyelvvel. 2020-ban Nagy Lilla Viktória Debrecen összes óvodájával (53) felvette a kapcsolatot, hogy az idegen nyelvű tevékenységek helyzetét felmérje. A debreceni óvodák adatait (cím, telefonszám, email-cím) a <http://debrecen.imami.hu/iskolak-ovodak-bolcsodek/ovodak> weboldáról gyűjtötte össze, ahol az adatok a 2020. január 12-i állapotot tükrözték. A vizsgálatot a koronavírus-helyzet nehezítette, de végül az óvodák 72%-a kitöltötte az online kérdőívet (38 óvoda). A kérdőívek feldolgozása után a szerző megállapította, hogy a válaszadó óvodák közel 60%-ában (a 38-ból 22 óvodában) tartanak idegen-nyelvi foglalkozásokat. Ezekben az óvodákban az angol nyelv minden óvodában megtalálható, míg német nyelvű foglalkozást két óvodában tartanak.<sup>19</sup>

A továbbiakban az óvodán kívüli intézményeket tekintjük át, ahol óvodás korúak nyelvtanulásával foglalkoznak. A közoktatás keretein kívül (vagy azt kiegészítve) a debreceni szülők számos lehetőség közül választhatnak, ám ez

<sup>16</sup> Központi Statisztikai Hivatal, *Két tanítási nyelvű intézmények feladatellátási helyeinek listája nyelvenként*, 2022.12.21.

[www.ksh.hu/kirpub/index](http://www.ksh.hu/kirpub/index) [2023.01.02]

<sup>17</sup> VARGA Dóra: *Mikor kezdjék a nyelvtanulást?*, 2005.

<http://nol.hu/archivum/archiv-368621-182566> [2023.04.12.]

<sup>18</sup> PÁSZTOR Enikő Judit: *A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és a Sopron környéki óvodákra*. Értekezés. ELTE, Bp., 2019.

<https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/62478> [2023.04.12.]

<sup>19</sup> NAGY Lilla Viktória: *Korai idegennyelv-elsajátítás Debrecen óvodáiban 2020-ban*. Szakdolgozat. DE GYGYK, Hajdúböszörmény, 2020.

részükről komoly anyagi erőfeszítést igényel. A családi háttér szerepe a korai nyelvoktatási lehetőségek igénybevétele során hangsúlyosan érvényesül.<sup>20</sup>

2019 szeptemberében nyitotta meg kapuit az International School of Debrecen, ami angol nyelvű, óvodától érettségiig tartó, nemzetközi rendszerű és színvonalú intézmény. Az óvoda két kis létszámú (13–18 fő) csoporttal indult, ahová 3–5 éves gyerekek járnak. Pedagógiai programjuk egyaránt tartalmazza és kiemeli a szabadjáték, a gyermek által választott játék fontosságát, illetve az óvodapedagógus által kezdeményezett és irányított, előre átgondolt, készségeket fejlesztő tevékenységeket.<sup>21</sup> Az óvoda és az iskola egyaránt komoly éves díjat kér a szülőktől.

Debrecenben is működik Helen Doron Early English (HDEE) módszerrel dolgozó nyelviskola, ahová három hónapos kortól járhatnak a gyermekek. A Helen Doron Nyelviskolákban játékosan zajlanak az angol foglalkozások, ezt biztosítják a dalok, hanganyagok, mesék, animációk és interaktív játékok. A Helen Doron English tanfolyamokban kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a gyermekek minél több érzékszervükkel szívják magukba az angolt, gyakorolják első szavaikat, és minél nagyobb szókészletet halmozzanak fel.<sup>22</sup> Ennek záloga a zene, a mozgás, a játék és a pozitív megerősítés. A 3–6 éves gyerekek a *Fun with Flupe*, valamint a *More Fun with Flupe* tanfolyamok elvégzése után a 6–9 és 6–12 éves korosztály számára készült *Jump with Joey*, majd *More Jump with Joey* kurzusokon vehetnek részt. A rendszeres heti foglalkozásokon túl a nyelviskola lehetőséget ad arra, hogy a gyermekek családjá és a HDEE-tanárok együtt ünnepeljék a Halloween-t, a karácsonyt, illetve nyári táborokban is részt vehetnek a gyermekek.<sup>23</sup> A nyelviskolába járó gyermekek havi díjat fizetnek az oktatásért.

A Katedra Nyelviskola az óvodától a nyelvvizsgáig várja a fiatal nyelvtanulókat. A nyelviskola saját fejlesztésű programja a 4 és 15 éves életkor közötti gyerekeknek biztosít lehetőséget az angol nyelvtanuláshoz. A foglalkozásokat kis létszámú (4–8 fős) csoportokban tartják, ahol az életkornak megfelelő tematikával, játékos feladatokkal elsődleges céljuk a kommunikatív, leginkább a szóbeli készségek fejlesztése. A gyermekek felmenő rendszerben, következetesen egymásra épülő tananyagokon keresztül ismerkednek meg az angol vagy a német nyelvvel. A nyelviskola óvodákban és iskolákban is vállal kihelyezett oktatást.<sup>24</sup>

A Novakid program az online oktatási formát használja, ami időtakarékos a gyermekek és a szüleik számára egyaránt. A program kiemeli a tanulási környezet fontosságát, és azt vallja, hogy az otthoni, nyugodt, ismerős környezet segíti a nyelvtanulást. A program keretében 4 éves kortól 12 éves korig tanulhatnak angolt a gyerekek. A 4–5 évesek nyolc hónapon keresztül heti két órában, összesen 67 angolórán vesznek részt. A 10 éves gyerekek heti három alkalommal vesznek részt online órákon. A program azt szeretné elérni, hogy a gyermekek

<sup>20</sup> ALBERT Ágnes–CSIZÉR Kata–SZABÓ Fruzsina: *A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon*. Modern Nyelvoktatás, 2021/1–2. 88–103. (Továbbiakban ALBERT–CSIZÉR–SZABÓ, 2021.)

<sup>21</sup> <https://isd.debrecen.hu/egyedisegunk> [2023.01.05]

<sup>22</sup> DORON, Helen: *A nyelv zenéje*. Helen Doron Early English Országos Franchise Központ. J.G.K.Kft. Bp., 2010.

<sup>23</sup> <https://helendoron.hu/tanfolyamok/gyerekek-4-9> [2023.01.05]

<sup>24</sup> <https://debrecen.katedra.hu/angol-es-nemet-nyelvtanfolyamok-gyerekeknek> [2023.04.12.]



élvezzék az angol nyelvű alkalmakat. A 4–5 éves gyermekek utánzással tanulnak, a módszer is erre alapoz. Az angol foglalkozásokon nincsen fordítás, az óvodás korosztály számára kidolgozott program használata közben a gyermekek angolul ismerkednek meg a körülöttük levő világgal. A játékok, dalok, versek tanulása támogatja ezt a folyamatot. Az interaktív foglalkozásokon kiemelt szerepet kapnak a gesztusok és a mimika, mert magyarázat nélkül képesek átadni a hangalakhoz tartozó jelentést. A 25 perces foglalkozások során a gyermekek mozognak, táncolnak, beszélnek, kreatív feladatokat oldanak meg, miközben felkészülnek a későbbiekben megvalósuló írás- és olvasástanulásra.<sup>25</sup>

#### A kutatás körülményei

Vizsgálatunkat 2020 januárjában végeztük Debrecenben, amely Hajdú-Bihar vármegye központja több mint 200.000 lakossal. A megyei jogú városban folyamatosan növekszik a turizmus, a multinacionális vállalatok száma és az egyetem is egyre több olyan szakot indít, amit szívesen látogatnak a külföldi hallgatók. A kutatásunkat a Tócsóskerti Óvodában végeztük, amely Debrecen város legnagyobb lakótelepének délnyugati városrészében található.

Az óvodában nyolc csoport működik, melyekből – a gyermekek életkorát tekintve – kettő homogén, hat pedig heterogén. Az óvodába járó gyermekek számára 4,5–5 éves kortól lehetséges a külön foglalkozásra való jelentkezés. Az óvodában egy gyermek két külön foglalkozásra járhat, pl. angol, néptánc, foci. A vizsgálat időpontjában 49 gyermek vett részt két külön foglalkozáson. A legtöbb gyermek (57) úszásra jár, és ezt követi az angol foglalkozás, melyen 40 gyermek vett részt.

A kutatáshoz a kérdőív módszerét alkalmaztuk, melynek középpontjában a szülői attitűdök vizsgálata állt. A szülők véleményére voltunk kíváncsiak a korai nyelvtanulással és az óvodai angol foglalkozással kapcsolatban, de kitértünk az óvodaválasztás szempontjára, az otthoni idegen nyelvű meseolvasással kapcsolatos szokásokra. Kérdőívünk utolsó részében az IKT eszközökkel kapcsolatban is kifejtették a szülők a véleményüket. A szülők a vizsgálatban önként vettek részt, és az eredményeket kizárólag dolgozatunk elkészítéséhez használtuk fel. A kutatási kérdéseket előzetesen az intézményvezetővel egyeztettük. Az eredmények feldolgozására vonatkozó etikai előírásokat betartottuk.

A kapott válaszokat az Európai Bizottság által készített Eurobarometer felmérés eredményeivel is igyekszünk összevetni, ugyanis az rendkívül részletes adatokat tartalmaz az Európai Unió állampolgárainak anyanyelveiről és nyelvtudásáról. Az első ilyen felmérés 2000-ben készült, de mivel ez nem tartalmaz Magyarországra nézve adatokat, így a 2012. évi (Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages) adatsorokra támaszkodunk.<sup>26</sup>

A szülők körében összesen 80 darab papíralapú kérdőívet osztottunk ki, melyből 65 darabot kaptunk vissza (81%). A kérdőívet minden olyan szülő

<sup>25</sup> <https://www.novakidschool.com> [2023.01.20]

<sup>26</sup> Eurobarometer, 2012

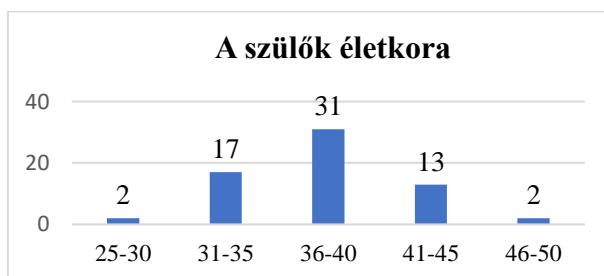
megkapta, akiknek gyermeke jár az óvodában angol külön foglalkozásra (40 fő). További negyven szülő gyermeke nem jár óvodai angol foglalkozásra, őket véletlenszerűen választottuk ki. A feldolgozott 65 kérdőívből 28 szülő gyermeke jár angolra (43%), 34 szülő gyermeke nem (52%), 3 szülő nem válaszolt a kérdésre (5%).

A megkérdezettek közül 62 szülő válaszolta, hogy gyermeke nem jár, és korábban sem járt óvodán kívül angol foglalkozásra vagy nyelviskolába. Három gyermek vett részt angol foglalkozáson (pl. Helen Doron Nyelviskola, Oxford Nyelviskola), de a vizsgálat idején nem jártak.

#### A kutatás eredményei

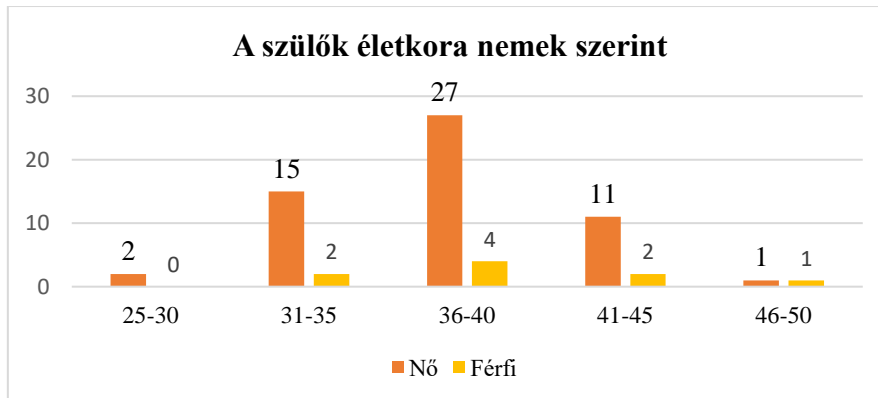
A válaszadók mindannyian Magyarországon élnek, magyar anyanyelvűek. A kutatásban érintett gyermekek között egy magyar-olasz kétnyelvű gyermek szerepel, mert az egyik szülő anyanyelve olasz, és a családban jelen van az olasz nyelv. Egy olyan magyar család is van a kitöltők között, akik az előzőekben külföldön (USA) éltek. A kitöltők között többségben voltak az édesanyák, 56 nő (86%) és 9 férfi (14%) válaszolt kérdéseinkre. A családok, egy kivételével, Debrecenben élnek.

A vizsgálatban résztvevő szülők életkora 25 és 50 év között mozog. A kitöltők legnagyobb részét 36–40 éves korosztály teszi ki (31 fő, 47%). 17 szülő tartozik a 31–35 éves korosztályba (26%), 13 szülő pedig a 41–45 éves korosztályba (20%). Két-két szülő töltötte ki a kérdőívet, akik 25–30 vagy 46–50 év közöttiek.



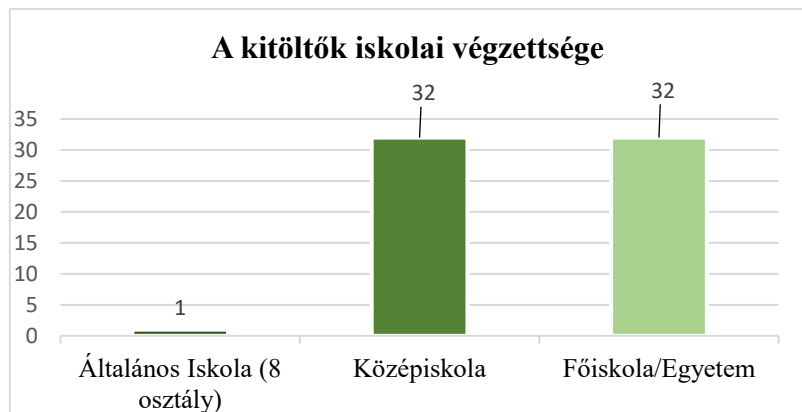
A válaszadók életkora (1. diagram)

A kérdőívet kitöltő édesanyák életkora 25–46 év közé tehető. Az adatok alapján két édesanya töltötte ki a kérdőívet, akiknek az életkora 25–30 év között van, és 15 édesanya tartozik a 31–35 éves korú kitöltők közé. A 36–40 évesek vannak a legnagyobb arányban a női kitöltők között (27 édesanya). A 41–45 éves válaszadók száma 11, és egy 46 éves kitöltő is volt. A kérdőívet kitöltő férfiak életkora 35–50 év közöttire tehető, közülük ketten 31–35 éves korosztályba tartoznak. Az édesapák közül a legtöbben a 36–40 éves éveikben járnak (4 fő) és 41–45 évesek közé szintén két édesapa tehető. A vizsgálatban résztvevő férfi kitöltők között egy van, aki a 46–50 éves korosztályba tartozik. A legmagasabb számban a 36 éves kitöltők voltak.



A válaszadók életkorok és nemek szerint (2. diagram)

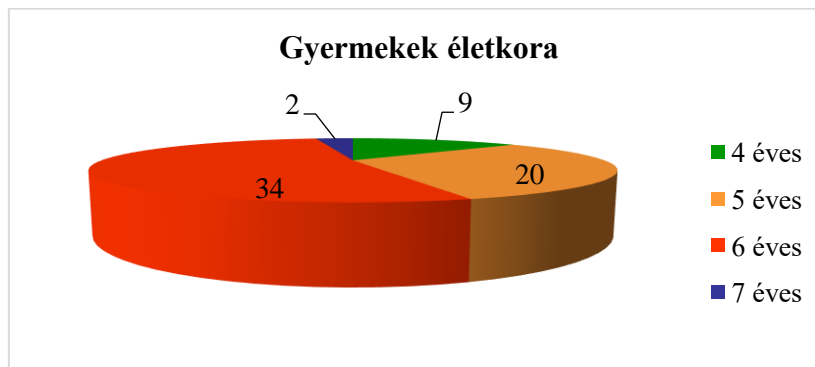
A 65 kitöltőből egy válaszadó legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola 8 osztálya (1%). Az adatok áttekintése után jól látható, hogy a középiskolában és felsőoktatásban végzettek aránya megegyezik: 32 szülőnek a legmagasabb iskolai végzettsége gimnázium, szakközépiskola vagy szakiskola (49%) 32 szülő főiskolát vagy egyetemet végzett (49%).



A kitöltők megmagasabb iskolai végzettsége (3. diagram)

A kérdőívben megkérdeztük a kitöltő óvodáskorú gyermeké(i)nek az életkorát. A vizsgálatban résztvevő szülők óvodáskorú gyermekeinek életkora 4 és 7 éves kor közé tehető. A vizsgálatban nem vett részt olyan szülő, akinek óvodáskorú gyermeke 3 éves, ennek oka, hogy a külön foglalkozásokon az 5 éves életkort betöltött (vagy azt hamarosan betöltő gyermekek) vehetnek részt. Ahogy láthatjuk, a megkérdezett szülők gyermekének több mint a fele 6 éves (34, 52%). Az ötéves gyermekek száma 20 (31%), míg a résztvevők gyermekei közül kilenc

gyermek 4 éves (14%). A hétéves gyermekek száma a legkevesebb (2 gyermek, 3%). A vizsgálatban szereplő gyermekek közül 36 lány (55%) és 29 fiú (45%).



A gyermekek életkora (4. diagram)

Valószínűsíthető, hogy az idegen nyelv oktatása az általános iskolák minél alacsonyabb évfolyamain azt a célt szolgálja, hogy az intézményt vonzóvá tegyék a szülők szemében.<sup>27</sup> A jelenség tehát összefüggésben áll a családi háttérrel, amit jól mutat, hogy a két tanítási nyelvű általános iskolák is *alulról szerveződő társadalmi kezdeményezésre* jöttek létre. A gyermekük nyelvoktatását fontosnak tartó szülők szerepe az óvodai idegen nyelvi foglalkozások elindulásában is jelentős, hiszen a rendszerváltás idején a szülők szorgalmazták az óvodai német, majd angol foglalkozások megszervezését.<sup>28</sup> A rendszerváltás idején (1989) a szülők egy része nyomást gyakorolt az intézményvezetőkre, és szorgalmazta, biztosítsanak lehetőséget gyermekeik korai idegen nyelvi fejlesztésére.<sup>29</sup> Enever a jelenséget *parentocracy* névvel illeti.

Egy önkormányzati fenntartású óvoda kizárólag a fenntartó beleegyezésével indíthat különböző tevékenységeket, pl. ovifoci, néptánc, angol. Óvodavezetőkkel beszélgetve többször hallottuk, hogy egy-egy tájékoztató vagy nyílt nap alkalmával a szülők első kérdései között van, hogy szerveznek-e angol foglalkozásokat az óvodában. Ez alapján kíváncsiak voltunk, valóban fontos szempont-e az óvodaválasztásban az angol nyelvi tevékenység. A 65 megkérdezett szülőből 64 válaszolt erre a kérdésre. A kitöltők 77%-a (49 fő) válaszolta azt, hogy számukra nem volt fontos tényező óvodaválasztásnál, hogy van-e angol foglalkozás az óvodában, és mindössze 23% (15) számára volt fontos tényező. A debreceni minta nem azt az eredményt hozta, amit Fehér Ágnes a 2018-as vizsgálatában tapasztalt, azaz a diplomás szülők fontosabbnak tartják a gyerekük korai angol nyelvtanulását, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők.

<sup>27</sup> ALBERT–CSIZÉR–SZABÓ, 2021.

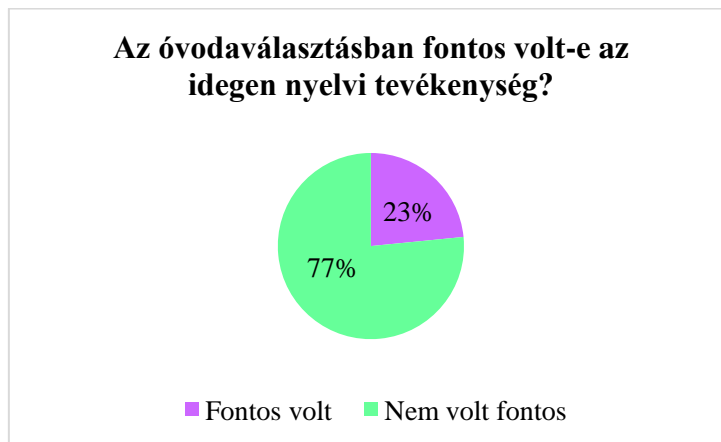
<sup>28</sup> ENEVER, 2014.

<sup>29</sup> NEMES Magdolna–NAGY Anikó: *A korai nyelvtanítás története Nyíregyházán a rendszerváltástól napjainkig*. Különleges Bánásmód, 2018/1. 7–17.



A szülők rövid szöveges válaszban indokolhatták, miért volt vagy miért nem volt fontos tényező az óvodai angol, és 31 szülő élt is a szöveges válasz lehetőségével. Az óvodai angol nem volt fontos, hanem az *Óvoda közelsége volt az elsődleges, ezentúl az óvoda udvara, jó híre és a korábban tapasztaltak miatt választottuk az óvodát* (57. kérdőív). A válaszadók közül legtöbben úgy gondolják, hogy nem ez az elsődleges szempont óvodaválasztáskor: *Az óvodapedagógus személye a legfontosabb szerintem* (60. kérdőív).

A 15 szülő közül, akiknél fontos szempont volt az angol, 13 fejtette ki bővebben, hogy számukra miért volt lényeges az angol foglalkozás az óvodában. Négy szülő szerint fontos, hogy minél korábban találkozzon gyermeke az angol nyelvvel, és később ne legyen idegen az angol nyelv hangzása. *Fontosnak tartotam, hogy gyermekem már egész kicsi korától ismerkedjen a nyelvvel, gyakorolja, szokja az idegen hangzást.* (11. kérdőív) Többen (5 fő) úgy vélik, hogy a gyermekek a korai években könnyebben elsajátítják az idegen nyelvet, négy kitöltő pedig szeretné, ha gyermeke megtanulna legalább egy idegen nyelven beszélni. Egy szülő jelezte, hogy azért volt fontos, mert szeretné, ha gyermeke nem felejtene el az angol nyelvet. Úgy véljük, a szülők mindenképpen előnyként tekintenek a korai nyelvtanulásra. Albert–Csizér–Szabó szerint azonban nem zárható ki, hogy a szülők korai kezdettel kapcsolatos pozitív vélekedése azokon az 1980-as években bevándorlókkal kapcsolatos megfigyeléseken alapulnak, miszerint a bevándorlók gyermeki anyanyelvi szinten sajátítják el az új nyelvet, míg szüleiknek ez nem sikerül. A szerzők szerint magyarországi közoktatási viszonyok között az eredmények relevanciája erősen megkérdőjelezhető.<sup>30</sup>

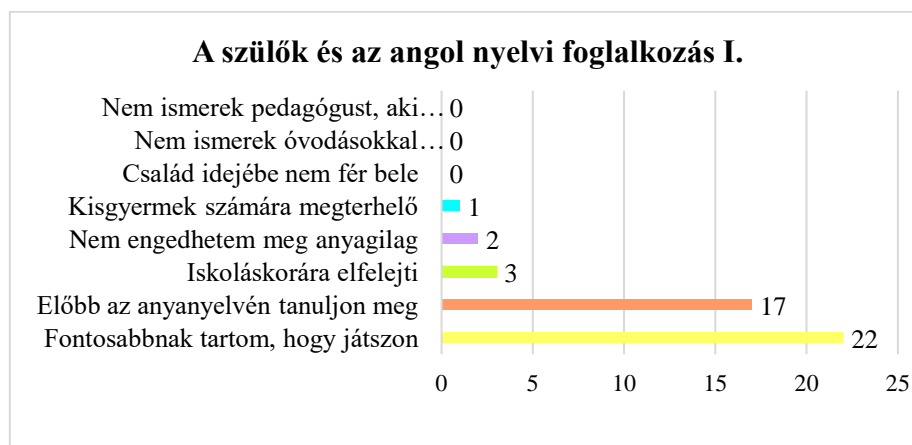


Fontos volt-e óvodaválasztásnál, hogy van-e angol foglalkozás? (5. diagram)

A megkérdezettek közül 28 szülő jelölte be (45%), hogy gyermeke jár angol foglalkozásra az óvodában. Az idegen nyelv tanulásának számos motivációja

<sup>30</sup> ALBERT–CSIZÉR–SZABÓ, 2021.

lehet. Az Eurobarometer felmérés magyar válaszadói az idegen nyelvek ismeretének fontosságát elsősorban a külföldi munkavállaláshoz (71%), a külföldön való tanuláshoz (38%) és a nyaralásokhoz (26%) tartották elengedhetetlennek. A nyelvtanulás kezdetekor a szülő személyes preferenciáin túl az adott nyelv hasznosságával kapcsolatos elképzelések is érvényre jutnak.<sup>31</sup> Nézeteik szerint a szülők valamiféle előnyt igyekeznek biztosítani gyermeküknek az idegen nyelvet nem beszélő társaikhoz képest. A nyelv választás különösen fontos, mert a korai nyelvtanulási tapasztalatok, élmények, hosszú távon hatással lehetnek a gyermek nyelvtanulási motivációjára.<sup>32</sup>



Szülők véleménye, akiknek gyermeke nem jár angol foglalkozásra (6. diagram)

A nyelv választás és a korai nyelvtanulás kapcsán törekedtünk a szülői vélemények feltárására is. Kutatási kérdésünk szempontjából fontos, hogy a szülők szerint milyen előnyökkel jár a gyermekük számára egy új nyelv elsajátítása. Indoklasként a legtöbb szülő azt jelölte, hogy gyermekük iskolai nyelv-tanulását szeretnék elősegíteni azzal, hogy már óvodáskorban megismeri a gyermek az angol nyelv alapjait (20,71%). A nyelvtanulásban fontos szerepet játszik az életkor. 16 szülő (57%) úgy véli: *Minél előbb kezdi a nyelvtanulást, annál hamarabb elsajátítja.* Ezzel összefüggésben ötször jelölték, hogy *Minél korábban találkozik a gyermek idegennyelvvvel, annál nagyobb az esélye, hogy akcentus nélkül sajátítja el.*

Az idegennyelv-tanulás és az interkulturális kompetencia szoros összefüggést mutat. Az Eurobarometer 2012-es adatai azt mutatták, hogy a magyar válaszadók szerint fontos a nyelvtanulás, mert találkozhatnak más országokból származó emberekkel (11%), és meg tudnak érteni más kultúrából származó embereket (29%). A szülők körében is megjelenik ez a fajta gondolkodás, hiszen 16-an (57%) jelölték be, hogy *Fontosnak tartom, hogy gyermekem ismerkedjen*

<sup>31</sup> ALBERT–CSIZÉR–SZABÓ, 2021.

<sup>32</sup> Uo.

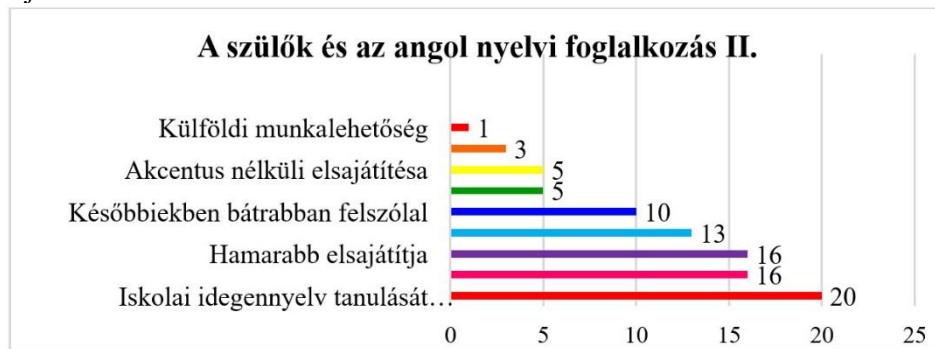
*más népek nyelvével, kultúrájával.* 2003-ban indult útjára a Világ–Nyelv Program, amely teret kívánt biztosítani a kommunikatív nyelvoktatás gyakorlatának, szakítva a korábbi nyelvtanközpontú oktatással.

A magyar népességre jellemző, hogy nem szívesen szólalnak meg idegen nyelven, még akkor sem, ha beszélnek idegen nyelvet, vagy akár nyelvvizsgájuk is van. Az oktatási rendszer elemzői ezért elsősorban az oktatási módszert hibáztatják. Hazánkban az idegennyelv tanítására szánt óraszám magasnak mondható, a nyelvtant hangsúlyozó módszer (szódolgozatok, mondatkiegészítő feladatok) mellett sokszor elvész a nyelvtanulás lényege: az idegen nyelvi szóbeli kommunikáció. A hatékony tanuláshoz sokkal inkább arra van szükség, hogy a diákok sokat hallgassák, és kreatívan használhassák is a nyelvet, lehetőleg az azt beszélők környezetében. A szülői válaszokból kiderül, hogy az óvodai angol foglalkozásokkal az efféle helyzetektől igyekeznek megvédeni gyermeküket. A válaszokból megtudtuk, hogy a szülők azért is íratják be gyermeküket angol foglalkozásra, hogy a későbbiekben bátrabban, magabiztosabban meg merjen szólalni gyermekük (10,35%), illetve, nyitottabbá és érdeklődőbbé váljon (13,46%).

A megkérdezettek közül 34 szülő gyermeke nem vesz részt az óvodában kínált angol nyelvű tevékenységekben. Indoklásként több választ is megjelölhettek, a lehetőséggel 30 szülő élt (88%). A válaszaikat aszerint elemezzük, egy választási lehetőséget hányszor jelöltek a szülők. A leggyakoribb válasz megjelenik a szakirodalomban, azaz hogy *fontosabbnak tartom, hogy a gyermek játszon* (22 fő). Magyarország egynyelvű ország, a korai idegennyelv-oktatásnak nincs évtizedes múltja. A legtöbb szülőnek nincsenek emlékei és tapasztalatai a gyermekkorai nyelvtanulásról, mert az idegen nyelvet legtöbbször iskolai körülmények között tanulták. Az egyik leggyakoribb ellenérv a szülők részéről, hogy *előbb az anyanyelvén tanuljon meg a gyermek beszélni* (17, 50%). Kétszer választották: *a nem engedhetem meg magamnak anyagilag, hogy gyermekemet nyelvtanfolyamra járassam*, illetve háromszor, hogy azért nem jár a gyermek angol foglalkozásra, mert *iskolás korára úgyis elfelejti*. Ez utóbbi azzal magyarázható, hogy amint már említettük korábban, az általános iskola 4. osztályában jelenik meg órarendi keretben az idegen nyelv, így az óvodai évek után három év is eltelhet nyelvi foglalkozás nélkül. Egy szülő jelölte, hogy *egy kisgyermeknek megterhelő egy idegennyelv tanulása*, valamint egy szülő gyermeke kétnyelvű: *Nem jár, mert már az anyanyelvén (olasz) beszél* (58. kérdőív). Két szülő jelezte, hogy bár az óvodában nem jár a gyermek angol foglalkozásra, otthon az édesanya, másik esetben pedig a nagymama tanítja a gyermeket angolul. Egy szülő volt, akinek gyermeke nem jár angol foglalkozásra, mert nem szeretne járni. Egyetlen szülő sem jelölte *A nem ismerek, nem tudok olyan nyelviskolát, ahol óvodás gyermekekkel foglalkoznának. / Nem ismerek nem tudok olyan pedagógust, aki óvodás gyermekekkel foglalkozik. / A család idejébe nem fér bele a különóra.* lehetőségeket. Ebből arra következtethetünk, hogy a szülők tudnak az óvodán kívüli lehetőségekről, ahová óvodás gyermekek is járhatnak. A válaszadók közül négy szülő nem jelölt meg egy opciót sem arra vonatkozóan, hogy miért nem jár gyermeke az óvodában angol foglalkozásra

Napjainkban az idegennyelv-ismeret egyre fontosabb és nélkülözhetetlenebb tényezője a gazdasági-társadalmi életben való érvényesülésnek. A munka-

erőpíacon az idegennyelv-tudás keresett kompetencia. Míg a korábbi években elegendő volt csak a nyelvvizsga tényét feltüntetni egy jól fizető pozícióhoz, manapság már a cégek jobban utánajárnak a valódi nyelvtudásnak, azaz szinte minden esetben idegen nyelven is interjúztatnak, felmérve a jelentkező valós nyelvtudását. Az Eurobarometer magyar válaszadói szerint az idegen nyelve(ke)t beszélők jobb munkahelyet találhatnak a saját országukban (56%), de akár külföldi munkavállalásra is lehetőségük nyílik (71%).<sup>33</sup> Ez a gondolat tükröződik abban a szülői válaszban is, hogy *Elvárás, hogy több nyelven beszéljen a gyermek* válasz (5, 17%). Az Európai Unió csatlakozás után megnőtt a vegyes házasságok száma, egyre több magyar állampolgárnak él rokona, barátja, ismerőse külföldön, akinek nem magyar anyanyelvű házastársa van. A kitöltők közül hárman (10%) jelölték meg *A családban több nyelven is beszélnek* választ. Egy szülő jelölte be, hogy azért jár a gyermeke az óvodában angol foglalkozásra, mert a szülők munkája lehetővé teszi, hogy más országban is dolgozzanak és a családdal ott éljenek.



*Szülők véleménye, akiknek gyermeke jár angol foglalkozásra (7. diagram)*

Az Európai Unió lakosainak általános véleménye az, hogy az angol mint idegen nyelv képes a leginkább segíteni az egyén személyes fejlődését a munkájában és mindennapjaiban egyaránt. Az Eurobarometer magyarországi adatai is alátámasztják, hogy az angol a leghasznosabb nyelv az egyén fejlődése szempontjából (64%).<sup>34</sup> A vizsgálatunk során feltérképeztük, hogy az általunk megkérdezett szülők mely nyelvek tanulását tartják fontosnak. Az összes kitöltőből (65) egy szülő kivételével mindenki megjelölte az angol nyelvet (64). Az Eurobarometer 2012 adatai szerint Magyarországon az angolt követi a német (48%), majd francia (5%) és az orosz (2%).<sup>35</sup> A tócskerti óvoda adatai részben megegyeznek az európai trendekkel: az angol után a német nyelvet tartják a legfontosabbnak (37, 57%), a francia és orosz nyelvet hárman jelölték meg (0,05). A válaszok között megjelent az olasz nyelv (5; 7%) és a spanyol nyelv is (2 válasz; 3%). Az

<sup>33</sup> Eurobarometer, 2012.

<sup>34</sup> Eurobarometer, 2012.

<sup>35</sup> Eurobarometer, 2012.



eltérésekhez a kis minta és a vizsgált időszak között eltelt 8 év gazdasági, politikai és kulturális változások is hozzájárulnak.

#### A szülők idegennyelv-tudása és az angol foglalkozás

A nyelvismerettel kapcsolatos hozzáállás megismerése után a tényleges nyelvtudás szintjét is elemeztük, mert az Európai Unió tagállamai között jelentősek az eltérések idegennyelv-ismeret tekintetében. 2012-ben a magyarországi megkérdezettek csupán 20%-a tudott angolul, németül pedig 18%. A 15–24 éves korosztály közel fele volt képes angolul kommunikálni a felmérés készítésekor. A megkérdezettek 65%-a mondta azt, hogy egy nyelven sem tud legalább társalgási szinten kommunikálni. A felmérés során kiderült, hogy az embereket általában a nyelvtanulás költsége, valamint a motiváció hiánya tántorította el a tanulástól.<sup>36</sup>

A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint 2007-ben Magyarországon a 25–64 éves korú népességből csak minden negyedik ember beszélt legalább egy idegen nyelvet. Bár 2016-ra ez az arány 42%-ra nőtt, még mindig elmarad az Európai Unió átlagától (65%). Ezzel szemben 2016-ban nyolc országban (a balti államokban, a skandináv országokban, Luxemburgban és Máltán) 90% fölötti volt a legalább egy idegen nyelvet beszélők aránya, míg az Egyesült Királyságban 35%, Magyarországon 42 %.<sup>37</sup>

A KSH ötévenkénti felnőttképzési felvétele (AES) során a válaszadók idegennyelv-ismeretét önbevallás alapján mérik fel, a kompetenciákat nem tesztelve. Az eredmények azt mutatják, hogy a magyar nők és férfiak nyelvismere között nincs lényeges különbség, az egyes korcsoportok között viszont jelentősek az eltérések. Míg a 25–34 éves korosztály 60%-a ismert 2016-ban valamilyen idegen nyelvet, addig az 55–64 évesek mindössze 25%-a. A fiatalabb korosztályok körében a több idegen nyelvet ismerők aránya is magasabb.<sup>38</sup> Az idegennyelv-ismeret mértéke iskolai végzettség szerint is jelentősen eltér. A legfeljebb 8 évfolyamot végzettek 8,9%-a beszélt a magyaron kívül más nyelvet, a középfokú végzettségűeknél ez az arány már 35%. A diplomások körében a legmagasabb (79%) az idegen nyelvet ismerők részesedése, több mint egyharmaduk pedig kettő vagy annál több idegen nyelven is képes kommunikálni.<sup>39</sup>

A több nyelvet ismerők aránya alapján is jelentős a magyar népesség hátránya: míg 2016-ban Magyarországon a megkérdezettek 14%-a állította, hogy kettő vagy több idegen nyelvet ismer, addig az Európai Unióban 29%. A több nyelvet használók arányában is élen jár Luxemburg, ahol a felnőtt lakosság fele (51%) három vagy annál több nyelvet ismert. Ezzel szemben a több nyelvet beszélők aránya Magyarországon 2,7%, Romániában 1% alatti.<sup>40</sup>

A Nemzeti alaptanterv (NAT) értelmében Magyarországon az általános iskola negyedik évfolyamától egészen a tankötelezettség végéig kötelezően jelen vannak a nyelvórák a diákok órarendjében, egy idegen nyelvből minden középis-

<sup>36</sup> Eurobarometer, 2012

<sup>37</sup> <https://www.ksh.hu/ffi/1-24.html>, 2021.10.31.(Továbbiakban KSH, 2021) [2023.01.05.]

<sup>38</sup> KSH, 2021.

<sup>39</sup> Uo.

<sup>40</sup> Uo.

kolásnak érettségi vizsgát kell tennie. Iskolatípustól függően (pl. gimnáziumokban) a diákok második idegen nyelvet is tanulnak, melyből szintén tehetnek közép vagy emelt szintű érettségi vizsgát. Albert–Tankó–Piniel vizsgálata szerint sok iskolában azonban a gyerekek már első osztálytól elkezdik az idegen nyelv tanulását, például idegen nyelvi szakkörök keretében. A nyelvtanulás az általános iskola megkezdése előtt, kora gyermekkorban is megkezdődhet. Ez azonban problémás abból a szempontból, hogy a NAT csak negyedik osztálytól szabályozza a nyelvoktatást. Nincsenek arra vonatkozóan információink, hogy az első három évfolyamban milyen tartalmi és formai keretek között zajlik a tanulók nyelvoktatása. Mindössze az tudható, hogy a gyerekek többsége nem az általános iskola negyedik osztályában kezd idegen nyelvet tanulni.<sup>41</sup>

A Közös Európai Referenciakeret (KER) az Európa Tanács által 1989 és 1996 között kidolgozott útmutatója a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására. A magyar középszintű érettségi a KER B1 szintjének felel meg. A B1 nyelvtudású (küszöbszint) beszélő elboldogul a legtöbb olyan nyelvi helyzetben, amely utazás során adódik. A beszélő felkészülés nélkül részt tud venni az ismert, az érdeklődési körének megfelelő, vagy a mindennapi témákról (pl. család, szabadidő, tanulás, munka, utazás, aktuális események) folyó társalgásban. Egyszerű kifejezésekkel tud beszélni élményekről, eseményekről, álmairól, reményeiről és céljairól, röviden is meg tudja magyarázni, indokolni véleményét és terveit.

A középszintű (B2) nyelvtudással rendelkező személy világosan és kellő részletességgel képes kifejezni magát számos, az érdeklődési körébe tartozó témában. Ezen kívül ki tudja fejteni a véleményét valamely aktuális témáról úgy, hogy részletezi a különböző lehetőségek előnyeit és hátrányait. Az anyanyelvi beszélővel természetes, könnyed és közvetlen kapcsolatteremtésre képes: aktívan részt tud venni az ismert témákról folyó társalgásban, úgy, hogy közben érvelve kifejti a véleményét. A hazai szabályozás értelmében az emelt szintű idegen nyelvi érettségi kiváltja a B2-es nyelvvizsgát, ha a tanuló legalább 60%-os eredményt ér el a vizsgán.

