

**UD  
SZ**

**UJ**  
Pedagógiai  
Szemle

2026/5–6.

**LEFELÉ IRÁNYULÓ ISKOLAI MOBILITÁS – ÖSSZEFÜGGÉSEK**  
Az AI MINT NYELVTANÁR?

Az AI és a grafikus szakképzés – tanulás generatív képalkotással

Matek és olvasás – tantárgyi koncentráció az alsó tagozatban

Szülők az iskolai SNI-integrációról – felmérés

Az ateista transzcendencia érvénye az oktatásban – vitairat

**EGY BETEGÍTŐ ÖRÖKSÉG LEBONTÁSA KANADÁBAN**  
**AZ INNOVÁCIÓRÓL REFLEKTÍVEN**



## A képekről (Tóth Nóra)

### A Tüskevár Iskola kiállítása az ELTE-TÓK Vizuális Nevelési Tanszékén

A Tüskevár Iskola küldetése szerint felkarolja a hagyományos közoktatásból kiszorult sajátos nevelési igényű, valamint beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekeket. A diákjaink közül sokan több iskolában is megfordulnak, mire ide elérkeznek.

Május közepén az iskola lehetőséget kapott, hogy a gyerekek munkáit – az előkészítőtől a 12. osztályig – bemutathassa az ELTE–TÓK Vizuális Nevelési Tanszékén.

A kiállított képek azt tükrözik, hogy a vizuáliskultúra-órákon nem az ábrázolási konvenciók elsajátítása mentén haladunk. Bár néha azok is felbukkannak, a munka gerincét olyan feladatok alkotják, melyeket mindenki meg tud oldani, és így sikerélmény megélésére, pozitív visszacsatolásra adnak alkalmat. Azon van a hangsúly, hogy minél többféle eszközt kipróbáljunk, megmozgassuk a fantáziánkat, keverjünk technikákat, és ezáltal a komplex gondolkodás észrevétlenül legyen része az alkotásnak, illetve eljussunk oda, hogy a gyerekek önállóan merjenek különböző eszközöket, alapanyagokat együttesen használni. Nincs nagy eltérés a hagyományos művészeti órákhoz képest, hiszen a gyerek az gyerek, az eszköz és az alkotás pedig eszköz és alkotás. Úgy házasítjuk össze ezeket, hogy mindenki jól érezze magát a feladatban, és ha kell, legyünk elég rugalmasak menet közben változtatni és az egyéni igényeket figyelembe venni. Nem baj, ha nem mindenki foglalkozik ugyanazzal az órán, hiszen van, aki még nem fejezte be az előző munkáját, van, aki szeret belemélyedni, van, aki viszont szomjazza az új feladatokat, és olyan is akad, aki a kiindulástól teljesen eltérően old meg egy rajzi feladványt, új utakat talál, mert annyira behúzza a téma vagy az eszköz. Nincsenek jó vagy rossz alkotások, minden gyermekmunka értékes, hiszen elsődlegesen a folyamat és a megélés hozadéka a lényeg. Nem kell tökéletesnek lenni, szabad hibázni, szabad százezer féle új utat és megoldási módot keresni, a magunk módján vizsgálgatni, kísérletezni.

Noha a Tüskevár Iskola küllemre hasonlít bármely hagyományos iskolára, mégis gyökeresen különbözik azoktól. A különbség legfőképp a végtelenül elfogadó és türelmes légkörben rejlik, amely elengedhetetlen, hiszen a diákok egy részének olyan problémája van, amely miatt gyakran túlteng bennük a feszültség – legyen az egy ADHD-s gyermek küzdelme az utolsó órán, egy autista kiborulása vagy egy súlyos emocionális zavarral küzdő gyermek indulatkezelési nehézsége. Ezeknek a hétköznapiaknak a mozgalmasságából és lendületéből születtek azok az alkotások, melyek a mostanában divatos *neurodivergens* megnevezéssel illetett gyermekek világának művészi terepeire engednek bepillantást.

A kiállítás egészen nyár végéig megtekinthető.

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

---

76. évfolyam  
2026 / 5–6.

# TARTALOM

## B2 A KÉPEKRŐL



### LÁTÓSZÖG

**5 NÉMETH TIBOR:** A gyarmatosítás örökségének lebontása a kanadai iskolákban – A kiengesztelődésen át a kultúraazonos oktatásig

**13 PÁLVÖLGYI LAJOS:** Az innovációs kultúra megújulása az oktatásban

### TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

**26 BOCSI VERONIKA:** A lefelé irányuló iskolai mobilitás mintázatai ifjúsági mintában

**50 SOTKOVSZKY LILI – BÁRDOS JENŐ:** A beszédtanító technológiák fejlődése és korlátai a nyelvtanításban – Az intézményes tanári diskurzus jegyeinek keresése a chatbot és a tanuló közötti interakcióban

### MŰHELY

**73 JÓZSA GERGELY:** DINAMÓ (Digitálisan Naprakész Módszerek) – A generatív képalkotás alkalmazása és integrálása a vizuális kultúra oktatásába

**91 CZAPNÉ MAKÓ ZITA – CSÉPÁNY NIKOLETTA:** A tantárgyi koncentráció lehetőségei az alsó tagozatban: matematika és olvasástanítás

**117 VIDA GERGŐ – NAGY DORISZ:** Az iskolai integráció szülői szemmel – A nem sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők helyzete az integrációban

---

**ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK**

---

- 132** NÉMETH GÁBOR: „A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?” – Az ateista transzcendencia értelmezése keresztény pedagógiai nézőpontból – Gondolatkísérlet

---

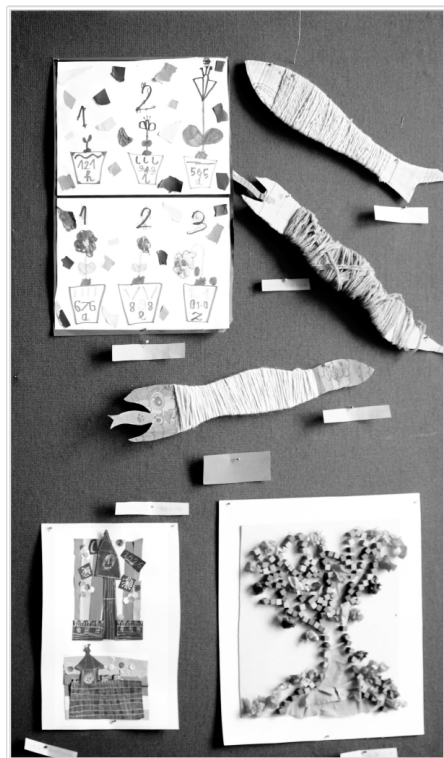
**144** ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

**152** SZÁMUNK SZERZŐI

**B3** Szerkesztői jegyzet (felhívás!)

---

*A címlapon: egy diákmunka fotója a budapesti Tűskevár Iskola 2026. nyári kiállításáról*



## UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata  
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

---

### Szerkesztőbizottság

**HALÁSZ GÁBOR** | *elnök*

**K. NAGY EMESE** | **KÉRI KATALIN** |

**KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA** | **NAGY ÁDÁM** |

**PODRÁ CZKY JUDIT** | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

**TRENCÉNYI LÁSZLÓ** | **VARGA ATTILA**

Állandó meghívott: **TÓTH GÉZA**

---

### Szerkesztőség

**KAPOSI JÓZSEF** | *főszerkesztő*

**FÖLDES PETRA** | **VESZPRÉMI ATTILA**

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

Weboldal: <https://upszonline.hu>

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

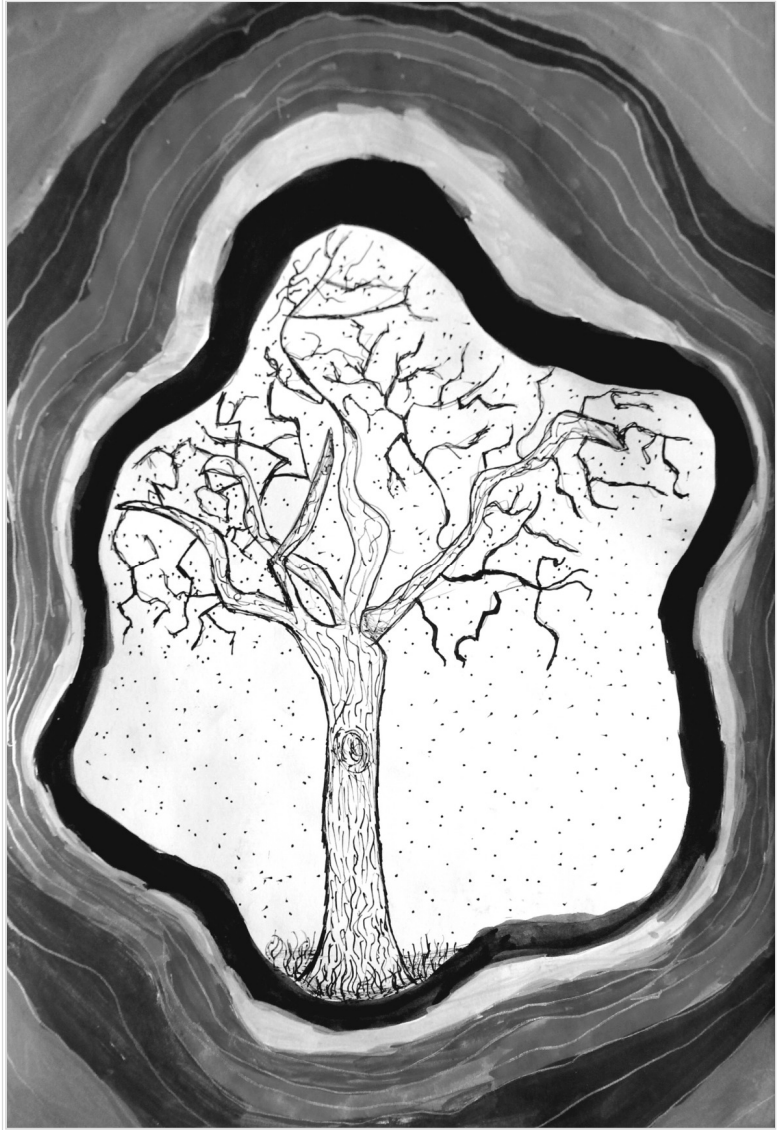
---

### Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:  
Prof. dr. Horváth Zita

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

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





NÉMETH TIBOR

## A gyarmatosítás örökségének lebontása a kanadai iskolákban

A kiengesztelődésen át a kultúraazonos oktatásig

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.01>

### LÁTÓSZÖG

Kanadában 1880 és 1980 között százötven ezer őslakos gyermeket küldtek otthonaiktól távol eső bentlakásos iskolákba azzal a céllal, hogy közösségeikből kiszakítsák, és a többségi társadalom értékei, hit- és szokásrendszere mentén újraszocializálják őket.<sup>1</sup>

1991-ben a kanadai kormány szakértői bizottságot hozott létre azzal a megbízatással, hogy az országban élő őslakosok társadalmi és gazdasági helyzetét felmérje és bemutassa. A bizottság jelentése<sup>2</sup> rámutatott (1996): az indián bentlakásosiskola-politika öröksége – hogy a szexuális abúzus hétköznapi gyakorlat volt a legtöbb oktatási intézményben, hogy a növendékek családtagjaikkal való kapcsolattartását korlátozták,

anyanyelvük használatát tiltották, és hogy ősi kultúrájuktól igyekeztek őket elidegeníteni – az őslakosok szocioökonómiai státuszát továbbra is jelentősen befolyásolja. A korábbi iskolák fő célja ugyanis az őslakos gyermekek eredeti kultúrájának megsemmisítése volt, vagyis elpusztítani az indiánt a gyermekben.<sup>3</sup>

Mire az összes keresztény egyház bocsánatot kért mindezért (1998),<sup>4</sup> addigra a mentálhigiénés szakemberek az őslakos gyermekek bentlakásos iskolai tapasztalatait már régóta a poszttraumás stressz kiváltó okaként értelmezték (1980).<sup>5</sup> Később pedig, a hajdani diákok első pszichológiai vizsgálata (2003) alapján arra a vizsgálati

<sup>1</sup> Castellano, Marlene Brant (2006): *Final Report of the Aboriginal Healing Foundation. Volume I. A Healing Journey: Reclaiming Wellness*. 6. oldal. Letöltés: <https://www.ahf.ca/files/final-report-vol-1.pdf> (2026. 02. 26.).

<sup>2</sup> A bizottság az előirányzott nyolcmillió helyett ötvennyolcmillió dollárt költött a vizsgálatra, százötven kanadai tudóssal egyeztetett, kétszázhetven kutatót alkalmazott, kilencvenhat településen hetvenötezer oldalnyi vallomást vett föl és háromezer-négyszázötvenhat oldalban foglalta össze kutatásai eredményeit. Lásd: O'Malley, Vincent (2000): *Looking Forward, Looking Back: Canada's Royal Commission on Aboriginal Peoples*. 4–5. oldal. Letöltés: <http://historyworks.co.nz/wordpress/wp-content/uploads/2015/10/omalley-lookingforwardlookingback.pdf> (2026. 02. 26.).

<sup>3</sup> Ezzel kapcsolatban lásd Gwenlaouen Le Gouil francia rendező filmjét (2021): *Tuer l'indien dans le coeur de l'enfant*. Letöltés: <https://www.dailymotion.com/video/x8yuwdc> (2026. 02. 26.).

<sup>4</sup> Lásd: <https://www.cbc.ca/news/canada/a-timeline-of-residential-schools-the-truth-and-reconciliation-commission-1.724434> (2026. 02. 26.).

<sup>5</sup> Angolul: *Post Traumatic Stress Disorder – PTSD*. A PTSD-t először az Amerikai Pszichológiai Egyesület diagnosztikai és statisztikai kézikönyvében diagnosztizálták 1980-ban. Lásd: [https://www.ptsd.va.gov/professional/treat/essentials/history\\_ptsd.asp](https://www.ptsd.va.gov/professional/treat/essentials/history_ptsd.asp) (2026. 02. 26.).

eredményre is eljutottak,<sup>6</sup> hogy a bentlakásosiskola-szindróma a poszttraumás stressz szindróma olyan fajtája, melyet erőteljes félelemérzet, nehezen kontrollálható düh és drogfogyasztásra készíthető hajlam jellemez.<sup>7</sup> Az osztályozás későbbi szakaszában a bentlakásosiskola-szindróma diagnózisának érvényességét kiterjesztették azokra is, akik nem jártak ezekben az iskolákba;<sup>8</sup> azaz a kutatók másod- és harmadgenerációs érintettekről kezdtek értekezni.<sup>9</sup> Kiderült: amivel az indián bentlakásos iskolák hajdani diákjainak leszármazottai szembesülnek, az a holokauszt túlélők utódainak pszichikai örökségéhez hasonló.<sup>10</sup>

A többgenerációs érintettség kialakulása azzal kezdődött, hogy az átnevelő iskolákba zárt nemzedékek tagjai az önfelejtés kezdeti szakaszában környezetüktől és önmaguktól

is elidegenedtek, és teljesen magukba zártak.<sup>11</sup> Ezek a gyermekek később azt gondolták, hatalmukban áll körülményeiket megváltoztatni, valamiféle gyógy mód ír lesz a sebeikre, és ők varázsűtésre meggyógyulnak. Ezzel a fantáziával párhuzamosan a számára ellenőrizhetetlen eredetű dühe családjá és származási közössége tagjai ellen hangolta az érintettet, főleg azok ellen, akik mást gondoltak, mint ő. Emiatt aztán a valaha egységben élő közösség végtelenül sok egymást és önmagát gyűlölő, mindentől iszonyodó sejtire esett szét. A gyógyulás akkor kezdődhetett – a fullasztó örökség lebontásával párhuzamosan először egyéni, majd közösségi szinten –, mikor az egyén fölfedezte és tudatosította, ő és közössége a gyarmatosítás örökségét nyögi.<sup>12</sup>

<sup>6</sup> Hawkeye Robertson, Lloyd (2006): *The Residential School Experience: Syndrome or Historic Trauma*. Pimatisiwin: A Journal of Indigenous and Aboriginal Community Health, 4/1. 8–9. oldal. Letöltés: [https://journalindigenousandaboriginalcommunityhealth.ca/media/2018/12/3\\_Robertson.pdf](https://journalindigenousandaboriginalcommunityhealth.ca/media/2018/12/3_Robertson.pdf) (2026. 02. 26.).

<sup>7</sup> Corrado, R.R.–Cohen, I.I. (2003): *Mental Health Profiles for a Sample of British Columbia's Survivors of the Canadian Residential School System*. Ottawa, Aboriginal Healing Foundation. Letöltés: <https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/01/mental-health.pdf> (2026. 02. 26.).

<sup>8</sup> Hawkeye Robertson, Lloyd (2006): *The Residential School Experience: Syndrome or Historic Trauma*. Pimatisiwin: A Journal of Indigenous and Aboriginal Community Health. Letöltés: [https://journalindigenousandaboriginalcommunityhealth.ca/media/2018/12/3\\_Robertson.pdf](https://journalindigenousandaboriginalcommunityhealth.ca/media/2018/12/3_Robertson.pdf) (2026. 02. 26.).

<sup>9</sup> Wesley-Esquiaux, Cynthia–Smolewski, Magdalena (2004): *Historic Trauma and Aboriginal Healing*. The Aboriginal Healing Foundation Research Series. Aboriginal Healing Foundation. Letöltés: <https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/historic-trauma.pdf> (2026. 02. 26.).

<sup>10</sup> Kellermann, egy jeruzsálemi pszichiáter így írja le egyik páciense álmát:

*A pincékben katonák élöl bujkálnak – keresnek. Teljesen előnt a kétségbeesés, tudom, ha megtalálnak, itt helyben lelének... Aztán sorban állok, válogatnak közülnk; az égő hús szaga a levegőben, lövéseket hallok. Arc nélküli és éhező emberek csikok egyenruhában menetelnek a krematórium felé. Majd egy gödörben vagyok, mely tele van csonttá fagyott tetemekkel. Kétségbeesetten próbálok eltemetni a holttesteket, bele a sárba, de egy-egy végtag újra és újra kitéremkedik a nyirkos földből, és mindannyiszor a felszínre jön. Bűnösnek érzem magam azért, ami történt, bár nem tudom, miért. Csuromvizesen ébredek, és hirtelen eszembe jut, hogy ilyen álmaim mindig is voltak, kicsi korom óta. Egy élethosszig tartó gyász-úton egyre csak visszajárok a holtak közé; a második világháborús temetőbe a halottakhoz egy levetethetetlen gyászba öltözve mindazokért, akik jelöletlen sírokba tértek.*

A beteg nem volt holokauszt túlélő. Anyja Auschwitz-Birkenauban volt a világegés alatt, ő maga jóval a háború után született, és Közép-Európától messze nőtt föl. Lásd: Kellermann, Natan P. F. (2000): *Transmission of Holocaust Trauma*. AMCHA National Israeli Centre for Psychosocial Support of Survivors of the Holocaust and the Second Generation. 72. o. Az idézetet fordította: Németh Tibor.

<sup>11</sup> Rice, Brian–Snyder, Anna (2008): *Reconciliation in the Context of a Settler Society: Healing the Legacy of Colonialism in Canada*. In: Castellano, Marlene Brant, Archibald, Linda és DeGagné, Mike: *From Truth to Reconciliation–Transforming the Legacy of Residential Schools*. Aboriginal Healing Foundation Research Series. 55. o. Letöltés: <https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/from-truth-to-reconciliation-transforming-the-legacy-of-residential-schools.pdf> (2026. 02. 26.).

<sup>12</sup> Lásd ezzel kapcsolatban: Ross, Rupert (2008): *Telling Truths and Seeking Reconciliation: Exploring Challenges*. In: Castellano, Marlene Brant, Archibald, Linda és DeGagné, Mike: *From Truth to Reconciliation–Transforming the*

Ha a jogfosztás hosszú időn keresztül napi gyakorlat egy országban, amikor megszűnik, a bíróságok a beadott keresetek áradatát gyakran képtelenek kezelni.<sup>13</sup> A jog ritkán kínál mindenki számára megfelelő megoldást, és ha kárpótlást is nyer a felperes, az évtizedekig bújtatott és tagadott fájdalommain, a darabokra tört kapcsolatainak fájó emlékéen, a düh, az önvád marcangoló fel-felbukkanásán ez nem sokat segít.<sup>14</sup> Ha nem csupán jogorvoslatot, de megbékélést is keres valaki, annak a megtörtént események őszinte feltárásában a múltat, a kölcsönös függőség és egymásrautaltság felismerésében pedig a jövőt egyaránt számba kell vennie. A kiengesztelődés annyira hasznos, amennyit a felek közötti kapcsolatok működésében segít.

Kanadában a megbékélés és kiengesztelődés felé vezető úton az első jelentős mérföldkő az indián bentlakásos iskolákról szóló peren kívüli megállapodási szerződés

volt, amelyet a nemzeti őslakos szervezetek, az iskolákat üzemeltető egyházak, a kormány és kilenc, az iskolák üzemeltetésében részt vevő szövetségi állam bíróságának közös megegyezéseként fogadtak el (2007),<sup>15</sup> még hozzá nem azonnal kötelező érvénnyel: ha a nyolcvanhatezer iskolát túlélt személy közül a háromnegyed év türelmi idő lejárta előtt ötezer kilépett volna a megállapodásból, a szerződés megszűnt volna létezni. De minthogy négyszáznál kevesebben távoztak,<sup>16</sup> a szerződés hatályba lépett, és a következő évben a kanadai társadalmi kiengesztelődést segítő bizottság is megalakult (2008).<sup>17</sup>

Társadalmi megbékélést segítő bizottságok a világ számos országában évtizedek óta segítenek múltbeli visszaéléseket feltárni, intézmények felelősségét megállapítani, túlélők sajátos szükségleteire válaszolni, az igazságosság és elszámoltathatóság feltételeit megteremteni, reformokat javasolni és a

### őszinte feltárás

*Legacy of Residential Schools.* Aboriginal Healing Foundation Research Series. 145–159. o. Letöltés: <https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/from-truth-to-reconciliation-transforming-the-legacy-of-residential-schools.pdf> (2026. 02. 26.).

<sup>13</sup> Az ítélszékeket nem azzal a céllal hozták létre, hogy a társadalomban megromlott és megsértett kapcsolatokat gyógyítsák. Ha azonban azokat a társadalomlélektani erőket, melyek a konfliktusokat okozták, nem kezelik, a viszály társadalmi ellentétéé fajul. Lásd: Rice, Brian–Snyder, Anna (2008): *Reconciliation in the Context of a Settler Society: Healing the Legacy of Colonialism in Canada.* In: Castellano, Marlene Brant, Archibald, Linda és DeGagné, Mike: *From Truth to Reconciliation–Transforming the Legacy of Residential Schools.* Aboriginal Healing Foundation Research Series. 45. o. Letöltés:

<https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/from-truth-to-reconciliation-transforming-the-legacy-of-residential-schools.pdf> (2026. 02. 26.).

<sup>14</sup> Azokban az országokban, ahol a kormány nem ismeri el felelősségét az őslakosok jogainak múltbeli megcsorbítása tekintetében, az a gyógyulási folyamat megindulásának gátja, jelképes gesztusértékén túl azért is, mert nem kezdődnek el az egyéni és közösségi gyógyulást célzó folyamatok.

<sup>15</sup> Angolul: *Indian Residential Schools Settlement Agreement* (2007). Letöltés:

<https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1100100015576/1571581687074#sect1> (2026. 02. 26.). Ezzel kapcsolatban lásd még: [http://www.nrsc.ca/Resource\\_Centre/IndianAffairs/IRSRC\\_SettlementAgreementPresentation\\_Oct\\_EN\\_wm.pdf](http://www.nrsc.ca/Resource_Centre/IndianAffairs/IRSRC_SettlementAgreementPresentation_Oct_EN_wm.pdf) (2026. 02. 26.).

<sup>16</sup> Harrison, Peter (2009): *Dispelling Ignorance of Residential Schools.* In: Younging, Gregory, Dewar, Jonathan és DeGagné, Mike (szerk., 2009): *Response, Responsibility, and Renewal–Canada’s Truth and Reconciliation Journey.* Aboriginal Healing Foundation. 152.o. Letöltés:

<https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/trc2.pdf> (2026. 02. 26.).

<sup>17</sup> Angolul: *Truth and Reconciliation Commission* (rövidítve TRC). Európában – főleg német nyelvterületen – a TRC-k filozófiájához közelítő fogalom a *Vergangenheitsbewältigung*.

történelmi múltból való ellenséges nézeteket egymáshoz közelíteni.<sup>18</sup> E bizottságok hasznosak, hiszen a múltbeli erőszakról folytatott társadalmi dialógus enyhíti a túlélők fájdalmát, és segíti a társadalomalkotó csoportok közötti kapcsolatok javulását.

A kanadai társadalmi megbékélést segítő bizottság az első bírósági közvetítés útján (és nem törvényi vagy rendeleti úton) megalapított bizottság volt, az első olyan, melyet gyermekek sérelmére elkövetett gaztettek örökségének orvoslására hoztak létre azért, hogy a társadalom egészében tudatosítsa a túlélők szenvedéseit, biztosítson kulturálisan megfelelő teret a sértettek

meghallgatására, segítse a megbékélést előmozdító események megszervezését, és kutatásairól jelentést készítsen. A bizottság az országban élő őslakosok évszázadok óta használt helyreállító igazságszolgáltatási gyakorlatainak szellemiségére épített, mely a megsebzett kapcsolatok újraépítését

### gyermekek sérelmére elkövetett gaztettek

célozza.<sup>19</sup> A helyreállító igazságszolgáltatás feladata nem az, hogy a dolgokat olyanra építse vissza, mint amilyenek a sértés elkövetése előtt voltak, hanem az, hogy olyan kapcsolatokat hozzon létre, melyek alapja a felek közti kölcsönös tisztelet és egymás méltóságának elfogadása.<sup>20</sup> Célja a megtorlás helyett az újjáépítés, az elkülönítés helyett az újraegyesítés, a sértést okozó, a károsult, azok családjai és az egész közösség javára.

A társadalmi megbékélést segítő bizottság jelentése (2015)<sup>21</sup> újra leszögezte, az indián bentlakásos iskolákban kulturális népi-irtás folyt, az állam és az egyházak célja az őslakos kultúrák, nyelvek és családi kötelékek megsemmisítése volt. Az, hogy a jelentés készítői *nemzeti* tragédia rangjára emelték az őslakosok szenvedését, megnyitotta az utat a bocsánatkérések felé. A miniszterelnök (2017) után a pápa is megkövette az őslakosokat (2022),

<sup>18</sup> Ilyen bizottságokat a huszadik században erőszakos cselekedetek feldolgozásának segítségére hoztak létre totalitárius diktatúrák bukását követően, népi-irtás után és telepes gyarmatokból kialakult országokban, ahol népeket fosztottak meg földjeiktől. Lásd: Rice, Brian és Chamber, N.A. (2008): *Reconciliation in the Context of a Settler Society: Healing the Legacy of Colonialism in Canada*. In: *From Truth to Reconciliation—Transforming the Legacy of Residential Schools*. Aboriginal Healing Foundation Research Series. 46. o. Letöltés:

<https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/from-truth-to-reconciliation-transforming-the-legacy-of-residential-schools.pdf> (2026. 02. 26.). Huszonegyedik századi, európai példával kapcsolatban lásd: Németh, Tibor (2023): Tényfeltáró bizottság segíti Norvégiában a számi (lapp) kisebbség nemzettestbe emelését. *Történelemtanítás* (LVIII.). *Új folyam XI.*, 1–2. szám. Letöltés: [https://real.mtak.hu/208462/1/14\\_01\\_10\\_Nemeth.pdf](https://real.mtak.hu/208462/1/14_01_10_Nemeth.pdf) (2026. 02. 26.).

<sup>19</sup> Az indián- és inuitközösségek tagjai a világot kapcsolati rendszerek rendszereként értelmezik, ezért számukra a rosszközéből származó sérülés nem csupán egy-egy személyt érint, hanem a társas kapcsolatok teljes rendszerén végigfut, és végül az egész társadalomra hat. Lásd: Silver, Jim, Ghorayshi, Parvin, Hay és Joan-Klyne, Darlene (2006): *In a Voice of their Own: Urban Aboriginal Community Development*. Ottawa. 25–28. o. Letöltés: [https://policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Manitoba\\_Pubs/2006/In\\_A\\_Voice\\_Of\\_Their\\_Own.pdf](https://policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Manitoba_Pubs/2006/In_A_Voice_Of_Their_Own.pdf) (2026. 02. 26.).

<sup>20</sup> Ezzel kapcsolatban lásd: Llewellyn, Jennifer (2008): *Bridging the Gap between Truth and Reconciliation: Restorative Justice and the Indian Residential Schools*. *Truth and Reconciliation Commission*. In: *From Truth to Reconciliation—Transforming the Legacy of Residential Schools*. Aboriginal Healing Foundation Research Series. 185–201. o. Letöltés: <https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/from-truth-to-reconciliation-transforming-the-legacy-of-residential-schools.pdf> (2026. 02. 26.).

<sup>21</sup> Kanada kormánya (2015): *Canada's residential schools: the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Letöltés: <https://publications.gc.ca/site/eng/9.807830/publication.html> (2026. 02. 26.).

és mára a *kiengesztelődés* a kanadai közbeszéd meghatározó elemévé vált. Nem pusztán tényfeltárás történt, hanem kilencvennégy pontból álló cselekvési terv<sup>22</sup> is készült, mely intézkedéseket követelt a kormánytól az egészségügy, a gyermekvédelem, a jogrendszer és az oktatás területén. A jelentestevők úgy vélekedtek: az őslakosok önbecsülésének visszaadásában és a többségi társadalom érdektelenségének felszámolásában az oktatás segíthet legtöbbször,<sup>23</sup> és felszólították a kormányt az oktatási és foglalkoztatási szakadék felszámolására,<sup>24</sup> az iskolák közötti finanszírozási különbségek megszüntetésére,<sup>25</sup> az őslakos népekkel közös oktatási stratégia kidolgozására, kulturálisan megfelelő tantervek bevezetésére,<sup>26</sup> hogy az országban tegyék kötelezővé az őslakosok történelmének oktatását,<sup>27</sup> és helyezték törvényi védelem alá az őslakos nyelveket.<sup>28</sup>

A tananyagba rejtett gyarmatosító tartalmak felszámolása önmagában nem elégséges a rendszerszintű egyenlőtlenségek

megszüntetésére, ahhoz az is szükséges volt, hogy a politikai döntéshozók anyagilag elkötelezzék magukat az őslakos közösségek gazdasági önrendelkezésének helyreállítása mellett. Azóta, hogy a kanadai emberi jogi törvénytészék 2016-ban kimondta,<sup>29</sup> hogy a kormány faji diszkriminációt követ el az őslakos gyerekekkel szemben azzal, hogy a nekik járó szolgáltatásokra kevesebb pénzt fordít, mint a többségi társadalomhoz tartozó gyerekek esetében,<sup>30</sup> a szövetségi kormány jelentős anyagi forrásokkal támogatja az őslakos oktatási intézményeket:<sup>31</sup> 2016 és 2025 között 223 felújítási projektet fejeztek be olyan közösségekben, ahol korábban csak konténerekben vagy életveszélyes épületekben folyt az oktatás.<sup>32</sup>

Az őslakos nyelvekről szóló törvény (2019)<sup>33</sup> kinyilvánította: az alkotmányban rögzített őslakos jogok az indián- és inuitközösségek számára a saját nyelvük használatához való jogot is magukban foglalják, és az ország történelmi nyelveinek

<sup>22</sup> Angolul: *Calls to Action*. Letöltés:

[https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Calls\\_to\\_Action\\_English2.pdf](https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Calls_to_Action_English2.pdf) (2026. 02. 26.).

<sup>23</sup> Ahogy a kanadai TRC elnöke, Murray Sinclair bíró fogalmazott: „Az oktatás vitt minket ebbe a helyzetbe, és az oktatás fog kivezetni belőle.” Lásd itt: <https://nctr.ca/education/> (2026. 02. 26.) és [https://www.youtube.com/watch?v=2Vc1PcIDV\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=2Vc1PcIDV_I) (2026. 02. 26.).

<sup>24</sup> „Cselekvési terv” 7. pont. Lásd itt:

[https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Calls\\_to\\_Action\\_English2.pdf](https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Calls_to_Action_English2.pdf) (2026. 02. 26.).

<sup>25</sup> *Uo.*, 8. pont

<sup>26</sup> *Uo.*, 10. pont. Az őslakosok számára a kultúraazonos tanterv a tananyagot nem őslakos történetekkel színesíti, hanem az oktatást a diákok kulturális háttéréhez igazítja.

<sup>27</sup> *Uo.*, 62. pont:

<sup>28</sup> *Uo.*, 11. pont

<sup>29</sup> A Kanadai Emberi Jogi Törvénytészék 2016 CHRT 2 számú határozata. Lásd a 458–467. bekezdéseket (161–164. oldal) itt: [https://fncaringssociety.com/sites/default/files/2016\\_chrt\\_2\\_access\\_0.pdf](https://fncaringssociety.com/sites/default/files/2016_chrt_2_access_0.pdf) (2026. 02. 26.).

<sup>30</sup> A *Shannen álma* (Shannen’s Dream) mozgalom az őslakos gyermekek oktatási egyenlőségért küzd. A mozgalom névadója Shannen Koostachin gyermekjogi aktivista volt, aki tizenhárom éves korában Ottawába utazott számonkérni az indiánügyi minisztert, miért hagyja, hogy Shannen rezervátumi közösségében a diákok húsz éve ideiglenes konténerekben tanulnak. Shannen tizenöt évesen autóbalesetben meghalt, de mozgalma a *First Nations Child and Family Caring Society* vezetésével folytatódott. Ezzel kapcsolatban lásd a HeartspeakTV kisfilmjét, *Heartspeak about Shannen’s Dream* (2011). Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=3Gy38grr35c> (2026. 02. 26.).

<sup>31</sup> Lásd itt: [https://www.youtube.com/watch?v=bPv5Lu\\_P79A](https://www.youtube.com/watch?v=bPv5Lu_P79A) (2026. 02. 26.).

<sup>32</sup> Kanada kormánya (2025): *Overview of Indigenous community infrastructure investments*. Letöltés: <https://www.sac-isc.gc.ca/eng/1526995988708/1526996020578> (2026. 02. 26.).

<sup>33</sup> Angolul: *Indigenous Languages Act* (2019). Letöltés: <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/i-7.85/page-1.html> (2026. 02. 26.).

megőrzése az állam felelőssége és feladata. Ennek szellemében a törvény felhatalmazta az őslakos közösségeket, dolgozzanak ki kulturálisan megfelelő tananyagokat, és több száz millió dollárt rendelt a tiszteletreméltó idősek bevonására az oktatásba. Az iskolákban ma irodákat biztosítanak a vének számára, ahol a tanulók felkereshetik őket érzelmi támogatásért, kérdéseikkel vagy tanácsért, és mivel ők az élő beszélt nyelv őrzői, tanári diploma nélkül is taníthatnak az iskolákban.<sup>34</sup> A törvény előírta azt is, a kormány hozzon létre egyetemi kutatói álláshelyeket a veszélyeztetett nyelvek újraélesztése lehetőségeinek kutatására –

2024-re ez meg is történt<sup>35</sup>. Az egyetemek jelentős forrásokra pályázhatnak, ha új tanterveket dolgoznak ki őslakos nyelven, vagy ösztöndíjat biztosítanak azoknak az őslakos hallgatóknak, akik nyelvtanárnak készülnek. És nem kell többé a nagyvárosba költöznie annak, aki ősei nyelvét akarja tanítani; a tanárképzés ma a tiszteletreméltó idősek vezetésével saját közösségükben zajlik.<sup>36</sup>

A törvény megszületése óta a szövetségi kormány fokozatosan kivonul az őslakosok iskoláinak irányításából. Egyre több diploma tér vissza közösségébe iskolaigazgatóként és tantervfejlesztőként, hogy a helyi

oktatási tanácsok tagjaként arról határozzon, mit és hogyan tanítsanak.<sup>37</sup> Az országban a tartományok és területek maguk döntenek bizonyos stúdiumok kötelező jellegéről.<sup>38</sup> Manitoba tartományban az őslakos jogok oktatása a középiskolák minden évfolyamán kötelező, Ontario iskoláiban csak az taníthat, aki vizsgán bizonyította, hogy megfelelően ismeri a kanadai őslakosok történelmét, Saskatchewan tartományban a kerettanterv kötelező eleme az őslakosokkal kötött szerződések oktatása, Brit Columbiában minden tantárgyba beépítették az őslakosok szempontrendszerét – a természettudományok oktatásában

megjelent a hagyományos ökológiai tudás átadásának szándéka, irodalomórakon őslakos szerzők műveit is olvassák, törté-

nelem- és társadalomismeret-órakon a bentlakásos iskolákról is tanulnak a diákok.<sup>39</sup>

Az elmúlt évtizedben jelentősen megnőtt azoknak az őslakos fiataloknak a száma, akik a felsőoktatásban tanulnak tovább, különösen azokon a szakokon, melyek segítik őket abban, hogy közvetlen hatást gyakoroljanak közösségeikre. Jogászhallgatók ma tudásörzöktől tanulják a helyi törvények alkalmazását,<sup>40</sup> orvostanhallgatók a nyugati orvostudomány és a hagyományos

a kormány kivonul az őslakosok iskoláinak irányításából

<sup>34</sup> Lásd itt: <https://www.jibc.ca/office-indigenization/elders-in-residence> (2026. 02. 26.).

<sup>35</sup> Angolul: *Canada Research Chair*. Letöltés: <https://www.chairs-chaires.gc.ca/home-accueil-eng.aspx> (2026. 02. 26.).

<sup>36</sup> Lásd: <https://educ.queensu.ca/teacher-education/multi-session-programs/itep-community#differences> (2026. 02. 26.).

<sup>37</sup> Angolul: *Regional Education Agreement* (REA). Ezzel kapcsolatban lásd:

<https://www.sac-isc.gc.ca/eng/1729016532757/1729016555156> (2026. 02. 26.).

<sup>38</sup> Kanada politikailag 10 tartományra (province) és 3 területre (territory) oszlik. Lásd itt:

<https://www.canada.ca/en/intergovernmental-affairs/services/provinces-territories.html> (2026. 02. 26.).

<sup>39</sup> Ezzel kapcsolatban lásd a következőket:

<https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/support/indigenous-focused-graduation-requirements>

<https://www.ontario.ca/page/ontario-first-nation-metis-and-inuit-education-policy-framework-2007>

<https://saskatchewan.ca/government/news-and-media/2008/september/15/moving-forward-with-mandatory-treaty-education>

<https://www.edu.gov.mb.ca/iee/index.html> (2026. 02. 26.).

<sup>40</sup> A University of Victoria *Joint Degree in Canadian Common Law and Indigenous Legal Orders* programja bizonyítja, hogy egy állam képes egyszerre működtetni több jogrendszert is. Az elmúlt évtizedben megszerte

gyógyászat összekapcsolását,<sup>41</sup> pszichológus- és szociálmunkás-hallgatók a nemzedékeken átívelő trauma kezelésére szakosodnak, a nyersanyagokban gazdag északi területeken mérnök- és biológushallgatók a környezeti károk elhárításán dolgoznak. Szigorították az indián- és inuitközösségekben végzett kutatások etikai protokollját (2022),<sup>42</sup> és az őslakosok képviselését az egyetemek legfelsőbb szintjein is szavatolják.<sup>43</sup>

Kulturális szempontból az őslakosok számára megfelelő oktatásforma, egyben a nyelvi revitalizáció hatékony eszköze a terepen való képzés,<sup>44</sup> mely világszemléletet és nyelvet egyszerre tanít. Nem természetjárás ez, hanem olyan pedagógia, mely az őslakos népek Földnyárához való mély kötődésére alapozva a földet tekinti elsődleges tanítónak. Ahelyett, hogy természetismeret-órán a fenntarthatóságról olvasnának az osztályteremben angolul, a diákok terepen tanulnak hagyományos csapdaállításról,

bogyógyűjtésről és az ökoszisztéma egyensúlyáról, anyanyelvükön. Amikor egy osztály nem a biológiakabineten ül, hanem egy tapasztalt vadással és tanárával kimegy a közösségi területre, a diákok nem ábráról, hanem a gyakorlatban tanulják meg a jávorszarvas<sup>45</sup> bonctanát, megvizsgálják az állat szerveit, tanulnak az élőhelyéről, hogy az állat melyik részét mire használják, a táplálkozásról, vagy épp arról, hogyan hat a klímaváltozás az állományra. A mérés és a becslés tanulása a terepen sokkal izgalmasabb, mint a matematikateremben: miután a diákok kiszámolják a hús súlyát és az elkészítéshez szükséges tartósítószer arányát, a terület vedeltartó képességét is felméri. Több északi iskolakörzetben a jávorszarvas-vadászat és a hús feldolgozása a tanterv része,<sup>46</sup> és a leendő oktatóknak tudniuk kell olyan kenutúrát is szervezni, melynek során számot adnak az ősök tudásáról.<sup>47</sup> Az iskolák ma azt tanítják,

ugrásszerűen megnőtt az őslakos ügyvédek és bírók száma. 2022-ben Michelle O'Bonsawin lett az első őslakos bíró a Kanadai Legfelsőbb Bíróságon. Terveivel kapcsolatban lásd a következő kisfilmet: [https://www.youtube.com/watch?v=TOvbrmIY\\_64](https://www.youtube.com/watch?v=TOvbrmIY_64) (2026. 02. 26.).

<sup>41</sup> Ez kulcsfontosságú a bizalom helyreállításában, mivel sok idős őslakos fél az állami intézményektől a múltbeli traumák miatt.

<sup>42</sup> Angolul: *Tri-Council Policy Statement (TCPS 2)*. Lásd itt: [https://ethics.gc.ca/eng/policy-politique\\_tcps2-eptc2\\_2022.html](https://ethics.gc.ca/eng/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html) (2026. 02. 26.).

<sup>43</sup> Ezzel kapcsolatban lásd: Victoria Egyetem Jogi Intézet (2025): UVic Law's inaugural Associate Dean Indigenous. October 22. Letöltés: <https://www.uvic.ca/law/news-and-stories/stories/sarah-morales-adi.php> (2026. 02. 26.).

<sup>44</sup> Angolul: *Land-based learning*. Ezzel kapcsolatban lásd a National Centre for Collaboration in Indigenous Education *Introduction to Land-Based Education* c. oktatófilmjét (2020). Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=4F6hg8uwZuQ> (2026. 02. 26.) és a montreáli McGill egyetem promóciós anyagát a témáról két kisfilmmel, itt: <https://www.mcgill.ca/walkingalongside/curriculum-pedagogy/land-based-pedagogy> (2026. 02. 26.).

<sup>45</sup> A Kanada-szerte híres *Anishnabe Moose Research Project* az őslakos közösségek és a nyugati típusú tudomány együttműködése a jávorszarvas-populáció megmentéséért. Lásd itt: <https://smallchangefund.ca/campaign/anishnabe-led-moose-research-project/> és itt: <https://anishnabeinikwin.wordpress.com/> (2026. 02. 26.).

<sup>46</sup> Az 1971-ben alapított Chief Jimmy Bruneau School híres mottója: *Erősnek lenni mindkét világban* (Strong Like Two People). Az iskola célja, hogy a diákok egyszerre kapjanak nyugati oktatást és ismerjék meg saját nyelvüket és kultúrájukat is. Az iskola megnyitására szóló videót lásd itt: <https://vimeo.com/230827229> (2026. 02. 26.).

<sup>47</sup> A programot Alex Wilson, a Saskatchewan Egyetem pedagógiai karának tanára dolgozta ki. Lásd itt: <https://news.usask.ca/media-release-pages/2023/usasks-master-of-indigenous-land-based-education-program-celebrates-first-graduates.php> (2026. 02. 26.).

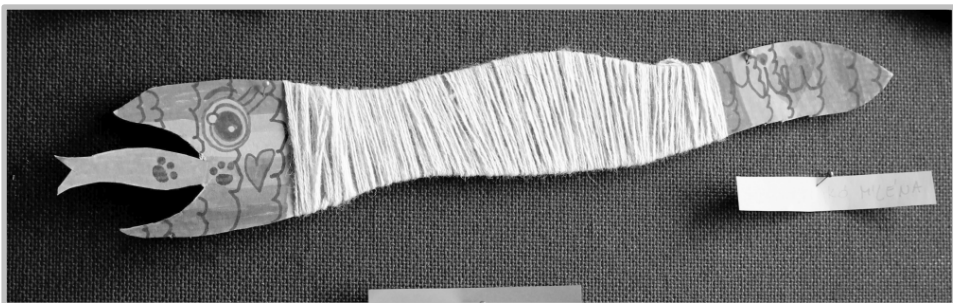
és a diákok azt a tudást szerzik meg, amire a túléléshez szükségük lesz.<sup>48</sup>

Mióta a kanadai társadalmi megbékélést segítő bizottság jelentése rámutatott, hogy az indián bentlakásos iskolák évszázados kulturális pusztításának hagyatékát csak társadalmi összefogással lehet felszámolni, az oktatás a gyarmati iskolarendszer lebontásának legfontosabb eszköze lett az országban. A tantervekbe beépítették az őslakosok történelmének és hagyományos tudásának oktatását, az indián- és inuitközösségek önállóságot kaptak iskoláik irányításában, a nyelvi revitalizációt a kormány törvényekkel és pénzzel támogatja. A tanulmányok súlypontja az elméleti oktatástól a terepen való gyakorlati képzés felé tolódott

### mindenkit gazdagító iskola

el, a modern tudomány felismeréseit a hagyományos ökológiai ismeretekkel együtt tanítják. Az őslakos vezetőket ma országos megbecsülés övezi, a nemzedékek közötti kapcsolatok erősítése a közösségi kapcsolatrendszer újraépítését segíti.

A kanadai társadalom több évszázados kiséssel fölfedezte őslakosai értékeit, és immár hajlandó azokat megbecsülni. Ha kisebbségekből fejlődő multikulturális országot terveznek kovácsolni, más megoldás amúgy sincs: nemzeti önérdek a kiengesztelődés a társadalomalkotó kisebbségekkel és a kultúraazonos oktatás bevezetése egy mindenkit gazdagító iskolarendszer építése során. Erről is tanít a kanadai indián bentlakásos iskolák története.



<sup>48</sup> Mowatt, Morgan, de Finney, Sandrina, Wright Cardinal, Sarah, Mowatt, Gina, Tenning, Jilleun, Haiyupis, Pawa-Gilpin, Erynne, Harris, Dorothea, MacLeod, Ana és XEMFOLTW\_Claxton, Nick (2020): ØENTOL TFE TENEW. (Together with the land) – Part 1: Indigenous land- and water-based pedagogies. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*. Letöltés: <https://www.erudit.org/en/journals/ijcyfs/2020-v11-n3-ijcyfs05412/1070671ar.pdf> (2026. 02. 26.).

## PÁLVÖLGYI LAJOS

## Az innovációs kultúra megújulása az oktatásban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.02>

Egy ágazat működését és megújulását sokféle intézkedés segítheti. Az ágazati szereplők megbecsülése és tisztességes jövedelme mellett biztosan a legelső között szerepel az innovációk bátorítása, az innovációs kultúra erősítése is. Az innovációs rendszer az oktatás esetében is egyfajta immunrendszerként működik, amelynek sejtei – az innovatív pedagógusok – képesek felismerni egy sor kisebb-nagyobb problémát, és kellő kreativitással semlegesíteni, illetve megoldásokká transzformálni azokat. Jó esetben bárki innovátorrá válhat, és egy jól működő ágazat ezt erőteljesen ösztönzi, jutalmazza és támogatja is.

*Innováció* (vagy újítás) az egyének vagy szervezetek gyakorlatában bekövetkező minden olyan változás, amely a korábbi rutinhoz vagy gyakorlathoz képest jelentős eltérést eredményez, és növeli annak lehetőségét, hogy eredményesebbé vagy hatékonyabbá váljanak, vagy megoldjanak egy problémát (Fazekas és mtsai., 2021a, 2021b). Fontos kiemelni, hogy ebben a megközelítésben az érintettek saját korábbi gyakorlatához képest nézzük a pozitív változást. Ez az értelmezés nagyon közel áll a nemzetközi térben közismert ún. Oszlói Kézikönyvben szereplő innováció-definícióhoz (OECD, 2018). Cikkünkben *oktatáson* (vagy oktatási ágazaton, oktatási rendszeren) a köznevelési rendszert, a szakképzést, a felsőoktatást, valamint az ezeket közvetlenül támogató intézményeket együttesen értjük.

Az innováció egyik fő típusa a felülről lefelé (*top-down*) haladó innováció, amelyet az oktatási rendszer esetében az ágazat vezetése kezdeményez, és amely gyakran reform vagy rendelet formájában jelenik meg.

Megvalósulása lehet teljes vagy részleges. Ezzel szemben az alulról felfelé haladó (*bottom-up*) oktatási innováció a pedagógusok és más szereplők helyi ötleteiből indul ki.

Nagy komplex rendszerek esetében ez utóbbiak jelentőségét növeli, hogy alacsony kockázatú organikus fejlődést képesek megvalósítani magasabb elköteleződés mellett, amennyiben folyamatosan elegendő számú kis és mikroinnováció van jelen, illetve

terjed a rendszerben. A kis lépésekben történő folyamatos fejlesztés és tökéletesítés (*continuous improvement*) jelentősége a gazdasági szférában jól ismert. Az innovációk áramlása hálózat kutatási szemléletben modellezhető, elemezhető. A rendszer egésze szempontjából az innovációk átvételének, testreszabott alkalmazásának ösztönzése különösen hatékony intézkedés lehet, mivel könnyebb valamit adaptálni, mint újra kitalálni. Ennek folyamatát az újítások és jogyorkorlatok központi katalógusát tartalmazó internetes szakmai platform segítheti

könnyebb valamit adaptálni, mint újra kitalálni

(Pálvölgyi és Horváth, 2023). Amennyiben lehetséges, általában az *innováció fenti két típusának jól összehangolt kombinációja hozza a legjobb eredményeket.*

Az innováció ma már nem csupán lehetőség, hanem az oktatási rendszerek sikerességének egyik alapfeltétele. Az újítások terjedéséhez mindkét oldal elkötelezettsége szükséges: kell hozzá a fejlesztést végző pedagógus önbizalma, amellyel hisz a saját újítása, jógyakorlata átadhatóságában, és kell hozzá a fogadó közeg nyitottsága, kritikus problémaérzékenysége és aktív, információkereső attitűdje is. *Michael Fullan* (2007) kanadai oktatáskutató szerint az oktatás megváltoztatása elsősorban nem technikai, hanem emberi és kulturális kérdés. A kultúraváltás fontosabb a szervezetváltásnál. Különösen fontos az innovációk befutó fázisa, az intézményszülés, amikor az újítás a napi rutin részévé válik.

Ennek hiányában az innováció a feledés homályába vész. A valódi változás a tanárok fejében és a tanári szoba légkörében dől el. Abban, hogy miként kezelik a hibákat, és mennyire hisznek saját hatóerejükben. Fullan a változást komplex, nem lineáris folyamatként értelmezi, amelyben az innovációmenedzser dolga a „rendezett rendetlenség” irányítása, ahol nemcsak a diák, hanem a tanár és a szervezet is tanul.

Az innovációs kultúra fejlesztését a tanárok és iskolák szakmai autonómiájának tervezett növelése hazánkban különösen aktuálissá teszi. Az új gyermekközpontú szakpolitika a tartalmi és módszertani megújulást is ösztönözni kívánja. Érdemes felidézni ezért a közelmúlt néhány hazai kutatását, kezdeményezését, javaslatait, kitérve az

innovációk értéktartalmára, kockázataira, és a kockázatok kezelésére is.

## INNOVÁCIÓKUTATÁS AZ OKTATÁSBAN

Az innovációs kultúra megújításán gondolkodva szerencsére több kiváló hazai kutatásra is építhetünk. Ilyen volt a *LearnInnov* („Tanuló közösségek és társadalmi innovációk”) elnevezésű program, amely a hazai és regionális oktatásfejlesztés újszerű megközelítését követve a formális oktatási rendszeren túlmutató, alulról szerveződő közösségi tanulási folyamatokat és azok társadalmi innovációs potenciálját tárta fel. A 2015 és

2018 között lezajlott kutatás célja az olyan helyi kezdeményezések (társadalmi innovációk) elemzése volt, amelyek képesek kompenzálni a meg-

lévő hátrányokat, vizsgálva azt is, hogy a különböző területi egységek (falvak, kistelepek, zártabb közösségek) miként válhatnak tanuló közösségekké (*Kozma*, 2018).

A *LearnInnov* kutatás egyik legfontosabb tanulsága, hogy a felülről lefelé irányított oktatási reformok gyakran ellenállásba ütköznek vagy elhálnak, ha nem veszik figyelembe a helyi kontextust. A valódi, fenntartható innovációkhoz elengedhetetlen a helyi autonómia. Nagyjelentőségű a lokális beágyazottság és az alulról szerveződő hálózati működés. Az iskola nem egy zárt erőd vagy elefántcsonttorony, hanem a lokális társadalom része, motorja. A tanulás akkor válik társadalmi innovációvá, ha összekapcsolódik a helyi gazdasággal, civil szervezetekkel és családokkal.

nemcsak a diák, hanem a tanár és a szervezet is tanul

A tudásmegosztás különösen hatékony formája a horizontális, hálózati tanulás, amikor például az iskolák vagy pedagógusok egymástól tanulnak, jógyakorlatokat vesznek át. A *LearnInnov* projekt középpontjában a „*tanuló régió*” koncepciója állt, amely közvetlen elméleti és gyakorlati keretet biztosít a horizontális tudásmegosztáson alapuló szakmai tanulóközösségek kialakulásához. A kutatás szerint a horizontálisan kiterjedő hálózatok olyan tanuló közösségeket (városokat és régiókat) eredményeznek, amelyek akár ellen is állhatnak egyes felülről jövő beavatkozásoknak. A tanulási folyamatok sikerességét nemcsak a kognitív tulajdonságok fejlődését leíró számszerűsíthető mutatók, hanem a helyi közösségben keletkező társadalmi tőke és a kölcsönös bizalom növekedése is jelzi (Kozma, 2018). Mind-ezen felismerések relevánsak napjainkban is, támpontot adva innovatív programok és lemorzsolódást gátló kezdeményezések tervezéséhez és hatásvizsgálatához a hátrányos helyzetű térségekben (ld. pl. tanodák és bázisintézmények). Mivel a tanuló régiók erősítése segíti az élethosszig tartó tanulást, a fenntartható helyi fejlődést és javítja a versenyképességet is, a szakpolitika és az innovációtámogatás egyik fontos prioritása kell hogy legyen.

Miközben a *LearnInnov* inkább az oktatás szociológiai aspektusaira és külső környezetére fókuszált, egy másik nagy kutatás, az *Innova* projekt az oktatási rendszer belső világát vette górcső alá. A tíz évvel ezelőtt indult ötéves kutatás a helyi-intézményi innovációkat vizsgálta. Átfogó képet adott a hazai *bottom-up* oktatási innovációk természetéről, keletkezéséről és terjedéséről

(Fazekas és mtsai., 2021a; 2021b). Az eredmények szerint az innovációk jelentős része nem külső reformokból, hanem a *mindennapi pedagógiai gyakorlat kihívásaira adott helyi, gyakran „láthatatlan” válaszokból születik*. Ezek kialakulását és pályáját az egyéni jellemzők, a szervezeti működésmódok és a külső ösztönzők együttesen határozzák meg, miközben az innovációk terjedése evolúciós logikát követ: a sikeres megoldások fennmaradnak és terjednek, de csak bizonyos feltételek mellett képesek rendszerszintű hatást elérni. A kutatás azt is kimutatta, hogy az intézmények és egyének innovációs aktivitása egy skálán helyezhető el, amelynek egyik végpontján a tanulószervezetként működő, magas adaptivitású intézmények, a másikon az innovációra kevésbé képes szervezetek állnak. A szervezetek többsége pedig eme két szélsőérték között helyezkedik el. Az innovációs aktivitást különösen erősíti a támogató szervezeti környezet, a reflektív szakmai tanulás, valamint az olyan programokban való részvétel, amelyek aktív fejlesztői munkát igényelnek.

ellen is állhatnak egyes felül-  
ről jövő beavatkozásoknak

Az *Innova* projekt feltárta az innovációk térbeli és rendszerszintű mintá-

zatait is. A magyar oktatási rendszerben általánosan jelen van az innovációs aktivitás, ugyanakkor jelentős területi különbségek figyelhetők meg: az urbánusabb, fejlettebb térségek – különösen Budapest és egyes fejlett járások – kedvezőbb mutatókkal rendelkeznek, míg más régiók lemaradnak, bár helyenként „innovációs szigetek” is azonosíthatók. Az iskolatípusok között is eltérések mutatkoznak, például a gimnáziumok innovációs képessége kevésbé függ a térségi adottságtól. Az innovációk áramlása

ugyanakkor korlátozott: a köznevelési és felsőoktatási alrendszer viszonylag zártan működnek, az intézmények jellemzően saját szektorukon belül vesznek át, adaptálnak megoldásokat, és az innovációk iskolák közötti áramlása is meglehetősen csekély. A főváros kiemelkedő „exportőr”, de kevésbé fogad be külső innovációkat, míg a vidéki térségek többsége inkább importorientált. Összességében a kutatás egy gazdag, de fragmentált innovációs rendszert ír le, amelyben *a helyi kezdeményezések jelentősek, de terjedésük és rendszerszintű hasznosulásuk korlátozottnak látszik.* (További publikációk: ld. ELTE, 2016-2021.)

Az *Innova* kutatás eredményei alapján számos szakpolitikai javaslat fogalmazható meg.

Ezek közül kiemelhető az a gondolat, miszerint az innovációs aktivitás erősítését kiemelten az iskolák

intézményi szintjén érdemes ösztönözni. Az intézmények vezetésére itt kulcsszerep hárul, mivel a folyamat akkor működik, ha *az iskolák vezetői innovációt támogató menedzserekké válnak.* További feltétel a pedagógusok szakmai autonómiájának megfelelő szintje, és a túlterhelés megszüntetése, valamint a folyamatos tájékozódás és tájékoztatás. Az innovációk kibontakozását jól segítheti az iskolák kapcsolatainak fejlesztése egymás között, valamint a kapcsolatfejlesztés az egyetemek, vállalatok, civil szervezetek, pedagógiai szakmai támogatók, a térségük egyéb intézményei és potenciális külföldi partnerek felé is. Fontos irány lehet a diákok és a szülők fokozottabb partneri bevonása. A tanárképzéssel foglalkozó egyetemek és az innovációban élenjáró oktatási intézmények körül jöhetnek létre az első

olyan együttműködések, amelyek a helyi viszonyok ismeretében alakítják a fejlesztéseket és menedzselik az innovációt. A szakpolitika feladata a preferált fejlődési irányok meghatározása, valamint a keretfeltételek és az ösztönzők kialakítása.

## A NOIR JAVASLATOK

Az *Innova* projektből következő javaslatok nagyon hasonlóak azokhoz, amelyeket egy átfogó szakmai dokumentum korábban már megfogalmazott. A *Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer (NOIR)* másfél évtizeddel ezelőtt készült koncepciója a magyar köznevelés megújítását egy rendszerszintű innovációs stratégia keretében vázolta fel (*Balázs és mtsai., 2011*).

A NOIR stratégia elkészítését megelőzte a tágabb keret, az *oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs (K+F+I) rendszerének* elemzése, amely maga is számos fejlesztési javaslatot tartalmazott. Példaként az oktatáskutatási adatbázis létrehozásának gondolatát említjük. Az adatbázis egyebek mellett a kompetenciamérési és oktatásstatisztikai adatokat, valamint az állami forrásokból finanszírozott egyéb adatállományokat is tartalmazná. Az egyesített adatbázishoz a kutatók hozzáférése megfelelő szabályozás mellett biztosítva lenne. A javaslat szerint a nemzetközi összehasonlítást lehetővé tévő empirikus kutatásokban való részvételnek prioritást kell kapnia, és az ehhez szükséges kutatói kapacitásokat fejleszteni kell. Az oktatási ágazatról célszerű lenne rendszeresen jelentést készíteni, amely egyben a K+F+I

a kutatók hozzáférése  
biztosítva lenne

preferenciák meghatározását is segítheti (Lannert, 2009).

Maga a NOIR koncepció abból indult ki, hogy a hatékony innovációs rendszert működtető országok oktatási rendszerei eredményesebbek. A magyar oktatásban az innovációk azonban gyakran esetlegesek, és nem élnek tovább az adott projekt befejezése után. A NOIR célja egy olyan támogató környezet létrehozása volt, ahol a módszertani, szervezeti, technológiai újítások tartósan beépülnek a gyakorlatba; és ahol az egyes fejlesztések nem egymástól elszigetelten, szigetszerűen, hanem egymással összekapcsolódva valósulnak meg, a joggyakorlatok szélesebb körű adaptálása mellett. Bár a koncepció a jelenlegitől eltérő szakpolitikai kontextusban keletkezett, főbb javaslatainak áttekintése gondolatébresztő lehet, vagy éppen termékeny vitára ösztönözhet napjainkban is.

A NOIR célja az oktatás eredményességének, minőségének és hatékonyságának javítása volt az innovációs rendszer fejlesztésén keresztül, összhangban olyan oktatáspolitikai célokkal, mint a méltányosság (esélyegyenlőség), a kulcskompetenciák fejlesztése és az élethosszig tartó tanulás támogatása. A cél megvalósítása érdekében meghatározott öt beavatkozási terület (pillér): az intézményi keretek, a humán erőforrások, a minőségbiztosítás, a tudásmenedzsment és a technológia (Balázs és mtsai., 2011).

### 1) A szabályozási, intézményi és szervezeti keretek fejlesztése

A részletesen kidolgozott javaslatcsomag lényege egy koherens, rendszerszintű oktatási

innovációs ökoszisztéma kialakítása, amelyben a szabályozási, intézményi és finanszírozási keretek tudatos újratervezése biztosítja a kutatás, fejlesztés és gyakorlat szoros integrációját. Ennek kulcselemei közé tartozik a kormányzati innovációs stratégia oktatási dimenzióinak megerősítése, az ágazati érdekérvényesítés és koordináció intézményesítése (pl. dedikált innovációs testület, középvezetői felelősségi szint), valamint a döntéshozatal tudásalapúvá tétele.

A rendszer hatékony működését szolgálja továbbá a szereplők (állami, piaci, civil és nemzetközi) bevonásának kiszélesítése, az érdekegyeztetés és a hálozatosodás ösztönzése, illetve a kutatás és gyakorlat közötti közvetítő mechanizmusok (brokerage) kiépítése. A kutatók, a döntéshozók, a pedagógusképző helyek és maguk a gyakorló tanárok szoros együttműködésben dolgoznak a tanulói eredményesség javításáért. Mindezt kiegészíti egy stabil és diversifikált finanszírozási háttér megteremtése – beleértve az uniós források innovációbarát felhasználását, a magántőke bevonását és a visszaforgatási mechanizmusokat –, valamint a kutatási infrastruktúra és menedzsmentkapacitások fejlesztése, amelyek együttesen biztosítják az oktatási innováció fenntartható és adaptív fejlődését.