A KER értelmében a felsőfokú nyelvtudás azt jelenti, hogy a beszélő folyamatosan és gördülékenyen fejezi ki magát, ritkán keresi az idegen nyelvi szavakat és kifejezéseket. A nyelvet könnyedén és hatékonyan használja a különböző társadalmi és szakmai kapcsolatokban. A beszélő a gondolatait, véleményét pontosan ki tudja fejteni; hozzászólásait a beszélőtársakéhoz tudja kapcsolni. Világosan és részletesen tud leírni bonyolult dolgokat úgy, hogy más kapcsolódó témaköröket is bevon, egyes elemeket részletez, és mondanivalóját megfelelően fejezi be.

Vizsgálatunk elvégzése előtt feltételeztük, hogy azok a szülők, akik beszélnek idegen nyelvet, fontosnak tartják gyermekük korai angolnyelvtanulását is (vö. Fehér 2020). A 65 kiadott kérdőívből 62 kitöltő válaszolt a kérdésre (95%), és közülük 26 szülő nem beszél (41%), míg 36 (58%) szülő beszél legalább egy idegen

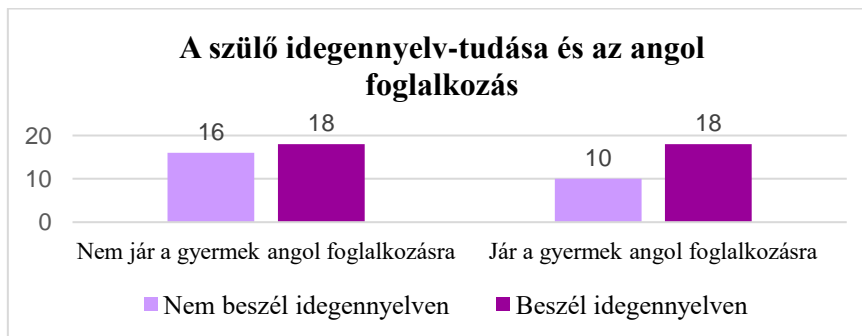
<sup>41</sup> ÖVEGES Enikő–CSIZÉR Kata (szerk.): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegen nyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. 2018  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf)  
[2023.04.12.]

nyelvet. A válaszadókat a nyelvtudásuk alapján négy csoportra osztottuk. Az első csoporthoz tartoznak azok a szülők, akik idegen nyelvi érettségivel rendelkeznek. Az általunk megkérdezett szülők közül kettőnek angolból, és négy szülőnek németből van középszintű érettségije, ami B1 szintű nyelvtudásnak felel meg.

A második csoporthoz tartoznak azok, akik valamilyen nyelvvizsgálattal rendelkeznek, ami lehet alapfokú (A1/A2), középfokú (B1/B2) vagy felsőfokú (C1/C2). A válaszoló szülők körében alapfokú nyelvvizsgálata senkinek nincs, azonban angol nyelvből középfokú nyelvvizsgálata van 13 szülőnek (20%), németből három (4%) és oroszból két szülőnek (3). A vizsgált debreceni mintában négy szülő angolból, öt németből és egy szülő francia nyelvből rendelkezik felsőfokú nyelvvizsgálattal.

A harmadik csoportba azok a szülők tartoznak, akik ugyan nem rendelkeznek államilag elismert nyelvvizsgálattal, de önbevallás alapján értékelték nyelvtudásukat. A szülők közül 32-en értékelték úgy, hogy beszélnek angolul. Négyen érzik azt, hogy beszélnek németül, hárman olaszul, egy fő pedig az orosz nyelvtudását ítélte megfelelőnek. Az utolsó csoporthoz egy szülő tartozik, aki jelezte, hogy olasz az anyanyelve, akinek válaszát nem tekinthetjük a mintára vonatkozóan meghatározónak.

Az eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb szülő angolul beszél, mert érettségizett (2 fő), középfokú (B2, 13 fő) vagy felsőfokú nyelvvizsgát tett (4 fő), további 13 válaszadó úgy értékeli saját angol nyelvi kompetenciáját, beszél a nyelvet. A debreceni mintában az országos átlagtól eltérően többen (megkérdezettek több mint fele; 32 fő) rendelkeznek valamilyen szintű angol nyelvtudással.



*Az idegennyelvet beszélő, nem beszélő szülők és az angol foglalkozás (8. diagram)*

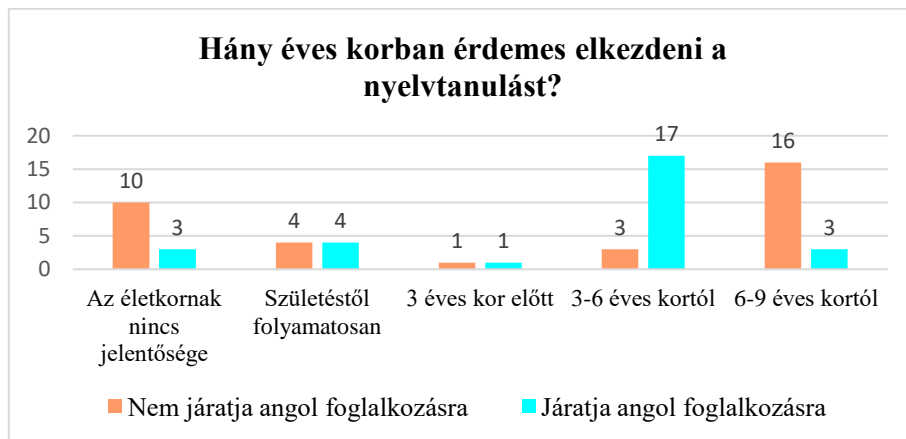
Az idegen nyelvet nem beszélők közül 16 szülőnek nem jár a gyermeke angol foglalkozásra (25%), míg 10 szülő beíratta gyermekét (10%). Az arány az idegen nyelvet beszélők esetében megegyezik. 18 szülőnek jár a gyermeke és 18 szülőnek nem jár a gyermeke angol foglalkozásra. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a hipotézisünk részben igaz, mert 18 szülőnek jár a gyermeke angol foglalkozásra és ő maga is beszél idegennyelven (64%). Részben pedig nem igazolódott be, mert ugyanannyi gyermek nem jár angol foglalkozásra pedig a szülő beszél idegen nyelven (52%). Így azt mondhatjuk, hogy a szülő nyelvtudása nem feltétlenül függ

attól, hogy beírattja-e gyermekét idegennyelvi foglalkozásra, a döntésben más szempontok is szerepet játszanak.

A szülőktől azt is megkérdeztük, szerintük mi az ideális életkor a nyelvtanulás elkezdéséhez. Azon szülők közül, akiknek gyermeke nem jár az óvodában angol foglalkozásra (34 fő), tíz gondolja úgy, hogy az életkornak nincs jelentősége abban, hogy mikor kezd el a gyermeke nyelvet tanulni (30%). A válaszadók közül 17-en úgy gondolják, hogy 6–9 éves életkor a legkedvezőbb az idegennyelvtanulás elkezdésére. Négy szülő úgy gondolja, hogy az az ideális, ha a születésétől fogva ismerkedik a gyermek az idegen nyelvvel (11%). A 3–6 éves kort három szülő jelölte meg válaszul (8%). Egy szülő úgy véli, hogy valamikor 3 éves kor előtt érdemes megismertetni a gyermeket az idegennyelvvel.

Tekintsük át, hogy azok a szülők, akiknek gyermeke jár angol foglalkozásra az óvodában (28 fő), hogyan vélekedtek az életkor kérdésével kapcsolatban. Három szülő gondolja úgy, hogy az életkornak nincs jelentősége, négy jelölte meg, hogy az ideális a születéstől folyamatos ismerkedés a nyelvvel és egy szülő azt válaszolta, hogy 3 éves kor előtt. A válaszadók többsége (17 fő, 60%) tartja úgy, hogy az óvodáskor, a 3–6 éves kor az ideális a nyelvtanulás elkezdésére, míg három kitöltő jelölte meg azt, hogy az általános iskola alsó tagozatában, 6–9 éves korban érdemes elkezdni a nyelvtanulást.

Az adataink azt mutatják, hogy azok szülők, akiknek gyermeke nem jár angol foglalkozásra az óvodában, úgy vélik elegendő az általános iskola alsó tagozatában, 6-9 éves kortól nyelvet tanulni (16 fő). Azon szülők közül, akiknek gyermeke jár angol foglalkozásra az óvodában, csak három szülő adta ezt a választ, és többségében (60%) az óvodáskort jelölték meg a nyelvtanulás elkezdésére alkalmas időszakként.



Gyermeiküket angol foglalkozásra járató és nem járató szülők véleménye arról, hogy mely életkor az ideális egy idegen nyelv tanulásának megkezdéséhez (9. diagram)

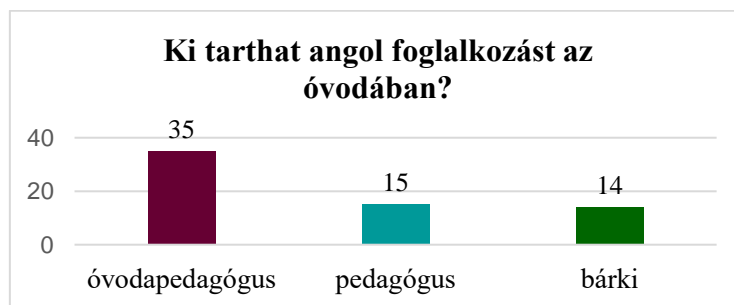


## A pedagógus személye

Az 1990-es években az óvodai idegennyelvi foglalkozások elindulásakor kis számban voltak olyan óvodapedagógusok, akik beszéltek idegen nyelven, és fel voltak készülve arra, hogy játékos angol nyelvű foglalkozást tartsanak óvodáskorú gyermekeknek. A kezdeti időszakban általános iskolában tanító pedagógusok, középiskolai tanárok tartották a foglalkozásokat, akik nem minden esetben az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva dolgoztak. A 2000-es évektől kezdve a helyzet fokozatosan javult, az óvodákban folyamatosan nő a nyelvet jól beszélő munkatársak száma, ezért egyre több lehetőség van arra, hogy a helyi óvodapedagógusok vezessék a foglalkozásokat.

A vizsgálat során mi is megkérdeztük a szülőket, hogyan vélekednek a pedagógus személyéről a gyermekek nyelvtanulásával kapcsolatban. Egy kitöltő nem adott választ erre a kérdésre. A válaszadó szülők döntő többsége (61 szülő, 95%) úgy gondolja, hogy meghatározó a pedagógus személye, egyetlen megkérdezett szülő vélekedik úgy, hogy *nem* (1%). A résztvevők között két szülő volt, aki azt a választ jelölte meg, hogy nem tudja megítélni, hogy meghatározó-e a pedagógus szerepe (3%).

A vizsgálatba vont gyermekek szüleitől azt is megkérdeztük, véleményük szerint ki vezethet óvodás korúak számára angol nyelvű óvodai tevékenységet. A kérdésre 64 szülő válaszolt, közülük 35 szülő gondolja úgy, hogy idegen nyelvet beszélő óvodapedagógus tarthat foglalkozást (54%). A megkérdezettek közel negyede (15 szülő, 23%) szerint idegennyelvet beszélő pedagógus tarthat angol foglalkozást gyermekeknek. A válaszolók ötöde (14 szülő, 21%) úgy véli, bárki tarthat foglalkozást, aki beszél az adott idegennyelvet, nem szükséges hozzá pedagógusi végzettség. Az adatokból arra következtetünk, hogy a válaszadók számára lényegesebb a foglalkozásvezető magas angol nyelvi kompetenciája, mint a pedagógiai ismeretei. Számunkra meglepő eredményt hozott a kérdés a tekintetben, hogy a szülők nem tartják fontosnak a pedagógusi végzettséget a gyermekekkel való munkához.



Szülők szerint ki tarthat idegennyelvi foglalkozást az óvodás gyermekeknek (10. diagram)

## Szülők preferenciái az angol foglalkozással kapcsolatban

A vizsgálat elvégzése előtt úgy véltük, a szülők fontosabbnak tartják, hogy az idegen nyelvi foglalkozások játékosak, mint sem ismeretközlésre építők legyenek. A szülők több választ is megjelölhettek, összesen 132 válasz érkezett. A legtöbbször azt jelölték meg, hogy fontos a játékos, tevékenységbe ágyazott angol foglalkozás (53 fő, 40%). A válaszok közel negyede arra irányult, hogy a gyermek szeresse meg az adott idegen nyelvet (29 fő, 22%), és a gyermeknek pozitív viszonya legyen az idegen nyelvhez (29 fő, 22%). A válaszokból kirajzolódik, hogy a legtöbb szülő számára fontosabb, hogy gyermekük az óvodában játsszon, és játékosan, tevékenységeken keresztül ismerkedjen a világgal és az idegen nyelvvel. A szülők úgy vélik, a szóbeli kifejezőképesség is fontos, ezt a lehetőséget 16-szor választották (12%). A várakozásainknak megfelelően a legkevésbé 6 fő, 0,05%) jelölték meg azt a választ, hogy az angol foglalkozások tudásalapúak legyenek.



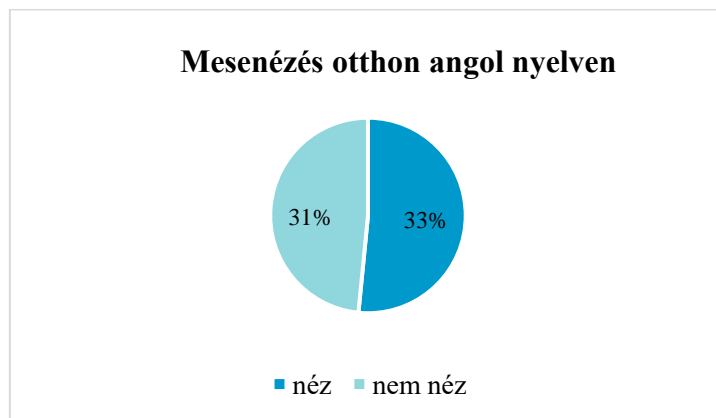
Mit tart a szülő fontosnak az óvodai angol foglalkozásokkal kapcsolatban (11. diagram)

## Az angol nyelven való mesenézéssel és meseolvasással kapcsolatos szokások

Az idegen nyelvű mesék és műsorok által a gyermekek az életkoruknak megfelelő szókincsű és a hétköznapi életben is használt szavakat használó élőbeszédet hallhatnak. Úgy véljük, az otthoni angol nyelvű mesenézés jól kiegészítheti az óvodai angol nyelvű foglalkozásokat. A családi környezet komplex feltérképezése érdekében megkérdeztük a szülőket az otthoni mesenézéssel és meseolvasással kapcsolatos szokásaikról. Összesen 64 szülő válaszolt arra a két kérdésre, hogy otthon szokott-e gyermekével angol nyelven mesét nézni és/vagy mesét olvasni. A válaszokból kiderült, hogy a szülők több mint fele (52%, 33 fő) néz otthon a gyermekével idegen nyelven mesét. A tartalomra vonatkozó kérdésre 20 szülő válaszolt: a gyermekek között legnépszerűbb mesék a *Paw Patrol*, *Peppa Pig*, *Thomas* és *Dora the Explorer*. Ezen kívül a gyerekek szívesen nézik a Disney meséket eredeti nyelven, például *Frozen*, valamint *Lazy town* és *Spongebob*. A szülőknek fontos, hogy a gyermek életkorának megfelelő mesét nézzen, így

előszeretettel használják a *YouTube* nevű videómegosztó oldalt, ahol maguk választhatják ki, hogy milyen tartalmat nézhet a gyermek. Az egyik szülő így válaszolt: *Amit csak találunk a YouTube-on pl. Paw Patrol, Barbie mesék, Wild Kratts* (32. válaszadó). A gyermekek körében népszerűek a rövidebb dalos, mondókás angol nyelvű mesék, mint *ABC songs, Counting songs* és *Colours songs*. Egy kitöltő jelezte, hogy angol meséken kívül olasz nyelvű meséket is néznek otthon gyermekével.

Arra a kérdésre vonatkozóan, hogy a szülő otthon szokott-e angol nyelven mesét olvasni gyermekének, már kevésbé oszlik meg a válaszok aránya. A szülők többsége (62 fő, 97%) nem szokott angol nyelven mesét olvasni, míg két szülő jelezte, hogy a magyar nyelven kívül angolul is olvas mesét. Egy szülő nem válaszolt a kérdésre, illetve egy kitöltő fűzte hozzá, hogy bár angolul nem, de olasz nyelven olvas mesét gyermekének.



Néz-e otthon a szülő a gyermekével angol nyelvű mesét (12. diagram)

#### Az IKT eszközök szükségessége az óvodai angol foglalkozásokon

Az IKT eszközökkel kapcsolatban azt feltételezzük, hogy a legtöbb szülő szükségesnek tartja az IKT eszközök használatát az óvodai idegennyelvi foglalkozásokon. Manapság minden háztartásban, ahol a szülők megengedhetik anyagilag, jelen vannak az IKT eszközök, például TV, okos TV, tablet, számítógép, laptop, okostelefon stb. Nagyon sok gyermek már óvodáskor előtt is tudja használni a tableteket, okoseszközöket, gyakran játszanak rajta vagy mesét néznek. Az óvodákban is egyre gyakoribb az IKT eszközök megjelenése, nem csak szemléltető eszközként használják ezeket, hanem tevékenykedhetnek is rajtuk a gyermekek. Az óvodai csoportok mindennapi életében is egyre több óvodában elfogadott, hogy egy-egy gyermek 5–8 percig játszhat az eszközön fejlesztő játékot. Vizsgálatunk-ban megkérdeztük a szülőket, hogy szükségesnek tartják-e ezeknek az eszközök-nek a használatát az angol nyelvű óvodai tevékenységek során.

A válaszokból (65 fő) az látszik, hogy a szülők több mint fele (62%, 40 fő) nem tartja szükségesnek az IKT eszközöket az óvodai angol nyelvű tevékenységek

során. A szülők egy harmada (38%, 25 fő) helyesli az IKT eszközök használatát az óvodai idegennyelvi foglalkozásokon, de a vizsgálatból az is kiderül, hogy ettől függetlenül van igény az IKT eszközök használatára.

A továbbiakban arra kerestük a választ, miért tartják szükségesnek az infokommunikációs eszközöknek a használatát. A válaszokból jól látható, hogy a szülők legtöbbször teljesen természetesnek tartják ezeknek az eszközöknek a használatát és jelenlétét az óvodában, hiszen mindennapjaink részét képezik (13 válasz, 52%). A megkérdezett szülők úgy vélik, szükséges az IKT eszközök jelenléte, ha az tanulási eszközként szolgál (10 fő, 40%). Tíz-en jelölték azt a válaszlehetőséget is, hogy az óvodapedagógus több oldalról közelítheti meg és szemléltetheti a gyermekeknek az adott témakört, ha a hagyományos módszereket ötvözi az IKT eszközök használatával (40%). A kitöltők 9-szer jelölték meg, hogy szükségesnek tartják, hogy gyermekük életkorának megfelelő képességfejlesztő játékokat játsszon (36%).



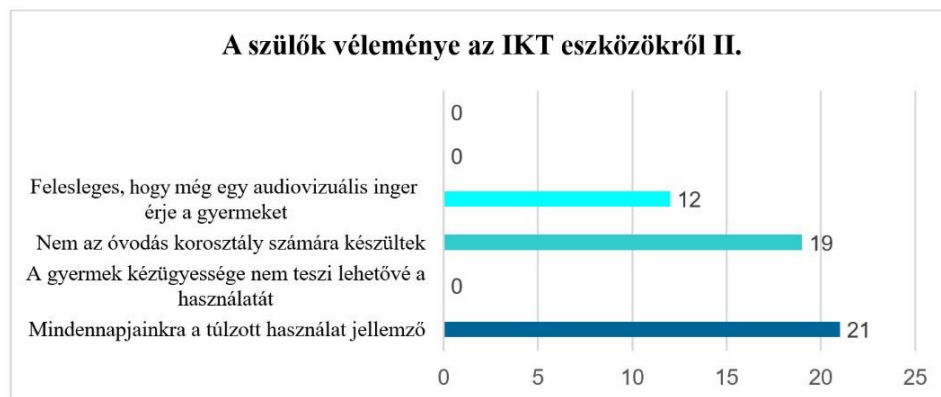
*Szülők véleménye, hogy miért tartják fontosnak az IKT eszközök használatát az óvodai idegennyelvi foglalkozásokon (13. diagram)*

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy azok a szülők, akik nem tartják szükségesnek az IKT eszközök használatát az óvodai angol foglalkozásokon, miért vélekednek így. A szülők jelentős része úgy vélekedik, hogy az IKT eszközök, mint a laptop, tablet stb. nem az óvodás korosztály számára készülnek. Úgy vélik, az IKT eszközök túlzott használata jellemzi a mindennapjaikat, és nem tartják szükségesnek, hogy az óvodai angol tevékenységen is így legyen (19,55%). A válaszadók egy harmada (12 fő, 35%) feleslegesnek tartja, hogy még egy audiovizuális inger érje a gyermeket. A diagramon jól látható, hogy a kitöltők közül senki sem jelölte meg azt a lehetőséget, hogy a gyermekek kézügyessége nem teszi lehetővé ezeknek az eszközöknek a pontos használatát. A billentyűzet használatához valóban nem rendelkeznek az óvodáskorú gyermekek megfelelő



finommotorikával, de az érintőképernyős okostelefonok és tabletek használata nem okoz számukra nehézséget.

Érdekes, hogy a szülők két csoportja eltérően vélekedik az IKT eszközökről. Akik szerint szükséges az IKT eszközök jelenléte az óvodai életben, azért gondolják így, mert egyébként is a mindennapjaink részét képezik. Akik viszont nem tartják szükségesnek, éppen a mindennapjainkra jellemző túlzott használat miatt gondolják így. Hozzá kell azonban tennünk, hogy a kérdőívben szereplő kérdés az IKT eszközök óvodai idegennyelvi foglalkozáson való használatának szükségességére vonatkozik, ám úgy gondoljuk, hogy a szülők többségének válasza inkább az IKT eszközökre vonatkozó általános attitűdjeiket tükrözi.



*Szülők véleménye, hogy miért nem tartják fontosnak az IKT eszközök használatát az óvodai idegennyelvi foglalkozásokon (14. diagram)*

### Összegzés

Dolgozatunkban a korai idegennyelv-oktatás ritkán vizsgált szeletét, a szülői attitűdöket vizsgáltuk. Bemutattuk, hogy Debrecenben 2020-ban milyen lehetőségek álltak a szülők rendelkezésére, ha gyermeküket szervezett keretek között szeretnék egy új nyelvvel megismertetni. Áttekintettük a Debrecenben elérhető óvodán kívüli lehetőségeket, valamint az óvodai angol nyelvű tevékenységekről is szót ejtettünk. A vizsgálatunk elsődleges célja az volt, hogy átfogó képet kapjunk a szülők igényeiről, elvárásairól és véleményéről a korai, óvodai idegennyelv-tanulás tekintetében.

Az első hipotézisünk szerint a legtöbb szülő, aki angol foglalkozásra írtaja be gyermekét maga is beszél idegennyelven. A kapott adatok alapján a hipotézisünk nem igazolódott be, mert a legalább egy idegennyelven beszélő szülők közül 18-nak jár a gyermeke angol foglalkozásra (50%), és idegennyelven nem beszélő szülők közül is 18-nak nem jár a gyermeke óvodai angol nyelvi tevékenységre (61%).

A második hipotézisben azt feltételeztük, hogy azok a szülők, akiknek gyermeke nem jár angol foglalkozásra, úgy vélik, hogy a 6–9 év közötti életkor

(kisiskolás kor) az ideális egy idegen nyelv tanulásának megkezdésére. A hipotézisünk igazolódott, hiszen (16 fő), fontosabbnak úgy gondolja, hogy az óvodában még játsszon a gyermek s ráér majd az iskolában nyelvet tanulni. Egy általános vélekedés is felbukkant a válaszok között, miszerint az anyanyelvét kell a gyermeknek előbb elsajátítania, csak utána tanuljon egy másik nyelvet.

A harmadik feltételezésünk szerint a szülők fontosabbnak tartják, hogy az idegennyelvi foglalkozások játékosak legyenek, mintsem ismeretközpontúak. Ez a hipotézis is igaznak bizonyult, mert a válaszok alapján a szülők sokkal fontosabbnak tartják, hogy az angol foglalkozásokon a gyermek játsszon, hogy játékos tevékenységeken keresztül ismerkedjen egy idegennyelvvvel, megszeresse azt, s a jövőre nézve pozitív viszonya alakuljon ki az idegennyelvvvel. Jelentős különbség van a között, hogy milyen gyakran választották a *játékos, tevékenységekbe ágyazott legyen* választ, vagy azt, hogy *tudásalapú legyen* a foglalkozás. Bár a szülőknek rengeteg elvárása van az óvodával és az óvodapedagógussal szemben abban a tekintetben, hogy gyermekük milyen készségeket sajátítson el az óvodában, a megkérdezettek nagy részének fontosabb, hogy gyermeke jól érezze magát, s szívesen vegyen részt az angol nyelvű tevékenységekben.

A negyedik hipotézis az IKT eszközök használatára és szükségességére irányul. Feltételeztük, hogy a szülők szükségesnek tartják az IKT eszközök használatát az óvodai idegennyelvi foglalkozásokon. A mindennapjainkban körülvesznek minket ezek az eszközök, s a gyermekek sokszor nagyobb hozzáértéssel nyomkodják a tableteket és okostelefonokat, mint a felnőttek.

A kapott adatok alapján a szülők nem tartják szükségesnek az IKT eszközök használatát az óvodai idegennyelvi foglalkozásokon. A megkérdezettek (65 fő) többsége (62%, 40 válaszadó) úgy gondolja, hogy nem szükséges, míg 38% (25 szülő) szerint szükségesek az IKT eszközök. Az indoklásból kiderült, hogy a legtöbben úgy gondolják, hogy a mindennapjainkban túlzottan jelen vannak az IKT eszközök. Hasonló gyakorisággal jelölték meg azt is, hogy ezek az eszközök nem az óvodás korú gyerekeknek készültek. A szülők, akik szükségesnek tartják az IKT eszközök megjelenését az óvodai angol tevékenységek közben, úgy gondolják, hogy mindennapjaink részét képezik az okoseszközök, így helyük van az angol nyelvű tevékenységen is. A vizsgálat során nyert adatokat áttekintve úgy gondoljuk, az eredményekből a szülők általános attitűdje olvasható ki az IKT eszközök óvodai megjelenésével kapcsolatban.

Az adatok alapján az látszik, hogy a korai idegennyelv-tanulás területén is fontos a családi háttér, hiszen mind az óvodai, mind az óvodán kívüli nyelvtanulási formák anyagi erőforrásokat igényelnek. A szülők jelentős szerepet játszanak a nyelvtanulás megkezdésének időpontja tekintetében, és hatással vannak a nyelvválasztásra is. A középiskolák nyelvi előkészítő osztályaiba járó tanulók családi háttere is magasabb, mint a normál óraszámot biztosító osztályokban. A nyelvtudás felkészít a külföldi továbbtanulásra és munkavállalásra. A rendszerváltás után a nyelvtanulás praktikus célja került előtérbe, a használható nyelvtudás megszerzése. A magasabb szociökönómiai státuszú családok a közoktatás és a munkaerőpiac folyamataira is jobban rálátnak, és a szülők igyekeznek gyermekeiket egyre korábban előnyös helyzetbe hozni, ami követi a magyar közoktatás versenyhelyzetet generáló működését is.

Az elmúlt húsz évben a technika fejlődése rohamosan felgyorsult, ma már körülvesznek minket az IKT eszközök és segítségükkel bármit el lehet intézni otthonról. Az IKT eszközök hozzájárulnak a nyelvtanuláshoz, de szükségessé is teszik a nyelvtudás meglétét. Úgy véljük, a családi háttér szerepe abban is megnyilvánul, hogy a szülők otthon kiegészítik az óvodában megszerzett ismereteket pl. közös mesenézéssel, internetes tartalmak fogyasztásával. Az IKT eszközök óvodában történő használatához elengedhetetlen a felkészült óvodapedagógus, számtalan lehetőség és módszer rejlik az IKT eszközökben a játékon és a közösségi média használatán túl, amit már óvodáskorban is megismerhetnek a gyermekek azzal együtt, hogy közben megtanulják az IKT eszközök biztonságos használatát.

Az óvodai idegennyelvi foglalkozások célja, hogy a gyermeknek pozitív viszonya alakuljon ki az idegennyelvvvel, hogy megismerjen egy másik kultúrát, hogy nyitottabbá váljon más kultúrák és emberek iránt. Fontos, hogy a gyermek felszabadult legyen, merjen megszólalni és kommunikálni az adott idegen nyelven. Az óvodapedagógus feladata, hogy hozzáértéssel és a megfelelő nyelvi anyag felhasználásával szervezze meg a játékos tevékenységeket. Gyermekközpontú szemléletével a gyermekek igényeihez, életkori és egyéni sajátosságaihoz igazodva szervezze meg és vegyen részt a foglalkozásokon.

### Irodalom

ALBERT Ágnes–CSIZÉR Kata–SZABÓ Fruzsina: *A családi környezet és idegennyelvtanulás Magyarországon*. Modern Nyelvoktatás, 27 (1–2), 88–103.

DOI: [10.51139/monye.2021.1-2.88.103](https://doi.org/10.51139/monye.2021.1-2.88.103)

DORON, Helen: *A nyelv zenéje*. Helen Doron Early English Országos Franchise Központ. J.G.K.Kft. Bp., 2010.

ENEVER, Janet: *Europeanisation or globalisation in early start EFL trends across Europe?* In: GNUTZMANN Claus and INTEMANN Franke (eds): *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2005. 177–192.

ENEVER, Janet: *What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today?* In: Márkus Éva & Trentinné Benkó Éva (eds), *A korai idegen nyelvi fejlesztés gyakorlata: konferenciaelőadások és háttértanulmányok*. ELTE Eötvös, Bp., 2014. 13–24.

FURCSA Laura–SINKA Annamária–SZASZKÓ Rita: *A kisgyermekkorai nyelvtanulás aktuális kérdései*. Jászszági évkönyv, 2014/1. 260–269.

[http://epa.oszk.hu/02200/02295/00022/pdf/EPA02295\\_jaszszagi\\_evkonyv\\_2014\\_260-269.pdf](http://epa.oszk.hu/02200/02295/00022/pdf/EPA02295_jaszszagi_evkonyv_2014_260-269.pdf)

FEHÉR Ágnes: *A korai angol nyelvi fejlesztés tudományelméleti megközelítése és szülői megítélése – Angolul már az óvodában?* Képzés és Gyakorlat, 2020/1-2. 161–172. [http://real.mtak.hu/127486/1/14-Feher\\_A-article-TP-2020-01-02.pdf](http://real.mtak.hu/127486/1/14-Feher_A-article-TP-2020-01-02.pdf)

DOI: [10.18458/KB.2018.1.7](https://doi.org/10.18458/KB.2018.1.7)

KOLOSZÁR Ibolya: *Az angol az óvodában*. Létünk, 2010/4. 75–84.

KOVÁCS György–BAKOSI Éva: *Óvodapedagógia II.: Játékos tanulás az óvodában*. Szerzői kiadás, Debrecen, 2005.

- KOVÁCS Judit: *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Bp., 2009.
- MORVAI Edit–POÓR Zoltán: *A korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. Oktatási Minisztérium, Bp., 2006.
- NAGY Lilla Viktória: *Korai idegennyelv-elsajátítás Debrecen óvodáiban 2020-ban. Szakdolgozat*. DE GYGYK, Hajdúböszörmény, 2020.
- NEMES Magdolna–NAGY Anikó: *A korai nyelvtanítás története Nyíregyházán a rendszerváltástól napjainkig*. Különleges Bánásmód, 2018/1. 7–17.  
DOI: [10.18458/KB.2018.1.7](https://doi.org/10.18458/KB.2018.1.7)
- ÖVEGES Enikő–CSIZÉR Kata (szerk.): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. 2018.
- PÁSZTOR Enikő Judit: *A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és a Sopron környéki óvodákra*. Értekezés. ELTE, Bp., 2019.  
<https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/62478>
- VARGA Dóra: *Mikor kezdjék a nyelvtanulást?*. 2005.  
<http://nol.hu/archivum/archiv-368621-182566>
- VÁRNAGY Edina–MÁRKUS Ádám: *Nemzetközi interakciók a nyelvrokonság tükrében*, *Economica*. 2020/1-2. 29–42.

#### Dokumentumok

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet (2019): Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja
- Európai Bizottság: A TANÁCS AJÁNLÁSA a nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről, Európai Bizottság, Brüsszel, 2018.

#### Internetes hivatkozások

- [https://eduline.hu/nyelvtanulas/A\\_legjobb\\_nyelvtanulos\\_alkalmazasok\\_gyereke\\_O5W88A](https://eduline.hu/nyelvtanulas/A_legjobb_nyelvtanulos_alkalmazasok_gyereke_O5W88A)
- <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index>
- Központi Statisztikai Hivatal, *Két tanítási nyelvű intézmények feladatellátási helyeinek listája nyelvenként*. [www.ksh.hu/kirpub/index](http://www.ksh.hu/kirpub/index)
- <https://isd.debrecen.hu/egyedisegunk>
- <https://helendoron.hu/tanfolyamok/gyerekek-4-9>
- <https://debrecen.katedra.hu/angol-es-nemet-nyelvtanfolyamok-gyerekeknek>
- <https://www.novakidschool.com>
- Eurobarometer, 2012: Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages.  
[https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S1049\\_77\\_1\\_EBS386/resource/f5311b4b-3991-49f3-98d1-db72c806d209](https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S1049_77_1_EBS386/resource/f5311b4b-3991-49f3-98d1-db72c806d209)
- What are the top 200 most spoken languages?  
<https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>



**Abstract**

**PARENTS' ATTITUDES TOWARDS EARLY ENGLISH IN PRESCHOOL AGE IN A NORTH-EAST HUNGARIAN CITY**

Nowadays it is inevitable to speak foreign languages especially English as it is a *lingua franca* in Europe and all over the world. Whether it is a good idea to start learning English at an early age, has been under a constant debate. Previous research indicates that playful learning is the most important for a preschool-aged child in every field. Research has shown that several factors may lead to successful language learning such as age, methods as well as the quality and quantity of the L2 input. There is an increasing evidence on the importance of the first years of life from the perspective of effective language learning. This study advances our understanding of parents' attitude, expectations and opinion concerning Early English. We carried out our research in an institution in Debrecen in 2020. Using a sample of 65 children (N=65), we collected data from two sources: questionnaires filled in by parents whose children take part in English activities in the kindergarten and questionnaires filled in by parents whose children don't take part in them. As predicted, the parents believe the point of Early English activities is to provide them a positive experience during the activities, enjoy them and feel free to say at least words in the target language. Contrary to our expectations, parents involved in our research do not find it necessary to use ICT tools in English activities in preschools. Our study confirmed that there is a need for English activities in Hungarian preschools. The findings address a controversial belief among parents in terms of the ideal age to start learning a second language. The findings support the prediction that playfulness and intercultural competence are important for parents. We conclude that ECEC professionals need to find balance between using ICT tools and traditional props and tools in the second language activities.

**Bakos-Karászi Alexandra–Hegedűs Roland****MIT TUDNAK A „NYUNYÓKÁK”?  
AZ ÁTMENETI TÁRGYAK JELENTŐSÉGE  
A KISGYERMEKEK ÉLETÉBEN****Az átmeneti tárgy szerepe a kisgyermek életében és a kötődésben**

Az átmeneti tárgyak kiemelt jelentőséggel bírnak a gyermekek életében, hiszen segíthetik a bölcsődei befogadást, ezáltal támogatható a bölcsődében folyó munka. Az átmeneti tárgyakhoz való kötődés szorosan összefügg a kötődésemlekekben megállapítottokkal, ezért azok áttekintése nélkülözhetetlen. Büki Andrea<sup>1</sup> a kötődést egy gumiszalaghoz hasonlítja, annak széthúzhatósága miatt, mert nem számít, hogy mekkora a távolság, de a kapcsolat ott van. A kötődés kialakulásának, meglétének a célja, hogy a gyermeket, aki még nem rendelkezik tapasztalatokkal, a számára védelmet jelentő szülő közelében tartsa. Az, hogy kialakul a kötődés a gyermek és az őt gondozó felnőtt között, nagy jelentőséggel bír abban az időszakban, amikor a gyermek már el tud távolodni a felnőttől, mert elkezdi mászni, és így fel tudja fedezni a környezetét. Az a biztonságérzet, amit a kialakult kötődésnek köszönhetően érez, arra ösztönzi a gyermeket, hogy megismerje a környezetét, az őt körülvevő dolgokat, tárgyakat. A kötődés által kialakult biztonságérzet másik funkciója az, hogy a gyermek veszély esetén a hozzá kötődő felnőttel keres védelmet. A kötődés összetett jelenség, mert fontos szerepet játszik a felfedezési vágy által vezérelt távolodás, illetve a közelség keresése közötti egyensúly megteremtésében. A kötődésemlelet szerint, ha az élet korai időszakában létrejön a kötődés és a kötődési személy tartósan jelen van a gyermek életében, ami révén a gyermek megtapasztalja a biztonságérzetet, akkor ez hozzájárul a belső munkamodell kialakulásához, aminek jelentősége lesz a személyiségfejlődés alakulásában, majd az emberekkel kialakított kapcsolatokban is. A kötődésnek lényeges szerepe van a későbbiekben, mert ennek köszönhetően a gyermek közeli kapcsolatokat szeretne kialakítani másokkal, érzelmeinek kontrollálására is képes lesz, valamint figyelembe veszi az embereket, azok érzéseit, szemléletét.<sup>2</sup>

Állatkísérletek sokasága bizonyította be, hogy az anya-gyermek közötti kötődés létrejöttét mennyire befolyásolja a születés utáni, úgynevezett szenzitív időszak. Az állatokkal való kísérletek között meg kell említeni Harlow 1959-ben<sup>3</sup> publikált kísérletét<sup>4</sup> vagy a kiskacsák imprinting folyamatát,<sup>5</sup> míg emberek esetében Mary Ainsworth „idegenhelyzet kísérletét”<sup>6</sup> vagy John Bowlby<sup>7</sup> kötődéssel kapcsolatos elméletét. A kötődésnek nemcsak a gyermek fejlődése szempontjából,

<sup>1</sup> BÜKI Andrea: *Ölelj át! A kötődő nevelésről mindenkinek*. Aposztróf, Bp., 2010. (Továbbiakban: BÜKI, 2010.)

<sup>2</sup> BÜKI, 2010.

<sup>3</sup> HARLOW, Harry F.: *Love in Infant Monkeys*. Scientific American, 1959/6. 68–75.

<sup>4</sup> MÉREI Ferenc–V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*. Medicina, Bp., 2006.

<sup>5</sup> RANSCHBURG Jenő: *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat, Bp., 1984.

<sup>6</sup> NYITRAI Erika: *Az érintés hatalma*. Kuleslyuk, Bp., 2011.