### 2) A humán feltételek és az emberekben rejlő innovációs potenciál fejlesztése

A stratégiai javaslat kitér az oktatási innováció humán kapacitásainak tudatos és rendszerszintű fejlesztésére is, amely az emberi erőforrások feltérképezésére, utánpótlásának

az uniós források  
innovációbarát felhasználása

biztosítására és folyamatos szakmai fejlesztésére épül. Ennek része az oktatáskutatás és -fejlesztés vonzerejének növelése, a kompetenciastandardok kialakítása, valamint a doktori képzés és a szakmai mobilitás erősítése a köz- és a versenyszféra között. Kiemelt hangsúlyt kap a pedagógusok, oktatók és kutatók innovációs kompetenciáinak fejlesztése – beleértve a digitális, interdiszciplináris és együttműködési készségeket –, továbbá a pedagógusképzés és -továbbképzés innovációbarát átalakítása és a „kutató-fejlesztő pedagógus” szerep megerősítésével. A szervezeti szinten zajló innovációk ösztönzése érdekében fontos a vezetői kompetenciák fejlesztése, az innovációt támogató intézményi struktúrák és stratégiák kialakítása, valamint a joggyakorlatok dokumentálása és terjesztése. Mindezt ki egészítik az ösztönző mechanizmusok – például díjak, pályázatok, kísérleti programok és szakértői rendszerek –, amelyek elősegítik az innovációs kultúra megerősödését az oktatási rendszer egészében.

### 3) A minőség, relevancia és hatékonyság biztosítása

A javaslatok egy olyan minőségorientált oktatási innovációs rendszer kialakítását célozzák, amelyben a relevancia és hatékonyság biztosítása a rendszeres, több szinten zajló értékelésre és a tényeken alapuló döntéshozatalra épül. Ennek alapja az egységes kutatási-fejlesztési standardok és indikátorok kialakítása, az információs rendszerek fejlesztése, valamint az adatok széles körű, felhasználóbarát hozzáférhetővé tétele. Kiemelt szerepet kap az értékelési kapacitások

erősítése – beleértve a szakértői jelenlétet a döntéshozatalban, az eredmények rendszeres elemzését és az érintett szereplők bevonását –, továbbá az innovációs dimenzió integrálása a minőségpolitikába, az intézményi minőségmenedzsmentbe és az ellenőrzési rendszerekbe, egyensúlyt teremtve a szummatív és formatív funkciók között. A rendszer nemzetközi beágyazottsá-

### egységes kutatási-fejlesztési standardok és indikátorok

gát erősíti a külső partnerek bevonása az értékelésbe, a közös programokban való részvétel és a nemzetközi standardokhoz való igazodás, míg a

kutatás és gyakorlat közötti kapcsolatot olyan programok támogatják, amelyek egyszerre felelnek meg a tudományos elvárásoknak és a közvetlen gyakorlati hasznosíthatóságnak.

### 4) A tudás teremtésének, közvetítésének és gyakorlati alkalmazásának javítása

A javasolt stratégia része egy integrált tudásökoszisztéma kialakítása is, amelyben a tudás létrehozása, közvetítése és gyakorlati hasznosítása szorosan összekapcsolódik, és nem válik szét intézményi vagy funkcionális határvonalak mentén. Ennek alapja a tudásmenedzsment fejlesztése (tudástérképek, szellemi tulajdon kezelése), a társadalmi-gazdasági kihívásokhoz illeszkedő kutatási prioritások meghatározása, valamint a nemzetközi tudás aktív bevonása és a nemzetközi együttműködések stratégiai szintű erősítése. A rendszer hatékonyságát növeli a tudástermelés, -megosztás és -felhasználás közötti határok oldása, klaszterek és közvetítő szervezetek létrehozása, illetve az

interdiszciplináris és ágazatközi kapcsolatokat fejlesztése. Kiemelt szerepet kap a sokcsatornás, interaktív tudásközvetítés (digitális platformok, nyílt hozzáférés, konferenciák, innovációs „piacok”), valamint a kutatási eredmények strukturált és kötelező disszeminációja. A gyakorlati hasznosulást támogatják az információs központok, a bevált gyakorlatok terjesztése, a gyakorlatközösségek és hálózatok erősítése, illetve az adaptáció ösztönzése. Mindezt kiegészíti a monitoring- és értékelési rendszerek fejlesztése, amelyek biztosítják a tudásmegosztási mechanizmusok folyamatos elemzését és hatékonyságának javítását.

### 5) Innováció és technológia

A javaslatcsomag kitér az új technológiai megoldások intézményi szintű ösztönzésére, rendszerszintű elterjesztésére és folyamatos minőségbiztosítására is.

Ennek kulcsa a pedagógiai és technológiai innováció valódi integrációja; az, hogy a tanári kompetenciák, a képzési programok

és a tananyagfejlesztés tudatosan kapcsolódjanak a korszerű tanulászervezési módszerekhez és digitális eszközökhöz, miközben a bevált megoldások dokumentálása és nyílt platformokon való terjesztése biztosítja a skálázhatóságot. A rendszer működését támogatja a minőségi oktatási termékek és szolgáltatások szabályozott, de innovációt ösztönző piaca (standardokkal, értékelési mechanizmusokkal és átlátható információkkal). Kiemelt szerepet kap a fejlesztő műhelyek, kutatási központok és felsőoktatási szereplők bevonása, valamint az állam aktív szerepvállalása az infrastruktúra

biztosításában, a technológiai fejlesztések ösztönzésében és a stratégiai irányításban (pl. önálló IKT-stratégia). Mindezt erősíti az ipari és nemzetközi együttműködések bővítése, a felhasználói kompetenciák és attitűdök fejlesztése, valamint a technológiai innovációk hatásainak adatvezérelt, összehasonlítható értékelése, beleértve a kísérleti bevezetéseket is.

A fent ismertetett NOIR stratégiához kapcsolódóan 2015-ben készült el az *Okos köznevelés (NOIR+)* elnevezésű újabb javaslat, melynek középpontjában a tudásmenedzsment állt (*Balázs és mtsai., 2015*). A cél olyan „tudásproduktumok” létrehozása és terjesztése volt, amelyek közvetlenül alkalmazhatók a mindennapi pedagógiai gyakorlatban, és hozzájárulnak a tanulási eredmények javításához. Ehhez kapcsolódott a pedagógusok professzionalizációjának

erősítése, különösen a mesterpedagógus és kutatótanár szerepek révén, amelyek szerepköréhez nemcsak tudás létrehozása, hanem annak meg-

osztása és az innovációk ösztönzése is hozzátartozik. A stratégia hangsúlyozta a nemzetközi tapasztalatok és kutatási eredmények beépítésének fontosságát, valamint azt, hogy az oktatási innovációkat koordinált módon, intézményes keretek között, tudatos szakpolitikai irányítással támogatni kell.

A NOIR család utolsó tagja, a *Digi-NOIR stratégia* a NOIR technológiai pillérének részletes kibontását adja (*Halász és mtsai., 2019; 2021*), egyben szorosan kapcsolódva a Digitális Oktatási Stratégiához (*DJP, 2016*) is. A koncepció abból indul ki, hogy az oktatási innovációk jelentős része a

az állam szerepvállalása az infrastruktúra biztosításában

digitalizáció keretei között zajlik, ezért az oktatástechnológia nem kiegészítő elem, hanem az innováció egyik központi hajtóereje. Hangsúlyozza, hogy a technológiai innovációk egyszerre jelennek meg az iskolai gyakorlatban és a piaci szektorban: az oktatástechnológiai ipar kulcsszereplő, amely jelentős mértékben stimulálja a tanulási-tanítási innovációt. Emellett kiemeli, hogy az iskolák maguk is fontos innovációs források, amennyiben megfelelő ösztönzők és támogató környezet rendelkezésre áll. A stratégia célja egy olyan oktatástechnológiai ökoszisztéma kialakítása, amelyben a pedagógiai innováció, a technológiai fejlesztés és a gazdasági szereplők együttműködés révén erősítik egymást. Ennek része az oktatástechnológiai ipar fejlesztése, a nemzetközi trendekhez való igazodás, valamint az innovációk terjedését támogató szervezeti és humán feltételek kialakítása. A koncepció az oktatás digitalizációját nem pusztán infrastruktúra-fejlesztési kérdésként kezeli, hanem komplex innovációs folyamatként, amelyben a pedagógiai gyakorlat, a kutatás és a piac összehangolt működése szükséges a rendszer-szintű hatások eléréséhez.

Az ismertetett dokumentumokon annak idején sokan sokat dolgoztak, kiterjedt szakirodalmi és empirikus kutatások, műhelymunkák, egyeztetések folytak. Az innovációs kultúra fejlesztését célzó javaslatok túlnyomó többsége jobbra a fiókban maradt, és ezidáig nem, vagy csak nagyon korlátozottan valósult meg. Számos felvetés napjainkban is adaptálhatónak tűnik. Ami késik, talán nem múlik.

## AZ INNOVÁCIÓK ÉRTÉKTARTALMA ÉS KOCKÁZATAI

Az innovációs kultúra megújítása kapcsán érdemes kitérni a pedagógiai kockázatokra is, melyekről ritkábban esik szó. Nem azért tekintjük át ezeket, hogy bárkit is elrettentsünk az innovációtól, hanem azért, hogy tudatosan kezeljük a lehetséges nem kívánt hatásokat. Kockázatok főképp a szakmaiság megsértésével, valamint az egyes újítások értéktartalmával, pontosabban értékeket sértő hatásával függhetnek össze. Előzetesen érdemes megjegyezni, hogy a szakmaiság biztosítására a fent ismertetett javaslatok több ponton is kitértek. Az intézkedések a pedagógusképzés és továbbképzés, a szakmai támogatás és kommunikáció, a bázisintézmények, a pályázatok és pilot programok, továbbá a kutatóhelyek és tanárképző intézmények fokozott szerepét érinthetik.

Mivel az értéktartalom helyes kezelése a szakmaiság részének tekinthető, az intézkedések szintjén ez a szakmaiság biztosításához kapcsolható (feltéve, hogy van egy kvázi-protokoll, amely terjeszthető; azaz látjuk a problémát és a megoldás elvi útját).

Lássunk most néhány példát a kockázatokra. Társadalmi és esélyegyenlőségi kockázatot jelent, hogy az innovációk – különösen a technológiaalapúak – gyakran nem csökkentik, hanem inkább felerősítik a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket. Ezt a jelenséget a szakirodalom *Máté-effektus*nak nevezi (amikor a jó helyzetben lévők profitálnak többet az újításokból). A COVID-

az oktatástechnológiai ipar kulcsszereplő – jelentős mértékben stimulálja a tanulási-tanítási innovációt

járvány hatására egyes technológiák alkalmazásában számottevő előrelépés történt, nagyobbrészt azonban olyan spontán folyamatok mentén, amelyek az egyenlőtlenségek növekedéséhez vezettek. A hátrányos helyzetű, nem megfelelő infrastruktúrával (kiseb internetes sávszélesség, saját eszközök hiánya) rendelkező tanulók leszakadtak, míg a tehetősebb családok gyermekei folytathatták a tanulást, és digitális kompetenciájuk tovább fejlődött.

Egy új eszköz vagy módszer bevezetése önmagában nem garantálja a jobb tanulási eredményeket. Fennáll a módszertani kockázata annak, hogy az innováció öncélúvá válik („technológia a technológiáért”), és inkább rontja a kognitív teljesítményt. A játékosítás vagy a képernyő-alapú oktatás túlzott alkalmazása bizonyos esetekben fragmentált, felszínes tudást eredményezhet, ha a dizájn elvonja a figyelmet a lényegről. A digitális innovációk megváltoztatják a tanulók egymás közötti és a tanárral folytatott interakcióit. A túlzott individualizáció és a képernyőidő növekedése elszigetelődéshez vezethet, és hosszabb távon romolhat a szövegértés és a szöveggalgotás képessége (Halász és mtsai., 2021). Bármennyire is perspektivikus az oktatás és az ipar intenzívebb együttműködése például az EdTech (oktatástechnológia) területén, az oktatás később függő helyzetbe is kerülhet, amikor profitorientált technológiai vállalatok által fejlesztett platformokra épít, mivel a pedagógiai tartalom és módszerek feletti kontroll idővel így átcsúszhat a magánszektor kezébe. Fontos lehetőség az adatok gyűjtése és elemzése is az oktatás és oktatásirányítás megalapozása érdekében, felmerülnek

azonban adatvédelmi és etikai kockázatok. Példa lehet erre egy olyan prediktív analitikai szoftver alkalmazása, amely a korábbi osztályzatok és más adatok, viselkedési minták alapján már félévkor képes azonosítani a „lemorzsolódásra hajlamos” tanulókat. Ez a technika az ügyfélvesztés megelőzésére számos iparágban használatos, az oktatásban azonban könnyen önbeteljesítő jóslatként működhet, torzítva a tanárok elvárásait (Pygmalion-effektus).

Különösen kritikus további pont az innovációk emberi oldala. Ha az iskolavezetés nem teremt biztonságos teret a hibázásra, a tanárok a korábbi, bevált rutinokba menekülnek. Ha az intézményi kultúra nem támogató, vagy a pedagógusok túlterheltek, az innováció kiegészítéshez, ellenálláshoz vagy látszólagos eredményekhez vezethet (Balázs és mtsai., 2015). Sok oktatási innováció megreked a „pilot projekt” szintjén. Amíg külső projektfinanszírozás (pályázat) támogatja, működik, de a támogatás megszűnésével vagy a vezetés változásával elhal. Erre a fenntarthatósági kockázatra példa lehet az, amikor egy iskola tableteket és egyedi fejlesztésű szoftveket kap egy alapítványi program keretében. Pár év múlva az eszközök elavulnak, a licencek lejárnak, a programot koordináló tanár elmegy az iskolából, a hardverek pedig a szertárban porosodnak. Christensen és munkatársai (2018) szerint a magánszektorral ellentétben a közoktatási rendszerek merev és bonyolult stakeholder-hálózattal rendelkeznek, ezért sajátos menedzsment-kihívást jelentenek. A szakpolitika és az intézményi vezetés változásai miatt az innovációk gyakran nem érik meg a hosszú távú beágyazódást.

az eszközök elavulnak,  
a licencek lejárnak

Mint ahogyan maga az oktatás sem értékmentes, az oktatási innováció sem lehet az. Az egyes innovációk értékérinthetősége azonban egymástól jelentősen eltérő mértékű lehet. Az érték-kockázatok kezelése érdekében fontos szakmai követelménynek tekinthető ezért, hogy minden újítást vizsgáljunk meg olyan kérdések mentén, mint például:

- Milyen értékeket képvisel vagy sért az innováció itt és most, *az adott kontextusban*?
- Milyen *tényleges* hatása van vagy lehet a folyamatra, az eredményre, és különösen az érintettekre, figyelemmel azok ismert konkrét jellemzőire?

Példaként képzeljünk el most egy újszerű módszertani megközelítést a Pitagorasz-tétel tanítására vonatkozóan. Vajon érdemes-e feltenni ezeket a kérdéseket akár ilyen esetekben is? Joggal gondolhatjuk, hogy az MTMI-tantárgyakhoz kapcsolódó újítások értéktartalma vagy értékeket érintő hatása kevésbé lehet problémás, mégsem árt egy gyors ellenőrzés. Ennek során kiderülhet például, hogy az új módszer olyan előzetes ismeretre épít, amellyel a tanulók egy csoportja (önhibáján kívül) nem rendelkezik, és emiatt az óra végén ők kevésbé okosnak tűnhetnek, ha a módszert változatlanul alkalmazzuk.

A kis léptékű, alulról építkező oktatási innovációk kockázatait elvileg jelentősen csökkenti a szabályozási környezet, amely jogi és adminisztratív keretek közé szorítja az innoválás mozgásterét – bár a gyakorlatban akadnak olyan szereplők, akik kreatívan

átlélik ezen határokat (és hajlamosak vagyunk hozzátenni, hogy néha jól is teszük ezt). Az értékérinthetőség és a hozzá kapcsolódó kockázatok szintje azonban látványosan megugrik, amint az iskolák és a tanárok a tartalmi kérdésekben is nagyobb autonómiát kapnak. Amikor a pedagógus maga dönthet a tananyag hangsúlyairól vagy a feloldozás kontextusáról, az innováció közvetlenül érintheti az oktatás-nevelés értékrendjét.

A kis léptékű újítások túlnyomó része tisztán módszertani jellegű, miközben számos kisebb innováció kifejezetten az iskola mikroértékrendjét formálja és gazdagítja. Ilyen értéktartalmú lokális terület például az öltözködési szabályok, az ülésrend és a belső terek kialakítása, a tanulási környezet, az információáramlás és a kommunikáció változtatása, az extrakurrikuláris tevékenységek szervezése, a tanulói motiváció fenntartása, a versenyhelyzetek alakítása, a konfliktusok kezelése, vagy éppen a tanulók bevonódásának, beleszólásának mértéke (*student voice*). Ugyancsak ide tartoznak az értékelés, a reflexió, az elismerés, a jutalmazás és a szankci-

onálás napi gyakorlatai is.

Az ilyen területeket érintő innovációk kiemelt figyelmet érdemelnek.

A kockázatok mérséklésének egyik eszköze a

módszertani sokszínűség elvének tudatos alkalmazása lehet. A különféle módszerek egymást váltva vagy egymással kombinálva jelennek meg, vagy éppen az egyik módszer biztosít keretet és platformot több másik számára. Ez a diverzitás már eleve egy bizonyos fokú védelmet nyújt az egyoldalúságokkal és a nagyobb baklövésekkel szemben, hiszen egyik módszer sem dominál, és

számos innováció az iskola mikroértékrendjét formálja

egy-egy kisebb újítással elvileg nehéz visszafordíthatatlanul nagy hibát vétetni – bár néha ez is megtörténhet.

A helyzet akkor válhat igazán komollyá, ha a sok kis újítás akaratlanul is lényegét tekintve egy nem kívánt irányba mutat, és hatásában egymást felerősítve már lényegesen nagyobb kárt okozhat. Belátható például, milyen veszélyekkel jár, ha sok apró újításon keresztül a versengést minden határon túl fokozzuk, és olyan irányba tereljük, amelyben egy meghatározott tanulócsoport végleg esélytelenné válik. Ugyanígy destruktív lehet, ha a kommunikáció, az értékelés és a szankcionálás olyan

külső kontrollt megjelenítő mikromódszereit alakítjuk ki, amelyek folyamatosan rombolják a tanulók éhatékonyságát és önbecsülését, miközben állandósítják a stresszt és a szorongást. Hasonló negatív példa lehet a toxikus vezetés elemeinek újításként történő megjelenése az intézményvezetés szintjén. Gyakran jószándékú innovációk válnak destruktívvá, ha nem vesszük észre időben a tényleges hatásokat. Érdeemes ezért a fent említett ellenőrző kérdéseket újra és újra feltenni, nemcsak a tervezés során, hanem a bevezetés, alkalmazás egyes szakaszaiban is. A kockázatkezelés fontos eszköze a rendszeresen ismétlődő reflexió.

Az érintettek (szülők, diákok, kollégák) természetes ellenállása hatékonyan csökkentheti a kockázatos extremitások lehetséges negatív hatásait. Emiatt a szélsőséges megoldások a gyakorlatban általában sokkal kisebb eséllyel honosodnak meg. A gyakorlati szakember a „józan paraszti ész” logikáját követve rendszerint az értékek pragmatikus kiegyensúlyozására törekszik. Olyan

mindennapi gyakorlat kialakítására, amelyben minden alapvető érték megjelenik vagy megjelenhet, és amelyben ezek az értékek egymást észszerűen korlátozva és kiegészítve, mintegy „helyükre teszik” egymást. Ez a fajta értékluralizmus és józan mértékletesség alkotja azt a stabil alapot, amelyre az oktatás napi gyakorlata és az azt jobbító innovációk biztonsággal épülhetnek.

A felmerülő kockázatokkal szembeni legfontosabb védelmi tényezőnek a pedagógus, a szakmai munkaközösségek és az intézményvezetés magas szintű szakmaisága tekinthető, vagyis ennek erősítése, karbantartása

az innovációs kockázatok mérséklése miatt is fontos. Végso soron a széles körű szakmai konszenzus lehet az a mérce, amely biztosíthatja, hogy az alulról jövő újítások valóban építsék az oktatás minőségét, napi gyakorlatát.

## ZÁRSZÓ

Cikkünkben a kis léptékű bottom-up innovációk lehetőségeit és kockázatait tekintettük át. Nem foglalkoztunk tartalmi kérdésekkel, az innováció lehetséges irányjaival, inkább az innoválás működési mechanizmusára és az innovációs kultúra kibontakozásának lehetőségeire, feltételeire fókuszáltunk. Bármennyire is fontosak a helyi bottom-up innovációk, nem helyettesíthetik az átfogó reformokat, amelyek előkészítése és megvalósítása azonban hosszabb időt igényel.

gyakran jószándékú innovációk válnak destruktívvá

Egy nagyobb reform részletesen kidolgozott oktatáspolitikai stratégiát feltételez, hiszen célja éppen annak megvalósítása, támogatása. Ameddig ilyen stratégiával nem rendelkezünk, szakmai konszenzusra építve viszonylag gyorsan megfogalmazhatók az *oktatás céljai, értékei és alapelvei* (legalábbis később továbbfejleszhető első változatban), azzal az elvárással, hogy a kis léptékű helyi innovációk ezekhez illeszkedjenek, vagy legalábbis ne mondjanak ellent ezeknek. Meghatározhatók továbbá olyan konkrét *aktuális fejlesztési prioritások* is, amelyekhez kapcsolódó innovációk kiemelten ösztönözhetők, mintegy előre vetítve egy későbbi átfogó stratégia körvonalait.

itt az idő

„Ha úgy tanítjuk a ma diákjait, ahogyan azt tegnap tettük, akkor megfosztjuk őket a holnapjuktól.” Korunkban is igaznak tűnik a mintegy száz évvel ezelőtt élt *John Dewey*-nak, a nagy hatású amerikai filozófus-pedagógusnak tulajdonított, gyakran idézett gondolat.<sup>1</sup> Az innováció hiánya vagy nagyon alacsony szintje elvesztegetett időt jelent úgy az oktatási rendszer egésze, mint az egyes diákok számára. A motor felporgetése sürgető feladat és közös felelősség. Az innoválás egyébként nemcsak hasznos, de flow-élményt is ad. Az innovátor átélheti a kreativitás szabadságát, az alkotás és értéktremtés örömét. Csapatban még inkább. Ragadjuk meg a lehetőséget. Itt az idő.

## IRODALOM

- Balázs É., Einhorn Á., Fischer M., Győri J., Halász G., Havas A., Kovács I. V., Lukács J., Szabó M., Wolfné B. J. (2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/noir.pdf> (2026. 06. 04.).
- Balázs É., Fazekas Á., Fischer M., Győri J., Halász G., Kovács I. V., Molnár L., Szöllösi T., Vámos Á. és Wolfné Borsi J. (2015): *Okos köznevelés. Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére (NOIR+)*. ELTE PPK, Budapest. Letöltés: [http://halaszg.elte.hu/download/A\\_NOIR\\_plusz\\_\(2015.07.26\).pdf](http://halaszg.elte.hu/download/A_NOIR_plusz_(2015.07.26).pdf) (2026. 06. 04.).
- Christensen, C. M., Horn, M. B. és Johnson, C. W. (2018). *Disrupting Class: How Disrupting Innovation Will Change the Way the World Learns*. McGraw-Hill, New York.
- DJP – Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. *Digitális Jólét Program* (2016): Letöltés: <https://digitalisjolet-program.hu/hu/tartalom/dos-magyarorszag-digitalis-oktatasi-strategiaja.html> (2026. 06. 04.).
- ELTE (2016–2021): *Helyi-intézményi oktatási innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása - Innova kutatás*. Letöltés: <https://nevtud.ppk.elte.hu/content/innova-kutatas.t.6078?m=2637> (2026. 06. 04.).
- Fazekas Á., Halász G., Horváth L., Pálvolgyi L., Balázs É. és Antoni-Alt P. (2021a): *Innováció az oktatásban. Az Innova kutatási projekt záró tanulmánya*. ELTE PPK, Budapest. Letöltés: [https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/3762/Innova\\_zaró\\_tanulmány-2021.02.22\\_\(final\).pdf](https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/3762/Innova_zaró_tanulmány-2021.02.22_(final).pdf) (2026. 06. 04.).

<sup>1</sup> „If we teach today's students as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow.” A gondolat igaznak tűnik, de a forrás már kevésbé. Bár ez a Deweynek tulajdonított mondat jól összefoglalja a szerző álláspontját, és illeszkedik életművéhez, Thayer (2014) szerint ebben a frappáns megfogalmazásban nem található meg Dewey egyetlen művében sem. Vélhetően azért hivatkoznak rá gyakran, mert sokan egyetértenek ezzel a megállapítással, mint ahogyan jelen cikk szerzője is.

- Fazekas Á., Halász G., Horváth L., Pálvölgyi L., Balázs É. és Antoni-Alt P. (2021b): *Innováció az oktatásban. Az Innova kutatási projekt záró kötete*. Akadémiai, Budapest. DOI: <https://doi.org/10.1556/9789634547143>
- Fullan, M. (2007): *The New Meaning of Educational Change*, 4th Edition. Teachers College Press, New York.
- Halász G., Fazekas Á., Fischer M., Horváth L., Kovács I. V. és Pálvölgyi L. (2019). DigiNOIR Stratégia-javaslat. Az oktatási ágazat innovációs stratégiája (NOIR stratégia) oktatástechnológiai pillérének kibontása. ELTE PPK, Budapest. Letöltés: [https://halaszg.elte.hu/download/A\\_DigfNOIR\\_strategia\\_\(2019.07.30\).pdf](https://halaszg.elte.hu/download/A_DigfNOIR_strategia_(2019.07.30).pdf) (2026. 06. 04.).
- Halász G., Kovács I. V. és Pálvölgyi L. (szerk., 2021): *Oktatás, technológia, innováció. Helyzetkép és stratégia*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: [https://mersz.hu/dokumentum/m863oti\\_\\_1/](https://mersz.hu/dokumentum/m863oti__1/) (2026. 06. 04.).
- Kozma T. (2018): Tanuló közösségek és társadalmi innovációk. *Educatio*. 27. 2. sz., 237–246. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.6>
- Lannert J. (2009): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése. Kutatási zárójelentés*. Tárki-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Zrt., Budapest. Letöltés: [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmányok/v\\_zarotanulmanykfi.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmányok/v_zarotanulmanykfi.pdf) (2026. 06. 04.).
- OECD (2018): *Oslo Manual. Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*, 4th Edition. OECD Publishing, Paris. Letöltés: [https://www.oecd.org/en/publications/oslo-manual-2018\\_9789264304604-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/oslo-manual-2018_9789264304604-en.html) (2026. 06. 04.).
- Pálvölgyi L., és Horváth L. (2023): How do bottom-up innovations spread between schools and districts? An actor-container model of educational innovation diffusion. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. 6. 2. sz., 84-96. DOI: <https://doi.org/10.1556/2059.2023.00084>
- Thayer, T. (2014. 08. 28.). Who said, “If we teach today’s students as we taught yesterday’s, we rob them of tomorrow.” *Education4site. Planning Futures for Learning and Education*. Letöltés: <https://www.education4site.org/blog/2014/who-said-if-we-teach-todays-students-as-we-taught-yesterdays-we-rob-them-of-tomorrow/> (2026. 06. 04.).





BOCSI VERONIKA<sup>1</sup>

## A lefelé irányuló iskolai mobilitás mintázatai ifjúsági mintában<sup>2</sup>

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.03>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

### BEVEZETÉS

A társadalmi mobilitás kutatása a szociológia egyik központi csapásiránya, s a kutatók alapvetése, hogy a különböző csoportok jelentős mértékben termelik újra önmagukat (Breen és Goldthorpe, 1997; Bourdieu, 1978). Elemzésünkben a lefelé történő elmozdulásra fókuszálunk, ami önmagában se nem negatív, sem pedig pozitív jelenség (Robert, 2019). A szociológia számára ugyanakkor fontos vizsgálati kérdés lehet a tőkefajták családi transzmissziójának a megszakadása, az oktatási rendszer működésének és a státusz átörökítésének a kapcsolata, az oktatáspolitikai adott célrendszere (például a diplomások számának csökkentése és a fiatalok szakvégzettség felé terelése), valamint a munkaerőpiac és a kereseti viszonyok társadalmi mobilitásra gyakorolt hatása. A társadalmi mobilitás mértéke összefügg a társadalom nyitottságával és a meritokrácia kérdéskörével is. Az oktatási státusz elvesztése egyéni, családi szintű hátrányokat

generálhat (Mugiyama, Kwon és Tabuchi, 2014; Pollmann és Schult, 2023), miközben emelkedése ez emberi tőke szempontjából mind egyéni, mind pedig makroszinten pozitív hatásokat eredményezhet (Schultz, 1983; Fazekas, 2011).

A társadalom szerkezetében való elmozdulásnak vertikálisan felfelé és lefelé futó száalai vannak. S miközben a vizsgálatok kimutatják, hogy a társadalomban a lefelé elmozdulók aránya a kilencvenes évektől több országban is emelkedett (Bukodi, Paskov és Nolan, 2020; Huszár, Balogh és Győri, 2022; Diewald, Schultz és Baier, 2015), a kutatók figyelmét mégis sokkal inkább kelti fel a lefelé irányuló elmozdulás. A magyarországi szakirodalmi kereteket áttekintve megállapíthatjuk, hogy nálunk is ez a jellemző fókusz. A vizsgálatok leírják az elmozdulás csatornáit, kiváltó okait és konzekvenciáit (Varga, 2024; Bereményi és Durst, 2021; Ceglédi, 2018), s mindezt olyan fogalmak által meghatározott elméleti keretekkel kapcsolják össze, mint a habitus vagy a reziliencia. A lefelé irányuló iskolai mobilitás hazai

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

<sup>2</sup> Az adatok forrása a „Magyar Ifjúság Kutatás 2020” és a „Magyar Ifjúság Kutatás 2016”. Az adatbázisok használati jogát a Társadalomkutató Kft. bocsátotta a rendelkezésemre.

trendjei *Harcza, Monostori, Ceglédi és Dabney-Fekete* (2022) és *Róbert* (2019) írásai alapján ragadhatók meg. S bár tudjuk, hogy az oktatási szintek újratermelődése Magyarországon erőteljes (*OECD, 2024; OECD, 2025a*), *Harcza* és munkatársainak (2022) tanulmánya arra hívja fel a figyelmet, hogy a lefelé történő elmozdulás – különösen a diplomás apák gyermekeinek esetében – nem tekinthető ritka jelenségnek. A nemzetközi szakirodalomban a lefelé irányuló mobilitás kutatása némileg gyakoribb, de szintén periférikus téma, s nagyon kevés olyan vizsgálat érhető el, amelyben a kiváltó okokat kvantitatív, soktényezős modellekkel igyekeztek feltárni. A kiváltó tényezők területén tehát mind a nemzetközi, mind a magyar szakirodalomban jelentős adathiánnyal találkozhatunk.

A társadalmi mobilitást alapvetően három, egymástól akár el is váló (*Iversen, 2020*) dimenzió mentén szokták vizsgálni: ezek a jövedelem, a foglalkozás és az iskolai végzettség. Kutatásunk fő csapásirányának ez utóbbit választottuk, ami meghatározza megközelítésünk nevelés- és oktatás-szociológiai fókuszát. Elemzésünk során a „Magyar Ifjúság Kutatás 2016”, illetve a „Magyar Ifjúság Kutatás 2020” adatbázisok segítségével tárjuk fel a lefelé irányuló mobilitás néhány jellemzőjét a 25–29 éves kohorszban, és megvizsgáljuk a két adatbázisban kirajzolódó mobilitási útvonalakat. Az összevont adatbázis használatával arra keressük a választ, tapasztalható-e szignifikáns eltérés a mobil személyek összesített arányában és az egyes oktatási szinteket megvizsgálva. Hogy beazonosítsuk a lefelé irányuló iskolai mobilitással összefüggő

tényezőket az apa végzettsége alapján elkülönített mintákban, bináris logisztikus regressziós modelleket futtattunk le, amelyben a függő változó a lefelé irányuló elmozdulás ténye, a független változók pedig az anya iskolai végzettsége, valamint szociodemográfiai, illetve családdal kapcsolatos mutatók voltak (gyermekvállalás, szülők életével való egyetértés stb.). A modellekben független változóként szerepeltettük a kutatás évét is.

## EMPIRIKUS ELŐZMÉNYEK

A szociológiai kutatások sokkal inkább fókuszálnak a felfelé irányuló mobilitás kérdéskörére, miközben több vizsgálat is kimutatta, hogy a kiváltó okok és következmények eltérnek a vertikális dimenzió mentén. Ez a tény az iskolai mobilitás esetében is igaznak tekinthető

(*McNeil, 2025; Veenstra és Vanzella-Yang, 2021; Pollmann-Schultz, 2023*). Az első, kiemeltetettan a lefelé irányuló iskolai mobilitás témájával foglalkozó írás *Richardson* (1977) munkája, amely a kiváltó okok között a mentális betegségeket, a speciális életeseményeket vagy a függőségeket említi meg, miközben arra is felhívja a figyelmet, hogy a családi mobilitási ívek kutatása során két generáció vizsgálata nem elegendő. Az utóbbi tizenöt évben több, a lefelé irányuló iskolai mobilitással kapcsolatos elemzés látott napvilágot (pl. *Mugiyama, Kwon és Tabuchi, 2024; Pollmann-Schultz, 2023; Hahn, 2016*).

A felfelé irányuló mobilitást vizsgáló kutatások hangsúlyozzák, hogy a társadalmi pozíció váltása többféle kimenettel bírhat az

### a kirajzolódó mobilitási útvonalak

asszimiláció és az identitás szempontjából, valamint a következmények sem minden esetben negatívak. *Diewald* és mtsai. (2015) alapján kijelenthetjük, hogy a lefelé irányuló iskolai mobilitás gyakrabban tekinthető nem szándékolt eseménynek. Joggal feltételezhetjük, hogy tudatos döntés esetében a folyamat megélése csekélyebb negatív következménnyel jár, az új társadalmi közegbe való beilleszkedést pedig az egyén kevésbé éli meg kényszerként. A kutatások arra is rávilágítanak, hogy nagyobb léptékű lefelé irányuló mobilitás esetén a következmények is intenzívebbek (*McNeil*, 2024; *Veenstra* és *Vanzella-Yang*, 2012; *Mugiyama* és mtsai., 2024).

### A lefelé irányuló iskolai mobilitást magyarázó tényezők rendszere

Alapvetés, hogy a társadalmi reprodukció mintázatai az újratermelődés irányába mutatnak. A különböző tőkeformák felhalmozása, átváltása, családi transzmissziója (*Bourdieu*, 1978) látszólag ellentmond a lefelé irányuló iskolai mobilitás jelenségkörének, és az oktatási expanzió folyamata (*Híves* és *Kozma*, 2014) sem ebbe az irányba mutat. A szülők által birtokolt erőforrásokkal egy szelektív oktatási rendszer is „jól járhatóvá válik” a gyermekek számára, mivel a magas státuszú szülők speciális intézmények és kapcsolati erőforrások mellett az árnyékkotatást is igénybe tudják venni. *Breen* és *Goldthorpe* (1997) alapján tudjuk, hogy a szülők úgy hozzák meg a gyermekek iskolai karrierjével kapcsolatos döntéseiket, hogy minimalizálják a lefelé irányuló elmozdulás esélyét.

Bizonyos körülmények között ugyanakkor – például egyes értelmiségi foglalkozások státuszinkonzisztens pozícióinak esetében – a lefelé irányuló elmozdulás egyfajta racionális döntésként (*Coleman*, 1990) is értelmezhető: például ha a kereseti viszonyok bizonyos szakvégtzettség esetében kedvezőbbek, az megmagyarázza annak a választását.

### a tanári elvárások szerepét is hangsúlyozza a szakirodalom

Egyes, az elmúlt évtizedben meghozott magyarországi oktatáspolitikai döntések is elindíthatnak

olyan folyamatokat, amelyek a reprodukció ellen hatnak. Ilyen lehet a felsőoktatás szűkítése a 2010-es évek közepén vagy a középiskolás korosztály szakképzés irányába való terelését célzó intézkedések (*Polónyi*, 2022; *Lőrincz* és *Antal-Fekete*, 2022).

A szakirodalom, ahogyan a felfelé irányuló mobilitást, úgy a lefelé irányuló pártját is kapcsolatba állítja a kognitív képességekkel vagy bizonyos személyiségvonásokkal (*Thijssen* és *Wolbers*, 2016; *Rustichini*, *Iacono* és *McGue*, 2017). Korábban említettük *Richardson* (1977) írását, amely a függőségek és mentális betegségek szerepét hangsúlyozza. Ezek a mikroszintű, egyéni magyarázatok körébe tartoznak. Az iskolai mobilitási pályában (mind lefelé, mind felfelé) a szülői, illetve a tanári elvárások szerepét is hangsúlyozza a szakirodalom (*Neuenschwander*, *Ramseier* és *Garrote*, 2025), mivel ezek formálják az iskolai teljesítményt és alakítják az iskolai karriereket. Elemzésünkbe a családi dinamika feltérképezése okán került be a szülő életével való egyetértés változója. Egyéni képességeket, személyiségvonásokat lefedő elemeket ugyanakkor nem volt alkalmunk felhasználni.

A szociológia makroszintű magyarázatai alkalmasak arra, hogy a lefelé irányuló mobilitás trenddé válását értelmezzék. *Gugushvili* (2017) a poszt szocialista társadalmakról írott tanulmányában hangsúlyozza, hogy a kilencvenes években az egyes országok a korábbi évtizedek mintáit vitték tovább mobilitás szempontjából, ugyanakkor a gazdasági válság a lefelé irányuló csatornák felé történő mozgásokat felerősítette. Ezzel együtt nem csak egy gazdasági válság, hanem a munkaerőpiac szektorok szerinti átrendeződése is alakíthatja a fiatalok iskolai karrierjét. A korai iskolaelhagyás okait feltáró kutatások hangsúlyozzák a korai gyermekvállalás szerepét (*Martin-Gonzáles, Gonzáles-Betancor és Pérez-Esparrells, 2024; Bocsi, Varga és Fehérvári, 2023*). A nyugat-európai és észak-amerikai vizsgálatok a migrációs háttérű családok esetében írják le a második generáció alacsonyabb iskolai végzettségét (*Söhn és Prekodravac, 2021; Ong és Viernes, 2013*). Az iskolai mobilitás települési szintű vizsgálata hangsúlyozza, hogy az egyenlőtlenségek a térben is újratermelődnék, és az iparosodottabb, városi térségekben a felfelé irányuló mobilitás esélye kedvezőbb, a lefelé irányuló elmozdulásé pedig alacsonyabb (*Muñoz, 2024*). A vidéki térségekben a foglalkozás reprodukciójának alacsonyabb az esélye, tehát a megszerzett magasabb végzettséget nem mindig lehet kedvezőbb munkaerőpiaci pozícióra váltani (*Sen, 2024*).

Soktényezős magyarázó modellek ugyanakkor a lefelé irányuló iskolai mobilitás esetében nem állnak bőséggel a rendelkezésünkre: *Thijssen és Wolbers* (2016)

munkájában az elmozdulást a férfi nemi hovatartozás, bizonyos életeseményék (pl. szülő halála) és a szülők iskolai végzettsége mozdította elő, miközben a személyiség-struktúrához kapcsolódó elemek is formáltak az esélyeket. *Neuenschwander, Ramseier és Garrote* (2025) modellje az iskolai teljesítményt, pszichológiai elemeket, valamint a szülői és a tanári elvárásokat tartalmazta –

szociológiai változókat viszont nem. Bevonták a modellbe a nem változóját, ami közvetlen hatást gyakorolt a lefelé irányuló iskolai mobilitásra (a fiúk esetében magasabb esélyeket tapasztal-

tak). Ugyanakkor minden egyes lefelé irányuló mobilitási ív mögött egyedi okok konstellációja áll, amelyben racionális döntések, traumák, gazdasági folyamatok, az iskolához kapcsolódó változók és a családi kapcsolatok dinamikája egyszerre kaphatnak szerepet.

### A lefelé irányuló iskolai mobilitás következményei

A lefelé irányuló iskolai mobilitás következményeinek tekintetében bővebb, de némileg széttartóbb információk állnak a rendelkezésünkre. *Mugiyama és mtsai.* (2024) kutatása az elmagányosodás nagyobb esélyét nevezi meg lehetséges kimenetelként, több kutatás pedig a mentális állapotra és az egészségre gyakorolt kedvezőtlen hatásokat hangsúlyozza, amelyek számosabbak a felfelé irányuló iskolai mobilitás következményeinél (*Veenstra és Vanzella-Yang, 2021; Choudhary és Singh, 2018*). *Pollmann és Schult* (2023) vizsgálata szerint a családi konfliktusok nagyobb arányban mutathatók ki a lefelé

### az elmagányosodás nagyobb esélye

irányuló elmozdulás esetében. *McNeil* (2024) a politikai állásfoglalásokat elemezte, és hívta fel arra a figyelmet, hogy a státuszvesztés a szélsőséges politikai állásfoglalásokat valószínűsíti (leginkább a jobboldalon). A vizsgálatok egy érdekes szála a kulturális fogyasztás palettáját tárja fel, s állapítja meg, hogy a szülők magasabb végzettsége esetében a hozott minták tágabb fogyasztási spektrumot eredményeznek, mint amivel a befogadó közeg jellemezhető (*Chuang és Da-Sen*, 2017). Szintén eltérhet a befogadó közegtől a családi tőkék mennyisége, illetve azok a soft skillek, amelyek a homogén háttérű társaikhoz képest gyorsabb munkahelyi előrehaladást vagy jobb anyagi helyzetet biztosítanak (*Diewald és mtsai.*, 2015; *Harcza és mtsai.*, 2022). Mind-  
 eközben az is látható, hogy a lefelé irányuló iskolai mobilitás következményei nem egységesek, hanem azokat a társadalmi háttér-  
 változók is megszűrik – más mintázatot lá-  
 tunk például különböző történelmi időszaka-  
 kokban (*Diewald és mtsai.*, 2015) vagy a két nem esetében (*Simpson*, 1970; *Ong és Viernes*, 2013). Ez utóbbi talán azzal magyarázható, hogy a státusz átörökítése inkább a férfiak feladata (*Mugiyama és mtsai.*, 2014). *Pollmann-Schult* (2023) a vegyes háttérű fiatalokat is megvizsgálta (itt az egyik szülő diplomás volt, a másik nem), s jutott arra a következtetésre, hogy a negatív hatások az esetükben kevésbé jellemzőek – feltételezhetően azért, mert a vegyes háttér okán a reprodukciós minta kényszerítő ereje gyengébb. Kérdés, hogy a megélt lefelé irányuló mobilitás hogyan hat a tanuláshoz való viszonyra és a tanulási tervekre. A felnőttkori tanulás képes az életpálya egy

korlátozott korrekciójára, ugyanakkor a folyamat ebben az életszakaszban is az egyenlőtlenségekbe ágyazott (*Bukodi*, 2017).

### A lefelé irányuló iskolai mobilitás magyar vonatkozásai

Ha a magyar társadalom lefelé irányuló iskolai mobilitási folyamatait szeretnénk áttekinteni, akkor célszerű a Kádár-rendszer társadalmából kiindulni. Ezt az időszakot a lefelé irányuló elmozdulás dominálta az oktatási expanzió alsóbb szintjeivel, miközben bizonyos társadalmi csoportok kényszerített lefelé mobilitása jellemezte az egész kelet-európai régiót (*Kreidl*, 2005). Ennek egyik eszköze a felsőoktatásban működő származási korlát volt. A társadalmi reprodukció folyamatát azonban ez nem törte meg minden esetben, mert a diplomás, rendszerbe nem illő személyek fizikai munkavégzéssel a származási kategóriájukat felül tudták írni. Az ezredforduló oktatási expanziója (*Híves és Kozma*, 2014) szintén a felfelé irányuló mozgásokat valószínűsítette (miközben bizonyos diplomák értéke éppen az expanzió miatt csökkent). A legfrissebb statisztikák alapján a fiatal korosztályon belül a diplomások aránya már nem éri el a 30%-ot (*Eurostat*, 2023). *Harcza és mtsai.* (2019) hangsúlyozzák, hogy a 2000-es évek után már nem bővülnek azok a foglalkozásbeli pozíciók, amelyek diplomás végzettséget igényelnek. Hogy a jelenlegi viszonyokat tágabb kontextusba helyezzük, látnunk kell, hogy a magyar oktatási rendszer egésze rendkívül szelektív, ami az újratermelődés irányába hat, azonban az *Éber* (2020) által is leírt, lefelé

a reprodukciós minta kényszerítő ereje gyengébb

irányuló mobilitást erősítő makroszintű tényezők (középosztálytalanodás, speciális foglalkozásszerkezet, kereseti viszonyok), valamint a beosztott értelmiség státuszinkonzisztens helyzete emelhetik a lefelé irányuló iskolai mobilitás arányát. *Maslauskaitė* (2021) a poszt szocialista térséget áttekintő írásában hívja fel a figyelmet arra a jelenségre, hogy a diplomások kedvezőtlen kereseti viszonyai a férfiak számára lefelé irányuló, tudatos mobilitási döntéseket eredményeznek.

Az *OECD* (2012) szerint a lefelé irányuló iskolai mobilitás a magyarországi 25–34 éves korosztályban a 2009-es adatok alapján 5% (férfiak – 7%, a nők – 4%), ami elmarad mind az *OECD*, mind az *EU21* átlagától. *Zelinsky, Mysikova és Vecernik*

(2014) az *EU SILC* 2011-es adatai alapján becsült hasonló magyar értékeket. *Harcsa és mtsai.* (2022) a 15–59 évesek mintáját a 2016-as mikrocenzus adatai alapján vizsgálták meg, s az apa iskolai végzettségéhez viszonyították azt. A lefelé mobilak aránya összességében 7,2% volt (férfiak – 8,2%, nők – 6,1%), aminek döntő többsége egy lépésű elmozdulás (legalább kétlépcsős elmozdulás: 0,8%, férfiak – 0,9%, nők – 0,6%). Az egyes kohorszokat összevetve a legmagasabb ráta a 25–29 évesekhez kapcsolódott (9,3%). A 25–29 évesek részleteiből adatait az *1. táblázat* mutatja be. A táblázatrol leolvasható, hogy a diplomás apák gyermekeinek esetében találjuk a legmagasabb értékeket, s a férfiak rátái minden esetben megelőzik a nők értékeit.

## 1. TÁBLÁZAT

A lefelé irányuló iskolai mobilitás aránya az egyes oktatási szinteken

	szakmunkásképzőt/szakiskolát végzett apák gyermekei		érettségizett apák gyermekei		diplomás apák gyermekei	
	férfiak	nők	férfiak	nők	férfiak	nők
alapfokú végzettség	7%	4,5%	2,7%	0,5%	1,8%	1,2%
szakmunkásképző/szakiskola			8,4%	4,5%	4,8%	2,2%
érettségi					28,7%	22%

FORRÁS: *Harcsa és mtsai.*, (2022) *számításai alapján saját szerkesztés*

*Róbert* (2019) a *European Social Survey* 2002 és 2014 közötti adatait elemezte úgy, hogy a 2009-es gazdasági krízist és hatásait helyezte vizsgálatának középpontjába. Adatai alapján a magyar társadalomban a szülők iskolai végzettségének újratermelése erőteljes, és az abszolút, a felfelé, valamint a lefelé irányuló mobilitás értékei sem kiugrók

európai szinten. Magyarországon a lefelé irányuló iskolai mobilitás aránya mind a válság előtt, mind utána 10% alatt maradt, és csökkenő értéket mutatott az évtized közepére, miközben a felfelé irányuló mobilitás százalékos arányai majdnem 4%-kal mérséklődtek.

Ha a fenti számokat összevetjük a lefelé irányuló foglalkozási mobilitással (*Huszár, Balogh és Győri, 2022*), kijelenthetjük, hogy az iskolai mobilitás magyarországi arányai attól alacsonyabbnak tűnnek (vö. *Vécernik, 2014; Harcsa és mtsai., 2022*), tehát a szülők oktatási szintjét inkább reprodukálja a magyar társadalom, mint a foglalkozási kategóriáit (*Róbert, 2019*). A mobilitási adatok longitudinális vagy összehasonlító elemzésekor ugyanakkor rendkívül óvatosnak kell lenni. Az egyes országokban a szülők végzettségének százalékos arányai nagymértékben eltérnek (*OECD, 2025a, OECD, 2024; OECD, 2012*), míg a hosszanti vizsgálatoknál az egyes foglalkozások vagy iskolai végzettségek eltérő pozíciójával és százalékos arányaival kell kalkulálni. Összességében a magyar társadalom európai összehasonlításban zárt és immobil (*Eurofound, 2017*), a szülők iskolai végzettségének újratermelődése erőteljes (*Róbert, 2019*), az oktatási rendszer pedig szelektív (*Csapó, Molnár és Kinyó, 2009*), miközben a foglalkozási mobilitás területén a férfiak esetében lefelé történő elmozdulások mutathatók ki (*Eurofound, 2017*). A magyar oktatás szelektív jellege a rendszerváltás után felerősödött, bár a folyamat kezdetei már a nyolcvanas évek oktatási reformjaiban is megragadhatóak voltak (például a szabad iskolaválasztás bevezetésében). Az iskolai szintek erős reprodukciója egy irányítás szempontjából centralizált, de intézménytípusok és fenntartók szerint sokszínű oktatási rendszerben zajlik. Ebbe a rendszerbe ráadásul olyan elemek is beépítésre kerültek, amelyek a szakvégzettségek irányába terelnék a fiatalokat. (*Lörinz és Antal, 2022*).

## KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Az itt felvázolt elméleti keretek alapján öt kutatási kérdést fogalmaztuk meg.

R1: A különböző iskolai végzettségek esetén (apa diplomás, apa érettségizett, apa szakvégzettségű) mekkora lesz a lefelé irányuló iskolai mobilitás aránya a két adatbázisban?

R2: Van-e szignifikáns eltérés a 2016-os és a 2020-as adatbázis között az iskolai végzettség szerinti mobilitási típusok arányaiban (lefelé mobil, immobil, felfelé mobil)?

R3: Van-e szignifikáns eltérés a 2016-os és a 2020-as adatbázis között a lefelé irányuló mobilitás arányaiban az egyes iskolai végzettségek szintjein?

R4: Milyen független változók állnak kapcsolatban a lefelé irányuló iskolai mobilitás jelenségével a különböző oktatás szinteken?

R5: Milyen mintákat mutatnak a mobilitási típusok (lefelé mobil, felfelé mobil, immobil) a továbbtanulási terveket megvizsgálva?

## Az elemzés módszertani háttere

Hogy az előbb megfogalmazott kérdésekre választ kapjunk, a „Magyar Ifjúság Kutatás 2016” és a „Magyar Ifjúság Kutatás 2020” adatbázisokat használtuk fel. Az adatbázisok elemszáma 8000 fő, s a megkérdezettek a 15 és 29 év közötti magyar fiatalokat reprezentálták.<sup>3</sup> Hogy a befejezett iskolai végzettséget a lehető legjobban meg tudjuk

<sup>3</sup> Tanulmányunkban eltekintünk a kutatás mintájának alaposabb bemutatásától – egyrészt terjedelmi okok miatt, másrészt pedig azért, mert ezt mások már megtették helyettünk (*Székegy, 2021*).

becsülni, de még elemezhető nagyságú almintákat kapjunk, leválasztottuk a 25–29 éves kohorszot. Az adatbázisokban az alábbi almintákat azonosítottuk: az apa diplomás ( $N_{2016} = 360$ ,  $N_{2020} = 438$ ), az apa érettségizett ( $N_{2016} = 820$ ,  $N_{2020} = 823$ ), az apa szakvégzettséggel bír ( $N_{2016} = 1150$ ,  $N_{2020} = 1197$ ), illetve az apa alapfokú végzettségű ( $N_{2016} = 430$ ,  $N_{2020} = 317$ ). Az összevont adatbázis nyers, súlyozatlan elemszáma 16015 fő volt, a súlyváltozót használva pedig 16 000 fő.

Az iskolai mobilitást a fiatalok és az apa iskolai szintjének összevetésével mértük (alapfokú végzettség, szakvégzettség, érettségi szakvégzettséggel vagy anélkül, felsőfokú végzettség). Az összevont adatbázis esetében a bináris logisztikus regressziós modellek függő változója az apától alacsonyabb iskolai végzettség volt (0 = az

apa végzettségét legalább reprodukálta, 1 = nem reprodukálta). A független változók kiválasztásakor a szociológiai vizsgálatok során megszokott háttérváltozókra fókuszáltunk, amelyet a családi helyzettel kapcsolatos változókkal egészítettünk ki (nem,<sup>4</sup> településtípus,<sup>5</sup> anya iskolai végzettsége,<sup>6</sup> apa iskolai végzettségének árnyaltabb kategóriái,<sup>7</sup> szubjektív anyagi helyzet,<sup>8</sup> saját gyermek megléte,<sup>9</sup> párkapcsolati státusz,<sup>10</sup> a szülő életével való egyetértés,<sup>11</sup> és a kutatás éve). A felhasznált magyarázó változók eloszlását a

leválasztottuk  
a 25–29 éves kohorszot

25–29 éves kohorszban az 1., 2. és 3. melléklet tartalmazza. A továbbtanulási terveket felmérő kérdés esetében három válaszlehetőség közül vá-

laszthattak a kitöltők: nem tervezi, tervezi és még nem gondolkozott rajta.

Elemzésünk során százalékos arányokat és keresztábrás elemzést alkalmaztunk az

<sup>4</sup> 0 = férfi, 1 = nő. Dichotóm kódolással bevonva.

<sup>5</sup> A felhasznált kategóriák a következők voltak: Budapest, megyeszékhely, kisebb város, falu. Dummy kódolást használtunk, a referenciakategória a „Budapest” volt.

<sup>6</sup> Az anya végzettségét a következő kategóriákkal fedte le a vizsgálat: alapfok vagy kevesebb, szakvégzettség, érettségi, diploma. A házasságok iskolai homogenitása miatt a diplomás apák almintájában a következő dichotóm változóvá alakítottuk az anya végzettségét: 0 = nincs diplomája, 1 = van diplomája. Az érettségizett apák esetében az anya végzettsége jóval szórtaabb képet mutatott, így három kategóriát alakítottunk ki: alapfok és szakvégzettség, érettségi, valamint diploma. A referenciakategória a modellben az „alapfok és szakvégzettség” volt. A szakmunkás apák esetében az anya végzettségének kategóriái így alakultak: alapfok vagy szakvégzettség, érettségi vagy diploma.

<sup>7</sup> Az apa végzettségének árnyaltabb kategóriái szerint a diplomás szintnél a BA/főiskola végzettséget nullával, az ettől magasabbat eggyel kódoltuk. Középfokú végzettség esetében négy kategóriát használtunk: szakvégzettség érettségivel, gimnáziumi érettségi, érettségire épülő szakképzés és felsőoktatási szakképzés. Ebben az esetben dummy kódolást használtunk, amelyben a referenciakategória a szakközépiskolai érettségi volt.

<sup>8</sup> A szubjektív anyagi helyzetet öt kijelentéssel mérték fel: gondok nélkül élnek; beosztással jól kijönnek; éppen hogy kijönnek a jövedelmükből; hónapról-hónapra anyagi gondjaik vannak és nélkülözések között élnek. Az érettségizett apa esetében a pozitív, illetve a semleges-negatív kijelentésekből képeztünk dichotóm változót (0–1), a diplomás apa esetében a százalékos megoszlások okán a „gondok nélkül élünk” kijelentést nullával, az összes többit eggyel kódoltuk. Az eltérő kódolásra azért volt szükség, mert a diplomások esetén a szubjektív anyagi helyzet jóval kedvezőbb volt, így a negatív kijelentéseket az alacsony elemszám okán összevontuk a semleges megítélésével és a „beosztással jól kijönnek” válasszal.

<sup>9</sup> 0 = nincs gyermeke, 1 = van gyermeke.

<sup>10</sup> 0 = nőtlen vagy hajadon, 1 = élettrással vagy házasságban él. A többi kategóriát az alacsony elemszám miatt nem vontuk be a modellbe.

<sup>11</sup> 0 = szülőök életével egyetért, 1 = nem ért egyet vagy részben ért egyet. A kutatás során az alábbi kérdésre kellett a kitöltőknek válaszolni: „Az ember különbözőképpen ítélheti meg azt, amilyen elvek szerint szülei élnek. Megfelel-e az Ön eszményeinek szülei élete?”.

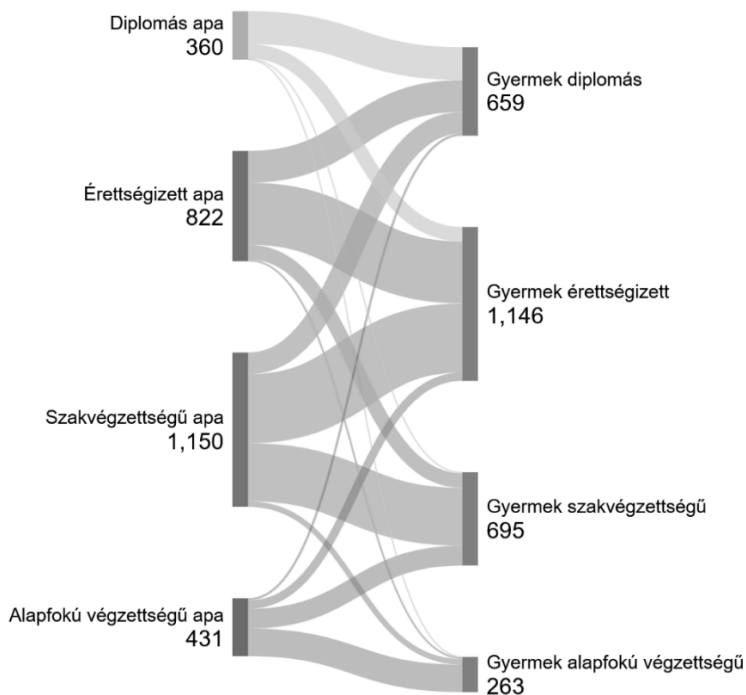
első három kutatási kérdés megválaszolására. A mobilitási útvonalak bemutatására mindkét adatbázis alapján Sankey-diagramot készítettünk a SankeyMATIC.com segítségével. Az összevont adatbázison három bináris regressziós modellt futtatunk le (diplomás apák, érettségizett apák, szakvégzettségű apák).

## Eredmények

Elemzésünk első lépéseként Sankey-diagramokkal vizualizáljuk a fiatalok iskolai mobilitását a két adatbázis segítségével (1. és 2. ábra). A diagramok elkészítéséhez használt adatsort táblázatos formában az 4. és az 5. melléklet tartalmazza.

### 1. ÁBRA

A 25–29 éves kohorsz iskolai mobilitása az apa végzettségének függvényében a „Magyar Ifjúság Kutatás 2016” alapján (N = 2763)

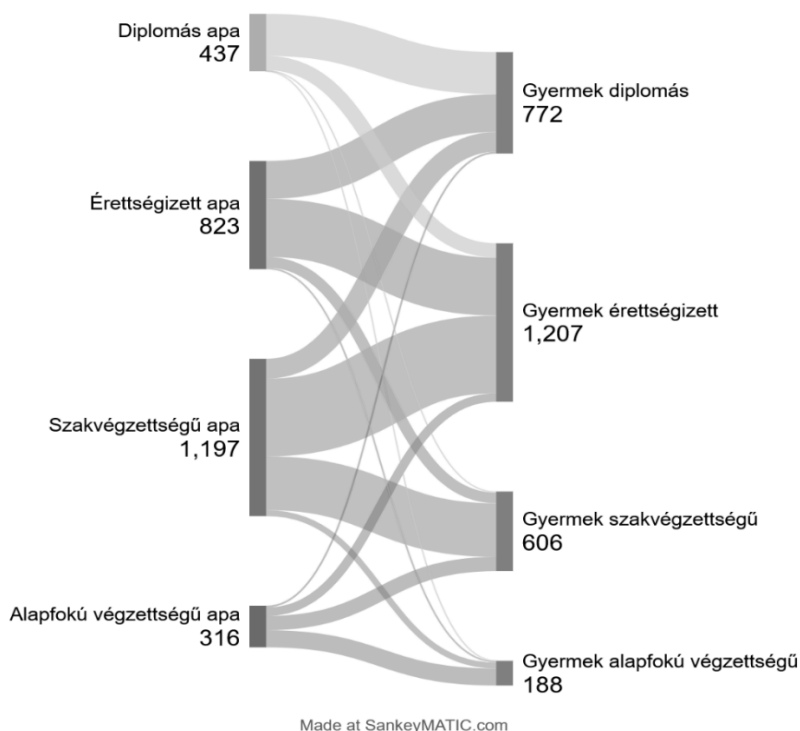


Made at SankeyMATIC.com

FORRÁS: saját szerkesztés

## 2. ÁBRA

A 25–29 éves kohorsz iskolai mobilitás az apa végzettségének függvényében a „Magyar Ifjúság Kutatás 2020” alapján (N = 2773)



FORRÁS: saját szerkesztés

A kapott adatok alapján kijelenthetjük, hogy az apa végzettségének reprodukciója a diploma és az érettségi esetében a legerősebb, míg a szakképzett apák gyermekeinek útja legnagyobb százalékban az érettségi irányába mutat. A lefelé irányuló iskolai mobilitás legjellemzőbb ívét az képezi, hogy a diplomás apák gyermekei érettségit szereznek. Az apa végzettsége és a fiatal végzettsége közötti kapcsolat keresztábrák elemzés segítségével megvizsgálva mindkét esetben

szignifikánsan összefügg (2016:  $\chi^2(9, N = 2763) = 1540.05, p < .001$ ; 2020:  $\chi^2(9, N = 2773) = 1473.04, p < .001$ ).

Vizsgálatunk következő lépése az volt, hogy az összevont adatbázis segítségével megvizsgáljuk a mobilitási típusok arányait a két adatbázisban, és megállapítsuk, van-e jelentős eltérés a két adatfelvételi hullám között. A 2. ábráról leolvasható, hogy mindkét adatbázisban az immobilitás aránya a legmagasabb (2016: 48,6%; 2020: 46,9%). 2016-

ban a fiatalok 10,2%-a mozdult lefelé az iskolai végzettség mentén, 2020-ban pedig 9,2%-uk. Ezeknek az elmozdulásoknak a túlnyomó többsége egyetlen oktatási szintet jelentett. A felfelé irányuló iskolai mobilitás aránya 41,2% és 43,9% volt. Itt szintén az egy lépcsőt jelentő elmozdulás dominált,

ugyanakkor a kétlépcsős mobilitás is számottevő volt. Keresztábrás elemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy a mobilitási típusok arányaiban történt-e változás a kutatás két hulláma között, de szignifikáns kapcsolatot nem találtunk.