<sup>7</sup> BOWLBY, John: *Attachment and Loss. Volume 1: Attachment*. Basic Books, New York, 1969.

hanem veleszületett védő-gondozó anyai viselkedés előhívásában is lényeges funkciója van, kiváltképpen azon édesanyák esetében, akik először hoztak világra gyermeket. Lényeges, hogy az újszülöttek azonnal kontaktusba kerüljenek édesanyjukkal, mert veleszületett igényük van az anya közelségének keresésére. Ha valamilyen oknál fogva ez a kontaktus nem történik meg az anya-gyermek kapcsolatban, akkor a gyermek társas kapcsolatok kialakítására, fenntartására irányuló készsége is sebezhetőbbé válik.<sup>8</sup>

A szorongás, valamint a félelem érzése gyakran megjelenik a gyermekkorban, amit sokszor az édesanyától, a szeretett személytől való szeparáció is okozhat. Buytendijk szerint a bátortalanság a tárgyakkal való ismerkedés során két elmentés érzés alternálásában mutatkozik meg: vonzódás az új tárgyak felé, valamint az azoktól való félelem.<sup>9</sup> Szorongás során a gyermek menekül valami elől, ilyenkor védelmet, biztonságot keres a felnőtt személyében, a legtöbbször az édesanyjánál. Ha valami miatt a gyermek nem tud az általa szeretett személyhez menekülni, a tőle való elszeparálás, valamint a szeretet érzésének elvesztése az egyik legközismertebb, legáltalánosabb félelemforrás.<sup>10</sup>

A félelem és a szorongás csökkentésére sok esetben kialakul egy kiválasztott tárgyhöz való kötődés, ami mérsékli ezeket a negatív érzéseket. Ezeket a tárgyakat a szakirodalom „átmeneti tárgy” névvel illeti. A kifejezés Donald W. Winnicott brit gyermekorvos, pszichoanalitikustól származik, aki szerint a csecsemők különböző módon kezelik az első „nem-én” tulajdonukat. A folyamat kezdetén az újszülött szájába veszi az öklét, majd később egy plüsshöz, játék babához, puha tárgyhoz vagy egy formáját megtartó játékszerhez kezd kötődni. Winnicott az átmeneti időszakhoz (szülő és gyermek elválása) kapcsolódóan létrehozta az „átmeneti tárgy”, valamint az „átmeneti jelenségek” fogalmakat. Az átmeneti jelenségek fogalmát olyan cselekvésekre érti, amiket akár a gyermek este elalvás előtt végez, csecsemő esetén ez gügyögés, vagy egy nagyobb gyermek például eldalolja a számára kedves, ismert dalokat. Winnicott az átmeneti tárgy fogalmát úgy magyarázza, hogy ezek a tárgyak nem képzik részét a gyermek testének, de még nem tartozik teljes egészében a külső valósághoz: ez lehet egy puha rongy, maci vagy másfajta tárgy. Ezek lesznek a gyermek első átmeneti tárgyai, amelyek olyan fontosak lesznek a gyermek számára, hogy a szülők is felfigyelnek rá, tudomásul veszik, és akárhova mennek a gyermekkel, magukkal viszik ezt a tárgyat is. A babák, plüssök vagy olyan tárgyak, melyek formájukat megtartják, egyre fontosabbá válnak a gyermek számára. A fiúk valamivel nagyobb érdeklődést mutatnak a keményebb tárgyak használatára, Winnicott azonban kiemeli, hogy nincs aközött különbség, ahogy a lányok és a fiúk használják az első „nem-én”, átmeneti tárgyat. Ahogy a gyermek elkezd szótagokat használni, el fogja nevezni az átmeneti tárgyat, melynek során általában a felnőttek által használt szó egy részét használja fel.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> JÁVORSZKY Edit: *Fejlődépszichológia*. Edutech Kiadó, Sopron, 2001.

<sup>9</sup> HERMANN Imre: *Az ember ősi ösztönei*. Magvető, Bp., 1984. (Továbbiakban: HERMANN, 1984.)

<sup>10</sup> HERMANN, 1984.

<sup>11</sup> WINNICOTT, Donald W.: *Játás és valóság*. Animula Egyesület, Bp., 1999. (Továbbiakban: WINNICOTT, 1999.)

Winnicott hét pontban foglalta össze az átmeneti tárgyjal való kapcsolat sajátosságait, melyek a következők: (1) a csecsemő az egyetlen személy, aki tulajdonosa a tárgynak, és ezzel egyetértünk. (2) Előfordul, hogy finoman bánik vele, szeretgeti, vagy ennek ellenkezőjeként megcsonkítja azt. Az (3) átmeneti tárgy mindig ugyanaz marad, kicserélni nem lehet, hacsak nem a gyermek teszi meg ezt a lépést. A (4) tárgynak a gyermek általi szeretetet, vagy gyűlöletet, esetleges agressziót is túl kell élnie, valamint (5) a tárgynak olyannak kell tünnie a gyermek szemében, ami melegséget ad, van tapintása, vagy valamilyen módon azt érzékelteti a gyermekkel, hogy önálló valósággal bír. Az utolsó két pont szerint pedig „6. *A mi szempontunkból kívülről jön, de a babáéból nem. Nem is belülről jön; nem hallucináció.* 7. *A sorsa az, hogy fokozatosan visszavonódik róla az érzelmi töltés, úgyhogy az évek folyamán nem annyira elfelejtődik, hanem a lomtárba kerül.*”<sup>12</sup>

Hazai viszonylatban Pungorné Grebenár Katalin<sup>13</sup> vizsgálta kis mintán a csecsemő- és kisgyermeknevelők tapasztalatait az átmeneti tárgyakkal kapcsolatban, s eredményei szerint az átmeneti tárgyakkal nagy jelentősége van a befogadás folyamatában, valamint a szocializációban is. Az átmeneti tárgynak kitüntetett szerepe van a gyermekek életében, és jóval több egy játékeszköznél. Adatai szerint nincs különbség a fiúk és lányok átmeneti tárgyai és annak kiválasztásának módja között, szemben Winnicott<sup>14</sup> megállapításával.

Az átmeneti tárgyjal kapcsolatos információk nemcsak a szakirodalomban kapnak jelentőséget, hanem a gyermekek számára megfogalmazott történetekben is. Margery Williams<sup>15</sup> egy ilyen mesében kifejti, hogy a gyermek miként is látja az átmeneti tárgyat, s mit érez iránta, milyen a kötődése hozzá. A történet a bársony nyúl érzéseit, gondolatait is felfedi, mert a történetben minden játéknak voltak gondolatai, és közülük voltak, akik lenézték a többi játékot.

Amikor a gyermekek elmúlnak egy évesek, jobban láthatóvá válnak a függetlenedési ösztönök jelei, annak ellenére, hogy ez a függetlenedés egyre lényegesebb lesz a gyermek számára, mégis akadnak olyan szituációk, amikor újra szeretné érezni azt a komfortérzetet, biztonságot, amit élete első hónapjaiban tapasztalt.<sup>16</sup> Ezen érzés biztosításához lehet szükséges az átmeneti tárgy, amit a gyermek bárhová magával vihet, és ami értelemszerűen a tárgy természetes felhasználásához vezet. Vannak szülők, akik emiatt az otthonra korlátozzák a gyermek átmeneti tárgy használatát, ami azonban a gyermekben negatív érzése-

<sup>12</sup> WINNICOTT, 1999. 5.

<sup>13</sup> PUNGORNÉ GREBENÁR Katalin: *A bölcsődébe járó kisgyermekek átmeneti tárgyai*. Új Pedagógiai Szemle, 2013/11–12. 40–48.

<sup>14</sup> WINNICOTT, 1999.

<sup>15</sup> WILLIAMS, Margery: *A bársony nyuszi, avagy a játékok életre kelnek*. Cerkabella, Bp., 2012.

<sup>16</sup> ZSUBRITS Attila–VALKÓ Anna–HORVÁTH Krisztina–FEHÉR Annamária: *A gyermekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata*. Képzés és Gyakorlat, 2015/3–4. 43–59.



ket kelthet, ezért a szakemberek véleménye szerint nem érdemes az átmeneti tárgyak használatának helyét szabályozni.<sup>17</sup> A játékok minden gyermek számára kiemelten fontosak, aminek a fejlesztésben is szerepe van.<sup>18</sup>

A bölcsődébe kerülés nagy változásokat hoz mind a kisgyermek, mind a család életébe, mert a bölcsőde az első olyan nevelési intézmény, ami miatt a gyermek elválik az édesanyjától (szeparálódik). A bölcsődébe kerülés folyamata minden gyermekre máshogy hat, ezért ebben az időben kiemelt jelentősége lehet az átmeneti tárgyaknak, mert segíthetik a gyermekek intézményes szocializációját, a szülőktől való elválást azáltal, hogy biztonságérzetet nyújtanak. A bölcsődébe való befogadásnál a fokozatosság elvét kell alkalmazni, ami minden olyan alkalomra igaz kell, hogy legyen, amikor valamilyen változás következik be a bölcsődei nevelésben. Ha fokozatosan vezetjük be a szokásokat, akkor a gyermek könnyebben fog tudni alkalmazkodni a változáshoz, elfogadja azt, jobban nyit az új dolgok, körülmények megismerése felé is.<sup>19</sup>

A gyermek elsődleges, természetes környezete a család, így a változást követően, a bölcsődei adaptáció során sok mindennel kell megbirkóznia, elsősorban az édesanyjától való ideiglenes szeparációval, továbbá az új környezettel, azzal, hogy új személyek veszik körül: a csecsemő- és kisgyermeknevelők, illetve a saját kortársai. Hozzájuk is alkalmazkodnia kell a gyermeknek, de nemcsak a személyek és a környezet formájában történik változás a gyermek életében, hanem a napirend is más lesz, mint amihez otthon hozzászokhatott.<sup>20</sup>

### A kutatás bemutatása

A szakirodalomban kevés kutatás található az átmeneti tárgyakkal kapcsolatban, azonban, mivel a szakemberek véleménye szerint az átmeneti tárgy lényeges szerepet tölt be a gyermekek életében, fontos és aktuális kérdés, hogy több információt szerezzünk ebben a témában. Jelen kutatásunk célja annak megismerése, hogy a megkérdezettek szerint mekkora jelentősége van az átmeneti tárgyaknak csecsemő- és kisgyermekkorban. A kutatásba csecsemő- és kisgyermeknevelőket, valamint szülőket is bevontunk, és mindkét csoport esetében arra kerestük a választ, hogy miként viszonyulnak az átmeneti tárgyhoz, illetve, hogy mit gondolnak az átmeneti tárgy szerepéről csecsemő- és kisgyermekkorban. A témával kapcsolatban az alábbi három hipotézist fogalmaztuk meg:

1. A csecsemő- és kisgyermeknevelők, valamint a szülők véleménye szerint is a bölcsődei befogadás időszakában segítség lehet a gyermek átmeneti tárgya.

<sup>17</sup> SPOCK, Benjamin–PARKER, Steven J. *Spock doktor csecsemő- és gyermekgondozása*. Medicina, Bp., 2007.

<sup>18</sup> BÁNKI Beáta–HEGEDŰS Roland: *Játék jelentősége: a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználat a tanítási órákon*. Különleges Bámás mód, 2021/3. 7–26.

<sup>19</sup> *A Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja* (2017).  
<https://magyarbolcsodek.hu/hu/letoltesek/htmls/4339/> [2023. 04. 02.]

<sup>20</sup> Bölcsődei adaptáció: In: *Előadások – Közlemények – Dokumentumok. Módszertani levelek, irányelvek*. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Gyál, é. n. 3–8.  
[http://magyarbolcsodek.hu/files/shares/Az\\_adaptacio.pdf](http://magyarbolcsodek.hu/files/shares/Az_adaptacio.pdf) [2023. 04. 02.]

2. A gyermek életében előforduló szituációk közül az átmeneti tárgynak az alvás elősegítésében van a legnagyobb szerepe a szülők és kisgyermeknevelők szerint.
3. A válaszadók szerint azoknál a gyermekeknél, akiknek van átmeneti tárgya a tárgy hiányára a leggyakoribb reakció a sírás.

Annak érdekében, hogy a fentiekben megfogalmazott hipotézisekre választ kapjunk, a kutatásunk két – egy a szülőknek, egy pedig a csecsemő- és kisgyermeknevelőknek készült – kérdőív segítségével zajlott. A kutatás során nem akartuk, hogy internetes közösségi felületre kikerüljenek a kérdőíveink, mert szeretttük volna azt biztosítani, hogy valóban a célcsoportba tartozó személyek töltsék ki őket, ezért felvettük a kapcsolatot a Debreceni Bölcsődék vezetőjével, aki engedélyezte a hozzájuk tartozó intézményekben a kutatás lefolytatását. Így sikerült „személyesen” megkeresni a bölcsődei dolgozókat, valamint olyan szülőket, akiknek gyermeke valamelyik debreceni bölcsődébe jár.

Összesen 34 csecsemő- és kisgyermeknevelőt tudtunk elérni a kérdőívünkkel, akik mindegyike nő, és az életkori eloszlásuk egyenletesnek tekinthető, egyedül a 33–40 éves korosztálytól érkezett 3 kitöltés, míg a 26–32 év közöttiekénél 11 fő, a 20–25 életkori sávban 5 fő, a 41–48 életkori sávban 7 fő volt, és a válaszadók közül 8 fő volt 49 év feletti. A kitöltők több, mint fele főiskolai végzettséggel rendelkezett, és csupán 5 fő volt középiskolai végzettségű.

A szülői kérdőívet 59 fő töltötte ki, akik közül 56 nő és 3 férfi volt. A kitöltők több, mint fele 33–40 év közötti, míg 10 szülő 40 év feletti, valamint 18 fő jelölte a 26–32 év kategóriáját, ami alapján elmondható, hogy a válaszadó szülők az idősebb korosztályba tartoznak. A kitöltők családi állapotára is rákérdeztünk, ez alapján a résztvevők több, mint fele házasságban él (41 fő), míg a szülők ötöde élettársi kapcsolatban él (12 fő). Végzettséget tekintve kimagaslóan sok kitöltő – szám szerint 41 fő – legmagasabb végzettségként a főiskolai vagy egyetemi diplomával, míg 17 fő közép fokú végzettséggel, érettségivel rendelkezik, tehát a válaszadók általánosságban véve magasabb iskolai végzettségűek. A bölcsődébe járó gyermekek közül 33 lány, és életkoruk 1 éves kor felett van.

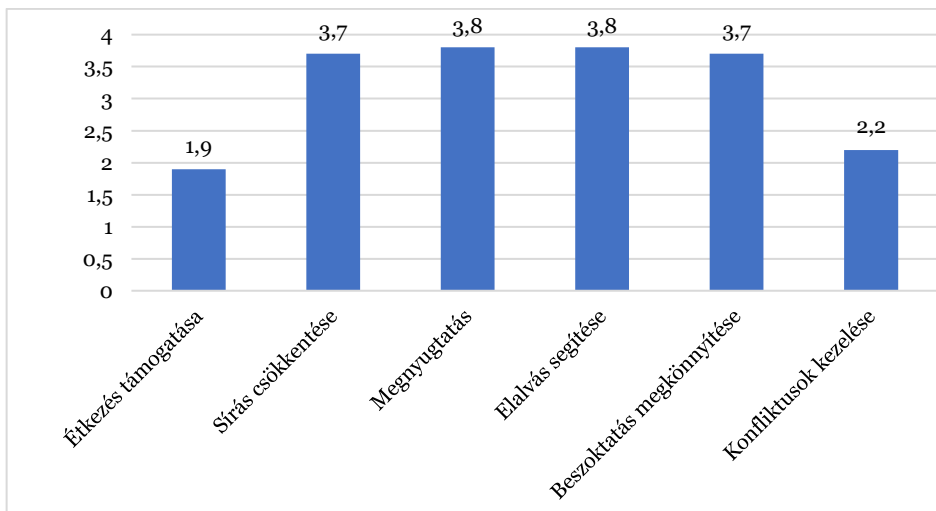
Kutatásunk korlátját jelenti, hogy az elemszámok alacsonyak, így általános következtetések levonására nem alkalmasak, de a tendenciák kirajzolásához, későbbi kutatásokhoz jó alapot jelenthetnek. Kutatásunk leíró jellegű, mert nem csoportok közötti összehasonlítást szerettünk volna vizsgálni, hanem magának az átmeneti tárgynak a jelentőségét a bölcsődés korú gyermekek életében.

### **Az átmeneti tárgyak hasznossága a csecsemő- és kisgyermeknevelők szerint**

A kutatás során a válaszadók hat előre megadott lehetőséget értékelhettek Likert-skálán 1-től 4-ig, ahol az „1” az egyáltalán nem hasznos, míg a „4” a nagyon hasznos jelöli (1. ábra). Az értékelendő szituációk közül a legalacsonyabb az étkezés átlagos értéke (1,9), amiből arra lehet következtetni, hogy magát az étkezést, annak a folyamatát, az önálló étkezésre való nevelést nem befolyásolja, illetve nem segíti nagy mértékben az átmeneti tárgy jelenléte. Szintén alacsony értékelést kapott a konfliktusok kezelése (2,2), mert a csecsemő- és kisgyermeknevelők nem

tapasztalják azt, hogy bármilyen előnye lenne a konfliktusok kezelésében az átmeneti tárgyakkal. Ehhez a két lehetőséghez képest kimagaslóan magasra (3,7) értékelték a sírás csökkentését, valamint a befogadás megkönnyítését. A befogadás magasra értékeléséből azt a következtetést lehet levonni, hogy ha a gyermeknek van átmeneti tárgya, amit magával vihet a befogadási idő során a bölcsődébe, és magánál tarthat a nap folyamán, az megkönnyíti a beilleszkedését az új környezetbe. Segíti a gyermeket abban, hogy könnyebben feldolgozza szülei hiányát, csökkenti a szorongást, feszültségoldó hatása van, ezáltal könnyebb számára az adaptáció. A megnyugtató (3,8) is magas értékelést kapott, ami összefüggésben lehet a sírásra vonatkozó értékeléssel, mert amennyiben a gyermek megkapja átmeneti tárgyát, a sírása csökken, ennek következtében megnyugszik. Ez az érték a legmagasabb a válaszok között, vagyis ez az egyik eset, amikor a csecsemő- és kisgyermeknevelők a leghasznosabbnak tartják az átmeneti tárgyakat a bölcsődei élet során.

A megnyugtató mellett az elalvás segítése is 3,8-as értékelést kapott, aminek háttérben az állhat, hogy ha a gyermekek az átmeneti tárgyakat magukhoz ölelhetik, vagy ha csak ott van az ágyukon, máris otthonosabb a környezet, és könnyebb számukra az elalvás. Az adatok alapján összességében elmondható, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők válaszai szerint nagyobb jelentősége van az átmeneti tárgyakkal olyan helyzetekben, ahol a megnyugvásról, valamint a biztonságérzetről, vagy ezekhez kapcsolódó esetekről van szó.

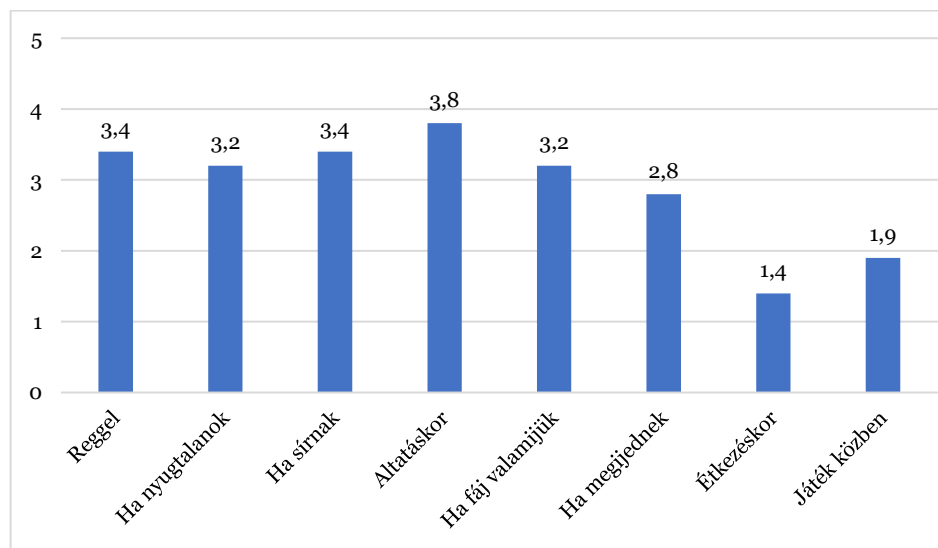


Az átmeneti tárgyak hasznossága a csecsemő- és kisgyermeknevelők szerint (N=34) (1. ábra)

A kutatás során arra is kerestük a választ, hogy a gyermekek milyen gyakran igénylik az átmeneti tárgyakat bizonyos helyzetekben. Ebben az esetben is 1-től 4-ig lehetett értékelni az állításokat, ahol az „1” a soha, míg a „4” a mindig választ jelöli. Az 1. ábrán is látható volt, hogy az étkezés támogatásnál gondolják a legkevésbé hasznosnak az átmeneti tárgyat a csecsemő- és kisgyermeknevelők. A 2. áb-

ránál megfigyelhető, hogy a kisgyermek számára is az étkezések során a legkevésbé lényeges, hogy ott legyen náluk az átmeneti tárgyuk (1,4). Az étkezéshez képest kétszer akkora mértékben igénylik a gyermekek a tárgyukat, ha megijednek (2,8), míg 3,2-es értékelést kapott az a lehetőség, hogy „ha fáj valamijük”, valamint, „ha nyugtalanok”. Ezekből is arra lehet következtetni, hogy megnyugvás szempontjából van jelentősége a tárgyoknak, mert amint olyan inger/hatás éri őket, amelyek következtében nyugtalanok érzik magukat, vagy megsérültek, fáj valamijük, máris nagyobb igényt tartanak az átmeneti tárgyra – ami biztonságérzetet, megnyugvást ad nekik –, mint például a játék során (1,9), ahol már elég komfortosan érzik magukat a bölcsődei környezetben.

Az előző kettő lehetőségnél is nagyobb igényt tartanak az átmeneti tárgyukra sírás során (3,4), ami szintén a megnyugvással lehet összefüggésben, és ezt ebben az esetben is az átmeneti tárgyukban találják meg. Reggel (3,4), amikor a szülő otthagyja a gyermeket a bölcsődében, szintén nagy igény van az átmeneti tárgyra. A legmagasabb értékelést az alvással, altatással (3,8) kapcsolatos válaszlehetőség kapta, mert elalvás során a gyermeknek szüksége van arra, hogy komfortosan érezze magát, meglegyen a biztonságérzete, nyugodt környezet vegye körül. Az átmeneti tárgyakon ott van az otthon illata, ami ismerős a gyermek számára, így nyugalmat sugároz, feloldja a szorongását, megkönnyítve ezzel az elalvását.



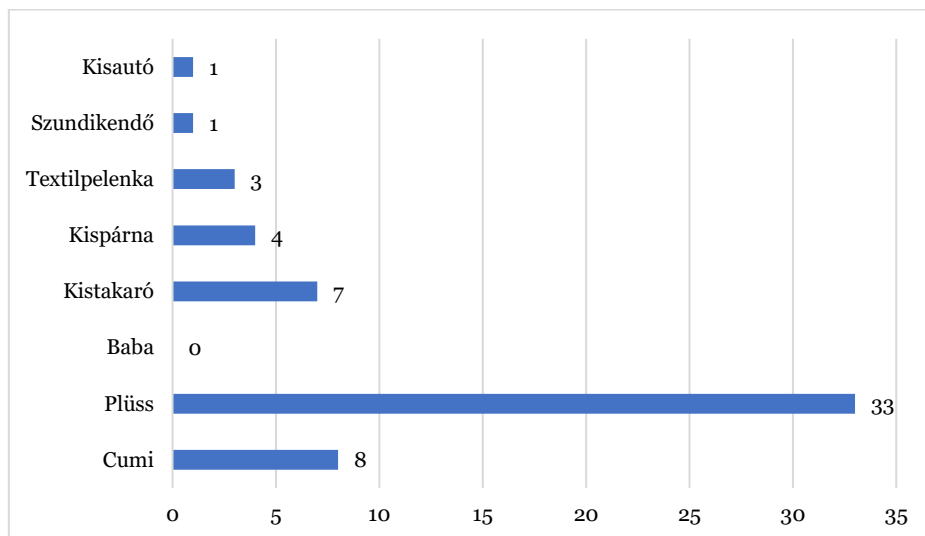
A gyermekek igénye az átmeneti tárgyakra a csecsemő- és kisgyermeknevelők szerint (N=34) (2. ábra)

### A szülők tapasztalatai az átmeneti tárgyakkal

A szülők nagy arányban (57 fő) válaszoltak igennel arra a kérdésre, hogy van-e átmeneti tárgya a gyermeküknek. Az ő gyermekeik közül a befogadás során 52 gyermek vitte magával a bölcsődébe, és véleményük szerint az átmeneti tárgy

szinte minden esetben támogatta a gyermekük bölcsődei életét. Arra, hogy a gyermekben mikor alakult ki a kötődés az átmeneti tárgy iránt, nagyon eltérő válaszok érkeztek. A legfiatalabb, a 0 és 6 hónapos közötti kor volt (15 fő), míg a 7 hónapos és 1 éves kor között már több gyermeknél alakult ki ez a fajta kötődés (21 fő), majd a válaszok alapján az óvodáskor felé közeledve csökken a tárgyakhoz való kötődés jelentősége.

Az, hogy a kisgyermek melyik tárgyhoz kezd kötődni, ami majd átmeneti tárggyá válik számára, a szülők válasza alapján nagyon eltérő (3. ábra). A válaszlehetőségek között a leggyakrabban előforduló tárgyak voltak megadva, azonban a szülők saját választ is beírhattak, ha a gyermekük nem ezek közül a tárgyak közül ragaszkodik valamelyikhez. Nyolc különféle tárgy látható az ábrán, amiből hat adott volt, míg egy szülő saját válaszként a kisautót írta be, egy másik pedig a szundikendőt. Közel hasonlóak a következő tárgyak: a textilpelenka, a kispárna, valamint a kistakaró, amik gyakran ott vannak a gyermek mellett, és ezeket sok esetben magukhoz ölelik, gyűrögetik, ha fáradtak, esetleg nyűgősek. A textilpelenkára (3 fő) és a kispárnára (4 fő) kapott válaszok száma megegyezik a kistakaróra (7 fő) érkezett válaszokéval, amihez képest eggyel több gyermek átmeneti tárgya egy cumi (8 fő), de a legelterjedtebb átmeneti tárgy a kutatásban résztvevő szülők gyermekeinél a plüssállat (33 fő). A textilpelenka, a kispárna, a kistakaró és a plüss is olyan jellegű tárgy, amit könnyen magukhoz szoríthatnak, magukhoz ölelhetnek, egy-egy sarkukat megfogva könnyen vihetik magukkal bárhova, továbbá ezek olyan anyagból készülnek, melyek puhák, kellemes a tapintásuk, és átveszik az otthon, a szülők illatát.



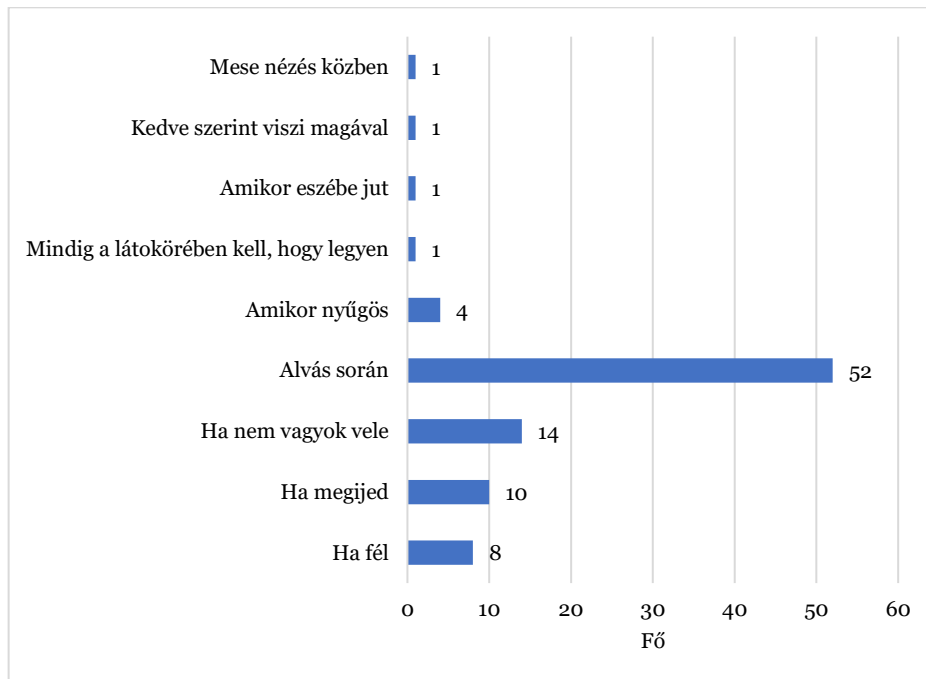
Az átmeneti tárgyak fajtái (N=57) (3. ábra)

Az átmeneti tárgyak olyan fontosak a gyermekek számára, hogy a legtöbb esetben el is nevezik azokat. A 3. ábrán látható volt, milyen tárgyak váltak átmeneti tárggyá a válaszadó szülők gyermekei számára, és ehhez kapcsolódott az a kérdésünk,





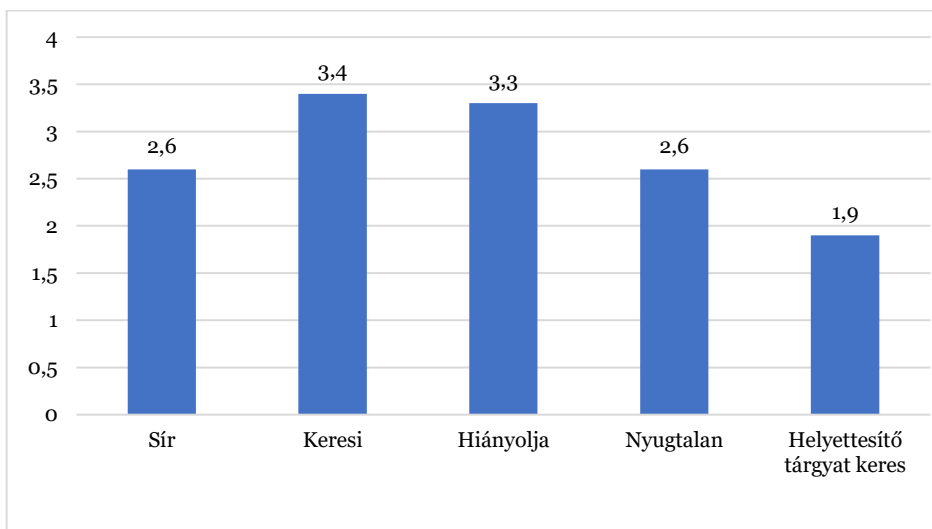
A szülőktől is megkérdeztük, hogy melyek azok a helyzetek, amikor a gyermek igényli az átmeneti tárgyat, s ez esetben engedjük a többszörös választás lehetőségét, így összesen 92 választ kaptunk. A 5. ábra jól szemlélteti, hogy milyen ki-magaslóan sokan választották az alvást (52 fő), mert majdnem minden olyan szülő, akinek a gyermeke rendelkezik átmeneti tárggyal, azt tapasztalta, hogy ekkor igényt tartanak a gyermekek a tárgyakra. 14 fő válaszolta azt, hogy a gyermeke akkor szereti magánál tartani a tárgyat, ha a szülők nincsenek vele. További két esetre érkezett nagyobb arányban válasz a maradék öthöz képest, amik közül az egyik lehetőség „ha megijed” (10 fő), a másik „ha fél” (8 fő) a gyermek. Ez a két érzelmi állapot összefügg egymással, így nem véletlen, hogy közel azonos mennyiségű válasz érkezett rájuk. Négy szülő tapasztalta azt, hogy gyermekük igényt tart az átmeneti tárgyára akkor, amikor nyugós, míg egy szülő gyermeke mesénézés közben is szereti, ha ott van mellette a tárgy. A válaszadók gyermekei közül van olyan, aki csak akkor tart igényt az átmeneti tárgyára, ha eszébe jut, míg egy gyermek esetében mindig a látókörében kell, hogy legyen a tárgya, illetve egy gyermek kedve szerint viszi magával.



*Esetek, amelyekben a szülők szerint a gyermekek igénylik az átmeneti tárgyat (N=57) (5. ábra)*

A 6. ábrán az látható, hogy milyen azoknak a gyermekeknek a reakciója, akiknek van átmeneti tárgya, annak hiányára. A szülők 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán értékelhették a felsorolt eseteket, ahol az „1” a soha, a „4” pedig a mindig válaszlehetőséget jelöli. A kérdés arra irányult, hogy a megnevezett öt lehetőség mennyire

gyakran fordul elő, ha a gyermek hiányolja az átmeneti tárgyát. Az ábráról leolvasható, hogy négyhez közeli értéket nem kapott egyik lehetőség sem, a leggyakrabban előforduló lehetőség a „keresi” kategória, ami 3,4-es átlagot kapott. A tárgy hiányában sírás a válaszadók értékelése alapján előfordul, de ritkán (2,6), és ugyanilyen mértékű az is, hogy a gyermekben kialakul a nyugtalanság érzése annak következtében, ha nincs vele a tárgya. A válaszadók gyermekei körében a legritkábban az fordul elő, hogy a gyermek (akiknek van átmeneti tárgya) az eredeti átmeneti tárgy hiányában keres magának egy másik, úgynevezett helyettesítő tárgyat (1,9), amiből arra lehet következtetni, hogy az átmeneti tárgy nem csak egy „átlagos” tárgy, mert nem helyettesíthető egyszerűen egy másik tárggyal.



Reakció az átmeneti tárgy hiánya a szülők szerint (N=57) (6. ábra)

### Összefoglalás

Kutatásunk célja az volt, hogy a bölcsődéskorú gyermekek életében szereplő átmeneti tárgyokban lévő lehetőségeket feltárjuk, amiben kikértük a csecsemő- és kisgyermeknevelők és szülők véleményét is. A vizsgált témával kapcsolatban három hipotézist állítottunk fel. Ezek közül az első hipotézisünk az volt, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők, valamint a szülők véleménye szerint is a bölcsődei befogadás időszakában segítség lehet a gyermek átmeneti tárgya, ami igazolódott. Az egyéni véleményekben három szó szerepelt szinte minden válaszban: hasznos, fontos, biztonság, továbbá többen írták, hogy anyapótló, ami megkönnyíti a bölcsődei befogadás időszakát mind a gyermek, mind a csecsemő- és kisgyermeknevelők számára. A kutatásban résztvevő szülők válaszai alapján 52 gyermek vitte magával az átmeneti tárgyát a bölcsődébe a befogadási időszak során.

A második hipotézisünk szerint a gyermek életében előforduló szituációk közül az átmeneti tárgynak az alvás elősegítésében van a legnagyobb szerepe, ez

szintén igazolódott. A csecsemő- és kisgyermeknevelők az átmeneti tárgyak hasznosságának értékelése során átlagosan 3,8-as értékelést adtak az alvásra, de a további válaszokból kiderült, hogy a gyermekek körében is leginkább ekkor mutatkozik igény az átmeneti tárgyra.

A harmadik hipotézis úgy szólt, hogy az átmeneti tárgy hiányával kapcsolatban a gyermekek leggyakoribb reakciója a sírás, ez cáfolódott, mert a szülők válasza alapján nem gyakori ez a reakció. A szülők egytől négyig terjedő Likert-skálán értékelhették a gyermek (akiknek volt átmeneti tárgya) átmeneti tárgy hiányával kapcsolatos, lehetséges viselkedéstípusát, amin a sírás átlagosan 2,6-os értékelést kapott. A szülők tapasztalatai alapján a gyermekek a tárgy hiányolása során leggyakrabban megkeresik azt, vagy a sírástól eltérő módon jelzik annak hiányát. A bölcsődében az is előfordul, hogy a gyermekek viszik a társuk után az átmeneti tárgyukat, amiből látszik, hogy tisztelik egymás tárgyait.

Összességben elmondható, hogy az átmeneti tárgy nagyon fontos a kisgyermek életében, ami kihatással van nemcsak a családi életre, de a csecsemő- és kisgyermeknevelők munkájára is. A gyermekek nagyon kötődnek az átmeneti tárgyakhoz, ami a bölcsődei életben segítségére lehet az ott dolgozóknak, mert sok esetben felhasználhatók a gyermek megnyugtására, így a befogadás időszakában is kiemelt jelentőséggel bírnak. A kutatás tanulságai alapján megállapítható, hogy a bölcsődei nevelés során szükséges alapozni az átmeneti tárgyra, mert a gyermekek számára megteremti az alapvető biztonságérzetet. A családi életben is jelentős szerepe van az átmeneti tárgynak, mert ha a szülők ki tudják használni a benne rejlő lehetőségeket, akkor könnyebb a gyermekek nevelése. Az átmeneti tárgyakról kevés szakirodalom áll rendelkezésre, melyek számát tanulmányunk is igyekszik bővíteni, mert gyakorlati szempontból is fontos, hogy az átmeneti tárgyakkal kapcsolatos kutatási eredmények többekhez is eljussanak, ezáltal elősegítve az amúgy sem zökkenőmentes bölcsődei befogadást. Másrésztől azért is fontos, mert a tanulmányunkban megjelenítésre kerülnek azok az eshetőségek, amikor az átmeneti tárgy segítőtárs lehet a konfliktusok, problémák megoldásában. Sokszor ezek az átmeneti tárgyak az óvodai életben is jelen vannak, így az ezekre való odafigyelés és cél érdekében történő használat nem elhanyagolható.

### Irodalom

- BÁNKI Beáta–HEGEDŰS Roland: *Játék jelentősége: a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználatára a tanítási órákon*. Különleges Bánásmód, 2021/3. 7–26.  
[DOI: 10.18458/KB.2021.3.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.7)
- BOWLBY, John: *Attachment and Loss. Volume 1: Attachment*. Basic Books, New York, 1969.
- BŰKI Andrea: *Ölelj át! A kötődő nevelésről mindenkinek*. Aposztróf, Bp., 2010.
- HARLOW, Harry F.: *Love in Infant Monkeys*. Scientific American, 1959/6. 68–75.
- HERMANN Imre: *Az ember ősi ösztönei*. Magvető, Bp., 1984.
- JÁVORSZKY Edit: *Fejlődépszichológia*. Edutech Kiadó, Sopron, 2001.
- MÉREI Ferenc–V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*. Medicina, Bp., 2006.
- NYITRAI Erika: *Az érintés hatalma*. Kulcslyuk, Bp., 2011.
- PUNGORNÉ GREBENÁR Katalin: *A bölcsődébe járó kisgyermek átmeneti tárgyai*. Új Pedagógiai Szemle, 2013/11–12. 40–48.
- RANSCHBURG Jenő: *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat, Bp., 1984.
- SPOCK, Benjamin–PARKER, Steven J. *Spock doktor csecsemő- és gyermekgondozása*. Medicina, Bp., 2007.
- WILLIAMS, Margery: *A bársony nyuszi, avagy a játékok életre kelnek*. Cerabella, Bp., 2012.
- WINNICOTT, Donald W.: *Játszás és valóság*. Animula Egyesület, Bp., 1999.
- ZSUBRITS Attila–VALKÓ Anna–HORVÁTH Krisztina–FEHÉR Annamária: *A gyermekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata*. Képzés és Gyakorlat, 2015/3–4. 43–59. [DOI: 10.17165/TP.2015.3-4.3](https://doi.org/10.17165/TP.2015.3-4.3)

### Dokumentumok

- A Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja* (2017). <https://magyarbolcsodek.hu/hu/letoltesek/htmls/4339/>
- Bölcsődei adaptáció. In: *Előadások – Közlemények – Dokumentumok. Módszertani levelek, irányelvek*. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Gyál, é. n. 3–8. [http://magyarbolcsodek.hu/files/shares/Az\\_adaptacio.pdf](http://magyarbolcsodek.hu/files/shares/Az_adaptacio.pdf)



**Abstract**

Die Übergangsobjekte haben im Leben der Kleinkinder große Bedeutung, trotzdem wissen wir anhand der Fachliteratur nur wenig über die Rolle dieses Objekts in der Kleinkindheit. Aber das Übergangsobjekt gibt Sicherheit dem Kleinkind, und man kann das ausnutzend die Adaptation in der Kinderkrippe fördern. In unserer Untersuchung haben wir Eltern, beziehungsweise Erzieherinnen in Kinderkrippen mit Fragebogenmethode über den Übergangsobjekte befragt: wann, in welchen Situationen helfen diese Objekte den Kleinkindern nach ihren Erfahrungen. Nach unseren Ergebnissen kann man sagen, dass die Übergangsobjekte – anhand der befragten Erzieherinnen – ausgesetzte Bedeutung bei der Kinderkrippenaufnahme, beziehungsweise beim Einschlafen haben. Fast alle Kinder der Antwort gegebenen Eltern haben ein Übergangsobjekt mit eigenem Namen. In den meisten Fällen kommt irgendein weiches Objekt kommt, und nach der Meinung der Eltern, es hat die größte Rolle beim Einschlafen im Leben ihres Kindes.