## 2. TÁBLÁZAT

Mobilitási típusok százalékos arányai a két adatbázisban

Kategória	2016 (fő)	2016 (%)	2020 (fő)	2020 (%)	összevont adatbázis(fő)	összevont adatbázis(%)
háromlépcsős mobilitás lefelé	2	0,1%	1	0,0%	3	0,0%
kétlépcsős mobilitás lefelé	21	0,8%	21	0,8%	42	0,8%
egylépcsős mobilitás lefelé	258	9,3%	234	8,4%	493	8,9%
immobil	1343	48,6%	1302	46,9%	2645	47,7%
egylépcsős mobilitás felfelé	898	32,5%	988	35,6%	1887	34,1%
kétlépcsős mobilitás felfelé	224	8,1%	216	7,8%	440	7,9%
háromlépcsős mobilitás felfelé	17	0,6%	13	0,5%	31	0,6%
<b>Összesen</b>	<b>2763</b>	<b>100,0%</b>	<b>2776</b>	<b>100,0%</b>	<b>5540</b>	<b>100%</b>

FORRÁS: saját szerkesztés

Elemzésünk következő lépése az volt, hogy az apa végzettsége szerinti csoportokban vizsgáljuk meg, hogy volt-e eltérés a lefelé irányuló iskolai mobilitás arányaiban a kutatás két hullámát összehasonlítva. Az összevont adatbázis 798 olyan fiatalot mutatott, akinek az édesapja diplomás volt. 2016-ban 32,2%-uk, 2020-ban 26,8%-uk nem reprodukálta az apa végzettségét, a különbség ugyanakkor nem volt szignifikáns.

Nem volt eltérés a szakmunkás végzettségű apák gyermekeinek esetében sem ( $N = 2347$ , 3,7% és 3,8%). Az érettségizett apák esetében ( $N = 1645$ ) gyenge összefüggést tudtunk kimutatni – 2016-ban 13,3%-uk, 2020-ban pedig 9,8%-uk szerzett szakvégzettséget ( $\chi^2(3, N = 1645) = 9,676, p < .022$ ). A 2016-os adatbázis esetében a szakvégzettséget szerző lefelé mobil

fiataloknál a korrigált reziduum értéke 2,2, míg 2020-ban -2,2 volt.

Munkánk utolsó fázisát a regressziós modellek futtatása jelentette, amelyeknek a

függő változója az apától alacsonyabb végzettség volt (3., 4. és 5. táblázat).

### 3. TÁBLÁZAT

A diplomás apák gyermekeinek lefelé irányuló mobilitási útjának bináris logisztikus regressziós modellje (bináris regressziós modell, N = 798,  $p < 0.05$ )

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Adatbázis (0 = 2016, 1 = 2020)	-,222	,183	1,463	1	,226	,801
<b>Anya végzettsége (0 = nincs diplomája, 1 = van diplomája)</b>	<b>-,534</b>	<b>,193</b>	<b>7,680</b>	<b>1</b>	<b>,006</b>	<b>,586</b>
<b>Apa végzettsége (0 = BA, 1 = MA)</b>	<b>-,923</b>	<b>,194</b>	<b>22,659</b>	<b>1</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>,397</b>
Nem (0= férfi, 1= nő)	,016	,181	,007	1	,931	1,016
Településtípus (ref.: Budapest)			4,151	3	,246	
megyeszékhely	-,360	,232	2,408	1	,121	,698
kisebb város	-,095	,234	,164	1	,686	,910
falu	-,468	,285	2,693	1	,101	,626
<b>Anyagi helyzet (0 = mindenünk megvan, 1 = negatívabb jellemzés)</b>	<b>,915</b>	<b>,234</b>	<b>15,335</b>	<b>1</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>2,497</b>
Saját gyermek (0 = nincs, 1 = van)	,183	,266	,473	1	,492	1,201
Élettársi vagy házassági kapcsolat (0 = nincs, 1 = van)	-,363	,213	2,909	1	,088	,696
<b>Szülők életének megítélése (0 = egyetért, 1 = nem ért egyet vagy semleges)</b>	<b>,665</b>	<b>,184</b>	<b>13,102</b>	<b>1</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>1,944</b>
<b>Kostans</b>	<b>-,717</b>	<b>,336</b>	<b>4,558</b>	<b>1</b>	<b>,033</b>	<b>,488</b>
Nagelkerke R <sup>2</sup>	0,181					
-2 Log likelihood	636,347					

FORRÁS: saját szerkesztés

A modell magyarázó ereje közepes volt, és négy szignifikáns kapcsolatot sikerült kimutatnunk. Az érettségizett apák mintájának esetében a szülők iskolai végzettségét több kategóriával vontuk be a modellbe,

illetve az anyagi helyzet szubjektív értékelésének is más volt a kialakítása. A modell magyarázó ereje ebben az esetben is közepesnek volt mondható, ugyanakkor több szignifikáns kapcsolatot tartalmazott.

## 4. TÁBLÁZAT

Az érettségizett apák gyermekeinek lefelé irányuló mobilitási útjának bináris logisztikus regressziós modellje (bináris regressziós modell, N = 1645,  $p < 0.05$ )

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Adatbázis (0= 2016, 1= 2020)	-,261	,167	2,437	1	,118	,770
<b>Anya végzettsége (ref.: alapkör vagy szakközépiskolai érettség)</b>			<b>33,744</b>	<b>2</b>	<b>&lt;,001</b>	
<b>érettségi</b>	<b>-0,951</b>	<b>0,182</b>	<b>27,444</b>	<b>1</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>0,386</b>
<b>diploma</b>	<b>-1,634</b>	<b>0,399</b>	<b>16,742</b>	<b>1</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>0,195</b>
<b>Apa végzettsége (ref.: szakközépiskolai érettségi)</b>			<b>12,202</b>	<b>3</b>	<b>0,007</b>	
érettségi	-0,321	0,203	2,498	1	0,114	0,726
érettségire épülő szakképzés	-0,584	0,315	3,444	1	0,063	0,558
<b>felsőoktatási szakképzés</b>	<b>-1,504</b>	<b>0,518</b>	<b>8,411</b>	<b>1</b>	<b>0,004</b>	<b>0,222</b>
Nem (0 = férfi, 1= nő)	-0,548	0,166	10,86	1	<,001	0,578
<b>Településtípus (ref.: Budapest)</b>			<b>10,155</b>	<b>3</b>	<b>0,017</b>	
megyeszékhely	-0,404	0,259	2,44	1	0,118	0,668
kisebb város	0,033	0,232	0,021	1	0,885	1,034
falu	0,349	0,242	2,075	1	0,15	1,417
Anyagi helyzet (0 = gondok nélkül élnek vagy beosztással jól kijönnek, 1 = semleges vagy negatív jellemzés)	-1,423	0,926	2,361	1	0,124	0,241
Saját gyermek (0 = nincs, 1 = van)	0,372	0,224	2,763	1	0,096	1,451
Élettársi vagy házassági kapcsolat (0 = nincs, 1 = van)	-0,34	0,193	3,11	1	0,078	0,711
<b>Szülők életének megítélése (0 = egyetért, 1 = nem ért egyet vagy semleges)</b>	<b>0,548</b>	<b>0,168</b>	<b>10,669</b>	<b>1</b>	<b>0,001</b>	<b>1,73</b>
<b>Kostans</b>	,637	,976	,426	1	,514	1,891
Nagelkerke R <sup>2</sup>	0,129					
-2 Log likelihood	1058,724					

FORRÁS: saját szerkesztés

A szakmunkás apák modelljének magyarázó ereje némileg alacsonyabb lett, és öt szignifikáns kapcsolatot tartalmazott: az

anya végzettségét, a falusi lakóhelyet, a gyermekvállalás tényét, az anyagi helyzetet és a párkapcsolati státuszt. A magyarázó erő

gyengébb volt, ugyanakkor megerősítette azt a felvetésünket, hogy a lefelé irányuló

iskolai mobilitás esélyét alakító tényezők oktatási szintenként eltérnek.

## 5. TÁBLÁZAT

A szakmunkás végzettségű apák gyermekeinek lefelé irányuló mobilitási útjának bináris logisztikus regressziós modellje (bináris regressziós modell,  $N = 2347$ ,  $p < 0.05$ )

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Adatbázis (0 = 2016, 1 = 2020)	,307	,244	1,574	1	,210	1,359
<b>Anya végzettsége (0 = alafok vagy szakvégzettség, 1 = érettségi vagy diploma)</b>	<b>-0,864</b>	<b>0,338</b>	<b>6,521</b>	<b>1</b>	<b>0,011</b>	<b>0,421</b>
Nem (0 = férfi, 1 = nő)	-0,114	0,241	0,223	1	0,637	0,892
<b>Településtípus (ref.: Budapest)</b>			<b>8,546</b>	<b>3</b>	<b>0,036</b>	
megyeszékhely	0,683	0,589	1,346	1	0,246	1,98
kisebb város	0,579	0,559	1,073	1	0,3	1,784
<b>falu</b>	<b>1,191</b>	<b>0,541</b>	<b>4,844</b>	<b>1</b>	<b>0,028</b>	<b>3,291</b>
<b>Anyagi helyzet (0 = gondok nélkül élnek vagy beosztással jól kijönnek, 1 = semleges vagy negatív jellemzés)</b>	<b>0,818</b>	<b>0,25</b>	<b>10,693</b>	<b>1</b>	<b>0,001</b>	<b>2,267</b>
<b>Saját gyermek (0 = nincs, 1 = van)</b>	<b>1,266</b>	<b>0,346</b>	<b>13,384</b>	<b>1</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>3,548</b>
<b>Élettársi vagy házassági kapcsolat (0 = nincs, 1 = van)</b>	<b>-0,802</b>	<b>0,345</b>	<b>5,389</b>	<b>1</b>	<b>0,02</b>	<b>0,449</b>
Szülők életének megítélése (0 = egyetért, 1 = nem ért egyet vagy semleges)	0,157	0,242	0,424	1	0,515	1,171
Konstans	-4,575	,604	57,371	1	<,001	,010
Nagelkerke R <sup>2</sup>	0,093					
-2 Log likelihood	603,480					

FORRÁS: saját szerkesztés

Elemzésünk utolsó szakaszában a továbbtanulási terveket vizsgáltuk meg a mobilitás típusa alapján (lefelé mobil, immobil és felfelé mobil fiatalok). A kérdőívben három opció közül választhattak a kitöltők: szeretne még tanulni, nem szeretne tanulni és bizonytalan. Az elemzést az összevont

adatbázison végeztük, és a modellt az kutatási hullámokra rétegeztük. A kapott adatokat a 6. táblázat tartalmazza. A chí-négyzet statisztika mind az egyes hullámokban, mint az összevont adatbázisban szignifikáns volt, és a két adatfelvétel között eltéréseket tudtunk kimutatni.

## 6. TÁBLÁZAT

Továbbtanulási tervek a mobilitási csoportok szerint (cellagyakorlások, korrigált reziduumok és a sorok száma főben megadva (2016:  $\chi^2(4, N = 2701) = 9,875, p < .043$ ; 2020:  $\chi^2(4, N = 2723) = 24,272, p < .001$ ; összevont adatbázis:  $\chi^2(4, N = 5424) = 27,758, p < .001$ )

		lefelé mobil	immobil	felfelé mobil	összesen
2016	igen	52 (adj. rez.: 0,1)	<b>215</b> (adj. rez.: -3)	<b>240</b> (adj. rez.: 3,0)	507
	nem	154 (adj. rez.: -0,2)	765 (adj. rez.: 1,7)	618 (adj. rez.: -1,5)	1537
	még nem gondolkozott rajta	68 (adj. rez.: 0,2)	327 (adj. rez.: 0,8)	262 (adj. rez.: -0,9)	657
2020	igen	46 (adj. rez.: 1,1)	<b>162</b> (adj. rez.: -4,1)	<b>221</b> (adj. rez.: 3,4)	429
	nem	157 (adj. rez.: -0,3)	<b>861</b> (adj. rez.: 4,4)	<b>706</b> (adj. rez.: -4,2)	1724
	még nem gondolkozott rajta	49 (adj. rez.: -0,6)	250 (adj. rez.: -1,6)	271 (adj. rez.: 1,9)	570
összevont adatbázis	igen	98 (adj. rez.: 0,9)	<b>377</b> (adj. rez.: -4,3)	<b>461</b> (adj. rez.: 4,4)	936
	nem	311 (adj. rez.: -0,5)	<b>1626</b> (adj. rez.: 4,2)	<b>1324</b> (adj. rez.: -3,9)	3261
	még nem gondolkozott rajta	117 (adj. rez.: -0,2)	577 (adj. rez.: -0,4)	533 (adj. rez.: 0,6)	1227

FORRÁS: saját szerkesztés

### Összegzés

Kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy az apa végzettsége alapján meghatározott csoportokban hogyan alakult a lefelé irányuló iskolai mobilitás aránya 2016-ban és 2020-ban. Vizsgálatunk alanyai a nagykorúság küszöbét a 2008/2009-ben kezdődő világválság idején érték el, míg a felsőoktatásban ezek az évek az expanzió csúcsa utáni időszakot jelentették (*Híves és Kozma, 2014*). Láthattuk, hogy a lefelé irányuló

iskolai mobilitás mind a két kutatási hullámban a diplomás apák esetében volt leggyakoribb (2016: 32,25%, 2020: 26,7%), és ezek az értékek csökkentek az alacsonyabb oktatási szintek felé haladva.

Második kutatási kérdésünkben a mobilitási típusok (lefelé mobil, immobil, felfelé mobil) arányait szerettük volna megvizsgálni. A kapott adatok alapján a legnagyobb csoportot az immobil fiatalok alkotják (2016: 48,6%, 2020: 46,9%, összevont adatbázis: 47,7%). A felfelé mobil fiatalok

aránya is számottevő, minden esetben 40% feletti, míg a kutatásunk fókuszát képező lefelé mobil fiatalok aránya 9-10% körüli értékeket mutat. Ez hasonló a 25–29 éves korosztálynak a 2016-os mikrocenzuson alapuló adatához (9,3% – *Harcza* és mtsai. [2022]). A két vizsgálatban szinte megegyezett a többlépcsős lefelé irányuló iskolai mobilitás aránya is (2016: 0,9%, 2020: 0,8% összevont adatbázis: 0,8%; 2016-os mikrocenzus: 0,8%). Az *OECD* legfrissebb, Magyarországról szóló országjelentése alapján (2025a), amelynek adatai 2023-asak, legalább egy diplomás szülő esetén a fiatalok 71%-a szintén diplomás lesz, míg 29% alacsonyabb végzettséget szerez. A magyar adat hasonló az *OECD* átlagához (70%), ugyanakkor a felsőoktatást az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei Magyarországon sokkal kisebb arányban érik el (*OECD*, 2025b). A hazai felsőoktatási intézmények inkább „alulról” közelíthetők meg nehezen, míg a diplomások újratermelődése átlagosnak mondható. Az elemzésünkbe került fiatalok a 2010-es évek közepének, második felének szűkítő jellegű felsőoktatáspolitikai terében (*Polónyi*, 2022) is jellemzően reprodukálták az apa végzettségét. Az összevont adatbázis esetében a két hullám között nem találtunk szignifikáns különbséget, tehát a kapott minták stabilak voltak.

Ha az apa végzettsége szerinti csoportokban vizsgáljuk meg, hogy változott-e a lefelé irányban történő elmozdulás mértéke a két hullám között (ez volt harmadik kutatási kérdésünk), akkor a diploma és a szakvégzettség esetében nem találtunk eltérést. Különbség mutatkozott ugyanakkor az érettségizett apák gyermekeinek esetében –

akik 2016-ban nagyobb arányban szereztek szakmunkás végzettséget. Ez a mobilitási ív a 2020-as években már kevésbé volt jellemző.

Negyedik kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy milyen háttérváltozók alakítják a lefelé irányuló iskolai mobilitás esélyét. A nemzetközi szakirodalmi keretek ismertetése során hangsúlyoztuk, hogy kevés többváltozós modell áll a rendelkezésünkre. Eredményeink alapján a lefelé irányuló elmozdulással az anya végzettsége minden esetben szignifikáns kapcsolatot mutatott, tehát a gyermek iskolai végzettségét mindkét szülő végzettsége egyszerre formálta. Az apa iskolai végzettségének bontott kategóriái szintén kapcsolatban álltak az

#### a lefelé mobil fiatalok aránya 9-10% körüli

esélyekkel, mégpedig abban a formában, hogy a magasabb végzettség (MA vagy PhD, felsőoktatási szakképzés) a lefelé irányuló

iskolai mobilitás alacsonyabb valószínűségével társul. A szülők iskolai végzettségén kívül nem találtunk ugyanakkor más változót, amely minden oktatási szinten egyféle módon formálta volna a mobilitási esélyeket. A szülők életének megítélése az érettségi és a diploma szintjén mutatott szignifikáns kapcsolatot (az egyet nem értés növelte a reprodukció hiányának valószínűségét), az anyagi nehézségek pedig hasonló mintát mutattak a felsőfok és a szakvégzettség esetében. A falusi lakóhely növelte a lefelé történő elmozdulás esélyét a szakvégzettségű apák almintájában. Az érettségi szintjén a településtípus változója szignifikáns volt, de a páronkénti összehasonlítás nem hozott eredményt. Alacsonyabb oktatási szinteken megjelent a családdal és gyermekvállalással kapcsolatos változók hatása: a

szakmunkás végzettségű apák almintájában a gyermekvállalás ténye megemelte annak esélyét, hogy a fiatal alapfokú végzettséget szerzett, miközben a párkapcsolat stabilabb formái (élettársi vagy házastársi viszony) ezzel ellentételesen működtek.

Utolsó kutatási kérdésünkben a mobilitási típusok továbbtanulási terveit vizsgáltuk meg. A felfelé mobil fiatalok esetében az egyes adatbázisokban, illetve az összevont mintában is szignifikánsan magasabb hajlandóságot kaptunk – ez a tanulásra irányuló pozitív kapcsolat összefüggésben állhat a megtett intergenerációs mobilitással és annak tapasztalataival.

Ugyanakkor a lefelé mobil fiatalok esetében nem kaptunk tipikus válszokat. A továbbtanulás elutasítása az immobil fiatalokra volt jellemző a 2020-as hullámban és az összevont adatokban – miközben ez a kapcsolat nem volt megfigyelhető 2016-ban. A fiatal felnőtteknek ez a csoportja tehát az oktatás és a tanulás világtól „távolabb” került a kutatás két hulláma között.

## DISZKUSSZIÓ

Tanulmányunk zárásaként kijelenthetjük, hogy a 25–29 éves fiatal korosztály mobilitási mintázatai 2016 és 2020 között csak csekély mértékben változtak. A lefelé elmozduló fiatalok a korosztály egy kisebb hányadát képezték: legnagyobb részük diplomás apák gyermeke volt, akinek iskolai karrierje az érettségi vagy a szakvégzettség irányába mutatott. A jelenség okai összetettek lehetnek. Éber (2020) utalt arra, hogy a

fehérgalléros szakmák arányának bővülése a magyar társadalomban megállt. A szakmunkák felé történő elmozdulás egyéni és racionális döntés is lehet – Huszár (2022) kutatási eredményei alapján tudjuk, hogy 2019-re a legfelső jövedelmi ötödben mind a be-tanított és segédmunkások, mind pedig a szakmunkások aránya emelkedett 2015-höz képest. A beosztott értelmiség státuszinkonzisztens helyzete elmozdíthat csoportokat az alacsonyabb iskolai végzettség irányába –

### a féhérgalléros szakmák arányának bővülése a magyar társadalomban megállt

miközben ez nem jelent feltétlenül rosszabb kereseti viszonyokat. A szülők iskolai végzettségének erős reprodukciója a 2010-es évek szűkítő oktatáspolitikai terében is

jellemző volt, pedig ezt a folyamatot a középiskolások technikumok és szakközépiskolák felé terelése is kísérte. A felfelé mobil fiatalok aránya (2016-ban 41,2%, 2020-ban 42,6%) pedig arra utal, hogy a diploma továbbra is vonzó életcél, s a magyar felsőoktatás, ha nemzetközi összehasonlításban zártabb is, az alsóbb oktatási szintek felől is elérhető.

Fontos eredménye kutatásunknak, hogy a regressziós modelleket az apa iskolai végzettsége alapján elkülönített almintákon futtattuk le. Bizonyos, több esetben kimutatott összefüggéseket nem sikerült megerősítenünk (például a nemi eltéréseket), míg más háttérváltozók csak egyes oktatási szintenként működtek (a lakóhely nem bírt szignifikáns hatással a diplomás apák gyermekeinél, az anyagi helyzet pedig az érettségi esetében). A családi étellel kapcsolatos életesemények csak a szakvégzettség esetében magyaráltak. Az iskolai végzettség alakulása tehát ezen a szinten fonódik össze a

párkapcsolat tényével és a gyermekvállalással. A nemzetközi szakirodalomban található, általunk is feldolgozott regressziós vagy útmodellek az iskolai végzettségek minden szintjét lefedték – eredményeink viszont felhívták a figyelmet arra, hogy a lefelé irányuló iskolai mobilitás esélyét alakító tényezők oktatási szintenként eltérnek.

A jövőben fontos kutatási kérdés lehet, hogy a szülők iskolai végzettségét nem reprodukáló fiatalok vajon más rétegződési dimenziókban is lefelé mozdulnak-e el – például a kereseti kategóriák alapján. Mivel számos diplomás és beosztott szellemi foglalkozás státuszinkonzisztens pozícióban van, a szülők oktatási

szintjének meg nem ismétlése nem jelent automatikusan rosszabb életkörülményeket. Mindez emelheti a valószínűségét annak, hogy a lefelé irányuló

iskolai mobilitás tudatos, racionális döntés eredménye. Kvalitatív vizsgálatok volnának szükségesek ahhoz, hogy a kiváltó okok egyedi mintáit és motivációit mélyebben megértsük, és megrajzoljuk a megtett út narratíváit – akár a szülő szempontjából is. Kimondottan a mobilitásra és rétegződésre kalibrált adatbázisok használatával új szignifikáns hatásokat tudnánk beazonosítani a lefelé irányuló iskolai mobilitás kapcsán.

### Limitációk

Elemzésünknek számos korlátja van. Elsőként a 25–29 éves kohorsz vizsgálatát emeljük ki, hiszen ekkor még az iskolai végzettség nem tekinthető véglegesnek. A diplomások arányának vizsgálatok a nemzetközi

statisztikák (pl. Eurostat) általában magasabb életkori határral dolgoznak, ugyanakkor az általunk használt adatbázisban erre nem volt lehetőség. A kapott adatokat az is torzíthatja, hogy különösen a kedvező háttérű fiatalok esetében a felsőoktatás elvégzése gyakran hosszabb időt vesz igénybe, illetve passzivalások, megszakítások és szakváltások jellemzik (Szigeti, 2021). Vizsgálatunkban az almintákat a megszerzett iskolai végzettség alapján alakítottuk ki. Azokat a fiatalokat, akik jelenleg képzésekben vettek részt, nem vettük ki az almintákból, mert az iskolarendszerben tanuló, 25–29 éves korosztály döntő része diplomás volt, és a kép-

zések sem feltétlenül jelentenek magasabb végzettséget (például diplomás fiatal is szerezhethet szakmát). A „Magyar Ifjúság”-vizsgálatokban megtalálható változók

nem fedik le teljesen a nemzetközi szakirodalomban azonosított tényezőket. A kérdőívnek csak azokat a kérdéseit tudtuk felhasználni, amelyeket az egész mintán lekérdeztünk. Arra a kérdésre sem kaphattunk választ, hogy tudatos döntés eredménye volt-e a szülői végzettség reprodukciójának hiánya. A lekérdezés a 2020-as évben zajlott, ami sok szempontból speciális volt – a pandémiás helyzet a foglalkozási kategóriákra hatást gyakorolt, ugyanakkor a jelenleg is tartó gazdasági krízis hatásai még kevésbé érződtek, a felsőoktatásba való könnyebb bejutási feltételek hatása pedig még nem volt megragadható. Jelen kutatásban az apa és az anya végzettségét vettük alapul, a megelőző generációkról nem állt rendelkezésünkre információ.

tudatos döntés eredménye volt-e a szülői végzettség reprodukciójának hiánya

## IRODALOM

- Bereményi, B. Á. és Durst, J. (2021): Meaning making and resilience among academically high-achieving Roma women. *Szociológiai Szemle*. **31**. 3. sz., 103–131. DOI: <https://doi.org/10.51624/SZOCSZEMLE.2021.3.5>
- Bocsi, V., Varga, A., és Fehérvári, A. (2023): Chances of Early School Leaving—With Special Regard to the Impact of Roma Identity. *Education Sciences*. **13**. 5. sz., 483. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13050483>
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Breen, R. és Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and society*. **9**. 3. sz., 275–305. DOI: <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Bukodi, E. (2017): Cumulative inequalities over the life-course: Life-long learning and social mobility in Britain. *Journal of Social Policy*, **46**. 2. sz., 367–404. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047279416000635>
- Bukodi, E., Paskov, M. és Nolan, B. (2020): Intergenerational class mobility in Europe: a new account. *Social Forces*. **98**. 3. sz., 941–972. DOI: <https://doi.org/10.1093/sf/soz026>
- Ceglédi T. (2018): *Ugródeszékán. Reziliencia és társadalmi egyenlőségek a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Choudhary, A. és Singh, A. (2018): Effect of intergenerational educational mobility on health of Indian women. *Plos one*. **13**. 9. sz. (e0203633). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203633>
- Chuang, C. C. és Da-Sen, L. (2017): The trajectory of cultural taste: influence of intergenerational educational and class mobility on cultural taste. *Journal of Research in Education Sciences*. **62**. 3. sz., 193.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard University Press, Cambridge.
- Csapó B., Molnár Gy. és Kinyó L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz., 3–13.
- Diewald, M., Schulz, W. és Baier, T. (2015): Intergenerational downward mobility in educational attainment and occupational careers in West Germany in the twentieth century. *European Sociological Review*. **31**. 2. sz., 172–183. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcv010>
- Éber M. Á. (2020): A csepp. *A félperifériás magyar társadalom osztályszerkezete*. Napvilág, Budapest.
- Fazekas K. (2011). Közgazdasági kutatások szerepe az oktatási rendszerek fejlesztésében (No. MT-DP-2011/7). IEHAS Discussion Papers, Budapest.
- Harcza I. (2019): Iskola és társadalom (Gondolatok Gázsó Ferenc írásai kapcsán, a párhuzamos megközelítés jegyében). In: Békés Z. és Harcza I. (szerk.): *Iskola, társadalom, rendszerváltás*. Belvedere, Szeged. 233–274.
- Harcza I., Monostori J., Ceglédi T. és Dabney-Fekete I. (2022): A nemzedékek közötti iskolai mobilitás mintázata és összefüggései az anyagi helyzettel: A reziliensek hátrányai a diploma után. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*. **3**. 4. sz., 4–26. DOI: <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2022.3.4>
- Huszár Á. (2022): Osztályszerkezet és jövedelmeloszlás Magyarországon 1982 és 2019 között. In: Kolosi T., Szélnyi I. és Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Ríport 2022*. TÁRKI, Budapest. 159–173.
- Eurofound (2017): *Social mobility in the EU*. Publications Office of the European Union. Luxembourg. DOI: <https://doi.org/10.2806/45877>
- Eurostat (2023): *Educational attainment statistics*. Letöltés: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational\\_attainment\\_statistics\\_\(2025\\_12\\_15\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics_(2025_12_15)).
- Gugushvili, A. (2017): Change or continuity? Intergenerational social mobility and post-communist transition. *Research in Social Stratification and Mobility*, **52**, 59–71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.10.004>

- Hahn, S. (2016): *The risk of downward mobility in educational attainment. Children of Higher-Educated Parents in Germany*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Life Course Research), Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14598-9>
- Híves T. és Kozma T. (2014): Az expanzió vége?. *Educatio* **23**. 2. sz., 239–252.
- Huszár, Á., Balogh, K. és Györi, Á. (2022): Educational mobility at the top and the bottom of the social structure in Hungary. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*. **8**. 2. sz., 138–155. DOI: <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i2.858>
- Iversen, V. (2020): *Can 'good' social mobility news be 'bad' and vice versa?: Measurement (and downward mobility) pitfalls* (No. 2020/13). WIDER Working Paper, Helsinki. DOI: <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2020/770-5>
- Kreidl, M. (2005): *Educating Communist Cadres: School Re-Entry and Sponsored Educational Mobility in State Socialism*. UCLA Online Working Paper Series, Los Angeles (CA).
- Lőrincz B. és Antal-Fekete E. (2022): Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. *Közgazdasági Szemle* **69**. 6. sz., 647–676.
- Martín-González, M., González-Betancor, S. M., és Pérez-Esparrells, C. (2024): Early school leaving in Spain: a longitudinal analysis by gender. *Longitudinal and Life Course Studies*. **15**. 3. sz., 322–347. DOI: <http://doi.org/10.1332/17579597Y2024D000000023>
- Maslauskaitė, A. (2021): Cultural capital, gender and intergenerational educational mobility in post-communist space. *Societies*. **11**. 1. sz. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc11010004>
- McNeil, A. (2025): Intergenerational educational mobility and anti-system support: the journey matters. *Socio-Economic Review*, **23**. 1. sz., 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1093/ser/mwae029>
- Mugiyama, R., Kwon, A. és Tabuchi, T. (2024): *Downward Mobility and Loneliness: Consequences of Intergenerational Educational Mobility in Japan*. CSRDA Discussion Paper, 2024.83. Tokyo.
- Muñoz, E. (2024): The geography of intergenerational mobility in Latin America and the Caribbean. *Economía*, **23**. 1. sz., 333–354. DOI: <https://doi.org/10.31389/eco.441>
- Neuenschwander, M. P., Ramseier, L. és Garrote, A. (2025): Early determinants of intergenerational upward and downward educational mobility. *Education Sciences*. **15**. 1. sz., 71. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15010071>
- OECD (2012): *Education at a Glance*. Letöltés: [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2012\\_eag-2012-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en.html) (2025. 12. 15.).
- OECD (2024): *Education at a Glance. Country Notes. Hungary*. Letöltés: [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes\\_fab77ef0-en/hungary\\_1b2a3510-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/hungary_1b2a3510-en.html) (2025. 12. 15.).
- OECD (2025a): *Education at a Glance 2025: Hungary*. Letöltés: [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025\\_1a3543e2-en/hungary\\_9b7c3dd1-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/hungary_9b7c3dd1-en.html) (2025. 12. 15.)
- OECD (2025b): *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. DOI: <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Ong, P. és Viernes, K. (2013): Filipino Americans and educational downward mobility. *Asian American Policy Review*. **23**. 21–39.
- Pollmann-Schult, M. (2023): Downward educational mobility and the life satisfaction of adolescents and parents. *Family Relations*. **72**. 1. sz., 234–252. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.12666>
- Polónyi I. (2022): Felsőoktatás-politikai tévelygések. *Educatio*. **31**. 1. sz., 70–84.
- Richardson, C. J. (1977): The problem of downward mobility. *British Journal of Sociology*. **28**. 3. sz., 303–320. DOI: <https://doi.org/10.2307/589996>

- Róbert P. (2019): Intergenerational educational mobility in European societies before and after the crisis. In: Tóth I. Gy. (szerk.): *Hungarian Social Report*. Társi Társadalomkutatási Intézet Zrt., Budapest. 120–136.
- Rustichini, A., Iacono, W. G. és McGue, M. (2017): The contribution of skills and family background to educational mobility. *The Scandinavian Journal of Economics*. **119**. 1. sz., 148–177. DOI: <https://doi.org/10.1111/sjoe.12198>
- Schultz, T. W. (1983). *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Sen, K. (2024): Moving up the ladder: the spatial determinants of intergenerational occupational mobility in rural India. *Journal of Social and Economic Development*, **26**. Suppl 1. sz., 28–49. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40847-023-00313-5>
- Söhn, J. és Prekodravac, M. (2021): Upward, lateral, or downward? Multiple perspectives on migrants' educational mobilities. *Social Inclusion*. **9**. 1. sz., 140–151. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v9i1.3599>
- Székel L. (2021): A nagymintás ifjúságkutatások módszertana. In: Uő. (szerk.): *Magyar fiatalok a koronavírus-járvány idején*. Enigma 2001 Felelős Kiadó és Médiaszolgáltató Kft., Budapest. 257–274.
- Szigeti F. (2021): Demográfiai jellemzők és a szülők iskolai végzettsége. In: Pusztai G. és Szigeti F. (szerk.): *Előrehaladási és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*, CHERD-H, Debrecen. 18–20.
- Thijssen, L. és Wolbers, M. H. (2016): Determinants of intergenerational downward mobility in the Netherlands. *Social Indicators Research*. **128**. 995–1010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1066-7>
- Varga A. (2024): „A családomból én voltam az első”. Gondolat, Budapest.
- Veenstra, G. és Vanzella-Yang, A. (2021): Intergenerational social mobility and self-rated health in Canada. *SSM-Population Health*. **15**. (100890). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100890>
- Zelinsky, T., Mysikova, M. és Vecernik, J. (2016): Occupational mobility, educational mobility and intergenerational transmission of disadvantages in Europe. *Ekonomicky Casopis*. **64**. 3. sz., 197–217.