**Bernhardt Renáta****A DIGITÁLIS OKTATÁSRA IRÁNYULÓ NÉZETEK  
JÁSZSÁGI DIÁKOK KÖRÉBEN****Bevezetés és problémafelvetés**

A tanulmányban elemzett spontán metaforakutatás fókuszában a középiskolás diákok online oktatáshoz való viszonya áll, mely metaforák segítségével a tudatalatti elképzelések feltárhatók a hiedelmeikkel kapcsolatban.<sup>1,2,3</sup>

A világ számos részének oktatási-és nevelési rendszerében tanuló diákok mintegy 91%-át érintette a COVID 19 világjárvány terjedése,<sup>4</sup> melynek következményeként a kontinensek iskoláit bezárták, annak érdekében, hogy segítsenek véget vetni a vírus terjedésének. Az egyes kormányok és az oktatási ágazat kompetens képviselői aktívan részt vettek a digitális oktatást segítő felületek és módszerek megismertetésében és terjesztésében, annak érdekében, hogy a gyermekek akkor is folytathassák tanulmányaikat, ha az otthonukba vannak zárva és a személyes jelenléttel történő tanítási-tanulási folyamat megghiúsul. Miközben a helyzet nyilvánvalóvá tette nem csupán a köznevelési rendszerben rejlő számos hiányosságot, hanem a gyerekek szocioökonómiai helyzetének differenciáltságát is (elektromos áramhoz, eszközökhöz, erőforrásokhoz és internethez való hozzáférés megléte vagy hiánya), az iskolák és a kormányok innovatív megoldásokkal igyekeztek kezelni ezeket az egyenlőtlenségeket.

Magyarországon a digitális munkarendben történő oktatási folyamat hatékonyságát számos perspektívából vizsgálták az elmúlt évek folyamán.<sup>5,6</sup> A kutatási adatok többek között azt mutatják, hogy a digitális módon történő tanítás napi gyakorlata rendkívül variábilis volt 2019 tavaszán és 2020 őszén.<sup>7</sup>

A középiskolások digitális oktatásra vonatkozó tapasztalataival kapcsolatos feltárás további célja, hogy az eredmények tekintetében javaslatokat fogalmazzon meg a felsőoktatás online képzéseinek tekintetében. A 15–19 éves diákok, azaz a

<sup>1</sup> VÁMOS Ágnes: *A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában*. Magyar Pedagógia, 2001a/1. 85–108. (Továbbiakban VÁMOS, 2021a.)

<sup>2</sup> ARMSTRONG Sonya–Davis HOPE SMITH–Paulson, ERIK J.: The subjectivity problem: Improving triangulation approaches in metaphor analysis studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 2021/10. 151–163. (Továbbiakban ARMSTRONG et al., 2021.)

<sup>3</sup> ARMSTRONG et al., 2021.

<sup>4</sup> UNESCO: 91 of students isolated amid Covid-19. *Education*. 2020.

<https://news.cgtn.com/news/2020-04-07/91-of-students-isolated-amid-COVID-19-girls-suffer-most-UNESCO-Pv4Hqqi2mk/index.html> (Továbbiakban UNESCO, 2020.)

<sup>5</sup> KISNÉ BERNHARDT Renáta–FURCSA Laura–SINKA Annamária–SZASZKÓ Rita: *Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában*. In: LENGYELNÉ DR. MOLNÁR Tünde (szerk.) *Agria Média 2020 és ICI-16 Információ- és Oktatástechnológiai konferencia: Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma*. Eger, EKE Liceum Kiadó. 93–108. 2021. (Továbbiakban KISNÉ BERNHARDT et al., 2021.)

<sup>6</sup> N. KOLLÁR Katalin: *Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából*. *Iskolakultúra*, 2021/2. 23–53.

<sup>7</sup> N. KOLLÁR, 2021.

későbbi egyetemi hallgatók véleménye azért releváns, mert a felsőoktatás rendszerében egyre inkább elterjedtté válik az online tanítás formája, valamint az online ellenőrzés és értékelés módszere.

### A metaforavizsgálatok jelentősége

A metaforaelemzés mint kvalitatív kutatási módszer a pedagógiában és az elmúlt két évtizedben vált igazán elismertté. A metaforák tanulmányozása iránti általános érdeklődést Lakoff és Johnson munkája<sup>8</sup> ösztönözte, akik azt állították, hogy a metaforák sokkal több, mint nyelvi minták: a metaforáknak lehetőségük van a gondolkodás szerkezetének kifejezésére. Más szakértők<sup>9,10</sup> a metaforát olyan összehasonlításnak nyilvánítják, amely megmutatja, hogy a valamilyen szempontból nem azonos dolgok mégis hasonlóak lehetnek. Oxford et al. szerint a metafora „*magában foglalja egy ismerős tárgy vagy esemény fogalmi eszközként való alkalmazását egy összetettebb tárgy vagy helyzet jellemzőinek megvilágítására*”.<sup>11</sup>

Ahogy Vámos<sup>12</sup> kifejti: a metafora két entitás közös tulajdonságai alapján jön létre. Shuell<sup>13</sup> egészen szokatlan, de nagyon hangsúlyos, sokatmondó leírást ad: „*ha egy kép felér 1000 szóval, akkor egy metafora felér 1000 képpel*”.

Bár Moser<sup>14</sup> kiemeli, hogy a metaforaelemzés mennyire alkalmas lehet a pszichológia sokoldalú kutatási perspektívájára, a pedagógiai kutatásokban is elfogadjuk a következő tényeket:

- (1) A metaforák befolyásolják az információfeldolgozást;
- (2) a metaforák az implicit tudás megbízható és hozzáférhető operacionálizálása;
- (3) a metaforák a megértés és a tudás holisztikus reprezentációi;
- (4) a metaforák az automatikus cselekvés példái;
- (5) a metaforák a megértés társadalmi és kulturális folyamatait tükrözik.

Vámos 2001-ben pontosította a metafora, a nyelv és a pedagógiai gondolkodás kapcsolatát.<sup>15</sup> Az előző megállapítások és leírások eredményeként a metaforák megfelelő és adekvát kutatási eszközt is kínálnak a pedagógiai koncepciók, nézetek és hiedelmek feltárására. A metaforák bármilyen személyes gyakorlati tudást alakíthatnak, és felvázolhatják a különböző pedagógiai fogalmak megértését.

<sup>8</sup> LAKOFF George–JOHNSON Mark: *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago, 1980.

<sup>9</sup> KÖVECSES Zoltán: *Metafora a kognitív nyelvészetben*. In: PLÉH Csaba–GYÓRI Miklós (szerk): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest 1998.

<sup>10</sup> FELDMAN, Jerome–NARAYANAN Srin: *Embodied meaning in a neural theory of language*. Brain and Language, 2004/89. 385–392.

<sup>11</sup> OXFORD, Rebecca et al.: *Clashing metaphors about classroom teachers: towards a systematic typology for the language teaching field*. System, 1998/26. 3–50.

<sup>12</sup> Vámos, 2001a

<sup>13</sup> SHUELL, Thomas: *Teaching and learning as problem solving*. Theory into Practice, 1990/29. 102–108.

<sup>14</sup> S. MOSER, Karin: *Metaphor Analysis in Psychology—Method, Theory, and Fields of Application*. FQS Forum Qualitative Social Research, 2000/1.

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1090/2387>

<sup>15</sup> Vámos, 2001b

### A tanulás metaforái

Szántó<sup>16</sup> hatalmas mennyiségű metaforát (N=1321) vizsgált. A spontán metaforák alapján a tanulást: a) új ismeretek megszerzéseként (pl. étkezés, szomjúság, szivacs, zsák megtöltése, munka, fejlődés, elsajátítás), b) tevékenységként (pl. élet, varázslat, kincs, lépcső, létra), c) végtelen folyamatként (pl. végtelen sor, örökkévalóság, feneketlen tó, könyv) és d) szórakozásként (szórakozás, körhinta) lehet felfogni.

Martinez, Sauleda és Huber<sup>17</sup> eredményei szerint három elméleti perspektívát különböztetnek meg, amelyek összhangban vannak a vizsgálat eredményeivel:

- (1) a behaviorista perspektíva (a tanulás mint a tudás megszerzésének paszszív folyamata);
- (2) a kognitív perspektíva (a tanulás mint a sémák felépítésének egyéni folyamata);
- (3) a szociokulturális perspektíva (a tanulás mint a társadalmi közösség tevékenységeiben való hiteles részvétel).

Bernhardt, Furcsa, Molnár<sup>18</sup> kimutatták, hogy a tanárhallgatók nemcsak a konstruktivista, hanem az objektivista tanuláselméletben is hisznek. A vizsgálat szerint a metaforák magyarázataiban több jel utalt az új ismeretek felfedezésére (újdomság, gazdagodás, ismeretfelfedezés, nem tudatos alkategóriák), továbbá kiderült, hogy a tanulók fogalmi elképzelései egyre komplexebbek lesznek a képzés során, mivel a tanulás fogalmát számosabb és tágabb szempontok szerint értelmezik (alapvetés, szükségszerűség, folyamatjelleg alkategóriái). Emellett különbség mutatkozott a nappali és a levelező tagozatos hallgatók tanuláselméletében, melynek tekintetében a képzés hatására bizonyos attitűdváltozások figyelhetők meg.

### A kutatás módszertana és folyamata

Az empirikus kutatás egy átfogó vizsgálat kvalitatív részét képezi, melynek célja volt a középiskolás diákok tanulási motivációjának és attitűdjének feltárása a digitális oktatás idején. A kutatás a 2019 márciusában kezdődő Covid 19 koronavírus idején tapasztalt tanulói véleményeket helyezte a fókuszba a trianguláció elvét alapul véve minőségi és mennyiségi módszerekkel. A mennyiségi adatok a kérdőíves eljárás (írásbeli ankét) segítségével történt, melynek részletes eredményeit Magyar Badenszki Urbán közli.

<sup>16</sup> SZÁNTÓ Beatrix: *Pedagógusjelöltek tanítás-és tanulásfelfogásának vizsgálata spontán és irányított metaforák tükrében*. Pedacta, 2012/2. 31–45.

<sup>17</sup> MARTINEZ, Maria–SAULEDA, Narcis–HUBER, Guenter: Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 2001/17. 965–977.

<sup>18</sup> KISNÉ BERNHARDT Renáta–MOLNÁR Marietta–FURCSA Laura: *Student teachers' conceptions of learning*. In: BOYD Pete–SZPLIT Agnieszka (szerk.): *Student Teachers Learning Through Inquiry*. Jan Kochanowski University, Kielce, 2016. 163–182

A vizsgálati helyszín térségi orientációjú (1. ábra), a Jászság középiskoláira vonatkozva (N=9). A 15-19 éves diákok életkori csoportjai az I-V. évfolyam tanulóiból képeztek egységet.

középiskola neve	diákok százalékos aránya (%)
Deák Ferenc Gimnázium, Közgazdasági és Informatikai Szakgimnázium	7
Jászapáti Gróf Széchenyi István Katolikus Gimnázium	9
Szent József Katolikus Elektronikai Technikum, Gimnázium és Kollégium	34
Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium	5
Jászberényi Nagyboldogasszony Katolikus Általános Iskola és Gimnázium	2
Lehel Vezér Gimnázium	16
Terplán Zénó Kolping Technikum, Gimnázium és Szakképző Iskola	1
Szolnoki Szc Klapka György Technikum és Szakképző Iskola	36

A kutatásban szereplő középiskolák (1. ábra)

Jelen tanulmányban a spontán metaforavizsgálattal történt adatfelvétel eredményei kerülnek bemutatásra.

A nyitott mondat kiegészítésével (*"A digitalis oktatás olyan mint..., mert..."*) kapott koncepciók (metaforák) és magyarázatuk, a diákok nézeteire utaló kifejezések kategorizálása, konceptuális altartományokba csoportosítása és elemzése után generálta mindazokat a véleményeket, melyek a következő alfejezet részleteiben ismerhetők meg. A metafora kiegészítését a kérdőíves vizsgálat egy nyitott kérdéseként tettük fel.

A kutatási minta 123 (N) metafora elemzését tette lehetővé, mivel a teljes mintából származó adathalmazból 57 % esetében egyrészt nem kaptunk választ, másrészt az adott válasz nem volt elemezhető.

## Eredmények

A tanuláshoz kötődő fogalmakkal kapcsolatban spontán előhívott metaforák kilenc konceptuális kategóriába sorolhatók: kihívás, új tapasztalat, jövő, pihenés, változatlanág, ambivalencia, bezártság, nehézség, deficit (2. ábra).





A digitális tanulás konceptuális kategóriái (2. ábra)

Az online oktatás egyértelműen *új élmény* (I.) volt a diákok számára (1. táblázat), és felülreprezentáltak azon kutatási alanyok, akik számára az alkalmazkodást segítette a helyszín (az otthonuk), a komfortos szituáció (nem szükséges utazni, időre odaérni az iskolába).

<b>új élmény (I.)</b>	
<b>forrásfogalom</b>	<b>metafora (az online tanulás olyan, mint...)</b>
otthontanulás	egy új élmény megkönnyebbülés varázslat
kényelem	mennyország normál iskola otthon otthoni iskola a családdal egy ajándék, ami megkönnyíti a mindennapokat kényelmesebb jelenléti oktatás az iskola, csak kényelmesebben jelenléti oktatás, csak otthon a nyári szünet, azzal a különbséggel, hogy ezt nem pihenésre kaptuk otthonról dolgozni egy otthoni suli délután otthon lennék a tanulás csak otthonról

fejlődés	egy új világ sci-fi egy új tanulási forma a számítógépes játék mikor a kiskacsa megtanul úszni egy tanulságos lecke a magántanulóság
álom	az álom

*Az új élmény konceptuális kategória alkategóriái és metaforái (1. táblázat)*

Továbbá számos tanuló élvezi, hogy önállóan szervezheti meg a feladatvégzést és gazdálkodhat az idővel. A konceptuális alkategóriák egyike rámutat arra is, hogy a legtöbben felismerik a fejlődés lehetőségét (N=23). Néhány példa a spontán metaforavizsgálatra adott válaszok közül:

„A digitális tanulás olyan, mint a varázslat, mert a digitális oktatás kényelmesebb volt számomra, több időt tudtam azzal tölteni, ami érdekelt”. (D43)

„A digitális tanulás olyan, mint egy nagy megkönnyebbülés, úgy osztottam be az időmet, ahogy akartam.” (D27)

„A digitális tanulás olyan, mint a számítógépes játék, mert úgy tekintetem rá, mint egy játékra, amelyben küldetéseket kell teljesíteni.” (D90)

A kihívás (II.) fogalmi tartomány (2. táblázat) a pedagógusok kompetenciáját, a feladatok nagy mennyiségét és a szokatlan helyzetekkel való megbirkózás képességét szemlélteti. Ugyanakkor ebben a kategóriában jelentek meg a pedagógusokkal szembeni kritikus vélemények, melyek a tanáraik tevékenységére és a feladatkijelölésekre vonatkoztak, minőségére vonatkoztak. Mindennek következményeként és velejárájaként fogalmazták meg saját nehézségeiket.

kihívás (II.)	
forrásfogalom	metafora (az online tanulás, olyan mint...)
szaktanárok hiánya	egy rosszul megszervezett online programsorozat kényszerhelyzet számonkérés
feladathalmazódás	egy lazább tanév, amiből nehezebb talpra állni teher a vállamon „élmény”, amit nem élnék át újra teszt tenger (2)
kihívás	egy kihívás (3) egy nehéz akadály
motiváció hiánya	iskola nélkül

*A kihívás konceptuális kategória alkategóriái és metaforái (2. táblázat)*

A munka érzését, de az egyetemi hallgatói lét lehetőségét is jelzi a (III.) jövő fogalmi kategória (4. táblázat). Viszonylag alacsony számú tanuló véleménye kategorizálható a szempont mentén (N=6).

„A digitális tanulás olyan, mintha önállóan dolgozó ember [lennék], mert minden napra előre megvan a feladatom.”

<b>jövő (III.)</b>	
<b>forrásfogalom</b>	<b>metafora (az online tanulás olyan mint...)</b>
munka világa	mintha dolgozó, önálló ember lettem volna mintha munkahelyen lettem az önálló életem előtti próbavizsga
egyetem	mintha egyetemista lennék (3)

A jövő konceptuális kategória alkategóriái és metaforái (3. táblázat)

A digitális tanulás helyzete sok diák számára kikapcsolódást, *pihenést* (IV.) is jelentett, mely nézetek némi párhuzamot mutatnak az *új élmény* (II.) kategóriával, ugyanis az alkonceptuális tartományok három területre fókuszálnak, melyek az alábbiak: szabadidő, kényelem, otthon. Ezen fogalmi alkategóriák egyértelműen a pozitív szemléletet, a regenerálódás lehetőségét hordozzák.

<b>pihenés (IV.)</b>	
<b>forrásfogalom</b>	<b>metafora (az online tanulás olyan mint...)</b>
kényelem	az álmom a jó nyaralás, miközben tanultam egy kis pihenő, amire már szükségem volt
szabadidő	a pihenés a hosszú szünet a hosszúra nyúlt őszi szünet online órákkal egy örökké tartó nyáriszünet a vakáció a nyár a nyári szünet beadandóval
otthon	a szünet (2) egy kényszerpihenés, pihenés nélkül egy nyári kirándulás

A pihenés konceptuális kategória alkategóriái és metaforái (4. táblázat)

A digitális munkarendben történő tanulás a kutatási alanyok 10%-a számára nem jelentett változást, mivel úgy érezték, hogy a tanítási-tanulási folyamat hasonló módon történt, mint a személyes jelenléte igénylő, hagyományos formában.

Ezen válaszok azt mutatják, hogy a körülményekre kevésbé fókuszáltak, és a megadott kulcsfogalom (digitális tanulás) kizárólag a tanulási helyzet szubjektív jellegét vagy eredményességét idézte elő a számukra. Az V. kategória a *változatlan* szemléletét reprezentálja 14 fő számára. Két alkonceptuális tartomány kialakítására voltak alkalmasak a metaforák és magyarázataik, mégpedig az alkalmazkodás és a jelenléti oktatás forrásfogalmaival. Amint az 5. táblázatban látható, a fogalomra adott metaforák és a magyarázatok nagyon nagy hasonlóságot mutatnak.

változatlanság (V.)	
forrásfogalom	metafora (az online tanulás olyan mint...)
alkalmazkodás	jelenléti oktatás lenne az iskolában egy teljesen átlagos óra a jelenléti a normális tanítás, csak kicsivel könnyebb nem változott semmi egy átlagos iskolai nap jelenléti oktatás
jelenléti oktatás	egy átlagos év normál oktatás iskolai tanítás a jelenléti oktatás a jelenléti oktatás az addigi napjaim otthon tanulás

A változatlanság konceptuális kategória alkategóriái és metaforái (5. táblázat)

Hasonló arányban ambivalens érzéseket generált a szituáció (N=15) azon diákok esetén, akik az online tanulást kettős helyzetként élték meg, annak előnyeivel és hátrányaival az *ambivalencia* (VI.) konceptuális kategóriába sorolt metaforák és magyarázatai alapján (6. táblázat). A metaforák és a fogalmi magyarázatok rendkívül szemléletes módon ábrázolták a *kettősség* érzését, úgy mint: *hullámvasút, börtön és szabadság, álom*.

ambivalencia (VI.)	
forrásfogalom	metafora (az online tanulás olyan, mint...)
az érem két oldala	hullámvasút nap amikor van az embernek segítsége, de még sincs egy titokzatos labirintus utazás az ismeretlenben
újdomság	újdomság tapasztalatokkal újdomság (2) alagút pihenés modern börtön (3)

Az ambivalencia konceptuális kategória alkategóriái és metaforái (6. táblázat)

Hasonló arányban (N=14) kerültek a diákok a *bezártság* (VII.) alkategóriába, amely a diákok azon tipikus csoportját képviselte, akik a digitális módon történő otthontanulás helyzetében a korlátokat vélték felfedezni, s nem érezték jól magukat ebben a szituációban. A börtön és monotonia alkonceptuális tartományai az egyhangúság, negatív érzések és bezártság gondolatait indukálták.

<b>bezártság (VIII.)</b>	
<b>forrásfogalom</b>	<b>metafora (az online tanulás olyan, mint...)</b>
monotónia	egy buszjárat, amin mindig ugyanaz történik egy labirintus, ahonnan nincs kijárat egy mókuserék
börtön	a bezártság (3) bezárva lenni be lennék zárva valahova mintha bezártak volna engem egy szobába, ahonnan nem jöhetnek ki bezárva lenni és nem mehetek sehova egy sötét moziteremben le- láncolva lenni úgy, hogy ismétlődnek a filmek egy homályos és szürke folt egy sötét barlang az örökkévalóság egy börtön (2)

A bezártság konceptuális kategória alkategóriái és metaforái (7. táblázat)

Tizenhat fő élte meg az online tanulást nagy nehézségként (VIII. *gyötrelm* konceptuális tartomány), hiszen mind a motivációban, mind a feladatok elvégzésében kudarcot vallottak. Ezek a nézetek képezték a második legnagyobb számú kategóriát (N=16), és az érzések tekintetében a legnegatívabb és legszélsőségesebb gondolatok kerültek a *rémálm* fogalmi csoportjába (N=7).

<b>gyötrelm (VIII.)</b>	
<b>forrásfogalom</b>	<b>metafora (az online tanulás olyan, mint...)</b>
motiváció hiánya	sportolni ellenfelek nélkül
rémálm	a rémálm (N=7)
értelmetlenség	kakinak egy pofon semmit se csinálni megpróbáltatás
kudarc	tenger 8 óra intenzív tanulás tudás nélkül tenger sötét barlang
nehézség	amit a hátam mögé se kívánnék

A gyötrelm konceptuális kategória alkategóriái és metaforái (8. táblázat)

Érdekes módon kevesebb, mint 10% fogalmazta meg (N=8) a *deficit* (IX.) kategóriában a társas kapcsolatok és egyéb hiátusok megjelenését dominánsan. Viszont a korábban kifejtett kategóriák (pl. *bezártság*, *ambivalencia*) során szintén fellelhető volt ezen vélemények kategorizálása, így a kapcsolatok elszürkülése vagy a fejlődés akadályoztatását nagyobb arányban vélték felfedezni a diákok összességében.



<b>deficit (IX.)</b>	
<b>forrásfogalom</b>	<b>metafora (az online tanulás olyan, mint...)</b>
szociabilitás	a virágok napfény nélkül mintha magántanuló lennék egyedüllét magántanulás pokol egy teljesen próbafázisban lévő új módszer a tanulásra
visszafejlődés	egy év kiesés az életéből Tom és Jerry kapcsolata

*A deficit konceptuális kategória alkategóriái és metaforái (9. táblázat)*

### Összegzés

Az empirikus vizsgálat (N=123) sajátossága, hogy egy konkrét korosztály, a 15–19 éves fiatalok nézeteit kutatja a digitális oktatás fogalmi megközelítése tekintetében. Összességében a digitális oktatás fogalmi struktúrája azt mutatja, hogy a diákok számára ezek a tanítási-tanulási folyamat típusai:

- sokszor tapasztaltak nehézségeket a feladatok mennyisége, az állandó jelenlét és az elvégzendő tevékenységek miatt;
- a bezártság érzése és a társak hiánya szociális hiányt jelentett a diákok számára;
- többsége számára ez a tanulási folyamat nem különbözött a jelenléti tanulástól, és örömmel fogadták az otthoni tanulás helyzetét, a felnőttek világának lehetőségét, példáját látták benne.

Végezetül a cím alapján néhány gondolatot szeretnék megfogalmazni a felsőoktatás és a pedagógusképzés vonatkozásában, hiszen a kutatásban szereplő középiskolások jelenlegi és még mindig potenciális főiskolai hallgatók, akik számára az online oktatás már nem idegen. A minél konstruktívabb online oktatás során az alábbi javaslatokat érdemes megfontolni:

- távoktatás kialakítása;
- tervezés és az erőforrások megszervezése, illetve könnyen hozzáférhetővé tétele (pl. Moodle);
- pozitív online tanulási környezet kialakítása;
- kreativitás;
- kommunikáció és együttműködés a kollégákkal;
- digitális tanítás módszertanának fejlesztése.

## Irodalom

- ARMSTRONG Sonya–Davis HOPE SMITH–Paulson ERIK J.: *The subjectivity problem: Improving triangulation approaches in metaphor analysis studies*. *International Journal of Qualitative Methods*, 2021/10. 151–163.
- COVID-19 response. *Resources and information about UNICEF's response to the COVID-19 pandemic*. <https://www.unicef.org/coronavirus/covid-19>
- FELDMAN, Jerome–NARAYANAN Srinii: *Embodied meaning in a neural theory of language*. *Brain and Language*, 2004/89. 385–392.
- KÖVECSÉS Zoltán: *Metafora a kognitív nyelvészetben*. In: PLÉH Csaba–GYŐRI Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest, 1998.
- KISNÉ BERNHARDT Renáta–MOLNÁR Marietta–FURCSA Laura: *Student teachers' conceptions of learning*. In: BOYD Pete–SZPLIT Agnieszka (szerk.): *Student Teachers Learning Through Inquiry*. Jan Kochanowski University. Kielce, 2016. 163–182.
- KISNÉ BERNHARDT Renáta–FURCSA Laura–SINKA Annamária–SZASZKÓ Rita: *Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karantén-pedagógiában*. In: LENGYELNÉ DR. MOLNÁR Tünde (szerk.) *Agria Média 2020 és ICI-16 Információ-és Oktástechnológiai konferencia: Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma*. EKE Líceum Kiadó, Eger, 2021. 93–108
- LAKOFF, George–JOHNSON Mark: *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago, 1980.
- MAGYAR Ágnes–BADENSZKI Laura–URBÁN Orsolya: *Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején*. In: KORMOS József (szerk.) *Mester és tanítvány emlékkötet*. Szaktudás Kiadó, Budapest, 2021. 74–80.
- MARTINEZ, Maria–SAULEDA, Narcis–HUBER, Guenter: *Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning*. *Teaching and Teacher Education*, 2001/17. 965–977.
- MOSER Karin: *Metaphor Analysis in Psychology–Method, Theory, and Fields of Application*. *FQS Forum Qualitative Social Research*, 2000/1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1090/2387>
- N. KOLLÁR Katalin: *Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából*. *Iskolakultúra*, 2021/2. 23–53.
- Oxford, Rebecca et al.: *Clashing metaphors about classroom teachers: towards a systematic typology for the language teaching field*. *System*, 1998/26, 3–50.
- SHUELL, Thomas: *Teaching and learning as problem solving*. *Theory into Practice*, 1990/29. 102–108.
- SZÁNTÓ Beatrix: *Pedagógusjelöltek tanítás-és tanulásfelfogásának vizsgálata spontán és irányított metaforák tükrében*. *Pedacta*, 2012/2. 31–45.
- VÁMOS Ágnes: *A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában*. *Magyar Pedagógia*, 2001a/1. 85–108.
- VÁMOS Ágnes: *A pedagógusok értékelés fogalmának elemzése metaforahálón*. In: GOLNHOFER Erzsébet és NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Bp., 2001b.

**Abstract**

**VIEWS ON DIGITAL EDUCATION OF STUDENTS IN JÁSZSÁG REGION**

The spontaneous metaphor research analyzed in the study focuses on the attitude of secondary school students towards online education, which metaphors can be used to reveal subconscious ideas about their beliefs.

In Hungary, the effectiveness of the educational process in digital work schedules has been examined from several perspectives in recent years. Research data shows, among other things, that practices of teaching digitally were highly variable in spring 2019 and fall 2020. The exploration of secondary school students' experiences with digital education also aims to formulate recommendations for online higher education courses in terms of outcomes. The opinion of 15-19-year-old students, i.e. future university students, is relevant because the form of online teaching and the methodology of online monitoring and evaluation are becoming more and more widespread in the higher education system.

**Magyar Ágnes****VERBÁLIS ÉS VIZUÁLIS ASSZOCIÁCIÓK ZENEI HATÁSRA****Bevezetés**

Tanulmányomban egy projektszemléletben, óvodapedagógus hallgatók részvételével véghez vitt kutatás részeredményeiről számolok be. Fontosnak tartom, hogy a hallgatók részesüljenek a produktív fantázia fejlesztését célul tűző feladatokban az óvodapedagógus képzés során, hiszen leendő munkájuk az egyik legtöbb kreativitást igénylő szakma a pedagógián belül. Ezért a „játék a művészetekben” kurzus keretében egy több lépésből álló projekten keresztül tapasztalhatták meg saját alkotó fantáziájuk megnyilvánulását, melynek eredményeként különböző, egyedi produktumok (rajz vagy festmény; történet; ennek jelenetei gyurmából, illetve egyéb vizuális ábrázolással; a jelenetekről készült fotók; a fotókból kisfilm) születtek. A projekt első fázisáról, a zene hatására asszociációk kialakításáról, majd a létrejött belső képek és verbális asszociációk külső képként való ábrázolásának szakaszáról szóló beszámolómat tartalmazza jelen írásom.

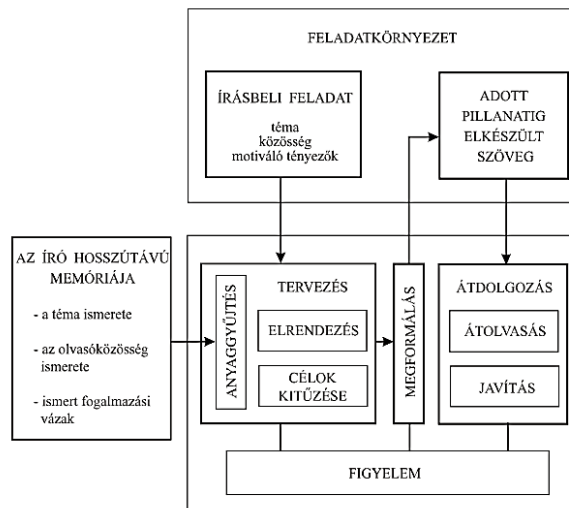
**Elméleti háttér**

A kutatás elméleti háttéréül tágabb értelemben a kognitív pszichológia bázisán alapuló folyamat alapú írásstratégiáról szóló nézetek szolgálnak. A projekt fő produktumának a hallgatók által írt mese tekinthető, amelynek létrejöttje (majd további feldolgozásai) egy folyamat eredménye. A folyamat alapú írás alapelve, hogy bár hangsúlyt helyez a konkrét szövegalkotási szakaszra is, ám még nagyobb teret enged a tervezés és az átdolgozás szegmensének.

A folyamat alapú írás egyik alapmodellje a rekurzív modell, mely Flower és Hayes<sup>1</sup> nevéhez fűződik (1. ábra). Ez a modell a fogalmazási folyamatot három részre osztja: tervezésre, megformálásra és átdolgozásra. A tervezési szakaszban történik a célok megfogalmazása, vagyis, hogy kinek és milyen céllal (retorikai cél), mit (produktum terve), valamint hogyan (folyamat terve) szeretnénk írni. A tervezés során az író két területre hagyatkozhat elsősorban: a saját hosszútávú memóriájára, valamint a feladatkörnyezetre. A hosszútávú memóriájából elő tudja hívni a témával kapcsolatos előzetes ismereteit, a befogadók jellemzőit, valamint a korábbiakban alkalmazott fogalmazási stratégiáit. A feladatkörnyezet segít lehatárolni a témát, és támpontot nyújt az anyaggyűjtéshez és a mondanivaló elrendezéséhez. A megformálás szakaszában készül el a fogalmazás első változata, amely az átdolgozás fázisában még sokat változhat, az író ugyanis ebben a szakaszban formálhatja, alakíthatja szövegét, helyi vagy átfogó módosításokkal élhet akár saját meglátásból, akár külső javaslatra. A kognitív pszichológia további

<sup>1</sup> FLOWER, Linda–HAYES, John: *Identifying the organization of writing process*. In: GREGG, Lee William–STEINBERG, Erwin Ray (ed.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale, 1980. 3–30. (Továbbiakban: FLOWER–HAYES, 1980.; GREGG–STEINBERG, 1980.)

három fogalmazásmodelljéről Magyar<sup>2</sup> egy korábbi tanulmánya ad összefoglalást. Mindegyik tárgyalt fogalmazásmodell<sup>3</sup> közös vonása többek között, hogy nagy hangsúlyt fektet a szövegalkotás folyamatára, azon belül is nagyobb teret enged a tervezés szakaszának, és az átdolgozásra is több lehetőséget biztosít.



Flower és Hayes rekurzív modellje (1. ábra)

A kutatás szűkebb értelemben vett elméleti hátterét a kreatív írás alkalmazásának elméletei adják. Balogh<sup>4</sup> megfogalmazásában a kreativitás a problémák eredeti, inventív módon történő megoldásának képessége, mely együtt jár a függetlenség és a produktív gondolkodás magas szintjével. Kreatív szövegalkotásról akkor beszélünk – idézi Meisingert<sup>5</sup> Benő<sup>6</sup> – amikor a szöveg a tanulók szubjektivitásán alapulva újszerűt teremt, hiszen a tanuló saját meglévő ismereteit átstrukturálva újat hoz létre. Az írás során előtérbe kerülnek a tanuló szabad asszociációi, felbukkanó élményei, érzései, benyomásai, személyisége (l. még Kisné

<sup>2</sup> MAGYAR Ágnes: *RWCT-technikák a folyamat alapú fogalmazástani támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás*. In: BALÁZS László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában*. A kommunikáció oktatása sorozat 15. kötete, Kommunikációs Nevelésért Egyesület, Hungarovox, 2023. 194–204.

<sup>3</sup> FLOWER–HAYES, 1980, DE BEAUGRANDE, Robert: *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Ablex, Norwood, 1984.; BEREITER, Carl: *Development in Writing*. In: GREGG–STEINBERG, 1980.)

<sup>4</sup> BALOGH László: *Általános alapfogalmak*. In: CZIMER Györgyi–BALOGH László: *Az irodalmi alkotó tevékenység fejlesztése*. Magyar Tehetségépítő Szervezetek Szövetsége, 2010. 7–49.

<sup>5</sup> MEISINGER, Frank: *Kreatives Schreiben – Versuche zum Schreiben von kreativen Texten im Englisch-Unterricht einer 6. Klasse zum Thema Weihnachten / Weihnachtszeit*, Frankfurt am Main, 2000.

<sup>6</sup> BENŐ Eszter: *Kreatív írás és idegennyelv-oktatás*. Magiszter, 2011/3. 43–52.



Bernhardt).<sup>7</sup> Egyetértek Dobozival,<sup>8</sup> aki szerint előtérbe kellene helyezni az olyan pedagógiai felfogást, mely a tanulói aktivitást hangsúlyozza, a diákok kreativitására épít, az ismeretszerzést a gondolkodtatás, a cselekedtetés, a felfedeztetés és a problémamegoldás műveletére alapozza, legfőbb céljának pedig a személyiség fejlesztését tekinti. Ha például egy fogalmazási feladat érdekes témájú, kreativitást, önálló véleményalkotást igényel, akár magyar, akár idegen nyelven, akkor motiváló erővel bír – fogalmaz Magnuczné,<sup>9</sup> és Szasztkó<sup>10</sup> is osztja ezt a véleményt. Haase<sup>11</sup> kiemeli, hogy a tanulásnak nem csupán már létező szövegproduktumok befogadása révén, hanem inkább saját szövegek alkotása során kellene megvalósulni, azaz a 'Learning by doing' elve az oktatásban is jobban kellene, hogy érvényesüljön. Takács<sup>12</sup> is hasonló véleményen van: arra a megállapításra jut, hogy a kreatív írás a problémamegoldó készséget is fejleszti, hiszen minden kreatív gyakorlat tekinthető egy problémának, melynek megoldása során ismeretek és készségek elsajátítása történik.

A kreatív írás módszereit Benő<sup>13</sup> Ingrid Böttcher<sup>14</sup> alapján hat csoportban foglalja össze, ezek a következők: asszociatív eljárások, nyelvi játékok, előírások, minták és szabályok szerinti írás, irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás, külső impulzus hatására történő írás és kreatív szövegekkel való továbbdolgozás. A felsorolt módszerek közül a téma szempontjából releváns technikákról adok rövid jellemzést. Az *asszociatív módszerek* két alcsoportja a meditatív eljárások és a játékos-kísérletező eljárások. A meditatív eljárás alkalmazásakor a tanulók egy fantáziautazást tesznek a tanár segítségével, aki arra kéri őket, hogy hunyják be a szemüket, és képzeljék el az általa elmondottakat. A meditációt követően a diákok leírják benyomásaikat. A játékos-kísérletező eljárások között említi Benő<sup>15</sup> az ötletbörze két típusát, a tárgyszó csokrot (clustering) és az elmetérkép-technikát (mindmapping), valamint az automatikus írást, a hívószavak alapján történő írást és az akrostichon írását. A témánk szempontjából fontos másik megemlítendő eljárás a *külső impulzus hatására történő írás*. Ez esetben impulzusként szolgálhat egy szöveg, zene vagy kép is. Az író az impulzus hatására megélt érzelmei, fantáziái alapján alkotja meg a saját történetét.

<sup>7</sup> KISNÉ BERNHARDT Renáta: „A fogalmazásírás angolul olyan, mint a csoki mustárral, mert élvezetes, még ha elsőre nem tűnik is annak.” *Acta Beregsasiensis*, 2011/2. 37–56.

<sup>8</sup> DOBOZI Eszter: *Kísérlet „a vég elhalasztására”*: Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. *Iskolakultúra*, 2003/4. 73–88.

<sup>9</sup> MAGNUCZNÉ Godó Ágnes: *Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé?* *Iskolakultúra*, 2003/9. 93–98.

<sup>10</sup> SZASZTKÓ Rita: *Integrated skills and competence development through watching films in the target language*. *Paideia*, 2019/1. 91–120.

<sup>11</sup> HAASE Zsófia: *Szövegnyelvészet és kreatív írás: Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban*. In: DOBI Edit–ANDOR József (szerk.): *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról*. *Officina Textologica* 20, Debrecen, 2017. 147–160.

<http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11/haasezs.pdf> [2023. 02. 06.]

<sup>12</sup> TAKÁCS Nándor: *Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban*. *Iskolakultúra*, 2018/3-4. 70–76.

<sup>13</sup> BENŐ Eszter: *Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban*. *Magiszter*, 2012/2. 13–26. (Továbbiakban BENŐ, 2012.)

<sup>14</sup> BÖTTCHER, Ingrid: *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag, Berlin, 1999.

<sup>15</sup> BENŐ, 2012.

## Az empirikus kutatás

### A kutatás körülményei

A vizsgálatra 2023 március-áprilisában került sor a „játék a művészetekben” kurzus keretében, I. évfolyamra járó nappali (N=7) és levelező (N=25) tagozatos óvodapedagógus szakos hallgatók körében. A kutatás kvantitatív és kvalitatív módszerekkel zajlott. Kvantitatív eszközként az írásbeli kikérdezést alkalmaztam, melynek segítségével a projekt során megélt tapasztalataikról, az egyes feladatrészekről alkotott véleményükről, az azokhoz való viszonyukról, hasznosságukról, hatásukról kérdeztem a résztvevőket. Kvalitatív eljárásként az egyes részfeladatok során létrejött produktumokat (asszociációk zenei hatásra, rajz vagy festmény az asszociációk mentén; történetalkotás az asszociációk és a kép segítségével; a történet jeleneteinek megformázása gyurmából; a jelenetekről készült fotók; a fotókból összeállított kisfilm) elemzem. Jelen tanulmány célja a projekt első fázisa, a zene hatására asszociációk kialakítása, és az így létrejött belső képek és verbális asszociációk külső képként való ábrázolása révén kapott eredmények bemutatása.

### Asszociációk zenei hatásra

A projekt bevezető szakaszában zene hatására asszociációk kialakítására kértem a hallgatókat. Külső impulzusként Prokofjev<sup>16</sup> Péter és a farkas című szimfonikus meséje szolgált. A hallgatók nem ismerték a zeneművet, a cím és a szerző a feladat egésze alatt ismeretlen maradt, nem szerettem volna őket befolyásolni ezen információk felfedésével. A Péter és a farkas című szimfonikus mesét a műfaja miatt is, illetve még azért tartottam adekvátnak a feladathoz, mert benne a szereplőket egy-egy hangszer hangja szimbolizálja (a kismadár a fuvola, a kacska az oboa, a macska a klarinét, a nagypapa a fagott, a farkas a három kürt, Péter a vonósnégyes, a vadászok pedig dobon és trombitán szólalnak meg),<sup>17</sup> ezért úgy véltem, hogy kiválóan alkalmas lehet a képzettársításra.