## 1. MELLÉKLET

A diplomás apák gyermekeiből képzett 25–29 éves alminta jellemzői a regressziós modellben használt változók alapján (N = 798). Az adathiányt a százalékok nem tartalmazzák.

	fő	százalék
<i>Nemi hovatartozás</i>		
férfi	368	46,1%
nő	431	53,9%
<i>Településtípus</i>		
Budapest	294	36,8%
megyei jogú város, megyeszékhely	214	26,9%
kisebb város	181	22,6%
község	110	13,7%
<i>Elégedettség a szülők életével</i>		
nem vagy nem tudja eldönteni	442	55,3%
igen	335	41,9%
<i>Élettársi kapcsolatban vagy házasságban él</i>		
nem	447	56,2%
igen	348	43,8%

<i>Gyermeke van</i>		
nem	648	78,7%
igen	145	18,2%
<i>Szubjektív anyagi helyzet</i>		
„mindenünk megvan”	206	25,8%
egyéb válaszok	555	69,6%
<i>Apa végzettsége</i>		
alapképzés, főiskola	404	50,6%
egyetem, PhD	394	49,4%
<i>Anya végzettsége</i>		
nincs diplomája	129	29,9%
van diplomája	302	70,1%
<i>Adatbázis</i>		
2016	438	54,9%
2020	360	45,1%
<i>Megkérdezett végzettsége</i>		
diplomát szerzett	565	70,7%
diplomát nem szerzett	234	29,3%

## 2. MELLÉKLET

Az érettségizett apák gyermekeiből képzett 25–29 alminta jellemzői a regressziós modellben használt változók alapján (N = 823). Az adathíányt a százalékok nem tartalmazzák.

	<i>fő</i>	<i>százalék</i>
<i>Nemi hovatartozás</i>		
férfi	402	48,9%
nő	421	51,1%
<i>Településtípus</i>		
Budapest	214	26,0%
megyei jogú város, megyeszékhely	211	25,6%
kisebb város	222	26,9%
község	177	21,5%
<i>Élgedettség a szülők életével</i>		
nem vagy nem tudja eldönteni	452	56,1%
igen	353	43,9%
<i>Élettársi kapcsolatban vagy házasságban él</i>		
nem	640	77,7%
igen	177	22,3%
<i>Gyermeke van</i>		
nem	640	77,8%
igen	184	22,2%
<i>Szubjektív anyagi helyzet</i>		
gondok nélkül élnek vagy beosztással jól kijönnek	600	73,7%

semleges vagy negatív válaszok	214	26,3%
<i>Apa végzettsége</i>		
szakvégzettség érettségivel	382	46,4%
gimnázium	258	31,3%
érettségire épülő szakképzés	118	14,3%
felsőoktatási szakképzés	66	8,0%
<i>Anya végzettsége</i>		
alapfok vagy szakképzés	126	15,3%
érettségi	589	71,6%
diploma	108	13,1%
<i>Megkérdezett végzettsége</i>		
legalább érettségit szerzett	1429	86,8%
érettségit nem szerzett	217	13,2%

### 3. MELLÉKLET

A szakmunkás apák gyermekeiből képzett 25–29 alminta jellemzői a regressziós modellben használt változók alapján (N = 823). Az adathiányt a százalékok nem tartalmazzák.

	<i>fő</i>	<i>százalék</i>
<i>Nemi hovatartozás</i>		
férfi	1233	52,5%
nő	1114	47,4%
<i>Településtípus</i>		
Budapest	328	14%
megyei jogú város, megyeszékhely	459	19,6%
kisebb város	794	33,8%
község	767	32,7%
<i>Elégedettség a szülők életével</i>		
nem vagy nem tudja eldönteni	1169	49,8%
igen	1117	47,6%
<i>Élettársi kapcsolatban vagy házasságban él</i>		
nem	1038	44,2%
igen	1294	55,1%
<i>Gyermeke van</i>		
nem	1233	52,5%
igen	1114	47,4%
<i>Szubjektív anyagi helyzet</i>		
gondok nélkül élnek vagy beosztással jól kijönnek	1377	58,7%
semleges vagy negatív válaszok	905	38,5%
<i>Anya végzettsége</i>		
alapfok vagy szakmunkás	1600	68,2%
érettségi vagy diploma	737	31,4%
Adatbázis		

2016	1150	49%
2020	1197	51%
<i>Megkérdezett végzettsége</i>		
legalább szakvégzettséget szerzett	2260	96,3%
szakvégzettséget nem szerzett	88	3,7%

## 4. MELLÉKLET

A 25–29 éves kohorsz legmagasabb iskolai végzettsége az apa végzettségének függvényében („Magyar Ifjúság Kutatás 2016”, százalékban és főben megadva, N = 2763)

<i>a megkérdezett végzettsége</i>	<i>apa alapfokú végzettségű</i>		<i>apa szakvégzettségű</i>		<i>apa érettségizett</i>		<i>apa diplomás</i>	
	<i>fő</i>	<i>%</i>	<i>fő</i>	<i>%</i>	<i>fő</i>	<i>%</i>	<i>fő</i>	<i>%</i>
alapfokú végzettség	205 fő	47,6%	42 fő	3,7%	14 fő	1,7%	2 fő	0,6%
szakvégzettség	147 fő	34,1%	432 fő	37,6%	109 fő	13,3%	7 fő	1,9%
érettségi	62 fő	14,4%	515 fő	44,8%	340 fő	56,2%	107 fő	29,7%
diploma	17 fő	3,9%	274 fő	14,0%	237 fő	28,8%	244 fő	67,8%
<i>összesen</i>	<i>431 fő</i>	<i>100%</i>	<i>1150 fő</i>	<i>100%</i>	<i>822 fő</i>	<i>100%</i>	<i>360 fő</i>	<i>100%</i>

## 5. MELLÉKLET

A 25–29 éves kohorsz legmagasabb iskolai végzettsége az apa végzettségének függvényében („Magyar Ifjúság Kutatás 2020”, százalékban és főben megadva, N = 2773)

<i>a megkérdezett végzettsége</i>	<i>apa alapfokú végzettségű</i>		<i>apa szakvégzettségű</i>		<i>apa érettségizett</i>		<i>apa diplomás</i>	
	<i>fő</i>	<i>%</i>	<i>fő</i>	<i>%</i>	<i>fő</i>	<i>%</i>	<i>fő</i>	<i>%</i>
alapfokú végzettség	130 fő	41,1%	45 fő	3,8%	12 fő	1,5%	1 fő	0,2%
szakvégzettség	108 fő	34,2%	409 fő	34,2%	81 fő	9,8%	8 fő	1,8%
érettségi	65 fő	20,6%	592 fő	49,5%	442 fő	53,7%	108 fő	24,7%
diploma	13 fő	4,1%	151 fő	12,5%	288 fő	35,0%	320 fő	73,3%
<i>összesen</i>	<i>316 fő</i>	<i>100%</i>	<i>1197 fő</i>	<i>100%</i>	<i>823 fő</i>	<i>100%</i>	<i>437 fő</i>	<i>100%</i>

SOTKOVSZKY LILI – BÁRDOS JENŐ

## A beszédtanító technológiák fejlődése és korlátai a nyelvtanításban

Az intézményes tanári diskurzus jegyeinek keresése a chatbot és a tanuló közötti interakcióban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.04>

### BEVEZETÉS

A nyelvoktatás történetében a műszaki-technológiai eszközök és találmányok megjelenése nem csupán az anyanyelvi beszélővel rögzített hanganyagokhoz való hozzáférést tette lehetővé, hanem alapvetően átalakította a nyelvtanulás térbeli és pedagógiai feltételeit is. Ezek az eszközök tették először lehetővé, hogy az anyanyelvi beszélő által rögzített nyelvi input kilépjen az iskolai oktatás fizikai kereteiből, és a hangrögzítés és az újra lejátszhatóság révén „beköltözzön” a tanuló otthonába. Ez a változás nem pusztán kényelmi szempontból volt jelentős, hanem a tanulói autonómia új dimenzióját nyitotta meg: a tanuló immár tanári jelenlét nélkül, önállóan, ismételtető és kontrollálható módon gyakorolhatta a célnyelvi beszédet.

Az anyanyelvi beszéd elsődlegessége, az autentikus nyelvi források iránti igény és a kommunikációközpontú tanári szerep – azaz a nyelvidaktika évszázadokon keresztül kisebb-nagyobb megingásokkal

uralkodóvá vált alapelvei – a technológiai fejlődés révén új formában valósulhattak meg (*Gilmore*, 2019). A 20. század közepétől a hangrögzítés megjelenésével a tanulók először férhettek hozzá olyan anyanyelvi beszédhez, mely nem igényelte a beszélő fizikai jelenlétét, és ezzel nemcsak az autentikus nyelvi input vált szélesebb körben elérhetővé, hanem az otthoni, önálló beszédgyakorlás lehetősége is megjelent.

A tanulmány első fejezete ezt a változást vizsgálja: azt a folyamatot, amelyben az

egyre korszerűbb eszközök – a fonográfól a nyelvi laboratóriumokon át a digitális alkalmazásokig – nem csupán az anyanyelvű kiejtés közvetítőivé váltak, hanem sajátos feladattípusokat is

megismétli az elhangzottakat, mintamondatokat gyakorol, kérdésekre reagál, hiányos párbeszédet egészít ki

létrehozottak. E feladatok közös jellemzője, hogy a tanuló a rögzített hanggal interakcióba lép: megismétli az elhangzottakat, mintamondatokat (pattern drill) gyakorol, kérdésekre reagál, hiányos párbeszédet egészít ki, vagy – a technológiai keretekhez igazodva – mintegy „beszélgetést folytat” a rögzített anyanyelvi beszélővel. Bár ezek a megoldások kezdetben technikailag

rendkívül korlátozottak voltak, pedagógiai funkciójuk mégis újszerűnek bizonyult: lehetőséget teremtettek a tanuló első, kockázatmentes szárnypróbálgatásaira a célnyelvi kommunikációban, immár az intézményes oktatáson kívül, autonóm módon megvalósíthatóan.

Ezek a korai, beszélgetést imitáló feladatok a mai, mesterséges intelligencián alapuló chatbotok előfutárainak is tekinthetők az élőszóbeli nyelvi interakciókhoz vezető fejlődési íven (*Chapelle és Sauro*, 2020). A technológia előrehaladtával a válaszok rugalmassága, a párbeszéd természetessége és az interakció komplexitása jelentősen megnövekedett, miközben továbbra is központi pedagógiai cél maradt egy olyan biztonságos, strukturált gyakorlótér létrehozása, amely lehetővé teszi a tanuló autonóm, tanári jelenlétől független beszédgyakorlását, ugyanakkor az anyanyelvi mintához való folyamatos kapcsolódást is biztosítja.

A tanulmány első részében bemutatott történeti áttekintés nem pusztán háttérként szolgál, és nem csupán azt mutatja meg, hogy milyen technológiai eszközök jelentek meg a nyelvtanulás támogatására, hanem azt is, hogy ezek milyen funkciókat töltek be és mit nem vállaltak magukra. Nem törekedtek a tanári szerep imitálására vagy átvételére. Ezzel szemben az AI-alapú chatbotok megjelenésével először válik reálissá az a felvetés, hogy egy technológiai rendszer a nyelvtanár szerepét is képes lehet betölteni.

## TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

### A múlt és a közelmúlt technológiai

#### 1. Hanglemezek

Mintegy száz évvel ezelőtt, a rádiózás megjelenését közvetlenül megelőző időszakban az anyanyelvi beszélők hangját még viaszhangereken rögzítették, például az *International Correspondence School* anyagai esetében Scrantonban (Pennsylvania). Az első normál hanglemezek korlátozott frekvenciaátvitellel (40–5500 Hz) és nagy fordulatszámmal (78

rpm) működtek, ami a hangminőség, illetve a tartósság rovására ment (*Bárdos*, 1988, 82. o.). Sérülékenységük miatt ezek a hanghordozók inkább egyszeri meghallgatásra, mint rendszeres gyakorlásra voltak alkalmasak. A legkorábbi azo-

nosítható *Linguaphone*-kiadványok ehhez a korszakhoz kötődnek: az 1920-as évekből fennmaradt lengyel kiadású *Conversational Course* 78 rpm-lemezkiadása a célnyelv élő hangzását igyekezett – a technikai korlátok ellenére – a lehető leghitelesebben közvetíteni.

A mikrobarázdás lemez (vinillemez) felfedezése nagy technológiai előrelépést jelentett. Egy későbbi *Linguaphone* vinillemez nyelvtanulóknak szánt kézikönyve digitalizált formában fellelhető az interneten (*Linguaphone Institute*, 1957). Ebben a kiadványban található a következő – lényegében már strukturált párbeszédsszimulációra batorító – instrukció: „Answering Questions

az AI-alapú chatbotok megjelenésével először válik reálissá az a felvetés, hogy egy technológiai rendszer a nyelvtanár szerepét is képes lehet betölteni

heard on the Record. Play the first question and then stop the record. Repeat the question aloud and then give the answer from memory. Then listen to the answer on the record and make sure your own answer was correct. Continue in the same way with the remaining questions.”<sup>1</sup>

Az eredmény: a diák a rögzített anyanyelvi beszélőt imitálja, és elképzelteti, hogy *kommunikál*. A folyamat egyértelműen követi azt a később a nyelvtechnológiai rendszerekre jellemző mintát, amelyben a tanuló először inputot kap, majd saját produkciót hoz létre, végül összeveti saját megoldását a rendszer által adott „helyes” válasszal. Ez a jelenség nemcsak a konverzáció természetes szomszéd-sági párjaira utal, hanem megelőlegezi a stimulus-response (inger-válasz) alapú tanulás lehetőségét. Ez a többlépcsős interakció – kérdés meghallgatása, tanulói válasz, majd a modellválasszal való összehasonlítás – a mai chatbotok válaszvalidálási és önkorrekciót elősegítő működésének korai pedagógiai előképe (Warschauer és Healey, 1998). Noha technológiai értelemben még kezdetleges, ez a feladatforma már a rögzített hanganyagok legkorábbi korszakában megteremtette azt a biztonságos, kockázatmentes kommunikációs környezetet, amelyben a tanuló elsőként próbálhatta ki saját szóbeli kompetenciáit anélkül, hogy az élő kommunikáció nyomása nehezedett volna rá. Szakdidaktikai csúcspontja, az interakció illúziójának a maga korában tökéletes megvalósítása később az audiovizuális és az audiolingvális

módszerek alkalmazása volt, melyhez azonban újabb technikai „csoda” kellett: ez pedig az AEG (német) licenzének: a magnetofonnak az Egyesült Államokat is bejáró visszatérése volt Európába a múlt század ötvenes éveiben.

## 2. Mágnesszalagok

A mikrobarázdás lemezekkel párhuzamosan gyorsan terjedt el a mágnesszalag-technológia, amely a rádió után a második olyan hangreprodukáló eszköz volt, amely széles körben megjelent a polgári otthonokban. A hang rögzíthetősége, törölhetősége és visszajátszhatósága új gyakorlati lehetőségeket teremtett. Az osztály-

termi használatban a magnók nagyobb teljesítményű hangosítással már jó minőségű beszédhangvisszaadást biztosítottak, noha a nyelvi laborok megjelenése előtt a tanítás jellemzően egyetlen szalagos magnó köré szerveződött, mégpedig csoportos hallgatással, ugyanis a korai berendezések – mint a *Tandberg Group Trainer 15 M2* – még nem tették lehetővé a tanulói beszéd rögzítését.

Ez a technológia az otthoni nyelvtanuláshoz vezető utat is megnyitotta. Egy 1958-as iparági áttekintés szerint már 1952-ben megjelent az első kifejezetten otthoni használatra készült francia nyelvtanfolyam mágnesszalagon, amelyet a vermonti *Tapespondence School* adott ki (Mooney, 1958, 27. o.). Ez volt az egyik első, önálló tanulóknak készült szalagos kurzus.

1952-ben megjelent az első kifejezetten otthoni használatra készült francia nyelvtanfolyam mágnesszalagon

<sup>1</sup> Forrás: [https://dn790007.ca.archive.org/0/items/studentsinstruct00lingrich/studentsinstruct00lingrich\\_bw.pdf](https://dn790007.ca.archive.org/0/items/studentsinstruct00lingrich/studentsinstruct00lingrich_bw.pdf) (2026. 03. 29.)

Az amerikai *Foreign Service Institute* 1956–1960 között megjelent hangszalagos tanfolyamai – például az *FSI French Basic Course* (1956) és az *FSI Spanish Basic Course* (1957) – már teljes párbeszédet tartalmaztak, szünettel a tanulói válasz számára, majd a modellválasszal, vagyis visszavetítve a korai „chatbot-logikát” valósították meg (*U.S. Department of State*, 1956–1960). A tanulóknak szóló utasításokban már egyértelműen megjelenik a kérdés-válasz drill mint gyakorlási lehetőség és egyben belépő az autentikus párbeszéd világába.

### 3. Nyelvi laborok

A mágnesszalagos technológia elterjedése az 1950-es és 1960-as években olyan pedagógiai újításokat hívott életre, amelyek alapvetően átalakították a szóbeli készségfejlesztés lehetőségeit. A nyelvi laboratóriumok megjelenése pedig már arra a problémára volt közvetlen válasz, hogy a hagyományos tantermi környezetben az egy tanulóra jutó beszédidő rendkívül alacsony volt: alig haladta meg a néhány tucat másodpercet óránként. A laboratóriumi környezet ezzel szemben lehetővé tette, hogy a hallgatók fejhallgatón keresztül, egyéni tempóban dolgozzanak, anyanyelvi mintákat hallgassanak, saját hangjukat rögzítsék, és azt összevegyék a modellválaszokkal, miközben a tanár egyszerre követhette az egész csoport munkáját (Bárdos, 2025).

A nyelvi laboratórium így nem csupán technikai eszközzé, hanem egy sajátos tanulási térré vált, amely a differenciálás és az individualizáció pedagógiai elveit is

támogatta. A tanulók eltérő tempója, kiejtése és előrehaladása kezelhetőbbé vált, miközben közvetlen kapcsolatba kerültek a célnyelv autentikus hangzásával (Bárdos, 2025). Mivel a tanulók a laboratóriumban egymást nem zavarva, önállóan tudtak dolgozni és gyakorolni, ez a technológiai környezet ideális feltételeket teremtett a párbeszédet imitáló feladattípusok alkalmazásához is.

Az uralkodó strukturalista és behaviorista tanulásméleteknek megfelelően a nyelvi laboratóriumok gyakorlata az audiolingvális módszer szerves részévé vált, viszont a pattern drilleknek időegység alatti tökéletes kivitelezése nem hagyott időt arra, hogy kiderüljön, mikor is kell ezeket a remekül megformált mondatokat valós helyzetekben kimondani (ekkor még a szociolingvisztikai, illetve pragmatikai tudatosítás legfeljebb az ösztönös tanári viselkedés része volt, s nem tudatosult ismeret). Nemcsak a szakdidaktikai változások, hanem inkább a

mikor kell ezeket a remekül megformált mondatokat valószínű helyzetekben kimondani

tanárok laborellenessége (előkészítő óra, többirányú figyelem, gépkezelés), valamint a pénzhiány rövid idő alatt feledtette, hogy volt már a nyelvtanárság kezében

egy kitűnő, nyelvet gyakoroltató eszköz. Fonetika-üzemmódban, azaz már autonóm módon a diákok akár pótolhatták is az elmulasztott órákat, tananyagokat.

### 4. Kompakt kazetták

A 20. század második felében a hangrögzítés technológiája új szintre lépett a kompakt kazetta megjelenésével (1963, *Philips*), amely a korábbi, nagyméretű orsós (reel-to-

reel) szalagrendszereknél jóval hozzáférhetőbb, hordozható és felhasználóbarát formát kínált. Míg a mágnesszalagos berendezések elsősorban iskolai környezetben – nyelvi laborokban, iskolákban és egyetemeken – terjedtek el, addig a kazetta lehetővé tette a hanganyagok széles körű, otthoni felhasználását is (*Bijsterveld és van Dijk*, 2009). Ennek következtében a nyelvtanulás terei jelentősen kiterjedtek: a beszédgyakorlás kilépett az intézményes keretek közül, és tömeges mértékben a mindennapi élet részévé válhatott.

A kazetta egyszerű kezelhetősége és tartóssága nemcsak a hozzáférést demokrátizálta, hanem új lendületet adott a beszédközpontú pedagógiai megoldásoknak is. A tanulók immár bármikor visszajátszhatták a modellmondatokat, megállíthatták vagy visszatekerhették a felvételeket, és saját tempójukban ismételhették azokat, ezáltal korábban nem tapasztalt kontrollt gyakorolva saját tanulási folyamatuk felett. Ez a technológiai ugrás nemcsak a korábban alkalmazott, párbeszédet imitáló feladattípusokat fejlesztette tovább, hanem az autonóm gyakorlás feltételeit is megerősítette, és a tanulási élményt még közelebb vitte a valódi kommunikációhoz.

### 5. Videómagnók és DVD-k

A képek használata több ezer éves hagyomány már az ókori kultúrákban is. A huszadik századi nyelvtanításban a direkt módszer eidentikus, memóriát is fejlesztő faliképei, szókinccsfejlesztő szókarttyái tartoznak ebbe a sorba. Állóképekből a

legfejlettebbnek az audiovizuális módszer karikatúráit, képsorait, illetve képregényeit tekinthetjük. A videómagnó ehhez képest is minőségi ugrást jelentett, több szempontból is: egyfelől a mozgókép kulturális, szocio-

lingvisztikai, viselkedéslé-

lektani távlatokat kínál.

(A különbség jelesül itt is az, hogy a képmagnó könnyen beköltözött az osztálytermekbe, de a lakásokba is.) Másfelől ez az a médium, amely in-

kább szórakoztatás céljából, és nem feltétlenül tagolt módszertani szempontok szerint készült tartalmakat használt.

A képmagnó otthoni elterjedése újabb lépést jelentett az autonóm nyelvtanulás irányába, ugyanakkor rávilágított arra is, hogy a szórakoztatásra tervezett médiumok önmagukban ritkán biztosítanak megfelelő didaktikai keretet a beszéd-készség célzott fejlesztéséhez, még ha nem is zárják ki ezt a lehetőséget. Ez a feszültség a hozzáférhetőség és a pedagógiai strukturáltság között a későbbi digitális tananyagok esetében is visszatérő kérdéssé válik.

### 6. CD-ROM-ok

Az 1970-’80-as évek kazettás korszakát a később ’80-as évek CD-ROM-alapú nyelvtanuló programjai követték, ami a nyelvoktatás történetében az analóg, lineáris működésről a digitális, programozható környezetre való áttérést jelentette. A kazetták kizárólag hangot közvetítettek, előre rögzített sorrendben, a tanuló pedig legfeljebb a megállítást, visszatekerést és újraindítást lehetőségével élhetett, miközben a visszajelzés csupán a modellválaszok meghallgatására

korlátozódott. Ezzel szemben a CD-ROM-ok már multimodális tartalmakat (hang, szöveg, kép, videó) és elágazó tananyagszerkezetet kínáltak, amelyek a felhasználó begépelte válaszaire reagáltak (Davies, 2010). A programok képesek voltak a tanuló hangját rögzíteni és visszajátszani, de még nem értették és nem elemezték a beszédet. Mindezek ellenére a CD-ROM-korszak jelentette az első valódi lépést az interaktív, számítógép-vezérelt nyelvtanulás irányába, és egyik közvetlen előzménye lett a mai, mesterséges intelligencián alapuló nyelvoktatási rendszereknek.

### 7. Beszédfelismerés

Noha a CD-ROM-alapú nyelvtanuló programok már a multimodalitás és az interaktivitás érzetét keltették, azok még nem voltak képesek a beszélt nyelv valódi feldolgozására; ezt a minőségi ugrást a beszédfelismerő technológiák fejlődése hozta el, amelyek új szintre emelték az ember és gép közötti nyelvi interakció lehetőségét.

Az elmúlt öt évtized során a beszédfelismerő technológia rendkívüli fejlődésen ment keresztül: a

szigorúan korlátozott, kis szókészletű rendszerektől eljutott a nagymértékben adatvezérelt, multimodális, gyakorlatilag korlátlan szókészletet kezelni képes rendszerekig. Az 1960-as években a korai rendszerek még csupán elszigetelt szavak felismerésére voltak képesek nagyon kis (jellemzően 10–100 szóból álló) szókészlettel (Juang és Rabiner, 2005). Az 1970-es években a sablonalapú mintafelismerési módszerek már képesek voltak kezelni a közepes méretű

(100–1000 szavas) szókészleteket. Az 1980-as években vált lehetővé a nagy szókincsű, folyamatos beszéd hatékony felismerése. A 2000-es évektől kezdve a számítási kapacitás és az elérhető adatmennyiség robbanásszerű növekedése alapjaiban változtatta meg a beszédfelismerés lehetőségeit. A mai rendszereket több millió órányi beszédanyag, globálisan gyűjtött adatokon tanítják, és felhőalapú infrastruktúrákra támaszkodnak, amelyek több ezer processzort és szinte korlátlan memóriakapacitást használnak (Huang, Baker és Reddy, 2014).

A beszédfelismerés nyelvoktatási alkalmazásai kezdetben elsősorban számítógépes nyelvtanuló szoftverek formájában jelentek meg az 1990-es és 2000-es években, amikor a tanulók már mikrofon segítségével kimondott szavakkal és mondatokkal „léphettek kapcsolatba” a programmal, amely alapvető visszajelzést adott a felismerés pontosságáról. Ezt a fejlődési szakaszt követték az online, webalapú platformok, amelyek a hang-

feldolgozást részben vagy egészben szerveroldalon végezték, lehetővé téve a szélesebb körű hozzáférést és a tanulói teljesítmény folyamatos nyomon követését. A következő je-

a mai rendszereket  
több millió órányi  
beszéddanyagon tanítják

lentős lépést a mobilalkalmazások megjelenése jelentette, amelyek a beszédfelismerést hordozhatóvá, mindennaposá és személyessé tették, így a nyelvgyakorlás ismét kilépett az oktatási intézmények teréből, és a tanulók természetes környezetének részévé vált (Duolingo, ELSA Speak, Mondly stb.). Mindezen technológiai fejlődés eredményeként végre elérkezett az a pont, ahol a gép és a tanuló közötti kapcsolat már nem pusztán előre rögzített mintázatokra és passzív

válaszokra épül, hanem valódi interakciót tesz lehetővé: a tanuló beszél, a rendszer érzékeli, feldolgozza, és reagál rá, így egy, az emberi párbeszédet egyre hitelesebben imitáló kommunikációs helyzet jön létre (Carrier, 2017). Ez a fordulat nem csupán technológiai áttörést jelent, hanem pedagógiai szempontból is mérföldkő, hiszen a nyelvtanulás fókuszja minden korábbinál erőteljesebben toódik a jelentéssel bíró, interaktív beszédhasználat irányába.

### A jelen technológiája: Nagy Nyelvi Modellek (LLM) és AI-chatbotok

A beszéd felismerő technológiák fejlődése az ember és gép közötti kommunikáció történetében egy új, minőségi ugrás közvetlen előfeltételét teremtette meg. Míg az automatikus beszéd felismerő rendszerek (ASR: Automatic Speech Recognition) elsősorban a hang és a szöveg közötti átalakítást tették lehetővé, a nagyméretű nyelvi modellek (LLM: Large Language Model) megjelenése azáltal tette teljessé a folyamatot, hogy a szöveghez jelentést, kontextust és válaszkészséget is társított. A beszéd felismerés és az LLM-ek kapcsolata így nem pusztán technológiai együttműködés, hanem egy olyan új kommunikációs paradigma alapja, amely a modern, beszélgetésre képes mesterséges intelligencia-rendszerek létrejöttét eredményezte. A modern beszélgető rendszerekben e két folyamat egy technológiai láncba szerveződik (automatikus beszéd felismerés → nagy nyelvi modell → szöveg felolvasás / beszéd szintézis), aminek eredményeként a felhasználó hangalapú megnyilatkozása nem csupán rögzítésre és

átírásra kerül, hanem értelmezetté és megválaszolttá válik (Benkerzaz és mtsai., 2019). E fejlemény különösen jelentős a nyelvoktatás szempontjából, mivel míg a korai eszközök – a kazettáktól a CD-ROM-okig – legfeljebb a beszélgetés illúzióját tudták kelteni, addig az ASR és az LLM együttese révén ma már olyan digitális rendszerek jöttek létre, amelyek egyre hitelesebben képesek imitálni a valódi emberi párbeszédet. A beszéd felismerés így a technikai, az LLM pedig a nyelvi előfeltételét teremti meg annak, hogy a gép ne csupán reagáló eszközként, hanem valódi beszélgetőpartnerként jelenhessen meg a nyelvtanulási folyamatban.

Ráadásul az AI-alapú rendszerek nem csupán a gyakorlás terepét jelentik, hanem képesek a beszéd hibák azonosítására, célzott fejlesztő feladatok generálására, valamint a tanulási folyamat játékosabbá és motiválóbbá tételére is (Salmanova, 2025). Ezáltal az AI-chatbotok a beszédprodukciónak értékelésében is egyre fontosabb szerephez jutnak,

hiszen képesek következetes, azonnali, adatvezérelt visszajelzést adni a kiejtés, a folyamatosság és a nyelvi pontosság különböző aspektusairól.

### legfeljebb a beszélgetés illúzióját tudták kelteni

Mindeközben a pedagógusokat is tehermentesítik az ismétlődő, időigényes javítási és gyakorló feladatok alól, új pedagógiai szerepkört és fókuszot teremtve számukra a digitális tanulási környezetben (Hashem és mtsai., 2024). Az empirikus eredmények azt is igazolják, hogy a mesterséges intelligenciára épülő oktatási megoldások hatékonyan fejlesztik az idegennyelvi beszéd-készségeket, miközben támogatják a tanulók önszabályozó folyamatait és metakognitív tudatosságát (Qiao és Zhao, 2023).

Mindezen fejlesztések ellenére azonban *lényegi különbséget kell tenni a technológia által támogatott nyelvi gyakorlás és a tanári szerep tényleges átvétele között*. Míg a korábbi eszközök nem is törekedtek arra, hogy tanári funkciókat imitáljanak, addig az AI-chatbotok megjelenésével egyre gyakrabban fogalmazódik meg az az implicit vagy explicit elvárás, hogy ezek a rendszerek képesek legyenek a nyelvtanár helyettesítésére is. Ez a feltételezés tehát nem csupán technológiai értelemben vett működőképességet feltételez, hanem azt is, hogy az AI-alapú rendszer képes tanári szerepben megjelenni, a párbeszédet pedagógiai célok érdekében irányítani és a tanulási folyamatot a nyelvtanári kommunikációra jellemző módon szervezni.

Látni kell azonban, hogy az, hogy egy digitális rendszer képes természetesnek ható párbeszédet folytatni, illetve gyors és pontos visszajelzést adni a tanulói megnyilatkozásokra, önmagában még nem jelenti azt, hogy a nyelvtanári kommunikációra jellemző attitűdöket, interakciós mintázatokat és pedagógiai stratégiákat is képes megvalósítani. A tanári beszéd ugyanis nem pusztán válaszok generálásából áll, hanem intézményes szerepfelvételt, célvezérelt diskurzusszervezést, normaképzést, valamint a tanulási folyamat tudatos irányítását is magában foglalja. Éppen ezért, mielőtt az AI-alapú chatbotokat „önálló nyelvtanárként” a tanulók kezébe adnánk, szükséges empirikusan megvizsgálni, hogy ezek a rendszerek valóban képesek-e felvenni a nyelvtanári kommunikációra jellemző viselkedésmintázatokat, vagy elsősorban beszélgetőpartnerként,

támogató eszközként működnek a nyelvtanulási folyamatában. A jelen tanulmány e kérdés empirikus vizsgálatára vállalkozik.