A projekt első fázisa négy részfeladtból állt, mindegyik alapját a zene képezte. Az első meghallgatáskor a meditatív eljárást alkalmaztam: arra kértem a hallgatókat, hogy hunyják be a szemüket, adják át magukat a zenehallgatásnak, csak a zenére figyeljenek, annak hullámmozására, hagyják, hogy hatással legyen rájuk a zene. Ebben a szakaszban nagy szerepe volt az elcsendesedésnek és az aktív, befelé összpontosuló figyelemnek. A második meghallgatáskor tovább folytatódott a meditáció, de már asszociációk alakításával: arra kértem a résztvevőket, hogy figyeljenek arra, hogy milyen érzelmeket, gondolatokat, benyomásokat vált ki belőlük a zene, esetleg milyen emlékeket idéz fel, illetve milyen történetcsírák bontakoznak ki a fejükben a különböző dallamok hatására. Ebben a fázisban a fantázia szerepe érvényesült, és a belső képek kialakítását befolyásolhatták a korábbi emlékek, tapasztalatok is. Amikor harmadszor hallgatták a zenét, arra

<sup>16</sup> PROKOFJEV, Szergej Szergejevics: Peter and the Wolf, Op. 67: Nos. 1–14.

<https://www.youtube.com/watch?v=FmizHg4QSM> [2023. 04. 09.]

<sup>17</sup> Jól érzékelteti a jelenséget az alábbi videó: [https://www.youtube.com/watch?v=xFklu\\_Ex8wI](https://www.youtube.com/watch?v=xFklu_Ex8wI) [2023. 04. 09.]

kértem a befogadókat, hogy írják le szavakkal a legfontosabb érzéseket, benyomásokot, gondolatokat, vagyis vessék papírra az asszociációikat, s próbáljanak ezen asszociációk mentén egy történetet alakítani fejben. Az újbóli, egyben utolsó meghallgatáskor a feladat az volt, hogy a fejükben alakuló történet legjellemzőbb momentumát megragadva próbálják meg külső képként megjeleníteni (lerajzolni vagy lefesteni) azt (az 1. képen egy ilyen rajzra láthatunk példát). A következőkben a zenei hatásra gyűjtött asszociációk verbális változatait, és az asszociációk alapján készült képek elemzését ismertetem.

A résztvevők asszociációit a zene hullámvilága, hangzás- és ritmusvilága alakította. A nyelvi formába öntött asszociációk között megjelentek érzelmek, hangulatok, benyomások, történetcsírák, a történet lehetséges helyszínei, szereplői, történései, a szereplők által végzett cselekvések és mozgásformák, illetve elképzelt képi világ is. Abban teljesen egyetértetek a válaszadók, hogy a bennük kialakult érzelmek váltakoztak a zenehallgatás során: a pozitív érzelmeket rendre megtörték, felváltották a negatívak, ezzel együtt a hangulatot is hol a vidámság, könnyedség jellemezte, hol pedig a komoly, vészjósló jelleg. A résztvevők által megfogalmazott érzelmeket és hangulatokat az 1. táblázat szemlélteti.

érmelmek		hangulatok	
pozitív	negatív	pozitív	negatív
boldogság, vidámság könnyedség béke megbocsátás nyugalom szeretet remény szabadság gondtalanság jókedv, öröm felszabadultság büszkeség megnyugvás	veszélyérzet bűnbánat harag, düh, méreg csalódás elkeseredettség fenyegetettség félelem, izgalom ijedtség, rettegés kétségbeesés bizonytalanság szomorúság aggodalom magány	kellemes derűs pozitív inspiráló harmónia könnyed játékos felhőtlen, nyugodt oldott, fesztelen ünnepi magasztos emelkedett barátságos	baljós sejtelmes komoly rossz gyászos zavart pánik feszült komor zord mit sem sejtés melankolikus kellemetlen drámai, tragikus

A zene kiváltotta érmelmek és hangulatok (1. táblázat)

A könnyed, vidám, magas hangú, pergő ritmusú zene a boldogság, vidámság, fesztelenség, gondtalanság, felszabadultság érmzetét keltette, amihez derűs, oldott, kellemes hangulat társult. Amikor a zene hangzásában, ritmusában, erejében változás állt be, az az érmelmek és a hangulatok alakulását is befolyásolta. Minél erőteljesebbé, mélyebbé vált a hangzás (a három kürt és a fagott megszólaltatásával), mindez a tempó fokozásával, annál inkább váltott ki negatív érmelmeket a befogadókból (veszélyérzet, ijedtség, rettegés, kétségbeesés, harag, düh, méreg), ami negatív (baljós, komor, zord, akár drámai vagy tragikus) hangulattal párosult. A tempó lassulása, az elnyújtott, magas hangok a lírai, melankolikus, akár gyászos

hangulatot erősítették meg, amihez a szomorúság érzése kapcsolódott. A trombita felharsanása és a dobpergés az ünnepélyesség, magasztosság emelkedett hangulatát váltotta ki a befogadókban és a büszkeség érzésével párosult.



*Képi asszociáció a zene hatására (1. kép)*

Az érzelmeken és hangulatokon kívül már történetcsírákra, cselekményelemekre is asszociáltak a befogadók a zene hallgatása közben. A zene ritmus- és hangzásvilága előhívott például cselekvéseket (mit csinálhat épp az adott szereplő), történéseket (mi zajlik éppen), és mozgásformákat is. Ezek közül a hallgatók által leggyakrabban írt asszociációkat gyűjtöttem össze a 2. táblázatban. Próbáltam aszerint csoportosítani a képzettársításokat, hogy feltételezhetően pozitív vagy negatív érzelmi, hangulati elemmel társult-e, ahol ez nem volt egyértelműen eldönthető, azt az ambivalens kategóriába soroltam, hiszen az adott cselekvés (pl. töprengés) hordozhat pozitív vagy negatív konnotációt is. A kellemes, lágy, derűs hangvételű zenéhez pozitív képzeteket (álmodozás, virágzás, játék, gyűjtögetés, csipegetés, legelészés stb.) társítottak a hallgatók. A zene ritmusához és annak változásához mozgásélményeket is rendeltek. A hajlékony, lendületes, pergő ritmus könnyen előhívta a sürgés-forgás, a szökdelés, az úszkálás vagy épp a röpködés képzeteit. A zord, komorabb hangvételű, ugyanakkor ritmusában gyorsuló hangzásról például a menekülésre, zuhanásra vagy sodródásra asszociáltak a hallgatók. A lassabb, „komótosabb” ritmus a sejtelmesség hangulatával párosult, ami az ólalkodás, settenkedés, somfordálás, lopakodás asszociációkat hívta elő, és a rosszban sántikálás, bujkálás, lapulás, leskelődés, ügyeskedés cselekvésekkel kapcsolódott, de előhívhatta a bolyongás, eltévedés asszociációit is.

cselekvések, történések			mozgásformák		
pozitív	negatív	ambivalens	pozitív	negatív	ambivalens
álmodozik megbocsát virágzik játsszik legelészik csivitel dicsőít felfedez leleplez gyűjtöget csipeget eszeget osztozko- dik	magyarázkodik befolyásol hervad küzd, harcol összeütközik párbajozik, bujkál lapul, támad leskelődik rosszban sánti- kál ügyeskedik eltéved megijed, sír elbújik, eltűnik előmerészkedik	töpreng vadászik figyelmeztet beszélget kíváncsiskodik figyel keresgél szemlélődik gondolkodik megpillant bemerészkedik körülnéz csodálkozik ismerkedik kérlel	sürgés-forgás tánc szökdelés ugrálás menetelés barangolás séta úszkálás szállodogálás röpködés andalgás	bolyongás sodródás zuhanás ólálkodás settenkedés somfordálás lopakodás menekülés lelassuló lép- tek megtorpanás csapkodás	lovaglás kergetőzés ballagás sietés szaladás szárnycsatto- gás szétszéledés komótos járás

A zene kiváltotta cselekvések, történések és mozgásformák (2. táblázat)

A kialakult asszociációkból fejben formálódó történetek meghatározó helyszíneit szinte kivétel nélkül a természet ihlette (l. 3. táblázat), méghozzá az ébredező természet időszaka, tavasszal. A legjellemzőbb, az asszociációkban megjelenő két terület: az erdő és a mező. Az előbbi sötétségével, zordságával, ismeretlenségével, veszélyes jellegével áll szemben a napsütötte, vidám, életteli, szabad játékra, együttlétre csalogató, színpompás, virágillatot árasztó tavaszi réttel, vagy az erdő közepén található tisztással (2. képen látható illusztráció jól érzékelteti mindezt). A másik jellegzetes helyszín a vízpart, tó, folyó vagy patak mente, esetleg vízesés közelsége. A vízközeli helyszíneken elképzelt történeteknél is megjelenik az ellentétes helyszín, mondjuk a nádas, ami bujkálásra, lopakodásra alkalmas, az erdő, vagy a hegyben található barlang, mely ismeretlenségével és sötétségével szintén félelmet keltő. Az ember által épített, mesterséges környezet is megjelenik többeknél. Klasszikus és népmesei motívumokat idéznek az olyan képek, ahol a lányka (pl. 1. kép) vagy a fiú vagy épp a testvérek a biztonságot nyújtó otthonukból elindulnak a veszélyekkel teli ismeretlen felé, jellemzően az erdőbe (l. 1., 2. és 3. kép). Egyes hallgatók a nagyváros és a természet ellentétére asszociáltak zenehallgatás közben, de megjelentek tipikus tündérmesei helyszínek (pl. palota, kastélykert) is, ahonnan nem hiányozhat az elátkozott királykisasszony sem.





*Képi asszociáció a zene hatására (2. kép)*

A szereplőket tekintve a zene hangzásvilága túlnyomórészt állatokra emlékeztette a befogadókat (l. 3. táblázat). Megjelennek az erősebb, a gyengébb, kiszolgáltatott félre veszélyt jelentő állatok, mint a macska, a róka, a farkas, a medve vagy a szarvas, a másik oldalon pedig a kedves kis lények, mint az őzike, a nyuszi, a pocok, az egér, a sündisznó, a kacsa, a hangyák vagy a tücsök (l. 1. és 4. kép). A fuvola hangjáról legtöbb esetben madárra, esetenként pillangókra asszociáltak a hallgatók. Akadtak olyanok is a résztvevők között, akik a növények egymás közötti és az emberekhez fűződő viszonyára asszociáltak a zene alapján, így alakult ki a cseresznyevirággal beszélgető bontakozó levél történetcsírája, amelyben később egy kislány is szerepet kap. Több asszociáció is kötődik az erdőben eltévedt lányka képéhez, aki vagy egyedül teljesíti küldetését, vagy kedves kis állatok segítik útján (1. kép), s a (Jancsi és Juliskára emlékeztető) eltévedt testvérpár (3. kép) is megjelenik olykor.

szereplők			helyszínek, tájak	
állatok	emberek	növények	természeti	mesterséges
farkas, róka erdei állatok őzike, nyúl sündisznó pocok, egér pillangó, rigó szarvas kismadarak hangyák, tücsök, méhek kacsák, macska mókus, medve	lányka fiú apa királykisasszony	fa levél cseresznyevirág	erdő, ösvény erdei tisztás zöld park, mező tavaszi rét, bokor patak, folyó víz, vízesés tópart, nádas hegy, barlang	palota kastélykert ház házikó sötét utca

*A zene hatására a befogadók által kialakított szereplők és helyszínek (3. táblázat)*



*Képi asszociáció a zene hatására (3. kép)*

Ahogy arról az előzőekben is írtam, a zene hangzás- és ritmusvilága hatására alakult a résztvevők fejében saját, kitalált történetük. Ennek létrejöttében befolyásolták őket már meglévő ismereteik, például a mesével kapcsolatos elvárásaik: a szerkezetét tekintve egy harmonikus, idilli állapotból indul, majd bekövetkezik a bonyodalom, amit a cselekmény kibontakozása követ több-kevesebb fordulatot, viszontagságos helyzetet, akciójelenetet keresztül, mire eljut a tetőpontra, ahol már minden veszni látszik, majd a végén megoldást nyer, nyugvópontra jut a történet, és újra visszaáll a harmónia és a rend. Mindehhez jó kiindulópontot nyújtott a zene hullámváltozása is: a lágy, idillt, harmóniát sugalló dallamvilágot rendre megtörte a fordulatot hozó, zaklatottságot, akciót, összeütöközést sejtető komorabb hangzás. A hullámváltozás, az ellentétes érzelmek és hangulatok megjelenését jól szemléltetik az előbb részletezett képzettársítások, melyeket a hallgatók soroltak. Az ellentétek nemcsak az érzelmekben, hangulatokban, hanem az elképzelt helyszínekben, szereplőkben, mozgásformákban és természeti képekben, jelenségekben is megnyilvánulnak. A kezdeti napsütést gyakran beboruló ég, majd ézengéssel, villámlással járó vihar követi, amit a végén újra nyugalom vált fel. Az érzelmi, hangulati hullámváltozás, az ellentétes erők küzdelme a hallgatók által készített rajzokon is szembevetően megjelenik (1., 2., 3., 4. kép).

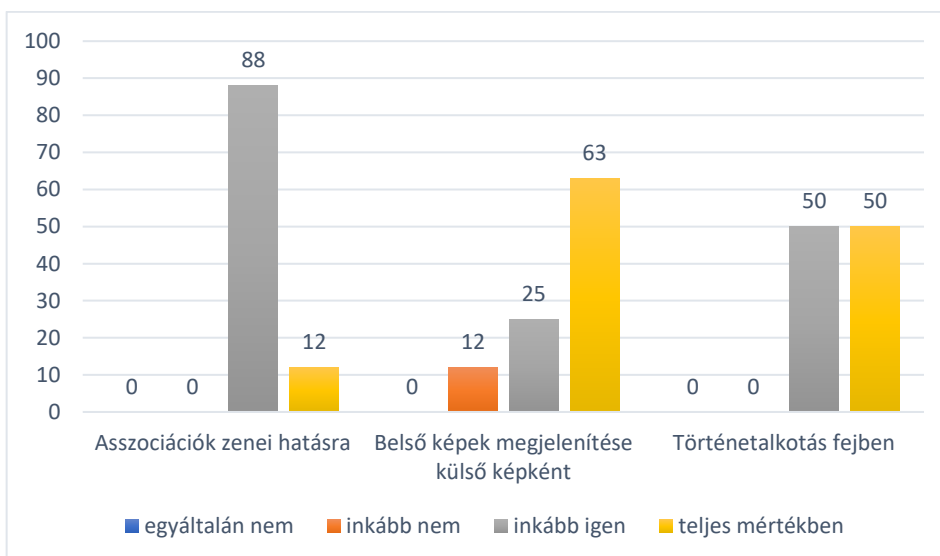


*Képi asszociáció a zene hatására (4. kép)*

A kérdőíves vizsgálat tanulságai

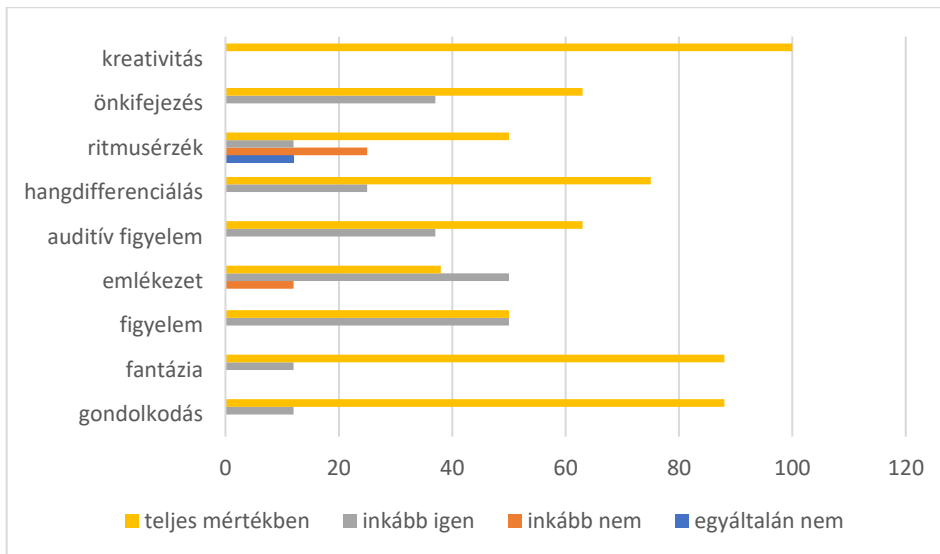
Mivel a projekt csak a napokban zárult, az abban résztvevő hallgatóknak (N=32) még csak 25 százaléka (N=8) töltötte ki a feladatokhoz való viszonyt, az egyes részfeladatokba való bekapcsolódást, az azok során szerzett élményeket és tapasztalatokat, a fejlesztő hatást és összbenyomást értékelő kérdőíveket. A 7 nappali tagozatos hallgatóból hatan, a 25 levelező tagozatos résztvevőből ketten válaszoltak eddig a kérdésekre, ezért reprezentatív adatokat egyelőre nem tudok közölni, csupán az eddig beérkezett válaszokat értékelem, tényleges, a válaszadók véleményét hűen tükröző eredményeket egy következő tanulmányban fogok tudni közölni.

Megkérdeztem a hallgatókat arról, hogy mennyire tetszettek nekik, mennyire érezték magukhoz közelállónak, illetve mennyire élvezték az egyes feladatrészeket. Négyfokú skálán (egyáltalán nem; inkább nem; inkább igen; teljes mértékben) értékelhették a projekt egyes szakaszait. A jelen tanulmányban bemutatott első három szegmens (asszociációk zenei hatásra, belső képek megjelenítése külső képként, történetalkotás fejben) értékelését a 2. ábra szemlélteti. A kérdést eddig megválaszoló nyolc hallgató egy kivételével mindegyik vizsgált feladatrészt inkább igen vagy teljes mértékben közelállónak tekintette magához, tehát örömmel vett részt a képzettársításban, az asszociációk képi megjelenítésében és a történet kitalálásában is. Egyetlen hallgató választotta a rajzolás / festés kapcsán, hogy inkább nem áll közel hozzá ez a terület, ezt a részt kevésbé élvezte. Az eddigi visszajelzések alapján tehát a hallgatók pozitív attitűddel vettek részt a vizsgált feladatrészek teljesítésében.



A vizsgált feladatrészek kedveltsége a válaszadók körében (2. ábra)

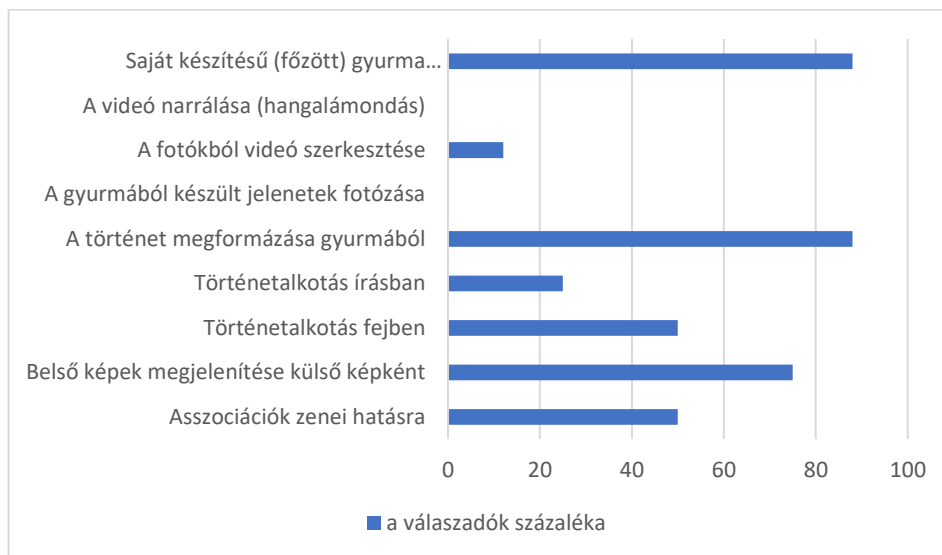
Érdekelt a résztvevők véleménye arra vonatkozóan is, hogy a zene hatására asszociációk kialakítása feladatréssz mennyiben támogatja a felsorolt területek (gondolkodás, fantázia, figyelem, emlékezet, auditív figyelem, hangdifferenciálás, ritmusérzék, önkifejezés, kreativitás) fejlesztését. A válaszadók ez esetben is az előző kérdés kapcsán ismertetett négyfokú skálán értékelték a felsorolt területeket. A kapott válaszokat a 3. ábra szemlélteti. Amint az eddig beérkezett adatokból láthatjuk, a zenéhez képzettársítás feladatréssz a hallgatók egyöntetű véleménye szerint teljes mértékben támogatja a kreativitás fejlesztését, a gondolkodásra és a fantáziára maximális fejlesztő hatással van a válaszadók 88 százaléka szerint, s a maradék is az inkább igen válaszlehetőséget adta. A figyelem, az auditív figyelem és a hangdifferenciálás, valamint az önkifejezés azok a területek még, amelyeknél a hallgatók mindegyike az inkább igen vagy a teljes mértékben lehetőséget jelölte, míg a ritmusérzék és az emlékezet fejlesztésére vonatkozóan már megoszlanak a vélemények, akadnak olyan válaszadók is, akik szerint ezekre a területekre inkább vagy egyáltalán nem gyakorol fejlesztő hatást a szóban forgó feladat megoldása. Annyiban vitatnám utóbbiak álláspontját, hogy a verbális asszociációk elemzése során arra a következtetésre jutottam, hogy a zene ritmusa és annak változásai (gyorsuló tempó vagy épp lassabb, nyugodtabb hangvétel stb.) nagyban befolyásolták a kiváltott asszociációkat (érzéseket, hangulatokat, elképzelt cselekvéseket, mozgásformákat, történetcsírákat). Az emlékezet pedig szintén szerepet játszik, hiszen korábbi sémák, tapasztalatok, emléknyomok, tudatalatti mozgatók befolyásolhatják a létrejött képzeteket.



*A válaszadók véleménye arról, hogy a zene hatására asszociációk kialakítása feladatréssz mennyire támogatja a felsorolt területek fejlesztését (3. ábra)*

Arra a kérdésre, hogy a projekt bármely elemét tervezi-e beépíteni saját gyakorlatába, a válaszadó hallgatók kivétel nélkül igennel feleltek. Kértem, hogy jelöljék

azt is, hogy melyik feladatrészt emelnék át saját pedagógiai gyakorlatukba. A hallgatók válaszait a 4. ábra szemlélteti. Az eddigi válaszadók közül egy kivételével mindannyian készítenének leendő óvodai csoportjuknak saját kezűleg főzött gyurmát, amelyet a projekt során is használtak a jelenetek megformálásánál. Azt is tervezik, hogy az így készült gyurmából az óvodás gyermekekkel vizuális (rajzolás, festés, mintázás, kézimunka) tevékenység keretében megformázzák az éppen aktuálisan feldolgozott mese szereplőit, fontosabb elemeit. A válaszadók fele kipróbálná óvodás gyermekek körében a zene hatására asszociációk gyakorlatot, s még többen vannak, akik külső képként is megjelenítenék az így kialakult belső képeket. A hallgatók fele tervezi a fejben való történetalkotás beépítését saját gyakorlatába, míg 25 százalékuk írni is szeretne további történeteket. A vizuálisan megjelenített történetek fotózása, majd a fotókból videó készítése nem tartozik azon gyakorlatok közé, amelyeknek a résztvevők helyét látnák egyelőre az óvodai gyakorlatban. Mindenesetre az eddigi visszajelzések egyértelműen pozitívak a projekt elemeinek alkalmazhatóságára, hasznosságára vonatkozóan, ami annak értelmét és sikerességét látszik alátámasztani, és megerősítésül szolgál arra vonatkozóan, hogy érdemes folytatni, mert inspiráló jelleggel bír.



A válaszadók nézetei a projekt egyes elemeinek saját pedagógiai gyakorlatukba való beépíthetőségéről (4. ábra)

### Összegzés

Tanulmányomban egy projektszemléletben végigvitt kutatás első fázisáról számoltam be. Maga a projekt több mozzanatból áll, tágabb értelemben véve a problémaalapú tanulás és a folyamat alapú íráskonceptió nézetein alapul, szűkebb elméleti bázisát pedig a kreatív írástechnikák adják. Utóbbiak közül a kutatás



bevezető részében az asszociatív írástechnikákat és a külső impulzusra történő történetalkotást próbáltuk ki óvodapedagógus hallgatók részvételével. Úgy vélem, hogy a bemutatott eljárások jó gyakorlatok lehetnek a produktív képzelet fejlesztéséhez. A zenei impulzusra való alkotás fejlesztő hatással lehet a személyes, szociális és szakmai kompetenciákra. Utóbbi hipotézisemet a résztvevők alkotásainak, írásbeli visszajelzéseinek és az alkotási folyamatnak további elemzésével tervezem bizonyítani.

### Irodalom

- BALOGH László: *Általános alapfogalmak*. In: CZIMER Györgyi–BALOGH László: *Az irodalmi alkotó tevékenység fejlesztése*. Magyar Tehetségépítő Szervezetek Szövetsége, 2010. 7–49.
- BENŐ Eszter: *Kreatív írás és idegennyelv-oktatás*. Magiszter, 2011/3. 43–52.
- BENŐ Eszter: *Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban*. Magiszter, 2012/2. 13–26.
- BEREITER, Carl: *Development in Writing*. In: GREGG, Lee William–STEINBERG, Erwin Ray (ed.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, 1980.
- BÖTTCHER, Ingrid: *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag, Berlin, 1999.
- DE BEAUGRANDE, Robert: *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Ablex, Norwood, 1984.
- DOBOZI Eszter: *Kísérlet „a vég elhalasztására”: Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán*. Iskolakultúra, 2003/4. 73–88.
- FLOWER, Linda–HAYES, John: *Identifying the organization of writing process*. In: GREGG, Lee William–STEINBERG, Erwin Ray (ed.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, 1980.
- HAASE Zsófia: *Szövegnyelvészet és kreatív írás: Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban*. In: DOBI Edit–ANDOR József (szerk.): *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról*. Officina Textologica 20, Debrecen, 2017. 147–160. <http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11haasezs.pdf>
- KISNÉ BERNHARDT Renáta: *„A fogalmazásírás angolul olyan, mint a csoki mustárral, mert élvezetes, még ha elsőre nem tűnik is annak”*. Acta Beregszásensis, 2011/2. 37–56.
- MAGNUCZNÉ Godó Ágnes: *Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé?* Iskolakultúra, 2003/9. 93–98.
- MAGYAR Ágnes: *RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás*. In: BALÁZS László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában*. A kommunikáció oktatása sorozat 15. kötete, Kommunikációs Nevelésért Egyesület, Hungarovox, 2023. 194–204.
- MEISINGER, Frank: *Kreatives Schreiben – Versuche zum Schreiben von kreativen Texten im Englisch-Unterricht einer 6. Klasse zum Thema Weihnachten / Weihnachtszeit*, Frankfurt am Main, 2000.
- PROKOFJEV, Szergej Szergejevics: Peter and the Wolf, Op. 67: Nos. 1–14. <https://www.youtube.com/watch?v=Fmi5zHg4QSM>

SZASZKÓ Rita: *Integrated skills and competence development through watching films in the target language.* Paideia, 2019/1. 91–120.

TAKÁCS Nándor: *Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalom-oktatásban.* Iskolakultúra, 2018/3-4. 70–76.

### **Abstract**

#### **VERBAL AND VISUAL ASSOCIATIONS WITH MUSICAL INFLUENCE**

In my study, I present the partial results of a research conducted among pre-school teacher students. I consider it is important that students are exposed to tasks that aim to develop productive imagination during their pre-school teacher training, as their future work is one of the most creative professions in education. Therefore, in the framework of the “Play in the arts” course, students could experience the manifestation of their own creative imagination through a multi-step project, resulting in different, unique products (drawing or painting; story; scenes of this story made of plasticine or other visual representation; photos of scenes; short films from the photos). The results of the first phase of the project (formation of associations under the influence of music, then representation of the generated internal images and verbal associations as external images) are presented in my publication.

Szerb Katalin–Szerb György

ÚJ EDZÉSESZKÖZÖKKEL ÉS MOZGÁSFORMÁKKAL  
A KÖZÉPISKOLÁSOK ELHÍZÁSA ELLEN

## Bevezetés és a témaválasztás indoklása

Évről évre emelkedik az úgynevezett életmódfüggő betegségek (stroke, stressz, obesitas, magas vérnyomás, szívbetegség) kialakulásának száma, ezt azonban a szabadidősport és fizikai aktivitás növelésével csökkenteni lehet.<sup>1</sup>

A magyar nők és férfiak között egyaránt emelkedik a túlsúlyosok és az elhízottak aránya. Ennek egyik mérőszáma a BMI érték. Míg a 18–29 év közötti korosztályban az átlagos érték férfiaknál 25,0, nőknél 23,7, addig a 70 és annál idősebb korosztályban a férfiak esetében ez 28,3-ra nőknél 28,6-ra emelkedik. Megfigyelhető, hogy a fiatalabb korosztályban a nők a BMI érték alapján egészségesebbek, viszont idős korra ez a jelenség megfordul.<sup>2</sup>

A 20 év felettiek közül a normál kategóriába azok tartoznak, akiknek a BMI értéke 18,5–24,9 között van. Túlsúlyosak a 25–29,9 közötti értékűek, e felett pedig már elhízottságról beszélünk.<sup>3</sup>

A túlsúlyból, elhízottságból eredő egészségügyi problémák nem csak egyéni, hanem társadalmi szinten is óriási gondot jelentenek. Számottevően nő a gazdasági, valamint az egészségügy leterheltségét mértéke is.

Az elhízás gyakran a mozgáshiányos életmód következménye. Tartós fogyás pedig csak a testmozgás, diéta, súlykontroll hármásának együttes alkalmazásával érhető el.<sup>4</sup>

Az egészségtudatos szemléletet fiatal korban kell megalapozni.<sup>5</sup>

Kutatásunk egyik fő célja, hogy a résztvevőknek modern, népszerű, élvezhető és egyben hatékony mozgásformákat mutassunk be. Igyekeztünk a szakirodalmakat is segítségül hívni a bemutatásra kerülő mozgásformák kiválasztásához,

<sup>1</sup> KINCZEL Antonia–LAQUES-CZIMBALMOS Nóra–MÜLLER Anetta: *A fiatalok szabadidősporttal, sportmotivációjával kapcsolatos kutatások tapasztalataiból*. Acta Carolus Robertus, 2020/10(2). 97–116. (továbbiakban KINCZEL és mtsai, 2020.)

<sup>2</sup> RURIK Imre–UNGVÁRI Tímea–SZIDOR Judit–TORZSA Péter–MÓCZÁR Csaba–JANCSÓ Zoltán, SÁNDOR János: *Elhízó Magyarország. A túlsúly és az elhízás trendje és prevalenciája Magyarországon, 2015*. Orvosi Hetilap, 2016/157. (31). 1248–1255.  
<https://akjournals.com/view/journals/650/157/31/article-p1248.xml> [2022.08.07.]

<sup>3</sup> WHO A healthy lifestyle – WHO recommendations. 2010. <https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/a-healthy-lifestyle--who-recommendations?fbclid=IwARotE2JS4yRAzoGAgdBnVw4jTHSoegClxJLbCqsrKVkRsVgoNhGMTSOtOA> [2022.08.07.]

<sup>4</sup> MÜLLER Anetta–BÍRÓ Melinda–BODOLAI Mónika–HIDVÉGI Péter–VÁCZI Péter–DÁVID Lóránt Dénes–SZÁNTÓ Ákos: *A 2016-os fitness-trendek helye és szerepe a rekreációban*. Acta Academicae Agriensis, Sectio Sport, 2017. 91–102.  
<https://docplayer.hu/200331859-A-2016-os-fitness-trendek-helye-es-szerepe-a-rekreacioban-the-2016-fitness-trends-place-and-role-of-recreation.html> [2022.08.07.] (Továbbiakban: A 2016-os fitness-trendek helye és szerepe a rekreációban)

<sup>5</sup> KINCZEL és mtsai, 2020.

hiszen a sikerhez szükséges ismerni, hogy általánosan milyen motiváció áll a rendszeresen sportoló emberek tevékenysége mögött.

Érdeemes a motivációkutatásokat alapul venni, mert ezek segítségével megtudhatjuk, hogyan lehet hatékonyan megszólítani a fiatalokat. Ötleteket kaphatunk ahhoz, hogy milyen üzenet küldésével lehet eredményesen motiválni és bevonni őket a szabadidősportban való részvételre.<sup>6</sup>

A rendszeres sportolás a stresszoldó hatása miatt is kiemelt fontossággal bír.<sup>7</sup>

### Szakirodalmi áttekintés

Csóka László és munkatársai által 2021-ben<sup>8</sup> végzett reprezentatív vizsgálat eredményeként hat különböző sportolási motiváció került feltüntetésre a magyar lakosságra vonatkozóan. Ezek a következők: relaxálók, elkötelezett testedzők, közösségi sportolók, általános sportfogyasztók, önmaguknak megfelelni akarók és a magányos testformálók. A sportolási motivációkat külső és belső tényezők is befolyásolhatják. A külső tényezők közvetlenül vagy közvetetten a belső jellemzőkre hatva befolyásolják a fogyasztó döntéshozatalt.

Kinczel Antonia és munkatársainak 2020-as<sup>9</sup> kutatásából az derül ki, hogy a fiatal felnőttek közül sokan (75,5%) végeznek szabadidős sporttevékenységet valamilyen rendszerességgel. Román és magyar fiatalok sportmotivációit összehasonlítva szignifikáns a különbség az Acta Carolus Robertusban megjelent tanulmány alapján. Az SPSS szoftverrel feldolgozott adatokból megtudhatjuk, hogy a magyar fiatalok számára a külső megjelenés, az önmegvalósítás, a boldogság, illetve a szórakoztató tevékenység a legmeghatározóbb.<sup>10</sup>

Az Acta Carolus Robertus 2020-as számában olvasható a sportmotivációval kapcsolatban, hogy érdemes külön megvizsgálni az egyén részvételi aktivitása mögött álló motivációkat. Többféle eredetű belső késztetés van hatással az egyénre. Lehetnek ezek biológiai (oxigénhiány, éhség) vagy pszichológiai eredetűek. Megkülönböztethetjük az „intrinsic” motivációkat, amikor a cselekvés inger maga a cselekvésből fakadó élvezet, az „extrinsic” motivációkat és a teljesítménymotivációt. Az utóbbi fő célja a prevenció, illetve a fittség növelése. A nem sportoló populáció nagy része számol be arról, hogy a motiváció hiánya miatt nem sportolnak. Felmérések alapján a döntések mögött ritkábban állnak testvérek, tanárok, orvosok, jellemzőbb a barátok szerepe mint motiváló erő, de a legjelentősebb a saját elhatározásból kezdett sporttevékenység. A tanulmány kiemeli a szülők példamutatásának fontosságát. A sportoló szülők gyermekei könnyebben kapcsolódnak be a sport világába, mint a nem sportolóké. A rohamosan terjedő médiaajelenségek miatt a celebek szerepe is egyre meghatározóbb.<sup>11</sup>

<sup>6</sup> KINCZEL és mtsai, 2020.

<sup>7</sup> KINCZEL és mtsai, 2020.

<sup>8</sup> CSÓKA László–HEGEDŰS Réka–TÖRŐCSIK Mária: *Az aktív sportfogyasztás motivációinak vizsgálata általános sportmotivációt mérő skála kialakításával*. Marketing & Menedzsment, 2021/55. (Különszám 1.) (Továbbiakban: CSÓKA és mtsai, 2021)

<sup>9</sup> KINCZEL és mtsai, 2020.

<sup>10</sup> KINCZEL és mtsai, 2020.

<sup>11</sup> Uo.

A Kinczel Antonia és munkatársai által 2020-ban végzett felmérés résztvevői jellemzően fiatal felnőtt (egyetemisták, fiatal munkavállalók) férfiak (65%) és nők (35%). A vizsgált személyek csupán 6%-a végez fizikai munkát. A kutatók ráirányították a figyelmet arra, hogy az ülő munkát végzők, valamint a tanulók, akikre szintén az ülő életmód a jellemző, csupán szabadidejükben tudnak elmozdulni az egészségtudatos életmód irányába. Szignifikáns különbség mutatható ki a fizikai aktivitásban a lakóhellyel összefüggésben is. A családi házban vagy családi házas városrészben élők sokkal több fizikai aktivitást végeznek. A kitöltők 30,7%-a heti 5 vagy annál több alkalommal, 19,1% heti 3-5 alkalommal, 25,7% 2-3 alkalommal sportol hetente. A résztvevőknek 24,5%-a nem vagy maximum heti 1 órát tölt sportolással. A válaszadók sportmotivációja jellemzően a jó közérzet, egészség megőrzése, markánsan megjelenő motiváció a boldogságforrás, valamint a külső megjelenés, esztétika.<sup>12</sup>

A 2015-ben megjelent *Rekreációs edzéstan* szerzője Szalay Gábor kiválóan bemutatja a fitnessmozgalmak létrejöttét, az élsport átalakulását. Ha a fitnessmozgalmakról beszélünk, egészen a 19. századig kell visszamenni, amikor is Pierre de Coubertin báró az újkori olimpiai mozgalom elindítását szorgalmazta. Az 1950-es évektől a szemlélet változott, „csak a győzelem a fontos” hozzáállásra. Napjainkban a versenysport esetében központi szerepet tölt be a teljesítmény és a hozzá kapcsolható reklámérték. Ezzel egy időben, viszont megjelentek az egészséges életmóddal aktívan foglalkozó mozgalmak, amelyeknek a sport és a fizikai aktivitás a legfontosabb eszköze. A 20. században bontakozott ki a tudományos és technikai forradalom, ezzel együtt növekedett a szabadidő mennyisége. A passzív pihenés kezdte jellemezni az addig fizikai aktivitásból élő emberek időtöltését. A fizikai aktivitás egyre jobban háttérbe szorult. A csökkenő fizikai aktivitáson és a növekvő inaktivitáson felül még a túltápláltság is megjelent. Ezen tényezők együttese hozta magával a civilizációs megbetegedéseket. Az egészséges életmód népszerűsítése előtérbe került az 1960-as évektől kezdve. Kenneth H. Cooper (orvos) kidolgozta a „Tökéletes közérzet programját”, Észak-Európában pedig fitsségi mozgalmak alakultak.<sup>13</sup>

Kinczel Antonia tanulmányában felveti, hogy a rendszeres sportolás csökkentheti az öngyilkosságok számát is. Kiemeli továbbá, hogy a gyerekek egyre kevesebb időt töltenek a szabadban és kevesebbet is mozognak, ami a személyiségüket negatív irányba változtatja.<sup>14</sup>

### Kutatás bemutatása

A kutatás 23 gimnazista lány közreműködésével zajlott. A felmérések megkezdése előtt beleegyező nyilatkozatot írtak alá. E kutatás célja, hogy egy középiskolás osztály vizsgálatán keresztül bemutassa, hogyan lehet új, népszerű mozgásformák,

<sup>12</sup> Uo.

<sup>13</sup> SZALAY Gábor *Rekreációs edzéstan*. Eszterházy Károly Főiskola tankönyve, EKF Líceum Kiadó 2015. <https://uni-eszterhazy.hu/api/media/file/9156411c076bf1f21c6624bf3326a8bf3c247001> [2022.08.10.] (Továbbiakban: SZALAY, 2015.)

<sup>14</sup> KINCZEL és mtsai, 2020.



edzések segítségével egyéni teljesítményt, képességet figyelembe véve hatékonyan fejleszteni a fiatalokat és az esetleges túlsúlyt, elhízást rendszeres mozgással korrigálni. További cél, hogy a pulzusmérő rendszer alkalmazásával a fiatalok fizikai aktivitásának hatékonysága összhangban kerüljön az egyéni edzettségi szintjükkel. Szeretnénk elérni, hogy megismertessük a középiskolásokat új mozgásformákkal, így segítsük őket a számukra megfelelő mozgásformák kiválasztásában, amelyeket szívesen beillesztenek napi rutinjukba egyfajta kikapcsolódásként.

A kutatás keretében a résztvevőknek négy különböző edzést mutattunk be. (zóna, sajáttestsúlyos erősítés, futás, nyújtás). Mindegyik edzés azonos ideig, 40 percig tartott.

A polar karpántok (későbbiekben részletesebb bemutatásra kerül) segítségével vált mérhetővé, és került rögzítésre a résztvevők teljesítménye. Az adatokat a Polar Team applikáció (későbbiekben részletesebb bemutatásra kerül) segítségével értékeltük. Az applikációban előzetesen létrehoztunk minden résztvevő számára egy profilt, ahova rögzítettük az egyén életkorát, valamint BMI értékét. A pontos BMI adatokat a NETFIT-ből nyertük ki.

A NETFIT (Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt) egy 2013-ban bevezetett felmérőrendszer. Kilenc méréssel jellemzi a tanulókat a program.<sup>15</sup>

A résztvevők sportolási szokásait, testnevelésórához való viszonyát kérdőív segítségével mértük fel.

#### Alkalmazott eszköz

A mérésekhez Polar OH1 csuklópántos eszközöket használtunk, ami egy optikai pulzusmérő. Ez önálló eszközként rögzíti és tárolja az adatokat. Használható még Polar csuklóegységgel pulzusérzékelőként is.<sup>16</sup>

#### Polár TEAM applikáció

A kutatás során használt Polar Team szoftver a résztvevők egyéni adatai alapján, személyre szabottan képes meghatározni a maximális pulzus értékét. Ez alapján a szoftver 5 zónába sorolva mutatja meg a pulzusterhelést a vizsgálat teljes időtartama alatt. A zónákat az áttekinthetőség kedvéért színekkel különíti el.

Szürkével jelöli a nagyon könnyű (E1= Extenzív állóképességi tartomány, a domináns zsírfelhasználás tartománya), kék színnel a könnyű (E2= Intenzív állóképességi tartomány, jellemző az aerob szénhidrát anyagcsere), zölddel a közepes (EX= Aerob-anaerob átmenet, anaerob küszöb tartomány), sárga színnel az

<sup>15</sup> CSÁNYI Tamás–KAJ Mónika–VASS Zoltán–BORONYAI Zoltán–KIRÁLY Anita–Pedro F. SAINT MAURICE: *Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) 2014/2015. tanévi országos eredményeiről*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest, 2016. [https://www.netfit.eu/public/pb\\_publicaciok.php](https://www.netfit.eu/public/pb_publicaciok.php) [2022.08.15.]

<sup>16</sup> Dr. BALOGH László–Dr. GYÓRI Ferenc–HAJDÚNÉ PETROVSZKI Zita–Dr. MIKULÁN Rita–SZABLICS Péter–Dr. SZÁSZ András–VÁRI Beáta–Dr. MOLNÁR Andor: *Sporttudomány a mindennapos testnevelés szolgálatában*. POLAR [http://www.jgyvk.hu/tamop13e/tananyag\\_html/sporttudomany/polar.html](http://www.jgyvk.hu/tamop13e/tananyag_html/sporttudomany/polar.html) [2022.08.15.]

erős (AN= anaerob állóképesség), pirossal pedig a túlterhelő/nagyon erős terhelési zónát (SW= Minimális intenzitás, gyorsaság fejlesztés tartománya).<sup>17</sup>

Az edzések adatait a Polar Team alkalmazás segítségével néztük vissza, elemeztük, értékeltük. Ez a program, amivel az eszközök kompatibilisek, lehetővé tette, hogy az edzés során figyelemmel kövessük minden egyes résztvevő pillanatnyi állapotát. A vizsgálat lezárását követő pillanatban átlagokat vont, pulzust, kcal égetést számolt, s diagramokkal szemléltette mindenkinél külön-külön, illetve együttesen az edzés alatt nyújtott teljesítményt.

#### Az edzések során készített jegyzőkönyv

Az edzések tartalmának részletes feljegyzéséhez előzetesen elkészítettünk egy speciális jegyzőkönyvet. Az edzések megkezdésekor elindítottuk a Polár TEAM applikációban az edzés rögzítését. Az itt futó óra segítségével az idő függvényében minden lényeges mozzanatot feljegyeztünk a jegyzőkönyvbe az edzések menetéről és az egyes edzésrészek időtartamáról. Készítettünk még egy megjegyzés rovatot, ahova a résztvevőkről írtunk le röviden néhány, később még fontossá váló észrevételt.

#### A vizsgált edzések

A kutatás alapelve az volt, hogy vizsgáljuk meg ugyanazon résztvevőknél, ugyanazon időtartamú (40 perc), de négy különböző típusú edzés élettani hatását. A megegyező időtartamot alapul véve a foglalkozások könnyen összehasonlíthatóvá váltak.

Az edzéseket vezető oktatókkal előzetesen egyeztettük a kutatási programot. Felde Rebecka oktatótól egy zóna edzés, Kalocsa Zoltán oktatótól pedig egy saját testsúlyos erősítő edzés levezetését kértük. A felmért nyújtó hatású edzést Szerb Katalin (iskolatárs) vezette, amit jógyagyakorlatokkal színezett. A futó edzés vizsgálatához azt kértük a résztvevőktől, hogy haladjanak egyenletes ritmusban (lehetőleg futva), megállás nélkül 40 percen keresztül. Itt a pulzusterhelés mellett mérni tudtuk a teljesítményt is, ami a megtett távolságban realizálódott. Résztvevőnkénti egyéni, részletes elemzésre csak egyes esetekben került sor. Az edzések értékelésénél a fő hangsúlyt a mért adatok csoportszintű elemzésére, a csoportos terhelés jellemzőinek feltárására helyeztük.

Az alábbi csoportos adatokra terjedt ki a vizsgálat:

- Mennyi volt az edzés tényleges időtartama?
- Mennyi időt töltöttek a résztvevők összesítve az egyes terhelési zónákban?
- Mennyi volt a résztvevők összesített átlagos és maximális pulzusértéke, mik voltak az egyedi szélső értékek?
- Mennyi volt a tanórán a tanulók által elégetett kalória átlagos mennyisége, mik voltak az egyéni szélső értékek?

<sup>17</sup> SZAKÁLY Zsolt: *Sportedzés – elmélet és gyakorlat*. Szerzői kiadás. Győr, 2014. 14.

## Résztevők

A vizsgálatban résztvevő 23 fő a Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium 11. osztályának tanulója volt. A 2019 tavaszi NETFIT-es felméréseik alapján hárman (13%) tartoztak az enyhén sovány kategóriába, már majdnem a normál tartományba átcúsúszva. 12 fő, a lányok 52%-a az egészséges kategóriába sorolható. Ezen felül hatan túlsúlyos és ketten már az enyhén elhízott kategóriába sorolódnak.

A vizsgálatához kapcsolt kérdőívben az egyik legfontosabb kérdés, a sportolási szokásokra irányult. A 23 résztvevőből hatan (26%) abszolút nem, négyen (17%) pedig csak alkalmanként sportolnak, járnak edzésekre. 56%-uk rendszeresen sportol. hatan (26%) heti 1-2 alkalommal, szintén hatan (26%) 3-4 edzésre mennek egy héten, illetve egy ember 5-nél többször. Az edzésekről 2 fő kivételével mindenki úgy nyilatkozott (91%), hogy kellemesen szokott elfáradni. Bevallásuk szerint a megkérdezett diákok 52%-a (11 fő) megtalálta azt a sportágat, amit szeret üzni, de sokszor előfordul, hogy nehezen indul el az adott edzésre. A válaszadók 24%-a (5 fő) viszont úgy nyilatkozott, hogy szeretne edzeni, csak még nem találta meg a megfelelő edzésformát.

## Eredmények értékelése

## Zóna edzés elemzése

Felde Rebecka, Kaposvár egyik népszerű fitness klubjának edzője. Kérésünkre a Munkácsy Mihály Gimnázium tornatermében kifejezetten a vizsgálatban résztvevő (aznap 19 fő) lány számára tartott egy 37 perces zóna edzést. A bemelegítés öt percig tartott.

A fő részt négy blokkra osztotta. Az első egy 7 perces keringés fokozó rész volt. A második blokk egy has+kar edzésrészből állt, ami 6 percet vett igénybe. A harmadik blokk anyaga egy fitness gumiköteles erősítés volt, ami 5 percig tartott. Az utolsó blokk elé egy 2 perces rövid nyújtást iktatott be Rebecka, mert úgy ítélte meg a karpántok által adott adatok alapján, hogy a résztvevők nagyon elfáradtak és szükségük van egy kis pihenőre. A 4. blokkban a résztvevők párokban hajtottak végre erősítő gyakorlatokat. Ennek időtartama 5 perc. Az edzés levezető része, 5 perc nyújtásból állt.



Zóna edzés mért értékei (1. ábra)

Mint ahogy a fenti 1. ábrán is látszik, a zóna edzés során a résztvevők átlagos átlag pulzusa 78%, az átlagos maximális pulzus pedig 92% volt. A 19 résztvevő által elégetett kalória kcal-ban megadva átlagosan 332 kcal volt.

Természetesen a csoportos átlagtól jelentősen eltérő eredmények is születtek. Amíg a 6-os számmal jelölt alany 452 kcal-t égetett, a 12-es számmal jelölt viszont 269 kcal elégetésével tudta ugyanazon feladatokat végrehajtani.

Kiemelendő, hogy az edző, Felde Rebeka, aki vezette az órát, csupán 134 kcal-t égetett el. Itt is megmutatkozik az edzettségi szintbeli jelentős különbség.



Zóna edzés mért értékei (2. grafikon)

A Polar Team által készített 2. grafikon szemlélteti, hogy az edzés nagy részét az AN (sárga) zónában töltötték a résztvevők. Hat percet az SW (maximális intenzitás), 8 percet pedig a zöld (EX) zónában töltöttek.

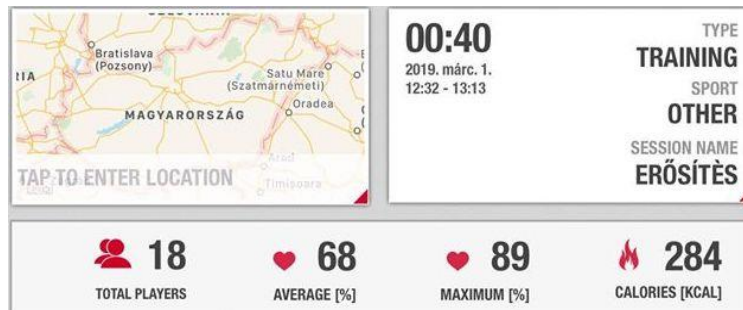
### Saját testsúlyos erősítő edzés elemzése

Kalocsa Zoltán, kérésünkre, a Munkácsy Mihály Gimnázium tornatermében kifejezetten a vizsgálatban résztvevő (aznap 18 fő) lány számára tartott egy 40 perces saját testsúlyos, akár otthon is végezhető erősítő edzést.

A saját testsúlyos edzés hosszú múltra tekint vissza. Lényege, hogy az emberek saját testsúlyuk alkalmazásával fejlesztik, alakítják ki állóképességüket. Előnye, hogy költségvonzata minimális, hisz akár otthon, kis helyen, felszerelés nélkül is alkalmazhatók ezek a gyakorlatok.<sup>18</sup>

A bemelegítés 7 percig tartott (4. perctől kapcsolódott be a láb is a mozgásba). A fő rész időtartama 24 perc volt. Ez a feladatsor egy egész testet átmozgató, nagyon jól felépített feladatsor volt, tartalmazott dinamikus, illetve statikus feladatokat is. A plank (kiváló otthoni törzsizom erősítő gyakorlat. Erősíti a hasat, hátat, vállat, combot), nagyon sokszor ismétlődött az edzésen. Az edzés levezető része, 9 perc nyújtásból állt, aminek az utolsó 1,5 percét már állva hajtották végre.

<sup>18</sup> A 2016-os fitnesztrendek helye és szerepe a rekreációban.



Erősítő edzés (3.ábra)

Ahogy a polár team applikáció által készített 3. elemző ábra is mutatja a résztvevők átlagos átlag pulzusa 68%-os, maximális pulzusértékük pedig 89%-os volt. A 18 lány teljesítménye alapján az átlagosan elégetett kalória 284 kcal.

A legmagasabb pulzusértékeket a 9-es számú résztvevő érte el. Az átlag pulzusa 80%, a maximális pedig 96% volt.



Erősítő edzés mért adatai (4. grafikon)

Az erősítő edzésen 1 percnél is kevesebb időt töltöttek a tanulók a piros (SW) zónában. A legtöbb időt a kék, illetve zöld zónákban voltak, amelyek az intenzív állóképességi tartomány és az aerob-anaerob zóna közti átmenetet jelentik.

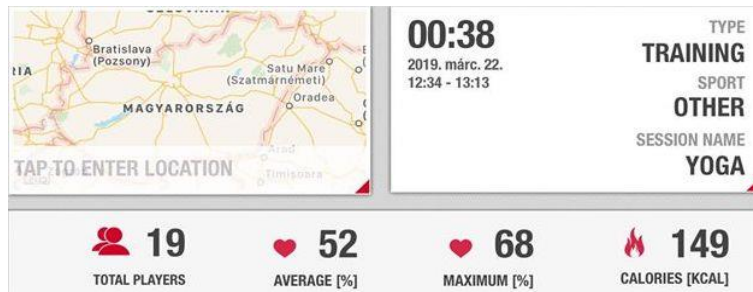
#### Nyújtás elemzése

A jógára épülő nyújtás Szerb Katalin (iskolatárs, gyerekjoga oktató) vezetésével zajlott. Az edzésen 19 lány vett részt a Munkácsy Mihály Gimnázium tornatermében.

A nyújtó hatású edzés során jógára jellemző elemek is beépítésre kerültek. A jóga egy speciális mozgásforma. Jellemzője, hogy nem csupán fizikai és fiziológiai síkon, de érzelmi és mentális síkon is kiválóan hat. Egy korábbi vizsgálatban például 20 hétig tartó gyakorló program során mérték fel a napi gyakorlással elérhető változásokat. A résztvevők a jógázás hasznosságát 65%-nál magasabbra értékelték, vizsgált személyek 38%-a jobb fizikai és lelkiállapotról számolt be, 83,5%



tapasztalta meglévő betegsége tüneteinek csökkenését, 27%-ban pedig meg is szűnt.<sup>19</sup>



Nyújtás (5. grafikon)

Az edzés időtartama 38 perc volt. Az első 5 percben óvatosan az egész test átmozgatásra került. A fő rész 30 percet ölelt fel. Szinte minden izmot átnyújtott, állásból indítva, felülről lefelé. A fő rész végén már ülő, illetve fekvő testhelyzetben történt a nyújtás. Az utolsó rész légzőgyakorlatokat tartalmazott. Ennek az időtartama 3 perc.

Ahogy arra előzetesen számítottunk, a jógaalapokra épülő nyújtó órán nem születtek kimagasló csoportos pulzus értékek. Ahogy a 6. grafikon is mutatja, az átlagos átlag pulzus 52%, a maximális is csupán 68% volt. A 19 résztvevő adatai alapján az átlagos kalóriaégetés 150 kcal alatt maradt.



Nyújtás mért adatai (6. grafikon)

A legmeglepőbb eredményt a 3-as számú résztvevőnél tapasztaltuk, aki 211 kcal-t égetett el. Ezzel szemben fontos kiemelni az 1-es számú résztvevő eredményét, ami csupán 54 kcal. volt. Az ő BMI értéke a legalacsonyabb az osztályban, a 3-as résztvevőé pedig a legmagasabb.

A nyújtó órán egyértelműen a szürke, azaz a domináns zsírfelhasználású tartományban töltött idő volt a meghatározó.

<sup>19</sup> A 2016-os fitnesztrendek helye és szerepe a rekreációban

## Futás elemzése

A futó edzés előtt a résztvevők (aznap 16 fő) 2–3 percben átmoztatták az egész testüket a sérülések elkerülése céljából. Ez még nem a mérés keretein belül zajlott. A kutatásban a 40 percnyi futás (aki nem bírta séta) vizsgálata volt a cél. Az edzés időtartama pontosan 40 perc volt. A program indításakor mind a 16 résztvevő kocogni kezdett. Később voltak, akik gyaloglásra váltottak, mások viszont szép, egyenletes tempóban tudták teljesíteni a feladatot. A 40 perc leteltével a résztvevők önállóan nyújtottak 4–5 percet, ami szintén nem került mérésre, a már korábban említett okok miatt.

A futó edzés során az átlagos átlag pulzus 77%, a maximális 97% volt. Az átlag kalóriaégetés majdnem elérte a 400 kcal-t (391 kcal).

A 15-ös és a 4-es résztvevő teljesítménye nagyon különböző lett. Amíg a 15-ös 40 perc alatt 612 kcal-t, addig a 4-es, aki sétált, 235 kcal-t égetett el. Ezek a teljesítményüket jellemző adatok az általuk megtett távban is megmutatkoztak. A 4-es résztvevő 2750 m-t, a 15-ös 4375 m-t tett meg. A 4-es számú résztvevő pulzus értékei is jóval az átlagos alatt maradtak. Átlag pulzusa 61%, maximális 78%. A 15-ös számú résztvevő átlagos pulzusértéke ezzel szemben 98% volt, ami 197 bpm-t jelent, maximális pulzusa pedig 102%-os volt a program alapján. A Polar Team egy képlet alapján számolja ki az egyéni maximális pulzus értéket, ez azonban, ahogy a 15-ös résztvevő esetében is látszik, nem minden embernél ad valós adatot. A futás mérése abból a szempontból volt különleges, hogy a résztvevőknek nem csak a szívritmusát láttuk, hanem a megtett köreiket (kb. 250 m) feljegyezve a teljesítményről is objektív adatunk lett. Így az egyéni teljesítményeket is rögzíteni tudtuk. Ez alapján két nagy csoportot hoztunk létre. A 11–12 kört (2750–3000 m) futó 7 lány (50%) került az egyikbe, illetve az ezen felül teljesítő (3500–4375m) 7 lány (50%) a másikba.

A nagyon különböző teljesítmény a futás esetében is megmutatkozik. A legjobb eredményt elérő lányok majdnem kétszeresét tudták teljesíteni a leggyengébbek által megtett távnak. Mivel ez az edzés a szabadban zajlott, néhány résztvevőnél a hatótávolságon kívül kerülés miatt probléma lépett fel a műszerrel. Így a 16-ból csak 14-lány eredményét tudtuk rögzíteni.

## Egy kiugró eredmény bemutatása

A négy edzést összehasonlítjuk a 3-as számú résztvevőnél.

A választásunk háttérében az állt, hogy a 3-as résztvevő magas BMI értékkel rendelkezik (31,5), és részt vett mindegyik foglalkozáson.

Kalóriaégetés szempontjából a zóna és az erősítő edzés volt a 3-as számú résztvevő számára a leghatékonyabb. Esetében igaz, hogy terhelési adatok alapján, jelenlegi fizikai állapotában, számára az erősítő edzés a legoptimálisabb, ugyanakkor a későbbi élménybeszámolója alapján a zóna edzést jobban élvezte a motiváló zene és a páros gyakorlatok miatt, számára tehát ez lett a vonzóbb.

Az ő esetében a futás és a jóga összehasonlítása nagyon meglepő eredményt hozott. Amíg 40 perc futással (egy idő után sétára váltott) 258 kcal-t égetett el,

addig a 40 perc könnyű jóga alapokra épülő nyújtó órán 211 kcal-t. Tehát neki ez sokkal jobban megfelel.

### Edzések rendszeres beiktatásának várható eredményei a túlsúlyos, elhízott egyéneknél

Szalay Gábor tanulmányában kiemeli, hogy a rekreációs edzés 6 és 80 éves kor között ajánlott heti 3–4 alkalommal, 30–40, a későbbiekben 60 percen keresztül közepes (70–85%) vagy könnyű (60–75%) intenzitással végezni. Futás tekintetében ez körülbelül heti 15–20 km-t jelent. Lényege a rendszeres és folyamatos test-edzés.<sup>20</sup>

A fentiekben leírt adatok alapján mi is heti 4 edzés beiktatásával számoltuk ki a potenciális súlyvesztést az elhízott és túlsúlyos kategóriákba tartozó résztvevők esetében.

Miután egy elemző beszélgetés során felmértük, hogy melyik résztvevőnek melyik edzésforma tetszett a legjobban és melyik legkevésbé, összeállítottunk egy ajánlott egyéni edzésprogramot. Ide az egyéni sajátosságok alapján heti négy edzés került be.

Az *Orvosi Hetilap*ban feltüntetett adatok alapján megállapítható, hogy „napi 500-800 kcal energiadeficitet jelentő kalóriamegszorítás heti 0,45-0,9 kg fogyást eredményez”.<sup>21</sup> Átlagot számolva 7350 elégetett kalóriát 1 kg testsúlyvesztéshez társítottuk. A normál érték feletti BMI-vel rendelkező résztvevőknél kiszámoltunk, hogy heti négy edzés beiktatásával (feltételezve, hogy ugyanolyan intenzitással végzik) mennyi idő alatt tudnának akkora súlyvesztést elérni, hogy a normál BMI kategóriába tartozzanak.

Az eredményeket az 1. táblázat szemlélteti:

diák	1.	2.	3.	4.	1 hét alatt	normál tartományba kerülés
<b>1-es (-19kg)</b>	zona 317kcal	zona 317kcal	jóga 222kcal	erősítés 296kcal	-1152kcal	122 hét
<b>2-es (-3kg)</b>	zona 361kcal	erősítés 340kcal	jóga 215kcal	futás 401kcal	-1317 kcal	17 hét

<sup>20</sup> SZALAY, 2015

<sup>21</sup> CZEGLÉDI Edit: *A fogyás motivációi súlycsökkentő kezelésben részt vevők körében.* Orvosi Hetilap. 2017/158(49). 1960-1967. <https://akjournals.com/view/journals/650/158/49/article-p1960.xml>

diák	1.	2.	3.	4.	1 hét alatt	normál tartományba kerülés
<b>1.hét</b> <b>3-as</b> <b>(-21kg)</b>	futás 258kcal	zóna 385kcal	zóna 385kcal	jóga 211kcal	-1251kcal	124 hét
<b>2.hét</b>	erősítés 336kcal	zóna 385kcal	zóna 385kcal	jóga 211kcal		
<b>1.hét</b> <b>5-ös</b> <b>(-8kg)</b>	futás 500kcal	futás 500kcal	zóna 338kcal	jóga 100kcal	-1390kcal	43 hét
<b>2.hét</b>	futás 500kcal	futás 500kcal	erősítés 242kcal	jóga 100kcal		
<b>8-11-es</b> <b>(-13kg)</b>	futás 505kcal	futás 505kcal	zóna 355kcal	jóga 122kcal	-1477 kcal	65 hét
<b>16-os</b> <b>(-11kg)</b>	zóna 376kcal	zóna 376kcal	jóga 187kcal	erősítés 293kcal	-1232 kcal	66 hét
<b>1.hét</b> <b>18-6-os</b> <b>(-18kg)</b>	futás 576kcal	erősítés 358kcal	zóna 452kcal	jóga 152kcal	-1474 kcal	90 hét
<b>2.hét</b>	erősítés 358kcal	zóna 452kcal	zóna 452kcal	jóga 152kcal		

Eredmények szemléltetése (1. táblázat)

Az elemzésnél a magas BMI érték miatt a 3-as számú résztvevőt emeltük ki. Mint ahogy az 1. táblázatban is feltüntettük, neki 21 kg-tól kellene megszabadulni ahhoz, hogy a BMI értéke alapján a normál kategóriába kerüljön. Számára mind-egyik hétre 2 zóna órát javasoltunk, mivel elmondása szerint azt élvezte a legjobban. Minden hétre javasoltunk jóga órát is, hiszen aránylag sok kalóriát égetett vele, annak ellenére, hogy számára is könnyű edzésnek bizonyul. (zöld zónába is alig ment bele). A futó és erősítő órák hetente váltogatják egymást. Így átlagosan egy hét alatt 1251 kcal-t tudna elégetni, ha az intenzitás ugyanaz lenne, mint a kutatásunk alatt, s a táplálkozásán sem változtatna. A kítűzött célt ezzel a programmal 124 hét (több mint 2 év) alatt tudná elérni.

### Összegzés

A középiskolás lányok (23 fő) körében végzett edzések pulzusterheléses vizsgálata során objektív adatokat kaptunk a különböző mozgásformák terhelésélettani hatásairól. A kutatásban 4 különböző tartalmú, de azonos időtartamú (40 perc) edzést vizsgáltunk. A 4 edzés közül a zóna és a futó edzésen mértük a legmagasabb terhelési értékeket. A csoportos átlagpulzus a zóna órán 78%-volt, a futó edzésen ezzel szinte megegyező mértékű, 77 %. A zóna edzés során a legtöbb időt az anaerob állóképességi zónában (sárga) töltötték (12 perc). Ezt követte az anaerob küszöb (zöld) tartományban töltött idő (6,5 perc). A piros, maximális intenzitás zónában azonban feltűnően sok időt töltöttek (9 perc). A futó edzésen, a fent leírt zóna edzéssel szinte azonos értékeket mértünk. Mindkét edzés a legtöbb résztvevő számára túlterhelő volt. Az erősítő óra terhelése bizonyult a legoptimálisabbnak. Itt a legtöbb időt az intenzív állóképességi (kék – 13 perc) és az anaerob küszöb tartományban (zöld – 10 perc) töltötték. Alig egy percet voltak a piros zónában, s optimálisnak bizonyult az extenzív állóképességi tartományban eltöltött idő is (10 perc). A jóga-nyújtó órán meglepő módon a vártnál magasabb értékeket mértünk. Ezzel együtt szívterhelésben ez hozta a legalacsonyabb intenzitást, itt a csoport átlag pulzusa 52% volt. A szürke, domináns zsírfelhasználás tartományban töltött idő volt a meghatározó (több, mint 15 perc). Ezt követte az intenzív állóképességi zóna (kék), amiben 6 percet töltöttek. A piros és sárga terhelési zónákat nem érték el.

A résztvevők számára a jelenlegi edzettségi szintjükön a négy edzés közül az erősítő óra terhelése volt a legoptimálisabb. Itt átlagosan 284 kcal-t égettek el 40 perc alatt.

A résztvevők közül rendszeresen sportol 8 fő. Tanórán kívül nem sportol, vagy csak alkalmatosan edz 15 lány. A felmért tanulók között a legnépszerűbb sportágak a kérdőíves vizsgálat alapján a kosárlabda és a tánc voltak.

Öt olyan résztvevő volt, aki szeretne mozogni, de nem találja a számára megfelelő edzésformát.

A BMI index alapján hét normál kategórián kívül eső (elhízott vagy túlsúlyos) résztvevő volt. Esetükben megvizsgáltuk, hogy heti négy rendszeres edzés (a felmérték közül) beiktatásával mennyi idő alatt érnének el akkora súlyvesztést, hogy BMI értékük alapján a normál kategóriába kerüljenek. A négy edzést aszerint állítottuk be az edzésprogramba, hogy melyik mekkora kalóriaégetéssel járt az adott egyén esetében, valamint figyelembe vettük, hogy saját elmondásuk alapján melyik mozgásforma mennyire volt számukra élvezetes.

Fontosnak tartjuk kiemelni, a résztvevők rendkívül pozitív, motivált hozzáállását a vizsgálathoz. Ezt a legjobban az bizonyítja, hogy képesek voltak a számukra nehéz, sokszor túlterhelő pulzusterhelési tartományokban is hosszú időtartamot eltölteni. A kutatást végző csapatot is motivált a hozzáállásuk a mi azt bizonyítja, hogy a továbbiakban is érdemes ilyen jellegű vizsgálatokat végezni.



## Irodalom

- Dr. BALOGH László–Dr. GYŐRI Ferenc–HAJDÚNÉ PETROVSZKI Zita–Dr. MIKULÁN Rita–SZABLICS Péter–Dr. SZÁSZ András–VÁRI Beáta–Dr. MOLNÁR Andor: *Sporttudomány a mindennapos testnevelés szolgálatában*. POLAR [http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag\\_html/sporttudomany/polar.html](http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/sporttudomany/polar.html)
- CZEGLEDI Edit: *A fogyás motivációi súlycsökkentő kezelésben részt vevők körében*. Orvosi Hetilap. 2017/158(49). 1960–1967.  
<https://akjournals.com/view/journals/650/158/49/article-p1960.xml>
- CSÁNYI Tamás–KAJ Mónika–VASS Zoltán–BORONYAI Zoltán–KIRÁLY Anita–Pedro F. SAINT MAURICE: *Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) 2014/2015. tanévi országos eredményeiről*. Magyar Diáksport Szövetség. Budapest, 2016.  
[https://www.netfit.eu/public/pb\\_publicaciok.php](https://www.netfit.eu/public/pb_publicaciok.php)
- CSÓKA László–HEGEDŰS Réka–TÖRŐCSIK Mária: *Az aktív sportfogyasztás motivációinak vizsgálata általános sportmotivációt mérő skála kialakításával*. Marketing & Menedzsment, 2021/55. (Különszám 1.)  
DOI: 10.15170/MM.2021.55.KSZ.01.05
- KINCZEL Antonia–LAOUES-CZIMBALMOS Nóra–MÜLLER Anetta: *A fiatalok szabadidősporttal, sportmotivációjával kapcsolatos kutatások tapasztalataiból*. Acta Carolus Robertus, 2020/10. (2), 97–116.  
DOI: 10.33032/acr.2480
- RURIK Imre–UNGVÁRI Tímea–SZIDOR Judit–TORZSA Péter–MÓCZÁR Csaba–JANCSÓ Zoltán–SÁNDOR János: *Elhízó Magyarország. A túlsúly és az elhízás trendje és prevalenciája Magyarországon, 2015*. Orvosi Hetilap, 2016/157. (31), 1248–1255.  
<https://akjournals.com/view/journals/650/157/31/article-p1248.xml>
- SZALAY Gábor *Rekreációs edzéstan*. Eszterházy Károly Főiskola tankönyve, EKF Líceum Kiadó, 2015. <https://uni-eszterhazy.hu/api/media/file/9156411c076bf1f21c6624bf3326a8bf3c247001>
- SZAKÁLY Zsolt: *Sportedzés – elmélet és gyakorlat*. Szerzői kiadás. Győr, 2014.

**Dokumentumok**

A 2016-os fitnessrendek helye és szerepe a rekreációban the 2016 fitness trends place and role of recreation. <https://docplayer.hu/200331859-A-2016-os-fitnessrendek-helye-es-szerepe-a-rekreacioban-the-2016-fitness-trends-place-and-role-of-recreation.html>

WHO (2010): A healthy lifestyle – WHO recommendations.

[https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/a-healthy-lifestyle---who-recommendations?fbclid=IwARotE2\\_JS4yRAzoGAgd-BnVw4jTHSoegClxJLbCqsrKVkRsVgoNhGMTSotOA](https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/a-healthy-lifestyle---who-recommendations?fbclid=IwARotE2_JS4yRAzoGAgd-BnVw4jTHSoegClxJLbCqsrKVkRsVgoNhGMTSotOA)

**Abstract**

**DEFEATING THE OBESITY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH THE HELP OF MODERN EXERCISES AND EQUIPMENTS**

In Hungary overweight is a widespread disease now. Overweight is the source of numerous illnesses, which puts a burden on the individual as well, but causes more and more social, economic and health problems too. In the background of overweight we can often find a lifestyle short of physical exercise.

Teaching a healthy lifestyle plays an important role in the development of secondary school children. In an effort for us to increase efficiency it is worth seeking the methods that can improve the healthy bodily development of the students. We need to plan and build strategies where we can take into consideration the differentiation of activities and the individual peculiarities.

The goal of this research is to show through the examination of a secondary school class with the help of new and popular trainings and exercises taking into account the individual performance and ability how it is possible to efficiently improve the young and rectify the possible overweight through regular exercise.

Our goal is that through the application of a pulsometer system we should improve that the efficiency of the physical exercise of the young be in harmony with their individual fitness level.

With the application of the optic pulsometer Polar OH1 which we used in the reasearch sports trainings can be made more interesting and efficient and it is possible to objectively measure the stamina and the workload and motivation can be easily boosted. On the basis of the results of measure and the consultations with those concerned we assembled an individual training program for the benefit of the students struggling with overweight.

*Key words: overweight, a lifestyle short of physical exercise, taking the pulse, efficient development, optimal workload, individual training program.*

**Szócs Krisztina****ELÉGEDETT PEDAGÓGUS – ELÉGEDETT TANULÓ:  
NYELVTANÁRI JÓLLÉT A KÖZELMÚLT KUTATÁSAI  
TÜKRÉBEN**

Jelen tanulmány célja bemutatni a tanári jóllét jelentőségét a szakirodalom tükrében. Elsősorban a nyelvtanárookra fókuszálva, ugyanakkor a pedagóguspálya teljes spektrumára is általánosítható összefüggéseket szeretnék megvilágítani, kiemelni annak a fontosságát, hogy a tanári jóllét széleskörű, hazai kontextusban végzett kutatások központi témájává váljon, és a minél közelebbi jövőben látható megnyilvánulását a gyakorlatban. Fontos komolyan venni és megérteni a pedagógusi jóllét fogalmát, túllépve a felszínes fogalmi meghatározásokon és elképzeléseken, amelyek gátolják az előremutató szakmai diskurzust. Figyelembe kell venni továbbá, hogy a jóllét tágabb kontextusban értelmezendő, nem csak az egyéni jellemzők és tapasztalások, hanem komplex társadalmi tényezők, a pedagógusi hivatáshoz kötődő, tágabb rendszerszintű keretek is szerepet játszanak benne. Be kell látnunk, hogy a tanári jóllét kulcsa e tényezők összefüggéseiben keresendő, hogy önmagukban sem a külső, sem a belső tényezők nem meghatározóak, dinamikus rendszerként kell tekintenünk a jóllét fogalmára. A pedagógus az iskola, óvoda motorja, minta és példakép. Mivel a tanár hozzáállása, meggyőződései és viselkedése közvetve és közvetlenül is hatnak az általa formált gyerekek hangulatára, érzelmi fittségére, így a tanári jóllétnek multiplikátor hatása van. A következő generációk számára meghatározó, hogy a pedagógus milyen hozzáállást, életszemléletet közvetít abban az életszakaszban, amikor a tanulók személyisége még képlékenyen alakítható, formálható, ezért a pedagógusképzésben különösen fontos lenne az érzelmi jóllét jelentőségének felismerése és tudatosítása. Ahhoz, hogy a pedagógus sikeresen támogassa a tanulók érzelmi egészségét, neki magának is rendelkeznie kell ezzel a kvalitással. A jóllét az elégedettség és a minőségi munkán túl a pedagógusi hivatás és munkahely iránti elkötelezettség meghatározó eleme, illetve az elégedettség és a mentális egészség a pályán maradás/pályaelhagyás fontos tényezője.<sup>1</sup>

Nemzetközi viszonylatban a kutatók és döntéshozók egyre inkább felismerik a jóllét fontosságát az oktatásban, mivel kutatások támasztják alá, hogy amikor a tanárok megtapasztalják a jóllétet, több kreativitást visznek a munkájukba, ezáltal tanulóik motiváltabbak és sikeresebbek a tanulmányaikban.<sup>2,3</sup> Tekintettel

<sup>1</sup> GYARMATI Zoltán–MÜLLER Anetta–BÍRÓ Melinda: *A kiegészítő problémája a pedagóguspályán* = *Gradus*, 2020/7. 3, 110–116.

<sup>2</sup> CAPRARA, Gian Vittorio–BARBARANELLI, Claudio–STECA, Patrizia–MALONE, Patrick S.: *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level* = *Journal of School Psychology*, 2006/ 44. 6, 473–490.

<sup>3</sup> SELIGMAN, Martin. E. P.–RANDAL, M. Ernst–GILLHAM, Jane–REIVICH, Karen–LINKINS, Mark: *Positive education: positive psychology and classroom interventions* = *Oxford Review of Education* 2009/35. 3, 293–311.

a depresszió, a szorongás és egyéb mentális, egészségügyi problémák növekvő arányára különösen a fiatalok körében, egyre sürgetőbb óvintézkedéseket hozni, az oktatás minden területét érintő aggasztó tendencia ellensúlyozására. Vitathatatlan, hogy a tanulók jólléte kulcsfontosságú, mégis, figyelembe véve a tágabb értelemben vett oktatás kulcsfontosságú célját, meglepő, hogy az oktatási folyamat többi, hasonlóan kulcsfontosságú szereplőjére, a tanárok jóllétére fordított figyelem csak mérsékelten növekszik. Ez még meglepőbb, amikor felmérjük, hogy a tanárok milyen mértékben meghatározzák, hogy mi történik az osztályteremben, és hogy a tanulók milyen tapasztalatokat szereznek a tanulási folyamat során.<sup>4</sup> Egy pedagógus számtalan nehezítő tényezővel néz szembe: túlterheltség, adminisztráció, az egyre növekvő tananyag mind nehezíti a munkáját, illetve mindezek mellett az egyre jellemzőbb viselkedésproblémákkal is meg kell küzdenie. A pedagógus kiegyensúlyozott mentális és érzelmi jólléte szükséges ahhoz, hogy ezekkel a terhekkel ne csupán megküzdjön, de munkája elégedettséggel töltsse el, meg tudja valósítani önmagát a pedagógiai feladatokban, jó hangulatot és biztonságos légkört teremtsen, amelyben a tanulók mernek kibontakozni, és megszerettesse a tanulást a gyerekekkel. Tehát a pedagógus jólléte, pozitív élet-szemlélete kihat a tanulók érzelmi jóllétére is, így kulcs a személyiségfejlődésükben, valamint a tanuláshoz való viszonyuk alakulásában, befolyásolja a tanulók pillanatnyi hangulatát, ezáltal azt is, hogy a tanulás örömteli tevékenység lesz, vagy kötelező szenvedés.<sup>5</sup>

Míg a jóllét egy jól megalapozott pszichológiai fogalom, használata gyakran felületes és félreértésekhez vezet, illetve, számtalan elméleti megközelítése és meghatározása akadályozta mind a kutatást, mind az egyértelmű üzeneteket a gyakorlati megvalósulás irányába. A legáltalánosabban elfogadott megközelítés különbséget tesz hedonisztikus perspektíva, illetve, eudaimonikus perspektíva között.<sup>6</sup> A hedonisztikus perspektíva az általánosan felfogott szubjektív jóllét, az értelmező szótár szerinti meghatározásával van inkább összhangban, az általános elégedettség érzésére, a boldogság megtapasztalására fekteti a hangsúlyt. Ezen a területen a legfontosabb konstruktum a „szubjektív jóllét”, amely magában foglalja az egyén életében a pozitív/negatív érzelmek és hangulatok megtapasztalását. Ez a perspektíva a pozitív/negatív érzelmek és hangulatok megtapasztalására, amely mellett a negatív hatások megtapasztalásai ritkák, hozzájárulva az élethez való elégedettség érzéséhez. Tehát a hedonisztikus megközelítés szerint a jóllét egyfajta szubjektív boldogságérzet, amelyhez az életünk eseményeinek, tetteink eredményeinek pozitív értékelése révén jutunk.

A jóllét eudaimonikus perspektívája az ember önmegvalósítására és azon képességére összpontosít, hogy életében célt és értelmet találjon, a jóllétre a betöltött szerepek és az önmegvalósítási igény összefüggésében tekint, ahol az önmegvalósítás alapjait az önelfogadás, az életcél és a pozitív emberi kapcsolatok

<sup>4</sup> HATTIE, John: *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Abingdon, 2009.

<sup>5</sup> SELIGMAN, Martin E. P.: *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Books, New York, 2011.

<sup>6</sup> RYAN, Richard. M.–DECI, Edward L.: *On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being* = Annual Review of Psychology. 2001/52. 141–66.



jelentik.<sup>7</sup> A jóllét egyik összetevője a tanári autonómia, a szakmai mozgástér megéléte, ami előfeltétele a tanult tehetetlenség legyőzésének.

Mivel a valóságban a jóllét nem hedonisztikus vagy eudaimonikus, hanem inkább a „jó érzés” és a „jól élni” ötvözete, a nyelvpedagógia területén alkalmazott kutatások<sup>8</sup> a PERMA modellt<sup>9</sup> alkalmazzák, amely mindkét megközelítés elemeit felöleli. Az elnevezés a pozitív érzelmek, elkötelezettség, kapcsolatok, jelentés és teljesítmény kifejezések angol nyelvű megfelelőjének kezdőbetűiből áll össze. Ez a modell a jóllétet többdimenziósként fogja fel, a társas kapcsolatok kontextusában is gyökerezőnek tekinti, kiterjesztve így a fogalmat a kizárólag individualista perspektíván túlra is. Ugyanakkor a PERMA modell elsősorban a jóllét szubjektív pszichológiai dimenziókra összpontosít, és kevés célzott figyelmet fordít a nagyobb léptékű, rendszerszintű vagy kontextuális tényezőkre, mint a jóllét meghatározó tényezőire.