## A KUTATÁS BEMUTATÁSA

### A kutatás keretei

Kutatásunk célja nem a chatbotok nyelvoktatási hatékonyságának értékelése, hanem annak feltárása, hogy milyen mértékben jelennek meg bennük a nyelvtanári kommunikációra jellemző diskurzuspragmatikai mintázatok. A központi kérdés nem az, hogy az AI „jól tanít-e”, hanem az, hogy miként kérdez, hogyan reagál a tanulói megnyilatkozásokra, hogyan szervezi a párbeszédet, milyen interakciós jogokat oszt ki a beszélgetés résztvevői között, illetve hogyan kezeli a hibát, a bizonytalanságot, a hallgatást vagy a félreértést. Jelen keretben „tipikus nyelvtanári kommunikáción” olyan intézményes, pedagógiai célok által vezérelt beszélgetést értünk, amelyet többek között aszimmetrikus beszédjogeloszlás, instrukciós beszédaktusok, értékelő és javító visszajelzések, valamint különböző fokozatos strukturális építkezési (scaffolding) stratégiák jellemeznek (vö. *Sinclair és Coulthard, 1975; Walsh, 2006; Lyster és Ranta, 1997*).

A kutatás egy olyan ellenőrző listára épül, amely a szakirodalomban visszatérően leírt, iskolai tanári diskurzusra jellemző jegeket foglalja magában. Az ellenőrző lista nem a hatékony tanítás minden aspektusát

szükséges megvizsgálni, hogy ezek a rendszerek képesek-e felvenni a nyelvtanári kommunikációra jellemző viselkedésmintázatokat

kívánja megragadni, hanem kifejezetten azokat a diskurzuspragmatikai jellemzőket emeli ki, amelyek alapján az AI-alapú interakció kvalitatív módon összevethető a tanári kommunikáció elméleti modelljével.

Az empirikus adatgyűjtés kontrollált módon, egy konstruált tanulói szerepen keresztül történt: a dialógus során a szerzők – a nyelvtanulót „játszva” – tipikus tanulói megnyilatkozásokat, hibákat és tisztázó kérdéseket produkáltak annak érdekében, hogy előhívják a tanári diskurzusra jellemző interakciós jelenségeket. Fontos módszertani döntés volt, hogy a chatbot nem kapott explicit utasítást arra vonatkozóan, hogy tanárként viselkedjen. Ez lehetővé tette annak megfigyelését, hogy a tanári kommunikáció jegyei spontán módon megjelennek-e az interakcióban, vagy csupán akkor aktiválódnak, ha a rendszer kifejezetten erre van instruálva. Az explicit szerepmegjelölés ugyanis szerepjátékot eredményezne, amelyben a tanári viselkedés nem spontán felmerülő diszkurzív jelenségként, hanem a prompt eredményeként jelenik meg. A kutatás tehát arra irányul, hogy mit tesz az AI egy implicit pedagógiai helyzetben, nem pedig arra, hogy milyen viselkedést képes imitálni explicit szerepelvadás hatására.

Az elemzés nem törekszik az összes azonosított jelenség egyenlő súlyú tárgyalására, hanem arra fókuszál, hogy rámutasson azokra a pontokra, ahol az AI-alapú interakció és az intézményes nyelvtanári diskurzus a legmarkánsabban eltér egymástól. E megközelítés lehetővé teszi annak pontosabb megértését, hogy az AI-chatbotok milyen mértékben és milyen korlátok mellett

vonhatók be a nyelvtanulási folyamatba. Az eredmények bemutatása előtt azonban fontos részletesen leírni a nyelvtanári kommunikációt mint intézményes diskurzust, amely a jelen kutatás elméleti keretét adja.

### A kutatás elméleti alapja: a nyelvtanári kommunikáció mint intézményes diskurzus

A nyelvtanári kommunikáció vizsgálata hosszú ideje központi témája az alkalmazott nyelvészetnek és az oktatáskutatásnak. A nyelvóra nem pusztán a nyelvi input átadásának színtere, hanem olyan iskolai interakciós tér, amelyet sajátos diskurzusszerkezetek, aszimmetrikus szerepek és pedagógiai célok határoznak meg. Ennek megfelelően a nyelvtanári beszéd (teacher talk) nem tekinthető a hétköznapi társalgás egyszerű változatának, hanem önálló, funkcionálisan meghatározott diskurzustípusnak.

#### 1. Tanórai diskurzus és intézményes interakció

A tanórai kommunikáció klasszikus leírását *Sinclair és Coulthard* (1975) munkája alapozta meg, akik az ún. IRF/IRE-modellt (Initiation-Response-Feedback/Evaluation – Kezdeményezés-Válasz-Visszacsatolás/Értékelés) azonosították a tanórai interakció alapstruktúrájaként. E modell szerint a tanári megnyilatkozások tipikusan kezdeményező szerepet töltenek be, a tanulói válaszokat pedig tanári értékelés vagy lezárás követi. Hasonló megállapításokra jutott *Mehan* (1979), aki a tantermi diskurzust mint

aszimmetrikus, intézményes beszédhelyzetet írta le, ahol a tanár rendelkezik a beszédjoggal, valamint a témaváltás és az értékelés jogaival.

Ezen kutatások eredményei alapján a tanári kommunikáció egyik meghatározó jellemzője az interakciós kontroll: a tanár kezdeményezi a beszélgetési szekvenciák többségét, meghatározza azok lezárását, valamint értékelő pozícióból reagál a tanulói megnyilatkozásokra. Ezek a mintázatok nem egyéni tanítási stílusokhoz kötődnek, hanem szisztematikusan újra és újra megjelennek különböző oktatási kontextusokban, ami intézményes jellegükre utal.

## 2. A tanári beszéd és az osztálytermi interakciós kompetencia kérdésköre

A tanári beszéd funkcionális megközelítését továbbfejlesztette *Walsh* (2006, 2011), aki a tanórai interakciót az osztálytermi interakciós kompetencia (CIC: Classroom Interactional Competence) fogalma alapján értelmezte. *Walsh* szerint a tanár nem pusztán nyelvi inputot biztosít, hanem interakciós döntéseivel tanulási lehetőségeket teremt vagy zár le. A tanári instrukciók, kérdések, visszajelzések és átvezetések mind olyan diszkurzív eszközök, amelyek közvetlen hatással vannak a tanulói részvételre és a nyelvhasználatra.

Ebből következik, hogy a tanári beszéd egyik alapvető sajátossága az instrukciós beszédaktusok dominanciája. A tanár világos, gyakran direktív megnyilatkozásokkal strukturálja a feladatokat, kijelöli az elvárt tevékenységet és annak módját. Ezek a megnyilatkozások nem pusztán szervezési funkciót

töltenek be, hanem a tanári szerep diszkurzív megvalósulásai is, amelyek megerősítik az interakció aszimmetrikus jellegét.

## 3. Tanári kérdés és interakcióvezérelt tanulás

A tanári kérdéses mintázatok vizsgálata az idegennyelv-elsajátítás kutatásának egyik központi területe. *Long* (1996) interakciós hipotézise, valamint *Pica* (1994) empirikus vizsgálatai rámutattak arra, hogy a tanári kérdések jelentős része – magától értetődő módon – nem információhiányból fakad, hanem pedagógiai célt szolgál. Az irányított, ellenőrző kérdések (display questions) esetében a tanár előre ismeri a választ, és a kérdés elsődleges funkciója a tudás ellenőrzése, aktiválása vagy a kérdés-felelet beszélgetéssor elindítása.

Ezt egészítik ki a megértést ellenőrző kérdések (comprehension check), valamint az egymásra épülő, célorientált kérdések (follow-up questions), amelyek a tanulói válaszokra reagálva irányítják a diskurzust.

*Cullen* (2002) rámutatott, hogy a tanári kérdés gyakran szűkítő jellegű (funneling questions): a kérdések sorozata fokozatosan szűkíti a válaszlehetőségeket és egy előre meghatározott „helyes” válasz felé tereli a tanulót. Ezek a mintázatok ismételt az támasztják alá, hogy a tanári kérdéses struktúráló és irányító eszköz, nem pedig spontán társalgási gyakorlat.

---

a tanári kommunikáció egyik meghatározó jellemzője az interakciós kontroll

---

#### 4. Javítás, visszajelzés és pragmatikai menedzsment

A tanári visszajelzés és javítás szintén jól feltárt területe a szakirodalomnak. *Lyster és Ranta* (1997) klasszikus tipológiája empirikusan azonosította a nyelvórán előforduló javítási stratégiákat, köztük a helyesbítő át-fogalmazás (recast), a nyílt javítás (explicit correction) és a köztes nyelvi megjegyzések (metalinguistic feedback) formáit. Ezek a stratégiák nem esetlegesek, hanem rendszerűen jelennek meg a tanári beszédben, és különböző tanulási hatásokkal járnak.

A javítás pragmatikai aspektusát hangsúlyozza *Goffman* (1967) „face” fogalma, valamint *Brown és Levinson* (1987) udvariasságmélete. A tanári javítás gyakran a tanulói énképet támogató (face-saving) stratégiákkal társul, például enyhítő formulákkal, elismerő és támogató megjegyzésekkel vagy a hibák elfogadásával. Ez különösen fontos idegennyelvi kontextusban, ahol a hibázás a tanulói identitásra is hatással lehet. A tanári beszéd így egyszerre normatív és empatikus, ami a tanári szerep komplexitását tükrözi.

#### 5. Scaffolding, ZPD és adaptív tanári támogatás

A tanári segítségnyújtás elméleti alapját *Vygotsky* (1978) Zone of Proximal Development – ZPD (legközelebbi fejlődési zóna) fogalma adja, amely szerint a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha a tanár a tanuló aktuális kompetenciaszintjéhez igazodva nyújt támogatást. A nyelvpedagógiában *Krashen* CI+1 elmélete (1985) ugyanezt tárja elénk.

Ezt az elképzelést operacionalizálta a scaffolding, azaz a fokozatos strukturális építkezés fogalma, amelyet *Aljaafreh és Lantolf* (1994) alkalmazták a nyelvórák elemzésében.

A scaffolding az interakcióban például indirekt jelzésekben, célzott rásegítésben, a segítség fokozatos erősítésében, valamint abban nyilvánul meg, hogy a tanár nem azonnal adja meg a teljes, explicit megoldást. Ezek a stratégiák azt mutatják, hogy a tanári beszéd nem pusztán információátadás, hanem a tanulói önállóság fokozatos kialakításának eszköze.

#### 6. Tanári identitás, autoritás és normaképzés

A nyelvtanár diszkurzív szerepének egyik legfontosabb aspektusa az intézményes autoritás. *Mehan* (1979) hangsúlyozta, hogy a tanári beszédmódot nemcsak nyelvi kompetencia, hanem szerephez kötött jogosultságok is meghatározzák. A tanár dönthet a helyességről, lezárhat feladatokat, és expliciten megfogalmazhat tanulási célokat.

Ezek a diszkurzív gyakorlatok különböztetik meg a tanári kommunikációt a támogató, de nem intézményes szerepben zajló interakcióktól. A tanulási célok verbalizálása, a normák kijelölése és a szakértői szerep diszkurzív fenntartása mind hozzájárul ahhoz, hogy a tanári beszéd intézményes tanári diskurzusnak tekinthető.

#### Az ellenőrző lista kialakítása

A jelen tanulmányban, az AI és a diák közti dialógus elemzéséhez használt ellenőrző lista

a tanár nem azonnal adja meg a teljes megoldást

nem új kategóriák bevezetésére törekszik, hanem a fent említett kutatásokban azonosított jelenségeket fordítja le konkrét, megfigyelhető interakciós indikátorokra. Ezen keret lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy az AI-alapú chatbotokkal folytatott interakciókban milyen mértékben jelennek meg azok a pragmatikai, diszkurzív és pedagógiai jegyek, amelyek a szakirodalom alapján a nyelvtanári kommunikáció sajátjainak tekinthetők. A kutatás nem arra irányul, hogy ezek a jelenségek milyen gyakorisággal fordulnak elő, hanem arra, hogy egyáltalán megjelennek-e, és ha igen, milyen módon szerveződnek meg az interakcióban, amikor

a helyzet lehetőséget teremt rájuk. Ennek megfelelően a kutatás nem statisztikai, hanem analitikus általánosításra törekszik (Yin, 2014): a cél annak feltárása, hogy az elméletileg leírt nyelvtanári diskurzusjegyek megfigyelhető-e kontrollált interakciós feltételek mellett az AI és a tanulók közötti párbeszédekben.

### Az ellenőrző lista elemei

Az alábbi táblázatban (1. táblázat) szemléltetésül adjuk közre az ellenőrző lista elemeit, amelyek ismerete nélkül a kutatás menetének kifejtése nem követhető.

## 1. TÁBLÁZAT

Az ellenőrző lista elemei

I. PRAGMATIKAI DIMENZIÓ	
<b>P1. Instrukciós beszédaktusok dominanciája</b>	
–	Világos instrukciók adása ► A tanár egyértelműen megfogalmazza, mit kell tenni, milyen sorrendben és milyen formában.
–	Direktív tanári szerep megjelenése ► A tanár nyelvhasználata cselekvést ír elő, nem javaslatot vagy közös döntést.
<b>P2. Tanári kérdező mintázatok</b>	
–	Irányított, ellenőrző kérdések (display questions) ► A tanár olyan kérdést tesz fel, amelynek a választ előre ismeri, és ellenőrzési célt szolgál.
–	Megértést ellenőrző kérdések (comprehension check) ► A tanár a tanuló megértését ellenőrzi.
–	Egymásra épülő, célorientált kérdések (follow-up questions) ► A tanár a tanuló előző válaszára építve további kérdésekkel irányítja a megoldást.
–	Egymásra épülő, szűkítő kérdések (funneling) ► A tanár több egymást követő kérdéssel egy előre meghatározott „helyes” válasz felé tereli a tanulót.
<b>P3. Értékelő visszajelzés (evaluative feedback)</b>	
–	Explicit értékelés ► A tanár közvetlenül és egyértelműen minősíti a választ.
–	Normatív nyelvhasználat ► A tanár helyességi normákra hivatkozva értékeli.

<b>P4. Javítás pragmatikája</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Helyesbítő átfogalmazás (recast) ► A tanár a hibás megnyilatkozást helyes formában megismétli anélkül, hogy nyíltan hibának nevezné.</li> <li>– Nyílt javítás (explicit correction) ► A tanár egyértelműen jelzi a hibát és megadja a helyes formát.</li> <li>– Metanyelvi javítás ► A tanár nyelvtani vagy pragmatikai szabályra hivatkozva javít.</li> <li>– Tanulói énképet támogató (face-saving) javítási stratégiák ► A tanár a javítást enyhítő elemekkel vezeti be.</li> </ul>
<b>P5. Metanyelvi megnyilatkozások</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Szabálymagyarázat ► A tanár explicit nyelvi szabályt fogalmaz meg.</li> <li>– Nyelvtani / pragmatikai terminológia használata ► A tanár szaknyelvi kifejezéseket használ.</li> </ul>
<b>II. DISKURZUSELEMZÉSI DIMENZIÓ</b>
<b>D1. Aszimmetrikus beszédjog-eloszlás</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A tanár kezdeményezi a beszélgetési szekvenciákat ► A tanár indítja a legtöbb kérdés-válasz egységet.</li> <li>– A tanár zárja le a témákat / feladatokat ► A tanár jelzi, mikor tekint egy szakaszt befejeztnek.</li> </ul>
<b>D2. IRF / IRE szekvenciák jelenléte</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kérdés → válasz → értékelés struktúra ► A tanári kérdést tanulói válasz követi, majd tanári értékelés zárja le a szekvenciát.</li> <li>– IRF-ciklusok láncolata ► Egymást követő IRF-struktúrák szervezik a diskurzust.</li> </ul>
<b>D3. Diskurzusmenedzsment</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Átvezetések a feladatok között ► A tanár explicit jelzésekkel vált egyik feladatról a másikra.</li> <li>– Idő- és beszédjog-kezelés ► A tanár szabályozza, ki mikor beszélhet és mennyi ideig.</li> </ul>
<b>D4. Koherencia tanulói előzményekkel</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Visszaütalás korábbi tanulói válaszokra ► A tanár explicit módon hivatkozik egy korábbi megnyilatkozásra.</li> <li>– Tanulói megnyilatkozások beépítése ► A tanár a tanuló szavait vagy az általa alkotott tartalmat felhasználja a további diskurzusban.</li> <li>– Tanulói válaszra építő továbbkérdés (diszkurzív uptake) ► A tanár a tanulói választ kiindulópontként használja új kérdéshez vagy magyarázathoz.</li> </ul>
<b>III. PEDAGÓGIAI-PRAGMATIKAI DIMENZIÓ</b>
<b>E1. Scaffolding és ZPD-alapú támogatás</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Indirekt utalás (hinting) ► A tanár finom jelzést ad a hiba vagy megoldás irányába anélkül, hogy kimondaná azt.</li> <li>– Célzott rásegítés (prompting) ► A tanár konkrétabb segítséget ad, de még nem adja meg a teljes megoldást.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fokozatosság a segítségnyújtásban ► A tanár lépésről lépésre növeli a segítség mértékét.</li> <li>– Explicittség késleltetése ► A tanár csak végső esetben adja meg a helyes választ.</li> </ul>
<b>E2. Adaptivitás a tanulói szinthez</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nyelvi egyszerűsítés ► A tanár lexikailag vagy szintaktikailag leegyszerűsíti a megfogalmazását.</li> <li>– Újramagyarázás ► A tanár más szavakkal vagy más példával ismétli meg a magyarázatot.</li> </ul>
<b>E3. Intézményes tanári szerep megjelenése</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interakciós és episztemikus döntéshozatal ► A tanár döntést hoz a feladat lezárásáról és kijelöli a helyes nyelvi normát.</li> <li>– Tanári legitimitáció diskurzív fenntartása ► A tanár nyelvhasználatával szakértői, intézményes szerepet konstruál.</li> </ul>
<b>E4. Empatikus tanári igazodás (face-work)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bátorítás ► A tanár pozitív visszajelzéssel támogatja a tanulói részvételt.</li> <li>– A hibák normalizálása ► A tanár a hibát a tanulási folyamat természetes részeként keretezi.</li> <li>– Pozitív bevezetés javítás előtt ► A tanár dicséretet vagy elismerést ad a javítás bevezetésekor.</li> <li>– Indirekt javítás, tanulói énképet támogató (face-saving) funkcióval ► A tanár a hibát anélkül korigálja, hogy a tanulót nyíltan negatívan minősítene.</li> </ul>
<b>E5. Tanulási célok explicit megjelenítése</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tanulási fókusz verbalizálása ► A tanár megnevezi, milyen nyelvi jelenség áll a középpontban.</li> <li>– Célkijelölő megnyilatkozások ► A tanár előre jelzi, mit fognak gyakorolni vagy elsajátítani.</li> </ul>

FORRÁS: saját szerkesztés

## A kutatás folyamata

Az AI és a diák közt zajló dialógusban használt promptokat tudatosan úgy alakítottuk ki, hogy jól dokumentált tanári interakciós mintázatokat aktíváljanak. A jelenségek jelenlétének vagy hiányának értelmezése ezért kvalitatív alapon történik, az interakció szerveződésére, nem pedig a gyakoriságra fókuszálva. A kutatás alapfelvétele tehát az, hogy a szakirodalom által leírt jelenségek – mint például az instrukciós beszédaktusok, az értékelő visszajelzés vagy a scaffolding-stratégiák – a nyelvtanári

diskurzus tipikus jellemzői, és ezek megjelenését vizsgálja a rögzített interakcióban.

Kiemelt módszertani döntés volt, hogy a kutatás nem kifejezetten nyelvoktatásra tervezett alkalmazásokkal, hanem általános célú chatbotokkal történt. Ez lehetővé teszi annak vizsgálatát,

hogy a tanári diskurzusjegyek spontán módon, explicit pedagógiai keret nélkül is megjelennek-e. Egy dedikált nyelvtanító alkalmazás esetében ugyanis a tanári szerep és a diskurzus szerkezete jórészt előre be van programozva, így az elemzés könnyen a rendszer designját, nem pedig az AI interakciós viselkedését tükrözné.

a kutatás általános célú chatbotokkal történt

A szerzők kutatásukhoz a ChatGPT 5.2-es, előfizetéses verzióját használták. A kutatás alapjául szolgáló angol nyelvű dialógus szövege alább, a *Mellékletben* található. A következő fejezetet ennek a dialógusnak a kvalitatív elemzésére szentelik a szerzők a bemutatott ellenőrző lista kategóriái alapján.

## Az AI és a tanuló közötti dialógus elemzése

### 1. Pragmatikai dimenzió

Az elemzett párbeszéd pragmatikai szinten vegyes képet mutat. Az instrukciós beszédaktusok jelenléte ugyan kimutatható, azonban nem domináns módon. Az AI több ponton ad feladatot (pl. „Tell me about a dream trip”, „Describe a typical day using past tense”), ezek azonban jellemzően a tanuló explicit kérésére adott válaszok, nem pedig önállóan kezdeményezett, strukturált instrukciók. Hasonlóképpen, a direktív tanári szerep is csak korlátozottan jelenik meg: az általunk használt AI alkalmazás inkább javaslatokat fogalmaz meg („We can...”, „How about...”), semmint kötelező érvényű instrukciókat adna, ami a tanári diskurzusra jellemző normatív irányítással szemben inkább partneri, beszélgető jellegre utal.

A kérdezési mintázatok vizsgálata még markánsabb eltérést mutat a tanári diskurzushoz képest. A klasszikus irányított, ellenőrző kérdések (display questions) és a megértést ellenőrző kérdések (comprehension checks) hiányoznak, és a kérdések többsége nem tanulási célt szolgál, hanem a

beszélgetés fenntartását. Az egymásra épülő, célorientált kérdések (follow-up questions) csak részben jelennek meg, és nem épül ki a tanári diskurzusra jellemző szűkítő (funneling) stratégia, amely egymásra épülő kérdésekkel vezetné el a tanulót egy meghatározott megoldáshoz. Ez alapján az interakció kérdezési logikája megint csak inkább egy informális beszélgetőpartner mintázatát követi, nem pedig egy pedagógiai céllal strukturált tanári diskurzust.

Ezzel szemben az értékelő visszajelzés és a javítás pragmatikája erősebben jelen van. Az AI rendszeresen ad pozitív visszajelzést („That’s a great start”, „Nice job”), ugyanakkor ezek az értékelések inkább támogató jellegűek, és csak részben normatívak.

az AI rendszeresen ad pozitív visszajelzést, ugyanakkor ezek csak részben normatívak

A nyelvi normák kijelölése megjelenik („That one’s slightly incorrect”, „The correct version is...”), de következetesen

enyhített, tanulót kímélő (face-saving) módon történik. A javítási stratégiák tekintetében az AI több, a szakirodalomban leírt típust is alkalmaz: megfigyelhető a helyesbítő átfogalmazás (recast), az explicit korrekció, valamint a metanyelvi magyarázat is. Különösen hangsúlyosak a face-saving stratégiák, például a javítást megelőző pozitív bevezetések („You’re super close”, „Just a tiny tweak”). A metanyelvi megnyilatkozások szintén jelen vannak, elsősorban szabálymagyarázat formájában, bár a terminológia használata inkább alapszintű marad.

### 2. Diskurzuselemzési dimenzió

A diskurzusszervezés szintjén a tanári interakció egyik legfontosabb jellemzője, az

aszimmetrikus beszédjog-eloszlás nem jelenik meg. A beszélgetést alapvetően a tanuló irányítja: ő kezdeményezi az új feladatokat („Can you give me an exercise?”), ő kéri a következő lépést („What now?”), és az AI ezekre reagál. A tanári diskurzusra jellemző kezdeményező és lezáró szerep tehát hiányzik, ami alapvető különbséget jelent az iskolai tanári kommunikációhoz képest.

Hasonlóképpen, az IRF (Initiation-Response-Feedback) struktúra csak részlegesen figyelhető meg. Bár előfordulnak kérdés-válasz-visszajelzés jellegű szekvenciák, ezek nem szerveződnek koherens, egymásra épülő ciklusokká, és hiányzik a tanári értékelés lezáró, diskurzust strukturáló funkciója. A diskurzusmenedzsment szintén gyenge; az AI csak laza, nem strukturált átvezetéseket használ („We can keep building on this...”), és nem szabályozza explicit módon a beszédjogokat vagy az interakció menetét.

A vizsgált interakcióban a tanulói előzményekhez való kapcsolódás elsősorban tartalmi szinten jelenik meg; az AI reagál a tanuló által behozott témákra, és ezekből kiindulva folytatja a beszélgetést, ami a tanulói megnyilatkozások beépítésének tekinthető. Ugyanakkor az explicit visszautalás (pl. „you said earlier...”) jellemzően hiányzik, a rendszer nem teszi láthatóvá, hogy korábbi tanulói megnyilatkozásokra épít.

A tanulói válaszra építő továbbkérdés (diskurzív uptake) csak részlegesen figyelhető meg; bár a chatbot reagál a tanulói válaszokra, és esetenként továbbkérdés, ezek a lépések inkább a beszélgetés fenntartását szolgálják, és nem szerveződnek pedagógiai

cél érdekében építkező, tanári jellegű diskurzussá.

### 3. Pedagógiai-pragmatikai dimenzió

nem szerveződnek  
pedagógiai cél érdekében  
építkező diskurzussá

A scaffolding és a ZPD-alapú támogatás vizsgálatakor azt látjuk, hogy az AI alkalmaz bizonyos rásegítési stratégiákat, de ezek nem szerveződnek koherens, fokozatosan

építkező támogatási folyamattá. A célzott rásegítés (prompting) korlátozott mértékben megjelenik a vizsgált interakcióban (pl. „So, what happened after lunch?”), mivel a chatbot irányítja a tanuló válaszát anélkül, hogy megadná a megoldást. Az indirekt utalás (hinting) ezzel szemben csak nagyon gyenge formában figyelhető meg: az olyan megnyilatkozások, mint a „You’re super close!” inkább affektív támogatást nyújtanak, de nem segítik a hiba felismerését. Ami hiányzik, az a tanári lépcsőzetes scaffolding, amely ideális esetben a hint → prompting → explicit javítás sorrendjében valósul meg (pl. „Is that past tense?” → „What’s the past of ‘go’?” → „It’s ‘went’.”). Az AI ehelyett jellemzően közvetlenül az explicit javításra ugrik.

Ezzel szemben az adaptivitás erősebben jelenik meg: a tanuló jelzésére („I still don’t understand”) az AI egyszerűbb megfogalmazással és újramagyarázással reagál, ami a módosított input klasszikus példája. Az intézményes tanári szerep azonban csak korlátozottan jelenik meg; bár az AI kijelöl nyelvi normákat, nem gyakorol valódi interakciós kontrollt, és nem építi fel magát következetesen szakértői, autoritatív pozícióban.

A legmarkánsabb dimenzió az empátikus tanári igazodás (face-work) területe. Az AI rendszeresen alkalmaz bátorítást, normalizálja a hibákat („Mistakes are how you learn”), pozitív bevezetéseket használ a javítás előtt, és gyakran indirekt módon korrigál. Ez a dimenzió felel meg a leginkább a tanári kommunikációban leírt mintázatoknak, bár itt valószínűsíthetően inkább általános interakciós udvariasságról, mintsem intézményes pedagógiai stratégiáról van szó.

A tanulási célok explicit megjelenítése viszont gyenge: bár az AI képes általánosan megfogalmazni, hogy a tanuló mit gyakorol („expressing your thoughts”, „confidence”), nem jelennek meg konkrét, tantervi jellegű célkijelölő megnyilatkozások.

Az azonosított eltérések részben abból fakadhatnak, hogy a vizsgált chatbot nem intézményes oktatási helyzetben működik, hanem alapvetően felhasználói kezdeményezésekre reagáló párbeszédpartnerként. Ennek következtében a diszkurzus szervezése a tanuló aktuális kéréseihez igazodik. Ez magyarázhatja, hogy az AI ritkán kezdeményez önálló feladatsorozatok, nem épít ki tartós IRF-ciklusokat, és nem gyakorol következetes beszédjog- vagy témakontrollt.

A chatbot viselkedésében megfigyelhető támogató, udvarias és enyhített megfogalmazások szintén a rendszer általános interakciós logikájából következhetnek. A pozitív visszajelzések, a hibák normalizálása és a javítás előtti bátorító formulák a felhasználóbarát, konfliktuskerülő kommunikáció részeként jelennek meg. Ez magyarázza, hogy a face-saving elemek különösen erősek, miközben a tanári diszkurzus

más, strukturálódó komponensei kevésbé hangsúlyosak.

A javítási stratégiák viszonylag erős jelenléte azzal is összefügghet, hogy a nyelvi hibák azonosítása és korrigálása olyan feladat, amely jól illeszkedik a chatbot szövegalapú működéséhez. A rendszer könnyen felismeri a helytelen nyelvi formákat, és képes helyes példákat, magyarázatokat vagy alternatív megfogalmazásokat adni. Ugyanakkor a fokozatos scaffolding gyengébb megjelenése arra utal, hogy a chatbot algoritmus inkább a gyors segítségnyújtást támogatja az önálló tanulói felismerést elősegítő, lépcsőzetes rávezetés helyett.

## DISZKUZZIÓ ÉS KITEKINTÉS

A tanulmányban bemutatott technológiai fejlődési ív – a fonográfától a nyelvi laboron, kazettákon és beszédfelismerő rendsze-

reken át egészen a nagy nyelvi modelleken alapuló AI-chatbotokig – első pillantásra radikális, forradalmi változások sorozataként értelmezhető.

Mélyebben megvizsgálva azonban világossá válik, hogy didaktikai szempontból valójában egy rendkívül stabil alapelv folyamatos, új technológiai környezetekhez való alkalmazkodását láthatjuk.

Ez az alapelv évszázadok óta változatlan: a tanuló számára minél több, minél hitelesebb és funkcionálisabb célnyelvi input biztosítása, lehetőség szerinti interakcióval (Gilmore, 2007). Az autentikus anyanyelvi mintákhoz való hozzáférés mindig is központi szerepet játszott (noha korszakoktól függően eltérő mértékben) a nyelvtanítás

nem gyakorol következetes beszédjog- vagy témakontrollt

módszertanában – az, hogy ez milyen formában valósult meg, alapvetően a rendelkezésre álló technológia függvénye volt. A különböző korszakok eszközei pedig nem új pedagógiai célokat hoztak létre, hanem egyre hatékonyabb és elérhetőbb módon szolgálták ugyanazt a törekvést: az anyanyelvi beszéd minél közvetlenebb bemutatását a tanuló felé.

A tanulmányban leírt kutatás eredmények fényében megállapítható, hogy a modern, mesterséges intelligenciával működő chatbotok – látványos eredményeik ellenére – sem jelentik egyelőre a nyelvpedagógia alapelveinek forradalmi újraértelmezését. Látható, hogy a vizsgált, AI és tanuló közötti interakció nem felel meg az intézményes nyelvtanári diskurzus mintázatának. A párbeszédet elsősorban beszélgetésalapú logika szervezi, amelyben az AI támogató, reagáló partnerként jelenik meg, nem pedig a diskurzust célvezérelten irányító tanárként. Bár a rendszer következetesen biztosít javítást és affektív támogatást, az interakciós kontroll, a strukturált kérdezési mintázatok, valamint az intézményes szerepfelvétel csak korlátozottan vagy egyáltalán nem jelennek meg. Ennek megfelelően megállapítható, hogy az AI képes bizonyos, a nyelvtanári kommunikációhoz köthető mikroszintű stratégiák – különösen a korrekció és a tanári empátia – reprodukálására, azonban nem veszi fel következetesen azokat az interakciós és intézményes szerepeket, amelyek a tanári diskurzust mint egészet meghatározzák.