A nyelvpedagógia területén végzett kutatások alátámasztják, hogy a jóllét nemcsak szubjektív és egyéni, hanem objektív és társadalmi beágyazottsággal is összefüggésben van.<sup>10</sup> Mivel egyetlen egyén sem él társadalmi vákuumban, amikor a „jóllét” fogalmát vizsgáljuk, ezt is figyelembe kell venni. A jóllét szubjektív érzékelése úgy értendő, hogy az egyének ugyanazon körülmények között is eltérő stressz-szintet tapasztalhatnak meg, másképp reagálhatnak. Ez a megközelítés rávilágít arra, hogy a jóllétet meghatározza, ahogyan az egyén reagál életkörülményeire és úgy definiálja a jóllétet, mint az értelem és az étellel való elégedettség dinamikus érzését, amely az ember szubjektív tapasztalásaiból, személyes kapcsolataiból és tágabb kontextusából származik. A tágabb, gazdasági-társadalmi környezetet is figyelembe vevő ökológiai perspektíva azt hangsúlyozza, hogy az egyén jólléte sosem kizárólag az egyén felelőssége, hanem kollektív és rendszerszintű felelősség is.<sup>11</sup> Így az ökológiai megközelítés szerint a jóllét a boldogság, elégedettség és cél érzése, amely a személyes adottságok és a gazdasági-társadalmi háttér kölcsönhatásának eredménye, tehát a jóllét előmozdítására egyrészt személyes stratégiákat, másrészt rendszerszintű változásokat, strukturális támogatást egyaránt szükséges bevetni.

A pedagógus jóllétét és munkája hatékonysága közötti összefüggést vizsgálva látható a szoros kölcsönhatás a pedagógus elégedettsége, érzelmi kiegyensúlyozottsága, örömmre való készsége és a pedagógiai munkájának sikere között. A pedagógusok jólléte pozitívan hat a tanulók érzelmi fejlődésére, mi több, a

<sup>7</sup> RYFF, Carol. D.–KEYES, Corey Lee M.: *The structure of psychological- well-being revisited* = Journal of Personality and Social Psychology, 1995/69. 4, 719–727.

<sup>8</sup> MACINTYRE, Peter. D.–ROSS, Jessica–TALBOT, Kyle–MERCER, Sarah. GREGERSEN, Tammy–BANGA, Claire Anne: *Stressors, personality, and wellbeing among language teachers* = System, 2019/82. 26–38.

<sup>9</sup> SELIGMAN, Martin E. P.: *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Books, New York, 2011.

<sup>10</sup> MERCER, Sarah: *An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective* = ELT Journal, 2021/75. 1, 14–21. (Továbbiakban MERCER, 2021.)

MERCER, Sarah–GREGERSEN, Tammy: *Teacher wellbeing*, Oxford University Press, 2020. (Továbbiakban MERCER–GREGERSEN, 2020.)

BENESCH, Sarah: *Emotions and English Language Teaching*, Routledge, New York, 2017.

<sup>11</sup> MERCER, 2021.

tanárok érzelmi kiegyensúlyozottsága közvetve az osztálytermi agresszió és a ki-rekesztődés ellen is hat.<sup>12</sup> A diákokat érő, tanulás hatékonyságát befolyásoló 150 hatást vizsgáló nagyszabású metaanalízis módszertanú kutatás<sup>13</sup> rávilágít, hogy a pozitív tanári visszajelzések növelik a tanulók teljesítményét és önbizalmát. Ezen eredmények arra utalnak, hogy fontosabb, hogy hogyan gondolkodik a pedagógus a tanításról és az önmaga szerepéről, hogy hogyan tanít, mint hogy mit tanít. A kutatás rávilágított arra is, hogy a pedagógus munkája iránti elkötelezettsége ösztönzi a diákokat, ahogy a tanulókkal való kapcsolatuk is, hatással van a tanulók önértékelésére: a motiváló tanár kifejezi, hogy a diák többet is ki tud hozni magából, és támogatja őt ebben.

A mai pedagógustársadalmat vizsgálva megállapítható, hogy a jóllét és a kiegész egymással szembenálló fogalmak, ugyanazon tényezők megléte vagy hiánya van rájuk hatással. A mindennapi konfliktushelyzetek és az ebből fakadó szorongásos állapot, a megnövekedett óraszám, a közvetlen és a tágabb szakmai környezet, a fenntartó és a vezetők felől megfogalmazott elvárások egymással összefüggő tényezőrendszere képezi a kiegészi szindróma alapját: a pedagógusok 59%-a gondolt már pályaelhagyásra.<sup>14</sup> Ugyanakkor az önismeret és a pszichológiai témák iránti nyitottság alacsonyabb kiegészi veszélyeztetettséggel jár együtt.<sup>15</sup> Az óvónőket és a nyelvszakos tanárokat összehasonlítva a kiegész jobban érinti a nyelvszakosokat, akiket jobban érint az elszemélytelenedés, mint a művésztanárokat. Ugyanitt az énhatékonyság-érzés csökkenése – ami szintén a kiegészveszély egyik mutatója – jellemzőbb a tanítókra, mint az óvónőkre. Ami a pedagóguspályán töltött éveket illeti, a kiegész jelei már a pályakezdőknél is jelentkezhetnek ugyan, de jelentősebb mértékben a két-három évtizede aktív pedagógusoknál tapasztalható, a leginkább érintett az 50 év körüli és feletti korosztály.<sup>16</sup>

A jóllét fogalmát a nyelvoktatás kontextusában vizsgálva megállapítható, hogy ezen a területen belül is nagy eltérések vannak a különböző oktatási formák között, ugyanakkor minden képzési területen, ahol nyelvoktatás zajlik, a résztvevők kölcsönösen függenek egymástól, közvetlenül vagy közvetetten befolyásolják egymás jóllétét.<sup>17</sup> Amikor a pedagógusi jóllétről gondolkodunk, fontos, hogy szem előtt tartsuk, hogy az oktatás-nevelés kontextusának mikroszintjén (az iskolában vagy az osztálytermen belül) zajló események, illetve makroszintjein ható társadalmi erők egyaránt meghatározzák. Fontos felismerni az intézményi, illetve rendszerszintű hatásokat, nem áthárítva az egyénre a jólléte teljes felelősségét, ugyanakkor fontos szerepe van az öngondoskodásnak is.

<sup>12</sup> RÉTHY Endréné: *Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte?* = Iskolakultúra, 2016/ 26. 2, 88-99.

<sup>13</sup> HATTIE, John: *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Abingdon, 2009.

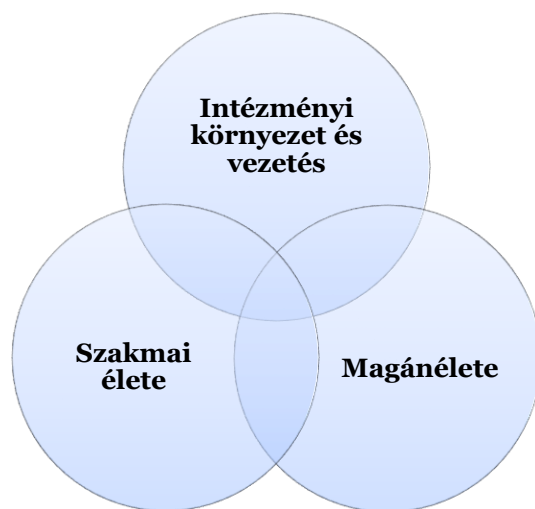
<sup>14</sup> GYARMATI Zoltán–MÜLLER Anetta–BÍRÓ Melinda: *A kiegész problémája a pedagóguspályán* = Gradus, 2020/7. 3, 110–116. (Továbbiakban GYARMATI–MÜLLER–BÍRÓ, 2020.)

<sup>15</sup> BORBÁTH Katalin: *Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése szakmai és személyes identitásjellemzőikkel összefüggésben*: Endródy Orsolya–Svraka Bernadett–F. Lassú Zsuzsa (szerk.): *Sokszínű pedagógia: inkluzív és multikulturális szemléletmód a gyakorlatban*, ELTE, Eötvös, Bp., 2020. 69–88.

<sup>16</sup> GYARMATI–MÜLLER–BÍRÓ, 2020.

<sup>17</sup> MERCER, 2021.

Amikor a nyelvoktatásban részt vevő pedagógusok jóllétét befolyásoló tényezőket és stratégiákat keresünk, személyes kérdésekkel, helyi kontextuális feltételekkel, valamint a tágabb oktatási és társadalmi környezet tényezőinek hatásával egyaránt foglalkoznunk kell (1. ábra). Nagyrészt a nemzetközi köznevelési diskurzus hatására nemzetközi viszonylatban tantervi szinten és idegen nyelv tanítását célzó tankönyvekben is egyre inkább jelen vannak tartalmak, amelyek a tanulók jóllétét hivatottak támogatni. Az Oxford University Press által gondozott angol nyelv tankönyvek már explicit módon megfogalmazzák célkitűzésként a tanulói jóllét támogatását, az érzelmi szabályozást és öngondoskodást a globális készségek keretrendszerének részeként tekintve.<sup>18</sup>



1. ábra A pedagógus jóllétét befolyásoló tényezők kapcsolata<sup>19</sup>

Szükség van ezenkívül olyan kutatásokra is, amelyek azt vizsgálják, hogyan lehet hatékonyan idegen nyelvet és jóllét-készségeket tanítani, anélkül, hogy bármelyik oktatási cél veszélybe kerülne. Örömteli, hogy a tanulók jólléte egyre nagyobb figyelmet kap, és hogy a közelmúltban nemzetközi viszonylatban fokozatosan nőtt az érdeklődés a tanárok jólléte iránt, mivel egyre inkább felismerik, hogy ez milyen hatással van a tanítás minőségére, bár a nyelvoktatás területe messze elmarad a köznevelés többi területétől. Számos oka lehet annak, hogy a nyelvtanárok jólléte kutatások által egyelőre kevésbé feltárt terület, beleértve a tanulóközpontú perspektívák dominanciáját és a tanári élet kutatásának gyakorlati nehézségeit, bár néhány tanulmány betekintést kínál a pedagógusok meggyőződéseibe, hogy

<sup>18</sup> MERCER, Sarah–HOCKLY, Nicky–STOBART, Gordon–LORENZO, Neus: *Global Skills in ELT*. Oxford University Press, Oxford, 2019.

<sup>19</sup> MERCER-GREGERSEN, 2020.

hogyan tapasztalják meg szakmai szerepüket.<sup>20</sup> Nem meglepő, hogy a jobb közérzettel dolgozó tanárok kreatívabban tanítanak, kevesebb fegyelmezési problémájuk van, és diákjaik általában jobban teljesítenek az iskolában.<sup>21</sup>

A nyelvtanításban érintett pedagógusok helyzete potenciálisan eltérhet azoktól a kollégáiktól, akikkel a többségi tanulmányokban foglalkoznak, mivel a nyelvoktatásban vannak olyan tényezők, amelyek egyes pedagógusok számára stresszorokat jelenthetnek, beleértve a megnövekedett érzelmi munkát, az energiaigényes tanítási módszereket, a nyelvi szorongást és az interkulturális kihívásokat, amelyek mindegyike kontextusonként és egyénenként eltérő lehet.<sup>22</sup> A jóllét dinamikus tényező, az életpálya során változhat, mivel minden életszakasznak megvannak a maga jellemző erőforrásai és nehézségei<sup>23</sup>. Az érintettek köre a pályakezdőktől a nyugdíjból még visszatanító pedagógusokig terjed, akik különbözőképpen élik meg a krónikus, tartós stresszt, illetve a napi stresszforrásokat, és nem feltétlenül van egyezés az észlelt munkahelyi nyomás és az egyén megküzdési képessége között. Az individualista megközelítés kiemeli az egyén felelősségét és az öngondoskodás fontosságát, ugyanakkor empirikus kutatások jóllét szisztémás tényezőit vizsgálva – fizetés, munkahely biztonsága, a pedagógus hivatás társadalmi elismertsége (vagy annak hiánya), a tantárgy, munkahelyi kultúra, vezetői stílusok, a kollegiális támogatás, adminisztratív feladatok, tanári autonómia és a tanulókkal való interakció – rávilágítottak, hogy azok intézményi és nemzeti szinten egyaránt befolyásolják a pedagógusok jóllétét.<sup>24</sup>

A vállalati kultúrában már felismerték a dolgozói jóllét munkahelyi pozitív hatását, és a pedagógusképzésben is elindultak azok a kezdeményezések, amelyek a globális készségek jelentőségét hangsúlyozzák a sikerességben, azonban ezek a kezdeményezések jobbra még csak elméleti síkon léteznek. Mivel a pedagógus a jövő nemzedékét neveli, közvetlenül hozzájárul ahhoz, hogy a ma gyerekei boldog emberek és sikeres munkavállalók legyenek, ehhez azonban olyan pedagógusokra van szükség, akik módszertani tudásukkal képesek saját maguk és diákjaik érzelmi jóllétét erősíteni.

A pedagóguspályára jellemző a magas pályaelhagyás mértéke, a pedagógushallgatók számának jelentős csökkenése és a gyermekek készségeinek fejlesztési igényei mind arra mutatnak, hogy szükséges egy képzési terv létrehozása, amely megerősíti és felvértezi a pedagógusképzésben részt vevő hallgatókat a rájuk váró kihívásokra. Fontos lépés lenne, ha a jólléti kompetenciák fejlesztése a pedagógusképzési programok szerves részévé válna, hogy biztosítsák azokat a készségeket, amelyek segítségével a leendő pedagógusok megbirkózhatnak, és ideális esetben hosszútávon boldogulhatnak választott pályájukon. Hosszú távú megoldáshoz a jelen problémákra a pedagógusbérek emelésén túl a tanári jóllét

<sup>20</sup> MERCER, Sarah–KOSTOULAS, Achilleas: *Language Teacher Psychology*, Multilingual Matters, Bristol, 2018. (Továbbiakban MERCER-KOSTOULAS, 2018.)

<sup>21</sup> CAPRARA, Gian. Vittorio–BARBARANELLI, Claudio–STECA, Patrizia–Malone, Patrick S.: *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level* = *Journal of School Psychology*, 2006/44. 6, 473–490.

<sup>22</sup> BENESCH, Sarah: *Emotions and English Language Teaching*, Routledge, New York, 2017.

<sup>23</sup> MERCER–GREGERSEN, 2020.

<sup>24</sup> MERCER–GREGERSEN, 2020.

magyarországi kontextusban végzett holisztikus vizsgálata vezethet, hogy bizonyítékokat szolgáltatson és szakmai vitát indítson el a pedagógus jóllétről, hogy elindulhasson a változás az oktatáspolitikai döntéshozók irányából is, amelynek a pedagógustársadalomban növekvő elégedetlenség közepette különös aktualitása lenne. Ideje nyíltan és komolyan beszélni a témáról, valamint konkrét lépéseket tenni az oktatás teljes vertikumában résztvevők jólléte érdekében. Ehhez fontos tudatosítani, hogy ez nem csak egy szűk réteg érdeke, hanem közvetve vagy közvetlenül a társadalom minden tagjára hatással van.

### Irodalom

- BACS-BÁN Anetta: *A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban* = *Opus et Educatio*, 2019/6. (22.)  
DOI: [10.3311/ope.334](https://doi.org/10.3311/ope.334)
- BENESCH, Sarah: *Emotions and English Language Teaching*, Routledge, New York, 2017.
- BORBÁTH Katalin: *Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése szakmai és személyes identitásjellemzőikkel összefüggésben*. In: Endrődy Orsolya–Svraka Bernadett–F. Lassú Zsuzsa (szerk.): *Sokszínű pedagógia: inkluzív és multikulturális szemléletmód a gyakorlatban*, ELTE, Eötvös, Bp., 2020. 69–88.
- CAPRARA, Gian. Vittorio–BARBARANELLI, Claudio–STECA, Patrizia–MALONE, Patrick S.: *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level* = *Journal of School Psychology*, 2006/6. (44), 473–490.  
DOI: [10.1016/j.jsp.2006.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001)
- GYARMATI Zoltán–MÜLLER Anetta–BÍRÓ Melinda: *A kiegészítő problémája a pedagóguspályán* = *Gradus*, 2020/3. (7.) 110–116.  
DOI: [10.47833/2020.3.ART.006](https://doi.org/10.47833/2020.3.ART.006)
- HATTIE, John: *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Abingdon, 2009.
- MACINTYRE, Peter. D.–ROSS, Jessica–TALBOT, Kyle–MERCER, Sarah. GREGERSEN, Tammy–BANGA, Claire Anne: *Stressors, personality, and well-being among language teachers* = *System*, 2019/6. (82.) 26–38.  
DOI: [10.1016/j.system.2019.02.013](https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013)
- MERCER, Sarah: *An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective* = *ELT Journal*, 2021/1. (75.) 14–21.  
DOI: [10.1093/elt/ccaa062](https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062)
- MERCER, Sarah–HOCKLY, Nicky–STOBART, Gordon–LORENZO, Neus: *Global Skills in ELT*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- MERCER, Sarah–GREGERSEN, Tammy: *Teacher wellbeing*, Oxford University Press, 2020.
- MERCER, Sarah–KOSTOULAS, Achilleas: *Language Teacher Psychology*, Multilingual Matters, Bristol, 2018.



- RÉTHY Endréné: *Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte?* = Iskolakultúra, 2016/2. (26.) 88–99.
- RYAN, Richard. M.–DECI, Edward L: *On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being* = Annual Review of Psychology. 2001/1. (52.) 141–66.  
DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.141](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141)
- RYFF, Carol. D.–KEYES, Corey Lee M.: *The structure of psychological- well-being revisited* = Journal of Personality and Social Psychology, 1995/4. (69.), 719–727.  
DOI: [10.1037/0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719)
- SELIGMAN, Martin E. P.: *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Books, New York, 2011.
- SELIGMAN, Martin. E. P.–RANDAL, M. Ernst–GILLHAM, Jane–REIVICH, Karen–LINKINS, Mark: *Positive education: positive psychology and classroom interventions* = Oxford Review of Education 2009/3. (35.) 293–311.  
DOI: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563)

### Abstract

Teacher well-being is a fundamental resource that determines the effectiveness of the teacher, promotes personal fulfilment and creative thinking. The well-being of the teacher is particularly important, as the teacher is able to influence the mood and emotional well-being of the pupils. The study provides insight into the theoretical background of language teacher well-being through recent research findings, presenting a holistic view on the relationship between the professional and personal lives of the teacher, bearing in mind the critical role of the context of foreign language teaching and the individual stressors that educators face at different stages of their careers.

**Tolnai Ágnes**

## **A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁS SZÍNTEREIN**

### **Bevezető gondolatok**

A tehetséggondozás és a minőségbiztosítás a felsőoktatás kritikus pontjai. A tehetséggondozás a felsőoktatási intézmények által alkalmazott azon stratégiák és gyakorlatok, amelyek célja a tehetséges egyének vonzása, fejlesztése és megtartása, a tehetség kibontakoztatása, amivel a hallgatók hozzájárulhatnak az intézmény minőségcéljainak eléréséhez. A minőségbiztosítás olyan tevékenységekre is utal ezen a területen, amelyek biztosítják, hogy az intézmény által kínált oktatás minősége megfeleljen az előre meghatározott követelményeknek, elvárásoknak, vagy meghaladja azokat. Jelen tanulmány ebben a komplex relációban vizsgálja a tehetséggondozás és a minőségbiztosítás kapcsolatát a felsőoktatás környezetében.

A tehetséggondozás nyomon követése a felsőoktatás minőségbiztosításának alapvető eleme. A felsőoktatási intézmények nagymértékben támaszkodnak oktatóik és munkatársaik készségeire és tudására is, hiszen a hallgatói eredmények fokozása, a tehetséggondozás rendszerének kiteljesítése a minőségi oktatás biztosításával érhető csak el.

A tehetséggondozás esetében azonban nem szabad megragadnunk egy-egy mozzanatnál, azt átfogóan kell értelmeznünk, hogy megértsük a folyamatok és kapcsolatok összetettségét. A tehetséggondozás folyamata magában foglalja a legjobb jelöltek toborzását és kiválasztását, de ugyanúgy része a képességeik és tudásuk fejlesztését elváró hallgatók támogatása is felzárkóztató programokon keresztül. Így a felsőoktatási intézménynek szolgáltatóként a képzési és fejlesztési lehetőségeket biztosítani kell, és támogató, vonzó munkakörnyezetet kell teremtenie hallgatói lehetőségeinek kiteljesítésére.

A felsőoktatási intézményeknek olyan tehetséggondozási gyakorlatokat kell folytatniuk, amelyek összhangban vannak küldetésükkel és céljaikkal. Ehhez ismerni kell az intézmény stratégiai célkitűzéseit, az azok eléréséhez szükséges kompetenciákat és a rendelkezésre álló lehetőségeket. Az intézményeknek teljesítménymenedzsment-rendszerrel is rendelkezniük kell, hogy rendszeresen értékelni tudják oktatóik és hallgatóik területen elért teljesítményét. Ez segít azonosítani a fejlesztésre szoruló területeket, a szükséges beavatkozási pontokat, lehetőséget biztosítva a rendszer fejlesztésére.

A tehetséggondozás és a minőségbiztosítás tehát összekapcsolódik a felsőoktatásban. Azok az intézmények, amelyek hatékony tehetséggondozási gyakorlatot folytatnak, nagyobb valószínűséggel nyújtanak minőségi oktatást hallgatóiknak. Ennek oka egyrészt, hogy a tehetséges oktatók jobb eszköztárral rendelkeznek a minőségi oktatás fejlesztésére és biztosítására. Másrészt a minőségi oktatást nyújtó intézmények nagyobb valószínűséggel vonzzák és tartják meg

a tehetséges és motivált egyéneket, akiknek fontos a minőségi oktatás. Ez egy olyan körforgást hoz létre, amelyben a hatékony tehetséggondozási gyakorlatok minőségi oktatáshoz vezetnek, ami viszont vonzza és megtartja a tehetséges egyéneket. A körforgásbeli kapcsolatok pedig ugyanúgy képesek egymást erősíteni, mint gyengíteni.

A minőségbiztosítás szerepe tehát megtalálni azokat a pontokat, amelyek kiváltják az erősítő folyamatokat, és rávilágítani azokra a gyakorlatokra, amelyek a rendszert önmagukban is képesek gyengíteni, vagy akár le is rombolni.

### **Érintettek**

Az intézményfenntartók feladata a fenntartott felsőoktatási intézmény működésének biztosítása, azonban a működés biztosítása mellett felelősek a feladat megszervezéséért és a működéshez szükséges források biztosításáért is. A fenntartók ezen intézményeket saját céljaik elérése érdekében alapítják, ezért határozott stratégiai és minőségcélokat fogalmaznak meg a fenntartott intézmény irányába. Ezen célok teljesülését csak erős ellenőrzési mechanizmusokkal tudják vizsgálni, melyek lehetnek az intézményen kívüli és belüli minőségbiztosítási rendszerek is. Mindazonáltal a feladatszervezés és -tervezés érdekében behatóan kell ismerniük a fenntartott felsőoktatási intézmény működését, arról mind minőségi, mind mennyiségi szempontok alapján lényegi információkkal kell rendelkezniük. A fenntartók ezért fenntartott intézményeik minőségbiztosítási rendszerében nemcsak külső érintetteként jelennek meg, hanem a belső és külső érintettek határán mozgó szereplők. Külső érintettek, hiszen a fenntartó stratégiájába illeszkedő módon kell végrehajtania a feladatokat az intézménynek, azaz támogatni a fenntartó munkaerő-képzési igényeit a megfelelő oktatási tartalommal. Így mint megrendelők megjelennek a külső érintettek körében. A belső érintettekhez is tartoznak ugyanakkor, hiszen a fenntartásukban álló felsőoktatási intézmény finanszírozásának biztosítása csak olyan formában lehetséges, ha a fenntartó és a fenntartott stratégiai céljai találkoznak, van metszetük. Mivel a minőségbiztosítási rendszerek alapvető kritériuma a fenntartható intézményi működéshez szükséges visszajelzési rendszer, ezért a költségvetés tervezése, a kiszámítható és fenntartható finanszírozás belső érintettké is teszi a fenntartókat.

A felsőoktatási intézmény a fenntartó által kijelölt konkrét feladatot végrehajtja, megvalósítja. Belső és külső érintetti köre a fenntartónál előbb említettekén túl pontosan szétválasztható. A külső érintetti kör maga a társadalom, a munkaerőpiac, amelyik potenciális megrendelőként (beiskolázás), illetve az elért eredmények felhasználójaként (tanult munkaerő felvevőpiaca és az állami újraelosztási rendszeren keresztül a képzett munkaerő nemzetgazdasági hasznának, illetve a pozitív externáliáknak az élvezője) jelenik meg. Ha a belső érintett hallgatókra ebben a relációban a felsőoktatási intézmény szolgáltatásainak fogyasztójaként tekintünk, akkor a folyamatok eredményeként olyan „terméknek” kell előállnia, ami a megrendelők, vevők igényeinek megfelel.

A fogyasztó azonban tágabb értelemben is értendő. Egyrészt a fogyasztó maga a hallgató, aki a megszerzett végzettség munkaerőpiaci használata során

fogja megítélni a szolgáltatás minőségét, akár 10-15 évvel a szolgáltatás igénybevételét követően is. A hallgató tehát konkrét elvárásokkal veszi igénybe a felsőoktatás szolgáltatásait. Ezen szolgáltatásokat általában a „jó minőségű oktatásban” összegzi, azonban az oktatás minősége egy összetett folyamat eredménye, a hallgató részére nemcsak az oktatást, hanem képességei fejlesztését, pályaszocializációját, szakmai beilleszkedését is segítenie kell a folyamatnak. A tehetséggondozás széles körben értelmezve ezen folyamatot jelentősen támogatja.

Fogyasztó továbbá a szülő is, aki a már felnőtt gyermek előrehaladását nyomon követve minősíti a felsőoktatási intézmény szolgáltatását. Végző soron maga az egész társadalom fogyasztó, hiszen a felsőoktatásban végzettek társadalmi, gazdasági érvényesülése a társadalom egészére lényegi hatást gyakorol.

Ebben az értelmezésben a tehetséggondozást nem lehet leszűkíteni csupán pár, a hallgatói kiválóságához kapcsolódó mozzanatra, hanem azt átfogóan kell kezelni a felsőoktatási tevékenység teljes vertikumában, hogy a „termék”, azaz a hallgató bemeneti és kimeneti kompetenciabeli különbsége, mint hozzáadott érték értékes legyen minden érintett számára.

Amennyiben a tehetséggondozást a széles körű érintetti körben értelmezzük, akkor a felsőoktatási intézmény minőségbiztosítási rendszerének ezt a komplexitást kell biztosítania. Ezért képesnek kell lennie a felsőoktatással szemben támasztott elvárások teljesítésére, a terület stratégiai döntéshozatalának támogatására, a döntések végrehajtása után pedig az intézkedések hatékonyságának mérésére, mely eredmények közlése után a stratégiai döntéshozók (beleértve a fenntartót is) képesek további intézkedések megfogalmazására.

### **A tehetséggondozás értelmezése**

A tehetséggondozás igen összetett fogalom. Nem lehet leszűkíteni példának okáért csak a hallgatók tudományos munkájára vagy a kiemelten tehetséges hallgatók támogatására. Teljeskörűen kell értelmezni, hogy közelebb vezessen bennünket azokhoz az elemekhez, amelyek folyamatosan monitorozandók ahhoz, hogy a területen szükséges intézkedéseket, beavatkozási pontokat az intézmény meghatározhassa, és az adott területeken így eredményeket érjen el.

Tehát ha a tehetséggondozást komplexitásában értelmezzük intézményi vagy akár szakos, képzési területi szinten, akkor el tudjuk kerülni azokat a buktatókat, amelyek csapdahelyzetet teremtenek intézményi szinten, ezzel pedig leszűkítik az intézményi mozgásteret és lehetőségeket. El kell kerülni tehát azon helyzeteket, hogy a fókusz szűkülésével csak egy-egy mozzanatot vizsgáljunk megkötve saját kezünket a későbbi fejlesztések előtt, ami a folyamatosan változó külső és belső környezetre való reagálás képességét csökkenti, és belevezeti a vezetőket abba a csapdába, hogy csak azonnali reakciókra, „tűzoltásra” lesznek képesek, hosszú távú tervezésre nem, mivel nem kapnak már előre megfelelő információt az esetleges változásokról, kialakuló trendekről.

Minden összetett rendszerben jelen vannak a gyenge és az erős pontok. Minden intézménynek vannak erősségei, melyeket marketing célokra is használva képzéseit, tevékenységét a külső és a belső érintettek számára közöl. De ugyanígy jelen vannak a gyengeségek, amelyek eltakarása egyfajta intézményi

gyengesség is. A minőségbiztosítás lényege ezen pontok feltárása és a beavatkozási lehetőségek feltérképezése, majd a megfelelő intézkedéscsomagok bevezetése és hatásuk mérése, a beavatkozások esetleges korrekciója.

A komplex tehetséggondozó programok esetében több területen azonosítottak a beavatkozási pontok, melyek ugyanúgy erős és gyenge részekre oszthatók. Egyrészt szükséges a tehetséges hallgatók támogatása, de ugyanilyen fontossággal bír a kevésbé tehetséges hallgatók fejlesztése is. Mindez azonban csak egydimenziós, ha nem egészül ki a környezeti interakciókkal és a környezeti hatások javításával, teljessé pedig a tehetség alanyára minden, potenciálisan hatást gyakorló tényező együttes alakítása útján válik.<sup>1</sup>

A folyamatok, tevékenységek tervezését befolyásolja továbbá az is, hogy adott kulturális környezetben pontosan mit definiálunk tehetségként. „A mindenkori társadalmi tulajdonság megfogalmazásai határozzák meg, hogy kit nevezhetünk tehetségesnek, valamint azt is, hogy a szociokulturális meghatározottság alapján hányan tekinthetők annak. Ennélfogva a tehetség fogalma egy állandóan változásban lévő meghatározás, amely az adott társadalom mindenkori igényeihez alkalmazkodik.”<sup>2</sup>

Ennek alapján az intézménynek meg kell határoznia, hogy mit is ért a tehetség fogalma alatt. Minden intézmény saját regionális környezetében létezik, külső és belső érdekelti köre egyéni, mely kontextusba bele kell helyezni a tehetség fogalmának meghatározását is.

Általánosan kiindulhat a nemzeti felsőoktatási kiválóságról szóló kormányrendelet definíciójából,<sup>3</sup> hogy aztán azt saját érdekelti köre elvárásaira formálja. A rendelet a hallgatók esetében három területen határozza meg a tehetség fogalmát.

1. Nemzeti kiválósági felsőoktatási ösztöndíj: az a hallgató részesülhet ebben az ösztöndíjban, aki kutatási eredményt ér el, azaz tudományos cikket, TDK-dolgozatot vagy egyéb tudományos, műszaki vagy művészeti alkotást állít elő.<sup>4</sup>

2. Tudományos diákköri tevékenység: a TDK-n résztvevő hallgatók alkotják ezt a kört, ahol a kormányrendelet 14. §-a a tevékenységet a tantervi kötelezettségeket meghaladó tudás elsajátításában és tudományos kutatásokban történő részvételben, illetve a tudományos eredmények publikálásában, előadásában határozza meg a tehetség alapjaként.

3. Szakkollégium: a kormányrendelet a tehetséggondozás területéként emeli ki, azonban itt már nem határozza meg egyértelműen a tehetség fogalmát, mikor a szakkollégiumokat „kiemelkedő tehetségű hallgatók” részére nyitja meg.

A rendelet tehát csak a kiemelkedően tehetséges hallgatókra fókuszál, akik kutatási tevékenységük révén a jövő oktatói, tudományos utánpótlását jelentik.

<sup>1</sup> BALOGH László: *A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai*. In: BAJOR Péter et. al. (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2019. 210–236.

<sup>2</sup> DÁVID Mária–DÁVID Imre: *A tehetségigéretetek keresése, azonosítása*. In: BAJOR Péter et. al. (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2019. 95.

<sup>3</sup> 24/2013. (II. 5.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatási kiválóságról. <https://uj.njt.hu/jogszabaly/2013-24-20-22.17#CI> [2023.03.08.]

<sup>4</sup> A nemzeti felsőoktatási kiválósági ösztöndíj pályázat útján nyerhető el, a pályázati kiírás tartalmazza képzési szintenként azokat a feltételeket, amelyeknek a pályázóknak meg kell felelniük. Az Új Nemzeti Kiválósági Program pályázatait a <http://www.unkp.gov.hu/palyazatok> oldalon érhetők el.



Ebben az értelmezésben a felsőoktatásban a tehetséggondozás középpontjában a hallgatók tudományos eredményei állnak, az önálló alkotótevékenység ösztönzése, azaz a képességek széles skáláján csak a tudományos produktumok előállítására fókuszál. Felmerül a kérdés, hogy tényleg csak ők számítanak-e tehetségesnek. Azaz, ha az intézmény a tehetséggondozási programot csak a rendelet alapján határozza meg, mérőszámait, indikátorait csak erre fókuszálja, a beavatkozási pontokat csak ezekre a részterületekre határozza meg, a szükséges intézkedéseket csak ebben a kontextusban tudja és akarja értelmezni, akkor ez egybecseng-e a külső és belső érintettek elvárásaival? Vizsgáljuk meg, mit is jelent ez a leszűkített értelmezés!

A leszűkített értelmezés eleve kizárja azokat a tehetségeket, akiket nem vonz a tudományos kutatás, viszont képességeik lehetővé teszik, hogy a képzés elvégzése után kiváló és elismert szakemberekként álljanak helyt a munkaerőpiacon. Rájuk a munkaerőpiacnak, a társadalomnak ugyanúgy szüksége van, mint a jövő oktatói és kutatói utánpótlására, s lényegesen nagyobb létszámot is érint, mint az oktatói-kutatói kör. Am kérdés, hogy hogyan lehet ennek a csoportnak a tagjait feltérképezni, milyen programokat lehet számukra kidolgozni, hogyan lehet fejlődésüket támogatni. A helyzetet viszont árnyalja, és az intézmények részéről nagyobb erőfeszítést igényel, hogy tanulmányi idejük alatt viszonylag kevés kapcsolatot alakítsanak ki a hallgatók a munkaerőpiaccal, s ha van is vele kapcsolatuk, a kreatív, tehetséget igénylő munkát a senior munkatársak részére osztják a gyakorlatok során. Azon képzésekben pedig, ahol a szakmai gyakorlat a képzésben nem jelenik meg, vagy csak pár hét erejéig, ezen tehetségek felfedezése sokkal korlátozottabb intézményi vagy munkaerőpiaci oldalról is. Itt tehát a hallgatókkal erősebb szakmai kapcsolatot ápoló, képességeiket jobban ismerő belső intézményi környezetben van a hangsúly.

Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni azt az intézményi felelősséget sem, ami a szakmai gyakorlóléhelyek, munkaerőpiaci partnerek kiválasztásánál jelentkezik. A szakmai gyakorlatok minőségkritériumainak meghatározása, vagy a képzéssel kapcsolatos külső, munkaerőpiaci visszajelzések gyűjtése során ezen területre is fókuszálni kell, azaz be kell építeni a visszajelzési rendszerbe ennek részleteit is. Így tehát a felsőoktatási intézmény maga is kezdeményező szerepet alakíthat ki a szakmai gyakorlati rendszerek visszajelzési struktúrájának fejlesztésével.

Harmadik csoportként szintén ide kell sorolni azon hallgatókat, akik nem tartoznak sem a leendő oktatói-kutatói körhöz, sem a jövő vezetői szakértői közé, azonban képességeik fejlesztése révén erősíthető szaktudásuk, szakmai kompetenciáik, így pedig a munkaerőpiac számára értékes munkavállalóként jelenhetnek meg tanulmányaik befejezését követően. Ide tartoznak elsősorban azok a hallgatók, akik egyes területeken, egyes részkompetenciáikban fejlesztésre szorulnak. Ők azok, akiknek már a felsőoktatási bemenetkor a képzés sikeres megkezdéséhez, az első akadályok vételéhez szükséges kompetenciakészlete hiányos, azaz a felsőoktatási tanulmányok során az elvárásokat nehezebben tudják majd teljesíteni. Mindez veszélyezteti tanulmányaik sikeres teljesítését is, hiszen a képzések logikai felépítését, az elsajátítandó ismeretek folyamatosságát biztosító mintatantervi egymásra épülések rendszerében, ha egy-egy elemet nem tud telje-

síteni a hallgató, akkor tanulmányai vagy elhúzódnak, vagy sorozatos nem teljesítés miatt kizárásra kerül. Így már el is jutottunk a felsőoktatás egyik legfontosabb problémájához, a lemorzsolódáshoz.

A Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016 dokumentumban a hallgatói sikeresség támogatása konkrét célkitűzésként jelenik meg a felsőoktatással szemben elvárt eredmények, teljesítmények tekintetében, ahol a célkitűzés indoklásaként a stratégia jelzi, hogy a „*felsőfokú végzettségűek arányának növelése elsősorban végzési arány növelésével, vagyis a lemorzsolódás mértékének csökkentésével érhető el. A felsőoktatási intézményeknek aktív támogatást kell nyújtaniuk hallgatóik számára a képzés sikeres elvégzéséhez*”.<sup>5</sup>

A tehetséggondozás széleskörű értelmezése intézményi, de akár szakos szinten is egy olyan átfogó reagálóképességet feltételez, mely reagálóképességet az intézménynek ki kell fejlesztenie, és azt folyamatosan nyomon kell követnie, ellenőriznie és javítania, azaz a változó körülményekhez alakítania kell. A minőségbiztosítás eszköztárát felhasználva kialakítható ebben a komplex térben olyan monitorrendszer, ami megakadályozza a „tűzoltás” jelenségének kialakulását, és képessé teszi a felsőoktatási intézményeket arra, hogy feladataikat tervezetten, stratégiai gondolkodás mentén hajtsák végre.

### Az ESG 2015 mint működési feltétel

Az európai oktatáspolitikáért felelős miniszterek bergeni konferenciáján 2005-ben elfogadták az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG) című dokumentumot, amit a 2015. évi jereváni konferencián felülvizsgáltak és módosításokkal láttak el beemelve olyan új területeket mint a hallgatóközpontú tanítás, tanulás, értékelés, a programok külső és belső fejlesztésének szétválasztása és a külső minőségbiztosítás. A dokumentum célja, hogy az Európai Felsőoktatási Térségben működő felsőoktatási intézmények számára olyan minőségirányítási alapelveket határozzanak meg, amelyek mentén képesek a felsőoktatás minden területén visszajelzési, nyomon követési rendszert kialakítani, támogatva ezzel az intézményi stratégia megvalósítását.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozat a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” elfogadásáról. [https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1785\\_KOR&txtrefere=00000001.txt](https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1785_KOR&txtrefere=00000001.txt) és Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. [https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas\\_Felsooktatásban\\_HON-LAPRA.PDF\\_2.1.1](https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HON-LAPRA.PDF_2.1.1) Célkitűzés 36. oldal [2023.03.08.]

<sup>6</sup> Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium, 2015. [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) [2023.03.08.] Magyarul l.: Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015). OFI, 2016. [https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG\\_kotet\\_OFI2016\\_ESGmagyar.pdf](https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf) [2023.03.08.] European Association for Quality Assurance in Higher Education: *Mapping the implementation and application of the ESG (MAP-ESG PROJECT). Final report of the project Steering Group*. Brussels, 2011. [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/op\\_17\\_web1.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/op_17_web1.pdf)

A standardok felsőoktatásban történő alkalmazását a felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási rendszerét akkreditáló európai szervezetek (pl. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), melynek tagja a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) is) vizsgálják.

A magyarországi felsőoktatási intézményeknek rendelkezniük kell működési engedéllyel, hogy Magyarországon elismert oklevelet állíthassanak ki. A működési engedély kiadásának feltétele, hogy a felsőoktatási intézmény igazolni tudja, hogy megfelel „*az alap-, mester-, valamint doktori képzés folytatásának tárgyi és személyi feltételei, szakirányú továbbképzés és felsőoktatási szakképzés folytatásával összefüggő akkreditációs szempontok*”-nak.<sup>7</sup> Az ennek igazolását tartalmazó határozatot a MAB Testülete hozza meg az intézményakkreditációs eljárást követően.<sup>8</sup> A MAB intézményakkreditációval rendelkező magyarországi felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási rendszere így összhangban van az európai standardokkal.

Az ENQA-tag MAB intézményakkreditációs eljárása során az ESG 2015 standardok megfelelőségét vizsgálja és az intézmények minőségbiztosítási rendszerének fejlesztésére vonatkozó ajánlásokat, javaslatokat tesz. A minőségbiztosítási rendszernek a felsőoktatási intézmény sajátosságait figyelembe vevő visszajelzési és ellenőrzési mechanizmusokat kell kiépítenie, ami alkalmas a stratégiai fejlesztések hatékonyságának mérésére és ezen keresztül a képzésfejlesztések irányának meghatározására is.

Az ESG 2015 10 pontban határozta meg a felsőoktatás minőségbiztosításának területeit: ESG 1.1 Minőségbiztosítási politika, ESG 1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása, ESG 1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés, ESG 1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képesítés odaítélése, ESG 1.5 Oktatók, ESG 1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások, ESG 1.7 Információkezelés, ESG 1.8 Nyilvános információk, ESG 1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése, ESG 1.10 Rendszeres külső minőségbiztosítás.

Az ESG 2015 a tervezés-cselekvés-ellenőrzés-beavatkozás (Plan-Do-Check-Act, PDCA) egymásra épülő ciklusa alapján tesz tehát ajánlást a felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási rendszerének működésére. Az intézményi stratégiai tervezés szintjén megfogalmazott célok megvalósítását követi nyomon elvárva olyan mérési és értékelési technikák alkalmazását, amik alkalmasak a célok elérését, megvalósulásának mértékét mérni, mely eredmények alapján meghatározhatók további intézkedések, fejlesztések, beavatkozási pontok. A tervezési és mérési fázisokba az érintettek széleskörű bevonását várja el annak érdekében, hogy a döntéshozók minél szélesebb körű információk birtokában tudják meghozni döntéseiket.

<sup>7</sup> A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról 8.§ (2) bekezdés. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500087.kor> [2023.03.08.]

<sup>8</sup> A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Szervezeti és Működési Szabályzata (MAB Testület 2019/9/X/1. számú határozat) 2. § (2) bekezdés. <https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2019/12/MAB-Szervezeti-%C3%A9s-M%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9si-Szab%C3%A1lyzat.pdf> [2023.03.08.]

A tehetséggondozás korábbiakban bemutatott kiterjedtebb értelmezése esetében nem lehet az ESG 2015 standard csak egyik vagy csak másik pontjához kötni az ebbe a témakörbe kapcsolódó tevékenységeket.

Az ESG 1.1 Minőségbiztosítási politika standard biztosítja, hogy a felsőoktatási intézmény rendelkezzen azokkal az alapvető rendszerekkel, amelyek képesek nyomon követni a stratégia megvalósulását és egységben kezeljék a felsőoktatási intézmény cselekményeit, eredményeit. Mivel a rendszer működésének alapja a PDCA ciklusa, ezért az ESG 1.7 Információkezelés pont előírja az intézmények számára, hogy a cselekvések eredményeit ellenőrizzék. Ez az adatalapú döntéshozatalt szorgalmazó elem a stratégiai döntések hatásait, az eredményeket, illetve az ezen eredmények alapján azonosított beavatkozási pontokat segít feltárni, ami nélkül egyetlen, a felsőoktatási munkát jellemző területen sem képzelhető el felelős vezetői döntés. Az ESG 1.10 Rendszeres külső minőségbiztosítás standard mindezen tevékenységek időközönkénti külső értékelését írja elő, mely értékelés a felsőoktatási intézmény számára segítséget nyújt rendszere fejlesztésében, mivel külső, az intézménytől független szakértők értékelési tevékenysége nyújt képet az intézmény időszakos munkájáról.

Az ESG 1.8 Nyilvános információk standard előírja a felsőoktatási intézmények számára, hogy a külső és belső érintettek tájékoztatást kapjanak a felsőoktatási intézményben folyó oktatási és kutatási tevékenységek eredményeiről, azaz az érdeklődők már az intézményválasztás előtt képesek legyenek tájékozódni az intézményi eredményekről. Ugyanígy a munkaerőpiac, a társadalom számára is láthatóvá kell tenni a nyilvános felületeken az intézményi eredményeket. Az eredmények közzétevése a marketinget szolgáló célok túl biztosítani tudja azt is, hogy az érdeklődők olyan információk birtokában hozzák meg döntésüket, amik tényleges képet adnak az intézményi munkáról, azaz láthassák a tehetséggondozás esetében, hogy milyen elvárásokkal élhetnek ezen a téren egy-egy intézménnyel szemben, milyen lehetőségekkel támogatja hallgatói életpályájukon fejlődésüket.

A további standardok dedikáltak az egyes belső tevékenységek minőségére fókuszálnak. Az ESG 1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása, illetve az ehhez szorosan kapcsolódó ESG 1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése pontok a képzési programban, azaz szakos szinten írják elő a képzési eredmények folyamatos nyomon követését, a képzési szintű minőségbiztosítási rendszer működtetését, ami a képzés egészéről nyújt átfogó képet az intézmény számára. Így a képzéseken belüli elemek vizsgálatával közelebbi képet lehet kapni arról, hogy a szakmai gyakorlati rendszer vagy az egyes tantárgyak egymásra épülése milyen hatásokat generál, az egyes tantárgyak megfelelnek-e a képzési célnak, illetve, hogy hogyan biztosítja egy képzés kivitelezése, megvalósulása a tanulási eredmények elérését. Ezen általános, kvázi minimumfeltételek szükségesek ahhoz, hogy a tehetséggondozás bármilyen szélesebb körű értelmezése elhelyezhető legyen a felsőoktatás rendszerében, illetve meghatározható legyen, hogy az általános tantervi kereteken belül milyen lehetőségei vannak az intézménynek a tehetséggondozás terén.

A következő pontokhoz a tehetséggondozás terén konkrétan is kapcsolhatók az egyes cselekvések. Az ESG 1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képesítés odaítélése standard előírásainak teljesülésével

a hallgatók egyértelmű tájékoztatást kapnak előrehaladásukról, belső szabályozókhöz kötötten mozoghatnak a felsőoktatási térben, mely szabályozók ismertek számukra és szabályozzák a hallgatói tanulmányi élet egyes területeit. Az ESG 1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés standard fókuszál arra a módszertani háttérre, amit a képzés során az oktatók alkalmaznak. Figyeli, hogy ezen módszertanok összessége hogyan illeszkedik a képzés sajátosságaihoz, hogyan képes kezelni a hallgatók sokféleségét, milyen eredményeket tud elérni az egyes hallgatói csoportok körében egy adott módszertan vagy egy általános fejlesztés. A standard kiemeli azt is, hogy a módszertan mellett az intézménynek figyelmet kell fordítania az értékelési eljárások sajátosságaira is, biztosítva, hogy a hallgatók eredményeikhez magyarázatokat, egyéni fejlődésüket támogató visszajelzéseket is kapjanak tanulmányaik során. Ezen pont tehát a heterogén hallgatóság sajátosságait hangsúlyozva az intézmény számára egyfajta differenciálást ajánl, mely során fel kell térképezni ezen hallgatói csoportok igényeit, az igényekhez kell igazítani azt az oktatási tevékenységet, melynek dedikált célja a képzés tanulási eredményeinek elérése. Azaz ezen standardnál, ha differenciáltan is, de a tanulási eredmények elérésén van a hangsúly. Így mind a kiemelten tehetséges, mind a kevésbé tehetséges, felzárkóztatást igénylő hallgatók számára képesnek kell lennie az intézménynek biztosítani ezen lehetőséget.

Ehhez természetesen oktatók és megfelelő tanulási környezet is szükséges. Az ESG 1.5 Oktatók és az ESG 1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások standardok erre adnak választ. Az utóbbi standardhoz kapcsolódóan a nemzeti felsőoktatási törvény végrehajtási rendelete részletesen meghatározza azokat a szolgáltatásokat, amiket minimumfeltételként egy felsőoktatási intézménynek nyújtania kell.<sup>9</sup> Az intézmények természetesen ezen minimumfeltételek felett is nyújthatnak szolgáltatásokat a hallgatói előrehaladás támogatására, mely szolgáltatások a tehetséggondozás szempontjából annak intézményi értelmezési körét kell, hogy támogassák (pl. szakkollégium, TDK, Tehetségpont, digitális felzárkóztatási szolgáltatások, idegen nyelv oktatása). Az ESG 1.5 és 1.6 standardjainál azonban az oktatót és a hallgatót részletesebben is meg kell vizsgálni ahhoz, hogy az alkalmas eszközökre és keretekre rávilágítsunk.

### Az oktatói oldal

A tehetséggondozásban szerepet vállaló oktatóknak kulcsszerepe van a tehetség feltárásában, a hallgatói erősségek azonosításában és a képességek fejlesztésében.

---

<sup>9</sup> 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról 1. melléklet a 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelethez A felsőoktatási intézmény intézmény és a közösségi felsőoktatási képzési központ nyilvántartásba vételének, létesítésének és működésének minimális (kötelező) feltételei és 2. melléklet a 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelethez A felsőoktatási intézmény és a közösségi felsőoktatási képzési központ működése engedélyezésének, valamint maximális hallgatói létszáma meghatározásának szabályai. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500087.kor> [2023.03.08.]



A jó tehetséggondozó pedagógus segíti, ösztönzi a hallgatókat, mentoruk és szakmai bizalmasuk. Egy speciális terület tanácsadójaként, szakmai tanácsaival támogatni, erősíteni tudja a hallgató személyes, tudományos, szakmai teljesítményét.<sup>10</sup>

Ebben a kontextusban az oktató nemcsak az ESG 1.5 szerinti oktató, de az ESG 1.3 pont szerinti szereplő is, akin keresztül megvalósul a hallgatóközpontú oktatás. Az ESG 1.3 pont hallgatóközpontú tanulási és tanítási folyamataira vonatkozó standardhoz kapcsolódó irányelvek teljesüléséhez olyan oktatókra van szükség, akik képesek a tanulási eredmények eléréséhez szükséges tudást átadni, illetve fel tudják készíteni a hallgatókat a munkaerőpiac elvárásaira a kompetenciák terén is. A standard kiemeli, hogy a célok elérése érdekében a klasszikus oktatói szerepnek meg kell változnia, az oktatóknak innovatív, fejlesztéseket és egyéni fejlődést segítő, támogató szerepet kell felvenniük. Az ESG 1.5 standard foglalkozik az intézményi kutatásokkal is, mikor az oktatók feladatkörébe helyezi a kutatás és az oktatás összekapcsolását.

Ahhoz, hogy az oktató ezen tevékenységéről visszajelzést kapjunk, a PDCA-ciklus ellenőrzési fázisához kell kanyarodnunk. Felmerül, hogy hogyan lehet mérni ezt az összetett oktatói tevékenységet, hogy lehet olyan méréseket végezni, amiknek eredménye megmutatja, hogy az egyes tehetséggondozási tevékenységek terén az oktató milyen eredményeket ért el.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV törvény<sup>11</sup> 12.§ (3) bekezdésében rögzíti a szenátus jogát az oktatói munka hallgatói véleményezési (OMHV) rendjének megállapítására. Ezt az elemet tehát minden magyarországi működési engedéllyel bíró felsőoktatási intézménynek be kell építenie minőségbiztosítási rendszerébe. Az OMHV során a hallgatói visszajelzések keretében az intézmény az oktató adott kurzuson nyújtott teljesítményéről kap képet, így tehát információval fog rendelkezni arról mind az intézmény, mind az oktató, hogy az adott kurzuson alkalmazott módszertan mennyire volt megfelelő az adott hallgatói csoport számára, illetve, hogy az oktató milyen mértékben tudta támogatni előrehaladásukat. Az OMHV mérésnek azonban módszertani korlátai is vannak.

A hallgatók előrehaladását támogató oktatásmódszertan alkalmazása az OMHV-vel nem mérhető teljes mértékben, mivel az minden esetben az adott hallgatói csoport és képzés specifikációjának megfelelően alakítandó ki. Az OMHV és az érdemjegyek vizsgálata kombináltan bizonyos mértékig<sup>12</sup> alkalmas a visszajelzésre. Az OMHV kitöltése nem kötelező, így nem kap minden egyes érintett hallgatótól visszajelzést az oktató, a válaszadók pedig lehetnek akár csak a megtorló

<sup>10</sup> PAP Ferenc–FEHÉR Ágota: Tehetségsegítés és tehetséggondozás a hit támaszával és a pedagógusképzés szolgálatában. *Magyar Református Nevelés: Református Pedagógiai Szaklap*, 22:1 18–28. (2021) <http://www.refpedi.hu/mrn2021/1/#page=18> [2023.03.08.] és PAP Ferenc–KOVÁCS Tibor Attila–LEHOCZKY Mária Magdolna–TÓTH Etelka–FEHÉR Ágota: Tehetségek hite és a kibontakozást segítő keresztyén pedagógusi kommunikáció: Tehetséggondozás a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán. In: BALÁZS László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2021. 159–170. [http://komnev.hu/wp-content/uploads/2021/02/TK13print\\_vegleges.pdf](http://komnev.hu/wp-content/uploads/2021/02/TK13print_vegleges.pdf) [2023.03.08.]

<sup>11</sup> 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> [2023.03.08.]

<sup>12</sup> Az OMHV ugyanis nem képes mérni azokat a hosszútávú hatásokat, amelyek 10–15 év múlva jelentkeznek, mivel egy adott időpillanat felvétele.

vagy csak a rendkívül elégedett hallgatók is szélsőséges esetekben. Az alkalmazott módszertan hallgatói csoport szerinti megfelelőségét csak a teljes mintával lehet objektíven megítélni és annak alapján levonni a szükséges következtetéseket. Az érdemjegyek elemzése esetében viszont lehetőség van a teljes minta vizsgálatára, mivel a tanulmányi rendszerben minden érintett hallgató értékelése elérhető. Az érdemjegyek ráadásul hosszú idősoros elemzést is lehetővé tesznek, ahol az egyes évekhez hozzárendelhető az alkalmazott módszertan és értékelési eljárás. Az így keletkező adatsor trendelemzésre alkalmas, sőt, kiterjesztett vizsgálatban lehetőséget teremt arra, hogy az egyes módszertanok szerint oktatott hallgatói csoportok tanulmányi és verseny-, illetve kutatási eredményeit összevessük. A kiterjesztett vizsgálat képes feltárni azokat a pontokat, kapcsolatokat, amik az átlagtól felfelé eltérő, az átlagos és a gyengébb képességű hallgatók elért eredményeire hatást gyakoroltak. Hogy a három csoportról pontosabb képet kapjunk, a tantárgyi eredményeket nem csak egy tantárgy esetében kell vizsgálni, hanem egy, az egymásra épülőket is tartalmazó tantárgycsoportban, ahol a három hallgatói csoport éves előrehaladásait az eredmények javulásában/stagnálásában/romlásában is nyomon lehet követni. Így az egyes módszertani elemek azonosításával a képzési programban olyan változtatások eszközölhetők, amelyek képességfejlesztő hatásaikon keresztül növelik az egyes tehetséggondozási programokban megjelenő hallgatók számát, az érintett hallgatók körét.

Az OMHV és az érdemjegyek együttes vizsgálata kurzushoz kapcsolódó tevékenységről és eredményről ad képet. Mindez pedig az ESG 1.3 és 1.5 standardja szempontjából is lényeges visszacsatolási pont, ugyanis a megfelelő oktatási módszertan hiánya erősítheti a hallgatói lemorzsolódást, ahogyan erre az Állami Számvevőszék felsőoktatást elemző tanulmánya<sup>13</sup> is rámutatott.

A tanórai tevékenység mellett azonban az oktató lényegesen több, az oktatáshoz és a tehetséggondozáshoz kapcsolódó tevékenységet végez.

Az oktatók munkájának hallgatói megítélése mellett a törvény 2. melléklete II.2 c) pontjában előírja, hogy az intézményi szabályzatoknak tartalmazniuk kell „az oktatók, tudományos kutatók és más alkalmazottak foglalkoztatására és teljesítményére vonatkozó követelményrendszert, a minőség és teljesítmény alapján differenciálójövedelemelosztás elveit, a követelmények teljesítésének értékelését és annak nyilvánosságát, a követelményrendszerben foglaltak nem teljesítésének következményeit”.

Mind a jogszabályi rendelkezések, mind az ESG 2015 standardja igen nagy mozgásteret adnak a felsőoktatási intézményeknek az oktatók értékelésének, minősítésének kérdéskörében tekintettel a tudományterületi és intézményi besorolási sajátosságokra. Ennél fogva az intézményi szabadság körébe tartozik annak megítélése, hogy az oktatók tehetséggondozásban vagy módszertani fejlesztések terén végzett tevékenységét milyen eredményességi mutató rendszerben ítélik meg. Egy intézményi oktatói teljesítményértékelési rendszer tehát egyes elemeiben képes lehet a tehetséggondozásban elért oktatói eredmények visszamutatására.

<sup>13</sup> NÉMETH Erzsébet–VIDA Cecília: Felsőoktatás a változások tükrében – Verseny, minőség, teljesítmény. *Magyar Akkreditációs Szemle*, 2021. május, 2. szám, 21–25. <https://www.mab.hu/magyar-akkreditacios-szemle/> [2023.03.08.]

Ezen a ponton meg kell jegyezni, hogy az oktatói teljesítményértékelési rendszereknek az oktató teljes intézményi tevékenységét mérnie kell, melyben a tehetséggondozásban való részvétel csak a feladatok egy szeletét jelenti. Tehát ha a tehetséggondozásban elért eredményeket akarja az intézmény az oktatói oldalról vizsgálni, akkor a teljesítményértékelési rendszerbe olyan elemeket kell beépítenie, mely részek vizsgálata pontos képet adhat az elért eredményekről, és képes rávilágítani a beavatkozási pontokra.

A legegyszerűbb mérési módja ennek természetesen a TDK-dolgozatot írt vagy tanulmányi versenyeken indult, oktató által mentorált hallgatók számának megállapítása, azonban a pusztán számbeli mérések nem veszik figyelembe az oktató által végzett mentori, tanácsadói munka minőségét, ahogyan a felzárkóztatás során végzett egyéni vagy csoportos korrepetálásokat, a magyarázó oktatási segédanyagok írását és közreadását vagy a szakmai és pályaeorientációs segítséget sem. Mindezen részek együttes figyelembevétele egy komplex tehetséggondozó rendszer felépítésében támpontot nyújthatnak az intézmény számára abban, hogy pontos térképet kapjon oktatóinak tehetséggondozási részterületeken végzett munkájáról. Az oktatók eredményeinek közlése pedig nemcsak az oktatói munka elismerésében fontos motivációs tényező, de az érintettek felé történő kommunikálása az intézményi sikerességet is mutatja. Így az intézmény iránt érdeklődő leendő felvételizők pontos képet kaphatnak azokról a lehetőségekről, amiket kihasználva eredményesebben teljesíthetik felsőoktatási tanulmányaikat.

Ennél a pontnál meg kell említeni azt a tényt is, hogy magát az oktatót is motiválttá kell tenni a minőségi munkavégzésre, aminek egyik eszköze a nemzeti felsőoktatási törvény hivatkozott passzusában szereplő, az elért oktatói eredményeken alapuló differenciált bérezési rendszer, ami további motivációt jelenthet az oktatók számára a tehetséggondozási munkában való részvételre.

Ezzel visszatértünk a bevezető gondolatokban leírt körkörös folyamathoz: a jó minőségű oktatás egyre több olyan jelentkezőt fog eredményezni, akik hallgatóként motiváltak kompetenciáik fejlesztésében, azaz egyre nagyobb arányban lépnek be azok az intézmény képzéseire, akik képesek elvégezni tanulmányaikat és nem morzsolódnak le.

### **A hallgatói oldal**

A hallgató felsőoktatási tanulmányait egy szolgáltatási térben teljesíti. Ahogyan minden szolgáltatást, úgy a felsőoktatást is erős jogszabályi környezet szabályozza. A hallgató abban az esetben, ha részt akar venni a felsőoktatásban, ezen szabályozók által meghatározott környezet része lesz. A szolgáltatást csak abban az esetben veheti igénybe, ha ezen szabályokat elfogadja, betartja és teljesíti, ahogyan például egy banki hitelszerződés esetében is a hitelt igénylő akkor lehet a bank ügyfele, ha elfogadja a hitelszerződésben foglalt szabályokat és a kapcsolódó jogszabályok érvényességét. A szabályoktól való eltérés vagy nem teljesítés, ahogyan egy banki adós esetében, úgy a hallgatónál is szankciókat von maga után. A szabályokat a szolgáltatók úgy állapítják meg, hogy a lehetséges eseteket figyelembe véve minden területet igyekeznek leszabályozni és marginalizálni azokat, akik nem felelnek meg a kritériumoknak.

A felsőoktatásban az intézmények belső szabályzatai a külső jogi környezet intézményi sajátosságokat figyelembe vevő leképeződései. A szabályoktól eltérést a jogszabály adta kereteken belül tolerálja az intézmény, azonban a keretek túllépése esetén a hallgató kikerül rendszeréből. A mintatantervi, szabályzati és jogszabályi környezet egy bizonyos mintát feltételez, leképezi egy átlagos hallgató felsőoktatásban eltöltött idejét, életét. Az átlag azonban már fogalmában magában hordozza azt, hogy vannak felette és alatta teljesítők is. Így a felsőoktatási intézményben is természetes módon vannak kimagasló, átlagos és gyengébb eredményű hallgatók.

A szabályozás azonban magában hordozza az uniformizálás problémáját, aminek értelmében mindenkitől hasonló viselkedésmintát követel meg a környezet. Ez természetesen kiszámíthatóvá teszi a rendszert és támogatja a tervezhetőséget, ám a túlzott szabályozás merevvé, rugalmatlanná is teszi azt, ami az eltérő igényű hallgatói csoportok esetében lehetetlenné teszi az ESG 1.3 pontnak való megfelelést.

A felsőoktatásban azonban nem egyenméretű irattartó tasakokat gyártanak. A hallgatók nem statisztikai adatok, személyiségük, családi hátterük, előképzettségük, társadalmi helyzetük meghatározza alkalmazkodó- és teljesítőképességüket, ami alapján megjelennek eltérő igényeik is. A felsőoktatással szembeni elvárásaikat ezért nem lehet standardizálni. Így, ha tehetséggondozásra csak a kimagasló képességű hallgatók körében gondol az intézmény, akkor skatulyákba zárja a hallgatókat, és nem biztosítja számukra az ESG 1.3 standardban leírtakat. Az egyéni élethelyzetek, egyéni elvárások egy komplex helyzetkezelési technikát követelnek meg a szolgáltatást nyújtó intézménytől és az oktatóktól is.

A képességalapú oktatást már az Európai Bizottság Megnyíló oktatás című közleménye is javasolta a felsőoktatási intézmények számára, hangsúlyozva, hogy az elsajátított tudásmennyiség helyett a kompetenciákat helyezték előtérbe, az alkalmazott oktatásmódszertani eszközök kialakítása során pedig kerüljenek előtérbe a rugalmas tanulást lehetővé tevő fejlesztések.<sup>14</sup> A javaslat megjelenik az ESG 2015 1.3 pontjában is, ami a hallgatóközpontú tanulást és értékelést helyezi előtérbe, szorgalmazva a képzési és számonkérési rendszerek ezen cél elérését támogató ki- vagy átalakítását. A standardhoz kapcsolódó irányelv pontosan leírja, hogy az intézmények milyen módszereket alkalmazva érhetik el a standard teljesülését: rugalmas tanulási útvonalak és a hallgatók előrehaladását támogató oktatásmódszertan alkalmazásával. Azaz olyan eszközökkel, amelyek lehetővé teszik, hogy az átlagtól eltérő hallgatók is támogatást kapjanak, és képességeikhez mérten, megfelelő módszertani támogatással tudjanak haladni tanulmányaikban, például megelőzve ezzel azok idő előtti befejezését, azaz a lemorzsolódást, de ilyen eset az esélyegyenlőségi szabályzatokban a különleges hallgatói élethelyzetekben alkalmazandó eljárások szabályozása is.

<sup>14</sup> Európai Bizottság: *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Megnyíló oktatás: mindenki számára elérhető innovatív oktatás és tanulás az új technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok révén.* COM (2013) 654 final. Brüsszel, 2013. 9. 25. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=ET> [2023.03.08.]

Ezen megfeleléseket az oktatói kérdéseknél részletesen taglalta jelen tanulmány az OMHV és az érdemjegyek trendelemzése során. Mik azok a további elemek, amiket a tehetséggondozás területein elért eredmények mérésére használhatnak még az intézmények?

A kérdést megközelíthetjük a képzések oldaláról is azon egyszerű kérdésből kiindulva, hogy mi egy felsőoktatási képzés célja. A válasz igen egyszerű: munkaerőpiacon alkalmazható tudás átadása. De mi az a tudás, ami alkalmazható a munkaerőpiacon? Természetesen az, amit a munkaerőpiac középtávon igényel. Ezen válaszok mentén alakítják ki a felsőoktatási intézmények képzési portfóliójukat, azaz olyan képzéseket hirdetnek, amikre a munkaerőpiacnak szüksége van. A képzések során elsajátítandó elemeket (ismeret, képesség, attitűd, autonómia és felelősség) pedig jelenleg az egyes képzések képzési és kimeneti követelményeiben rögzíti a felsőoktatás rendszere.

Amennyiben a fenti önminterjút önmagán elvégzi egy felsőoktatási intézmény egy adott képzés kapcsán, máris rendelkezik azzal a módszertannal, amivel képes lesz megfelelni az ESG 1.2 és 1.9 standardoknak. A képzés oldaláról megközelítve tehát a képzési és kimeneti követelményekben rögzítettek teljesítésével az intézmény átfogó kompetenciafejlesztést végez egy heterogén összetételű hallgatói csoportban. S itt vissza kell utalni az érintetteknel felvetett kérdéskörre, azaz, hogy milyen csoportokra is oszthatjuk a hallgatókat mint belső érintetteket, akik a felsőoktatási intézmény szolgáltatását igénybe veszik.

A legkiválóbb képességű, a jövő oktatói és kutatói utánpótlását biztosító hallgatók a szakkollégiumi rendszerben, a TDK-val a képzési és kimeneti követelményeken túlmutató fejlesztésben részesülhetnek. Ezen tevékenységek mérési pontjai jól azonosítottak a felsőoktatás rendszerében (OTDK eredmények, szakkollégiumi konferenciák, hallgatói publikációs tevékenység, doktori képzésre belépők és azt elvégzők száma, saját intézményi nevelésű oktatói utánpótlás). Az elért eredmények minőségi és mennyiségi mutatói akár középtávú trendelemzéssel is megmutatják azokat a területeket, ahol az intézményben vagy az adott képzésen beavatkozás szükségeltetik.

Ennél összetettebb kérdés már azoknak a tehetséges hallgatóknak és a fejlesztésükhöz szükséges programoknak az azonosítása, akik nem kívánnak részt venni az előbbi rendszerben, de képességeik lehetővé teszik, hogy kiváló vagy jó eredménnyel zárják a képzést és a jövőben vezető szakemberek, szakértők legyenek a munkaerőpiacon. Ezen a ponton egy, a tehetséggondozást szélesebb körben értelmező intézménynél a kutatások iránt kevésbé fogékony, ám tehetségüknel, felkészültségüknel, kreativitásuknál fogva a munkaerőpiacon kiválóan operáló hallgatók tekintetében a minőségbiztosítási rendszer fontos visszajelzési pont lehet. Ebben az esetben az intézménynek olyan területeket kell feltárnia, amelyek a tehetséggondozási programok skáláját jelentősen bővíteni képesek a munkaerőpiaci elemeket is bekapcsolva. A szakmai gyakorlatokról érkező gyakorlatvezetői visszajelzések alapján ekkor az intézmény felmérheti hallgatói munkaerőpiaci alkalmasságát. Jellemzően ezeknek a felméréseknek az eredményeit a képzések belső tartalmának fejlesztésével kapcsolják össze, és az egyes tantárgyakon belüli tartalmak, az oktatási módszerek módosítása esetlegesen mintatantervi változtatások követik az eredmények közlését, azaz minőségbiztosítási rendszerek és



maga az ESG 2015 is ezekkel köti össze. Ezekkel a tevékenységekkel a következő évfolyamok felkészültségét javítják az előző évfolyamoknál szerzett tapasztalatok alapján. Azonban a rendszer rugalmasságát kihasználva az értelmezés lehetőségei határtalanok. A visszajelzések szélesebb körű elemzése lehetővé teszi, hogy a hallgatói teljesítményt részletesebben elemző gyakorlatvezetői visszajelzésekből olvasva a felsőoktatási intézmény megtalálja azokat a hallgatókat, akik a nem kutatási kimenetelű tehetséggondozási programokban megszólíthatók. Az általános kompetenciafejlesztő kurzusok mellett ezen hallgatók önismeretének, problémamegoldó-képességének, kreatív és összetett gondolkodásának erősítése a jelenleginél szélesebb hallgatói réteget képes megmozdítani. Mindezek mellett a munkaerőpiacon jól érvényesülő, pályájukon tehetséges egykori hallgatók az intézmény hírnevének öregbítése mellett annak szakmai elismertségét is fokozzák. A programok hatásai rövid távon kevésbé mérhetők, azonban a diplomás pályakövetési folyamatban az érinett hallgatók szakmai előrehaladása nyomon követhető, és visszajelzési pontot biztosít az intézmény számára a képzési követelmények teljesítésének sikerességéről.

S nem szabad megfeledkezni azon hallgatói csoportról sem, akit a lemorzsolódás veszélye fenyeget abban az esetben, ha az intézmény nem biztosít számukra megfelelő felzárkóztatási lehetőségeket. Ezen csoporton belül is el kell különíteni azokat, akik pályaszocializációja és szakmai elköteleződése nagyon gyenge, azaz a képzésválasztásnál nem voltak egyértelmű preferenciáik, ugyanis ők nem lesznek elég motiváltak ahhoz, hogy a képzésben maradáshoz szükséges erőfeszítéseket megtegyék. Azok a hallgatók azonban, akik erős motivációval rendelkeznek a képzés befejezéséhez, ám kompetenciáik fejlesztése erősebb oktatói segítséget igényel, a felzárkóztató programok jellemző célcsoportjai. A képzés során az egyes alapozó tantárgyak keretében végzett folyamatos mérések során azonosítható ez a hallgatói csoport. Így a tantárgyi eredmények folyamatos elemzése támpontot nyújthat már a tanulmányok elejétől az intézmény számára annak meghatározására, hogy milyen területeken van szükség ezen felzárkóztató kurzusokra a tanulmányok sikeres zárása érdekében.

A tehetséggondozás terén az ESG 1.6 standard az intézményi környezet tekintetében szabad kezdet ad az intézményeknek, mivel mindössze a sajátosságoknak megfelelőséget írja elő. Ezért a felsőoktatási intézményeknek pontos képet kell alkotniuk a szolgáltatásaikat igénybe vevő hallgatók elvárásairól, szolgáltatási igényeikről. Ehhez eszközül szolgálhatnak a célzott felmérések, a rendszeres elégedettségmérések, a hallgatói fórumok vagy a hallgatói képviselőktől származó információk. Az oktatási folyamatokat támogató, kliensközpontú szolgáltatási környezet azonban a teljes hallgatóság igényeit általánosan kell, hogy kielégítse, míg a tehetséggondozás körébe bevont vagy bevonandó hallgatók előmenetelének biztosításához magasabb vagy más minőségű szolgáltatáscsomagra lehet szükség. A minőségbiztosítási rendszerben visszajelzési pontként funkcionáló mérési-értékelési eljárások körét ezért célszerű kiterjeszteni ezekre a hallgatói közösségre abban az esetben is, ha létszámuk jelentősen kisebb, mint amivel egy adott szolgáltatás rentabilitása elérhető. Mindazonáltal a tehetséggondozásba bevont hallgatók részére kialakított szolgáltatási kör kiterjeszthető a hallgatók szélesebb rétegei részére is, hiszen a magasabb szintű szolgáltatásokba történő bekapcsolódás önmagában is vonzerővel

bírhat a tehetséggondozásba addig be nem vont hallgatók számára is, ezzel is bővíve a potenciális, tehetségfejlesztésben érintett kört.

### Zárógondolatok

A felsőoktatási intézmények működésének minőségbiztosítási tevékenysége összefogja a külső és belső érintetteket, követi a hallgatók életútját a beiratkozástól egészen a munkába állásig és a diplomás pályakövetési rendszer segítségével azt követően is. Kiterjed az oktatásban és kutatásban résztvevő munkavállalók teljesítményének monitorozására ugyanúgy, ahogyan az ezen folyamatokat koordináló szervezeti egységek munkájára. A felsőoktatási intézmények működési feltétele ennek a komplex rendszernek az alkalmazása.

Az ESG 2015 tíz területet határoz meg a felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási tevékenységében. Ezek a területek szoros kapcsolatban, elválaszthatatlan egységben vannak egymással, és kihatnak a tehetséggondozási munka minden fázisára. Az intézményeknek olyan tantervet kell kidolgozniuk és végrehajtaniuk, amely releváns, naprakész, és megfelel a hallgatók igényeinek. Olyan értékelési rendszerrel is rendelkezniük kell, amely méri a hallgatók tanulási eredményeit, és értékeli a tanítási módszerek hatékonyságát. A tanítási módszerek értékelése a fejlesztésre szoruló területek azonosításához is elengedhetetlen.

Míg a tehetségfogalom a jogszabályi környezetben a kutatásokban való részvételre összpontosít, addig az ESG 2015 pontjai a hallgatók esetében a kompetenciafejlesztést, a rugalmas tanulási útvonalakat, a hallgatóközpontú oktatási és tanulási módszereket emelik ki, és a kutatási kérdéseket csak az oktatók esetében nevesíti. A tehetséggondozás vagy a tudományos kutatások iránt elkötelezett hallgatók támogatása nem jelenik meg egzakt módon az ESG 2015 rendszerében. Az ESG pontok a tehetséggondozás egy-egy aspektusával foglalkoznak, amiket az intézmény komplex minőségbiztosítási rendszere köt össze.

A tehetséggondozási tevékenységet a fogalom szűkebben vett értelmezése szerint alapvető mérésekkel követni lehet, azonban a tágabb értelmezést választó intézményeknek mérési-értékelési technikáikat szofisztikálttá kell tenni, többdimenziós rendszert létrehozni, ami a minőségbiztosítási rendszerben alkalmazott egyes mérési pontokat összeköti és tartalomelemzésekkel is kiegészíti alapvetően két területen. Egyrészt a kutatási tevékenység iránt kevésbé elkötelezett, de választott szakmájukban potenciálisan jelentős sikereket majdan elérő hallgatókra fókuszálva a szakmai gyakorlatokra érkező visszajelzések tartalomelemzésével, másrészt pedig a kibontakozó tehetségek felkutatása céljából a bevezetett oktatásmódszertani változások hosszú idősoros érdemjegyeken alapuló vizsgálatával.

A felsőoktatási intézmények tehetséggondozási munkája tehát sokrétű, beágyazódik az oktatási-kutatási folyamatokba. A kapcsolódási pontok ismerete és tudatos tervezése csak a megfelelően működő minőségbiztosítási rendszerből nyert információk alapján lehetséges. Ezért a felsőoktatási rendszerek minőségbiztosítási rendszereinek kialakítása, fejlesztése, modellváltása során kiemelt figyelmet kell fordítani arra, hogy az lényegi támogatást nyújtson a tehetséggondozás folyamatai számára is. Ebből kifolyólag a tehetséggondozás nem köthető kizárólag egyik vagy másik tevékenységekhez, azt a rendszer egészében, komplex

módon kell értelmezni és megjeleníteni. Mind az intézmény minőségbiztosítási, mind tehetséggondozási tevékenysége komplex folyamatokat feltételez, ahol a pontos tervezés mellett hangsúlyos szerepet kap az eredmények láthatóságát biztosító mérési és ellenőrzési rendszer.

A tanulmány célja volt ennek a komplexitásnak a feltérképezése és bemutatása, a kapcsolódási pontok kiemelése és lehetséges visszajelzési pontok megfogalmazása.

### Irodalom

- BALOGH László: A komplex tehetségefejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai. In: BAJOR Péter et.al. (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2019. 210–236.
- DÁVID Mária–DÁVID Imre: A tehetségígéret keresése, azonosítása. In: BAJOR Péter et.al. (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2019. 95–153.
- NÉMETH Erzsébet–VIDA Cecília: Felsőoktatás a változások tükrében – Verseny, minőség, teljesítmény. *Magyar Akkreditációs Szemle*, 2. szám, 2021. május, 21–25. <https://www.mab.hu/magyar-akkreditacios-szemle/>
- PAP Ferenc–FEHÉR Ágota: Tehetségsegítés és tehetséggondozás a hit támaszával és a pedagógusképzés szolgálatában. *Magyar Református Nevelés: Református Pedagógiai Szaklap*, 2021/1. 18–28. <http://www.refpedi.hu/mrn2021/1/#page=18>
- PAP Ferenc–KOVÁCS Tibor Attila–LEHOCZKY Mária Magdolna–TÓTH Etelka–FEHÉR Ágota: *Tehetségek hite és a kibontakozást segítő keresztyén pedagógusi kommunikáció: Tehetséggondozás a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán*. In: BALÁZS László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2021. 159–170. [http://komnev.hu/wp-content/uploads/2021/02/TK13print\\_vegleges.pdf](http://komnev.hu/wp-content/uploads/2021/02/TK13print_vegleges.pdf)

Internetes források:

- 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozat a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” elfogadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1785.KOR&txtreferer=00000001.txt>
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>
- 24/2013. (II. 5.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatási kiválóságról. <https://uj.njt.hu/jogszabaly/2013-24-20-22.17#CI>
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500087.kor>
- A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Szervezeti és Működési Szabályzata (MAB Testület 2019/9/X/1. számú határozat). <https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2019/12/MAB-Szervezeti-%C3%A9s-M%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9si-Szab%C3%A1lyzat.pdf>

- A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500087.kor>
- Európai Bizottság: A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. *Megnyíló oktatás: mindenki számára elérhető innovatív oktatás és tanulás az új technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok révén.* COM (2013) 654 final. Brüsszel, 2013. 9. 25. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=ET>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education: *Mapping the implementation and application of the ESG (MAP-ESG PROJECT). Final report of the project Steering Group.* Brussels, 2011. [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/op\\_17\\_web1.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/op_17_web1.pdf)
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. [https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas\\_Felsooktatásban\\_HONLAPRA.PDF](https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF)
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium, 2015. [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) Magyarul: Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015). OFI, 2016. [https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG\\_kotetOFI2016\\_ESG\\_magyar.pdf](https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG_kotetOFI2016_ESG_magyar.pdf)
- Új Nemzeti Kiválósági Program pályázatai. <http://www.unkp.gov.hu/palyazatok>

### Abstract

The talent management in higher education institutions is complex and embedded in the education and research processes. Knowledge and conscious planning of the interfaces is only possible based on information from a properly functioning quality assurance system. Therefore, in designing, developing, and changing models of quality assurance systems, particular attention should be paid to ensure substantive support for talent management processes. For this reason, talent management cannot be linked to one or another ESG 2015 standards, but must be understood and presented in a complex way, as a whole system. The aim of this study is to explore this complexity, to highlight the links and to suggest possible improvements.



# DANUBIUS NOSTER

## SZERZŐINKRŐL

ACKERMANNÉ KELŐ Kamilla  
pedagógia szakos tanár, mesteroktató  
Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar, Budapest  
kelo.kamilla@kre.hu

ANTAL Viktória  
óvodapedagógus  
Tócoskerti Óvoda, Debrecen  
vik.ky940315@gmail.com

BAKOS-KARÁSZI Alexandra  
csecsemő- és kisgyermeknevelő  
DMJV Egyesített Bölcsődei Intézmény, Debrecen  
sziszi0504@gmail.com

Dr. BERNHARDT Renáta PhD  
EKKE, Jászberényi Campus, Jászberény  
bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu

Dr. HEGEDŰS Roland PhD  
egyetemi docens  
EKKE-PK, Gyógypedagógiai Intézet, Eger  
hegedusroland1989@gmail.com

Dr. NEMES Magdolna PhD  
főiskolai adjunktus  
DE, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Hajdúböszörmény  
nemesm@ped.unideb.hu

Dr. MAGYAR Ágnes PhD  
EKKE, Jászberényi Campus, Jászberény  
magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu

SZERB Katalin, dietetikus hallgató  
PTE ETK, Dietetikai Intézet, Pécs  
k.szerb@gmail.com

SZERB György  
mesteroktató, Kaposvár  
szerbgyorgy@gmail.com

Dr. SZÓCS Krisztina PhD  
főiskolai docens  
EJF Nemzeti és Idegen Nyelvi Intézet, Baja  
szocs.krisztina@ejf.hu

Dr. TOLNAI Ágnes PhD  
egyetemi docens  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Budapest  
tolnai.agnes@kre.hu