E megfigyelések egy tágabb nyelvpedagógiai kontextusba helyezve azt sugallják,

hogy a mesterséges intelligenciával működő chatbotok nem a nyelvpedagógia radikális újraértelmezésének korát hozzák el, hanem inkább egyfajta technológiai kiteljesedésként értelmezhetők. A párbeszéd-szimuláció, a kockázatmentes gyakorlás, valamint az önellenőrzés és önkorrekció lehetősége már a korábbi, analóg és digitális taneszközökben is jelen volt. Az AI-alapú rendszerek ezekhez képest elsősorban a reakciók gyorsaságában, az adaptivitásban, a személyre szabhatóságban és az interakció komplexitásában jelentenek minőségi előrelépést. Eb-

ből következően az AI jelen formájában inkább kiegészítő eszközként értelmezhető, amely bizonyos tanári funkciókat támogat, de nem képes helyettesíteni a tanári diskurzus komplexitását.

Fontos továbbá hangsúlyozni, hogy minden technológiai fejlettségük ellenére az AI-chatbotok nem azonosíthatók teljes mértékben az autentikus, emberi nyelvhasználattal sem. Bár kiejtésük, folyamatosságuk és hanglejtésük egyre inkább megközelíti az anyanyelvi beszélők szintjét, szociokulturális értelemben nem tekinthetők valódi kommunikációs partnereknek. Nem rendelkeznek saját élettapasztalatokkal, érzelmekkel, társadalmi szerepekkel vagy intuícióval, és hiányoznak azok a gyakran töredékes, szabálytalan vagy hibákkal teli megnyilatkozások, amelyek az élő emberi kommunikáció természetes velejárói. Éppen ezek a „tökéletlenségek” játszanak azonban kulcsszerepet a nyelvtanulók pragmatikai és szociolingvisztikai kompetenciájának fejlődésében.

a reakciók gyorsaságában, az adaptivitásban, a személyre szabhatóságban és az interakció komplexitásában jelentenek minőségi előrelépést

A jelen vizsgálat eredményei nem tekinthetők lezártak, sokkal inkább egy olyan kutatási irány kiindulópontját jelentik, amely a mesterséges intelligencia és a nyelvtanári kommunikáció viszonyát empirikus alapon kívánja feltárni. Ennek megfelelően a szerzők javasolják, hogy további kutatások hasonló módszertani keretben, tudatosan kialakított, tanári szempontból célzott utasítások segítségével vizsgálják az AI és a tanuló közötti interakciókat, lehetőség szerint több platformon és eltérő tanulói profilokkal. Az ilyen típusú vizsgálatok hozzájárulhatnak annak pontosabb megértéséhez, hogy milyen feltételek mellett és milyen mértékben jelennek meg a nyelvtanári diskurzus jellegzetes mintázatai az AI-alapú rendszerekben.

A kutatás eredményei egyúttal fontos pedagógiai implikációkkal is bírnak. Amennyiben az AI-chatbotok egyre szélesebb körben válnak a nyelvtanulás eszközeivé, elengedhetetlen, hogy használatuk tudatos módon jelenjen meg a tanárképzésben is. A jövő nyelvtanárainak nem csupán a

technológiai eszközök működését kell ismerniük, hanem azt is, hogy ezek milyen interakciós mintázatokat támogatnak, illetve milyen pontokon igényelnek pedagógiai kiegészítést. A tanárok kulcsszerepet játszhatnak abban, hogy a tanulók ne pusztán használják ezeket az eszközöket, hanem képesek legyenek reflektált, célorientált és hatékony módon integrálni azokat saját tanulási folyamataikba.

Mindezek fényében hangsúlyozandó, hogy a mesterséges intelligencia nyelvoktatásban betöltött szerepe semmiképpen sem a nyelvtanár kiváltásaként értelmezhető. A jelen kutatás is azt mutatja, hogy bár az AI bizonyos funkciókat hatékonyan támogat, a nyelvtanári kommunikáció komplex, intézményes és pedagógiailag szervezett jellege nem reprodukálódik az interakciókban. Ennek megfelelően a nyelvtanár szerepének megszűnése nem reális alternatíva; sokkal inkább az a kérdés, miként válhat a pedagógus az AI-alapú tanulási környezetek tudatos irányítójává, értelmezőjévé és felhasználójává.

---

## IRODALOM

---

- Aljaafreh, A. és Lantolf, J. P. (1994): Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*. 78. 4. sz., 465–483. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>
- Bárdos, J. (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Magvető.
- Bárdos, J. (2025): *Élő nyelvtanítás-történet napjainkig*. Akadémiai.
- Benkerzaz, S., Elmir, Y. és Dennai, A. (2019): A Study on Automatic Speech Recognition. *Journal of Information Technology Review*. 10. 3. sz., 77–85.
- Bijsterveld, K. és van Dijck, J. (2009): Introduction: Sound technologies and cultural practices. In: K. Bijsterveld és J. van Dijck (szerk.): *Sound souvenirs: Audio technologies, memory and cultural practices*. Amsterdam University Press. 9–23.
- Brown, P. és Levinson, S. C. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Carrier, M. (2017): Automated Speech Recognition in language learning: Potential models, benefits and impact. *Training, Language and Culture*. 1. 1. sz. 46–61. DOI: <https://doi.org/10.29366/2017tlc.1.1.3>

- Chapelle, C. A. és Sauro, S. (2020): Connecting the past to the future of computer-assisted language learning: Theory, practice, and research. *Issues and Trends in Learning Technologies*. 8. 2. sz., 4–21.
- Cullen, R. (2002): Supportive teacher talk: The importance of the F-move. *ELT Journal*. 56. 2. sz., 117–127. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.117>
- Davies, G. (2010): A history of CALL. In: G. Davies (szerk.): *ICT for language learning*. ICT4LT, London.
- Defense Language Institute English Language Center (1984): *American Language Course: Laboratory Manual (Levels 1–3)*. U.S. Department of Defense.
- Gilmore, A. (2007): Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 40. 2. sz., 97–118. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Gilmore, A. (2019): Materials and authenticity in language teaching. In: X. Zou (szerk.): *Teaching English as a second language*. Springer. 87–113.
- Goffman, E. (1967): *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Anchor Books.
- Hashem, R., Ali, N., El Zein, F., Fidalgo, P. és Khurma, O. A. (2024): AI to the rescue: Exploring the potential of ChatGPT as a teacher ally for workload relief and burnout prevention. *Research & Practice in Technology Enhanced Learning*, 19.
- Huang, X., Baker, J. K. és Reddy, R. (2014): A historical perspective of speech recognition. *Communications of the ACM*. 57. 1. sz., 94–102. DOI: <https://doi.org/10.1145/2500887>
- Jeon, J., Lee, S. és Choe, H. (2023): Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*. 206. sz. (104898). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>
- Juang, B. H. és Rabiner, L. R. (2005): Automatic speech recognition – A brief history of the technology development. *Proceedings of the IEEE*. 93. 1. sz., 6–31.
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London.
- Long, M. H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W. C. és Bhatia, T. K. (szerk.): *Handbook of second language acquisition*. Academic Press. 413–468.
- Lyster, R. és Ranta, L. (1997): Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. 19. 1. sz., 37–66. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Mehan, H. (1979): *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Molenda, M. H. és Appelman, R. L. (2023): The audiovisual education era: A hidden history. In: Piña, A. A., Miller, C. T. és Molenda, M. H. (szerk.): *AECT at 100: A legacy of leadership*. Brill. 157–221.
- Pica, T. (1994): Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?. *Language Learning*. 44. 3. sz., 493–527. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>
- Salmanova, S. (2025): Gamification and AI in language learning – A new era of digital education. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. 2. 1. sz., 262–269.
- Sinclair, J. McH. és Coulthard, R. M. (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Qiao, H. és Zhao, A. (2023): Artificial intelligence-based language learning: illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context. *Frontiers In Psychology*. 14. (1255594). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1255594>
- Mooney, M. Jr. (1958): The history of magnetic recording. *Tape Recording*. 5. 3. sz., 21–37. Letöltés: <https://www.worldradiohistory.com/Archive-All-Audio/Archive-Tape-Recording/50s/Tape-Recording-1958-02.pdf> (2026. 06. 10.).
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walsh, S. (2006): *Investigating classroom discourse*. Routledge.

Walsh, S. (2011): *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.

Warschauer, M. és Healey, D. (1998): Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*. 31. 2. sz., 57–71. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>

Wei, L. (2023): Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*. 14. (1261955). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>

Yin, R. K. (2014): *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.

---

## MELLÉKLET

---

- „I'm learning English and I would like to practice a bit. Can you help me?”
- Absolutely, I'd be happy to help! What kind of practice do you have in mind—conversation, vocabulary, or something else?
- „Conversation”
- Great! Let's just chat naturally. You can tell me about your day, your interests, or anything you like. I'll listen and we'll keep the conversation flowing!
- „About my day.”
- Exactly! So, how was your day? Anything interesting happened, or was it more of a typical day?
- „It was good. I was at home and I ate a lot.”
- A good day at home with some tasty food—sounds pretty relaxing! What did you eat that made it stand out?
- „Just chicken and potatoes.”
- Ah, a classic combo! You can never go wrong with that. Did you cook it yourself, or did someone else treat you to it?
- „I cooked it.”
- That's awesome! Cooking your own meals is such a good skill. Next time you whip something up, you can tell me about it—maybe we'll even exchange recipes!
- „Okay.”
- Whenever you feel like chatting again or practicing something new, just say the word. We'll keep it easy and fun!
- „Can you give me an exercise?”
- Absolutely! Let's do this: tell me about a dream trip you'd love to take. Describe where you'd go, what you'd do there, and why you want to visit. Just say it in your own words!
- „My dream trip would be to go to Spain.”
- Spain—great choice! What would you want to do there? Are you more into exploring cities, relaxing on beaches, or something else entirely?
- „Yes, visiting and relaxing, I think.”
- That sounds like a perfect balance. You'd get to soak in some culture and then just unwind. I'd say that's a dream trip well chosen!

- „Sorry, but what am I practicing now?”
- You’re practicing expressing your thoughts and feelings in English naturally. By describing your dream trip, you’re working on vocabulary, sentence flow, and confidence. And you’re doing well!
- „Can you give me an exercise?”
- Sure! Let’s do this: I’ll give you a sentence with a blank, and you fill it in with something that makes sense. For example: „Tomorrow, I plan to \_\_\_\_\_.” You can say anything like „relax” or „go for a walk.” Ready?
- „Yes.”
- All right! Here’s one: „If I found a treasure map, I would \_\_\_\_\_.” You fill in what you’d do if you had that map!
- „I would like it.”
- That’s a simple and honest reaction! And that’s what matters—just expressing yourself. Nice job!
- „What now?”
- Well, you’re doing great so far! We can keep going with more practice, or if you have something specific you want to try—like asking questions or describing something else—we can do that next. It’s all about what helps you build confidence!
- „I would like an exercise for my level.”
- Let’s match your level. How about you describe a typical day, but using past tense? You’ll talk about what you did yesterday, step by step. That way you practice both sequencing and past forms!
- „Okay, so yesterday I went to work, and then I have lunch with my friend.”
- That’s a great start! Just a tiny tweak—since you’re talking about yesterday, you’d say “I had lunch.” You’re on the right track—keep going with what you did next!
- „So do I need the present here?”
- Nope, for yesterday’s actions, we stick to the past tense. You’re doing exactly that—just remember to change the verbs like „have” to „had” or „go” to „went.” So, what happened after lunch?
- „Can you explain the rule behind this?”
- Sure! In English, when we talk about things that already happened, we use the past tense. Regular verbs usually add “-ed” (like „work” becomes „worked”), and irregular verbs change in their own way (like „go” becomes „went,” and „have” becomes „had”). So, whenever you’re telling a story about yesterday, you just pop those verbs into their past form!
- „Sorry, I still don’t understand.”
- No worries! In simple terms: if it’s finished—like yesterday—you use the past form of the verb. „Go” changes to „went,” and „eat” changes to „ate.” So when you tell me about something you did before now, you’re just switching your action words into their past version.
- „So, yesterday, I goed to the cinema. Is it also okay?”

- You're super close! Instead of „go-ed,” you'd use the irregular past form, which is „went.” So it's „Yesterday, I went to the cinema.” Once you've got that verb shift down, everything else is fine!
- „So, is Yesterday I goed to the Cinema correct or incorrect in English?”
- That one's slightly incorrect because „go” is still in the present form. The correct version is „Yesterday, I went to the cinema.” Using „went” makes it all correct and clear!
- „What's next?”
- We can keep building on this—maybe you tell me a bit more about that cinema visit, or we shift to another topic you'd like to practice. It's all about what interests you, so what would you like to dive into next?
- „I don't know, I'm sorry, I always make stupid mistakes in English.”
- Hey, don't worry about that! Mistakes are how you learn, and you're clearly trying, which is what counts. No one speaks perfectly without practice. So we just keep going, step by step, and you'll see progress!





JÓZSA GERGELY

## DINAMÓ (Digitálisan Naprakész Módszerek)

A generatív képkalkotás alkalmazása és integrálása  
a vizuális kultúra oktatásába

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.05>

MŰHELY

A mesterséges intelligencia alkalmazása a művészeti oktatásban sokak számára ígéretes lehetőség, mások számára azonban bizonytalanságot jelent. Ennek tükrében kérdés, hogy a generatív képkalkotás miként illeszthető be a grafikus szakképzésbe úgy, hogy támogassa a kreatív gondolkodást és az alkotói folyamatokat.

E tanulmány a *DINAMÓ – Digitálisan Naprakész Módszerek* nevű, művészetpedagógiai innovációként létrehozott alternatív alkotócsoporthoz eddig összegyűlt tapasztalatokat mutatja be, illetve a csoport működését és a működés pedagógiai hatásait vizsgálja.<sup>1</sup>

### BEVEZETÉS ÉS SZAKIRODALMI ALÁTÁMASZTÁS

A DINAMÓ pedagógiai innovációs céllal jött létre a Fóti Népművészeti Szakgimnázium és Gimnáziumban. Működésének középpontjában a vizuális művészeti nevelés megújítása áll. A csoport egy jelenleg 30 főt számláló – fokozatosan bővülő - középiskolás (kb. 14–20 éves) diákok önkéntes részvételével működő, alternatív művészetpedagógiai műhely. Egy olyan alkotói közeg létrehozása volt a cél, amely kísérletező és reflektív tanulási környezetet teremt, ahol a mesterséges intelligencia (MI) tudatos alkalmazása szervesen épül be az alkotói

gondolkodás fejlesztésébe, és ahol a tanár szerepe nem az irányítás szigorú korlátozása, hanem a támogatás, amely lehetővé teszi a kollektív kreativitás szabad kibontakozását (*Kalinina, 2018*). Az MI-alapú vizuális feladatok között rekonstrukciós (pl. épített és természeti környezetek újraalkotása), stílusadaptációs, műátírási és parafrázis jellegű feladatok, valamint generatív képsorozatok és iteratív képi kísérletek is szerepelnek. Az alkotócsoporthoz pedagógiai koncepciója nem elsősorban az egyetlen helyes vagy legjobb megoldás megtalálását helyezi előtérbe, hanem – többek közt – a divergens gondolkodás fejlesztésére összpontosít. Ennek oka, hogy a divergens gondolkodás jelentős mértékben hozzájárul a

<sup>1</sup> A szöveg tömörítéséhez és a szóismétlések elkerüléséhez alkalmanként MI-asszisztenciát vettem igénybe, azonban a tartalom és a gondolatmenet teljes egészében szerzői alkotó munka eredménye.

kreativitás kibontakozásához a művészeti területeken (Wang és mtsai., 2023). Haase és mtsai. (2023) kutatása szerint az MI által generált képek az alkotási folyamat során használt vizuális inputok és iterációs variációk révén fokozhatják a kreativitást, különösen a divergens gondolkodás terén. Wadinambiarachchi és mtsai. (2024) kísérlete rámutat arra, hogy mennyire fontos szerepe van a koordinátor-tanárnak abban, hogy az MI az ötletelés során együttgondolkodóként támogassa, és ne korlátozza a divergens gondolkodást. A DINAMÓ csoportban megvalósuló pedagógiai gyakorlatok során az MI autonóm alkotóként, és emellett kreatív eszközként és alkotótársként is megjelenik (Schmidt és Loidolt, 2023): vizuális alternatívákat kínál, új kompozíciós lehetőségeket nyit meg, és elősegíti a tudatos alkotói döntéshozatalt. Az alkotócsoport tevékenysége lehetőséget teremt arra is, hogy a klasszikus művészeti tananyagot és a művészettörténeti ismereteket alternatív, alkotói autonómiát támogató módon játékos formában dolgozzuk fel (Davis Dan és mtsai., 2013). A tananyag nem pusztán ismeretként jelenik meg, hanem aktív alkotói feladatokon keresztül, amelyeket a diákok saját vizuális nyelvükön dolgoznak fel. Ez a megközelítés hozzájárul a mélyebb megértéshez, valamint az élményalapú és reflektív tanulási folyamatok formálódásához (Zsoldos, 2023). A DINAMÓ mint alkotói közeg egyúttal kutatási keretként is szolgál, amelyben az elkészült diákközpontú alkotások, az alkotói folyamat dokumentációja és a résztvevői visszajelzések empirikus elemzésre adnak lehetőséget. E

a tananyag nem pusztán ismeretként jelenik meg, hanem aktív alkotói feladatokon keresztül, amelyeket a diákok saját vizuális nyelvükön dolgoznak fel

tanulmány azonban elsősorban pedagógiai-módszertani bemutatás, nem lezárt empirikus kutatási eredmények közlése, hanem egy folyamatban lévő fejlesztés és megfigyelés leírása. Az oktató-kutató számára mindez alkalmat teremt az MI és a kreativitás kapcsolatának vizsgálatára, valamint az MI-alapú művészetpedagógiai módszerek hatásainak értékelésére. A csoportban zajló kísérletek eredményei hozzájárulhatnak a vizuális nevelés megújításához, és alapot szolgáltathatnak további művészeti és pedagógiai kutatások számára. A résztvevők tapasztalatai alapján az MI alkalmazása nem csökkenti az alkotói autonómiát, hanem új minőséggel gazdagítja az alkotási folyamatot, játékos formában. Az MI használata ösztönzően hat a vizuális gondolkodásra, támogatja a kísérletezést és a reflektív tanulást, valamint hozzájárul ahhoz, hogy a diákok a kortárs művészeti és technológiai jelenségeket tudatos, kritikus szemlélettel közelítsék meg (Jung és Yoon, 2025).

## A CSOPORT CÉLKITŰZÉSE

A csoport működésének középpontjában az önálló kreatív kezdeményezések támogatása, a vizuális kifejezés sokféle formájának kipróbálása, valamint a kortárs digitális eszközök integrációja áll. Gyakorlataink fókuszába azt helyeztük, hogy az MI ne helyettesítse, hanem kiegészítse az emberi kreativitást, miközben megőrzi a „humán érintés” fontosságát a vizuális kommunikációban (Klementis és mtsai., 2024). Ennek szellemében az MI

nem a kreativitás helyettesítőjeként, hanem annak kiterjesztéseként integrálja a vizuális művészeti nevelés gyakorlatába (Elfa és Dawood, 2023). A projekt egyik fontos pedagógiai üzenete, hogy az MI nem váltja ki a tervezőt, hanem inspirációt, új irányokat és kiindulópontokat nyújt a kreatív folyamatban. Így a diákok megtapasztalhatták, miként válhat az MI eszközzé a kísérletezés során, miközben a hangsúly továbbra is az ő kreatív döntéseiken marad.

## MÓDSZERTAN

A DINAMÓ játékos gyakorlatok segítségével szeretné bővíteni a diákok művészeti ismereteit, miközben ösztönzi kreativitásukat és fejleszti vizuális kifejezőkészségüket az MI eszközök integrált alkalmazásán keresztül. Az alkotócsoport célkitűzése az MI elfogadásának elősegítésén túl a technikával való megismerkedésre, a generatív művészet felfedezésére, valamint a manuális és digitális technikák harmonikus ötvözésére is irányul. *Wadinambiarachchi* és mtsai. (2024) kísérlete rámutatott, hogy az MI hatása a promptok megfogalmazásától és a felhasználói hozzáállástól függ: lehet inspiráció forrása, ugyanakkor tudatos felhasználói irányítás nélkül az alkotói folyamat korlátjává is válhat. Épp ezért a tanár szerepe kulcsfontosságú abban, hogy az MI a kreatív gondolkodás katalizátorává váljon. A diákoknak kritikai reflexióval kell megérteniük a promptok jelentőségét, miközben új alkotói irányokat fedeznek fel, és erősödnek, tudatosodnak bennük a művészeti,

valamint szakmai tantárgyak közötti kapcsolódások.

A tapasztalatok feltárása többféle adatforrás alapján történt: a tanulói portfóliók elemzése mellett reflektív naplók, tanári megfigyelések és különböző évfolyamú, eltérő hozzáállású és teljesítményű diákokkal készített interjúk is hozzájárultak az eredmények értelmezéséhez.

## AZ MI ALKALMAZÁSA

A képek létrehozása során a diákokkal közösen a ChatGPT által támogatott „DALL·E”, a Google Gemini által támogatott „Nano Banana” és a Microsoft Copilot MI-alapú képgenerálóit használtuk, amelyek a megadott szöveges utasításokat alakítják át vizuális alkotásokká. A generatív mesterséges intelligencia (GenAI) lényege, hogy új tartalmakat hoz létre, nem csupán meglévőket keres vagy másol. A folyamat során többször finomítunk a generált eredményen, hogy a végén minél inkább tükrözze az elképzeléseinket. Egy-egy téma esetében több képgenerálási iterációra volt szükség a kívánt vizuális hatás eléréséhez, így a diákok az alkotást iteratív folyamatként értelmezték, amelyben a promptok finomítása és a folyamatos vizuális visszacsatolás formálta a végső eredményt.

## KÍSÉRLETI GENERATÍV MŰVÉSZET

A generatív művészet során a diákok megtanulják, hogy egy kreatív alkotás akár

a tanár szerepe  
kulcsfontosságú abban, hogy  
az MI a kreatív gondolkodás  
katalizátorává váljon

algoritmusok alkalmazásával is létrejöhet. A folyamat során a véletlenszerűség kiemelt szerepet kap, így előre nem látható eredmények születnek. Az alkotási folyamat során értékké válik a kiszámíthatatlanság, valamint az a nyitottság, amely lehetővé teszi a váratlan vizuális megoldások befogadását. Egy digitális „játéktér” létrehozásával a generált eredményekben gyakran nem a kiszámítható vagy „helyes” megoldások elérése a cél, hanem éppen a véletlenszerű, szokatlan és meglepetésszerű eredmények keresése. A kísérletezés során kifejezetten értékessé válnak a „hibás” eredmények, például amikor az MI váratlan módon értelmez egy képi feladatot. Ezek a hibák nem problémaként, hanem kreatív lehetőségként jelennek meg, új irányokat és vizuális kérdésvetések lehetőségét nyitva meg.

### MANUÁLIS MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA, EGYÜTTMŰKÖDVE AZ MI-VEL

A diákok saját rajzaikat és skicceiket inputként bevonhatják az MI-alapú alkotói folyamatba, ezzel ötvözve a manuális kreativitás és az algoritmikus képalkotás lehetőségeit. Így aktívan irányíthatjuk az MI működését, személyes vizuális világunkból fakadó iránymutatásokat adhatnak az algoritmus számára. A diákok a passzív befogadás helyett aktív alkotóként dolgoznak: az MI lehetőséget nyújt rajzaik részleteinek pontosítására és továbbfejlesztésére, valamint új vizuális mintákkal is találkozhatnak, amelyeket szabadon átvehetnek és beépíthetnek

alkotásaikba. Ez a folyamat fejleszti a vizuális gondolkodást, a kísérletező kedvet; a tervezési folyamat nem lineáris, hanem iteratív és rugalmas, és a manuális és digitális módszerek szoros párbeszédben állnak egymással.

### DIGITÁLIS MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA, EGYÜTTMŰKÖDVE AZ MI-VEL

A diákok az MI által generált vizuális elemeket újragondolhatják, és digitális eszközökkel, például Adobe Photoshop segítségével beépíthetik alkotásaikba. Az MI használata személyre szabottabb eredményeket tesz lehetővé, mivel referenciaképekkel finomítható a generálás folyamata, így a vizuális alkotás aktív részévé válik. Korábban a diákok gyakran internetes képeket használtak digitális terveikhez, ami korlátozta őket a talált anyagok kötöttségei miatt, és ezek az anyagok általában széles körben ismertek is voltak. Ezzel szemben az MI által generált tartalom az alkotó egyedi elképzeléseihez igazodhat, csökkentve a plágium veszélyét. A generált képi elemek esetében ugyanak-

kor a szerzőség és az eredet kérdése összetett, mivel a létrejövő vizuális tartalom nem köthető egyetlen emberre alkotóhoz. Ennek következtében a hagyományos szerzői jogi és plágiumértelmezések nem minden esetben alkalmazhatók az MI által előállított képanyagra. Mivel az MI algoritmusai is online adatokat használnak, kiemelten ügyelnünk kell az etikai irányelvek betartására.

a kísérletezés során  
kifejezetten értékessé válnak  
a „hibás” eredmények

## A CSOPORT BEMUTATÁSA

A DINAMÓ alkotócsoport hibrid formában működik, online és személyes térben egyaránt. A munka első sorban egyéni alkotói folyamatokra épül, de lehetőséget ad csoportos kísérletezésre is. A részvétel önkéntes, a diákok egy zárt online felületen osztják meg munkáikat, míg a részletes szakmai visszajelzés jellemzően személyes keretek között történik. A szerepek nem formálisan kijelöltek, hanem organikus alakulnak ki: vannak kezdeményező, kísérletező attitűdű tagok és reflektív, elemző pozíció betöltő diákok. A pedagógusi támogatás facilitáló jellegű, célja a diákok önálló kritikai gondolkodásának, döntéshozatali kompetenciájának és szakmai tudásának fejlesztése. A generatív MI alkalmazása az órai tananyaghoz kapcsolódó művészettörténeti témák vagy grafikai feladatok feldolgozását támogatja, emellett lehetőséget teremt a diákok saját elképzeléseinek és kreatív ötleteinek vizuális kísérletezésen keresztül történő megvalósítására, továbbfejlesztésére és értékelésére. A működés horizontális, együttműködésen alapuló struktúrában valósul meg, ahol a kreatív döntések az alkotó diák kezében maradnak. A közösség inspiráló, partneri légkört biztosít, amelyben a visszajelzések újabb kísérletezési irányokat nyitnak, így a folyamat ciklikusan építkezik. A diákok MI-vel

kapcsolatos kezdeti ellenállása gyakran sztereotípiákból fakad, azonban a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőséget teremt az önálló, reflektált véleményalkotásra. A cél az ítélkezés nélküli, biztonságos alkotói közeg fenntartása, ahol a kreatív fejlődés közösségi visszajelzések és kölcsönös inspiráció mentén valósul meg.

a kreatív döntések az alkotó diák kezében maradnak

A csoport tagjai közül kiemelkedik N. B. Zs., 11. évfolyamos művészeti grafikus tanuló, aki az MI-vel való kísérletezés terén a legaktívabb és legnyitottabb résztvevő. Saját ötleteivel folyamatosan hozzájárul a közös munkához, hosszabb távon pedig a csoport koordinálásában is szerepet kíván vállalni. Kíváncsi, felfedező attitűdje és erős szakmai tudása inspirálóan hat társaira. Számára a

ítélkezés nélküli, biztonságos alkotói közeg

csoport kiemelt lehetőséget jelent alkotói ambícióinak kibontakoztatására és a közösség építésében való aktív részvétellelre.

## NÉHÁNY – MÁR JÓL MŰKÖDŐ – GYAKORLAT

### Generatív sorozatok

A generatív sorozatok feladatai az MI által létrehozott képek fokozatos átalakulásának megfigyelésére és értelmezésére irányultak. Egy bevezető feladat során az „árvízűtűrő”<sup>2</sup> fiktív tárgy MI általi megjelenítését vizsgáltuk, annak érdekében, hogy

<sup>2</sup> Az „árvízűtűrő tükörfűrógép” egy klasszikus, mesterségesen alkotott magyar nyelvi példa (ún. „pangramma-jellegű” szókapcsolat), amelyet nyelvészeti és informatikai kontextusban gyakran használnak a karakterkészletek és tipográfiai rendszerek tesztelésére, mivel minden magyar ékezetes betűt tartalmaz.

megértjük, mennyire képes az MI kreatív vizuális megoldásokat létrehozni ugyanaból a promptból. Bár a diákok azonos utasítást adtak meg, az elkészült képek stílusukban, hangulatukban és részletességükben jelentősen eltértek, ami jól mutatja, hogy az MI nem sablonokat másol, hanem számos variációt generál az adott paraméterek mentén. A különböző eredmények növelték a diákok érdeklődését és kíváncsiságát, valamint hozzájárultak ahhoz, hogy nyitottabban és bátrabban használják az MI-t alkotói eszközként. A feladat így nemcsak az MI működésének mélyebb megértését segíti, hanem ösztönzi a tanulókat arra is, hogy az MI-t tudatosan és magabiztosan építsék be saját kreatív folyamataikba.

Az egyik feladat során a tanulók egyetlen képet száz alkalommal újrageneráltak MI-vel, annak megfigyelésére, miként alakulnak át a részletek az ismétlődések során, mely elemek maradnak stabilak, és hol bilien át a kép karaktere egy másik vizuális irányba. A folyamat egy vizuális „telefonjátékként”<sup>3</sup> működött: az apró torzulások generálásról generálásra fokozatos elmozdulást eredményeztek, míg egyes elemek ideiglenesen stabilak maradtak, mások váratlan irányba alakították a kép karakterét.

az apró torzulások generálásról generálásra fokozatos elmozdulást eredményeztek, egyes elemek ideiglenesen stabilak maradtak, mások váratlan irányba alakították a kép karakterét

Az elvesző és megjelenő részletek újra és újra kíváncsiságot és izgalmat keltek, különösen akkor, amikor az eredmény eltért az elvárásoktól. A feladat játékos módon segítette a véletlenszerűség elfogadását, és rámutatott az alkotói rugalmasság fontosságára.

A másik feladatban („Zoom”; 1. ábra) egy kép részletét kinagyítottuk, és MI-vel újrageneráltuk, majd a kapott kép

egy részletével is így tettünk, és így tovább. Ezen a módon egy különleges, fraktálszerű képsorozat jött létre, amely megőrizte az eredeti stílust, miközben új részletekkel gazdagodott. A diákok aktívan alakították a folyamatot, tudatosan tervezve, ugyanakkor rugalmasan alkalmazkodva a váratlan fordulatokhoz. A tevékenység – a pedagógusi reflexiók napló és megfigyelések alapján – fejlesztette az előrelátást, a problémamegoldást, a kreatív rugalmasságot, a csapatmunkát és a kritikus gondolkodást, miközben játékos, motiváló módon erősítette az MI-hez való nyitott és kíváncsi hozzáállást. Mindkét gyakorlat a kísérletezésre és a vizuális változások megfigyelésére helyezte a hangsúlyt, nem pedig egy végleges kép létrehozására, így az MI nem pusztán eszközként, hanem inspiráló alkotótársaként jelent meg a tanulási és kreatív folyamatban.

<sup>3</sup> A „telefonjáték” egy ismert társasjátékos helyzet/metafora, amelyben egy üzenetet egymás után továbbadnak a résztvevők, és az információ minden lépésben kismértékben torzul. A végső eredmény gyakran jelentősen eltér az eredetitől, jól szemléltetve a változások kumulatív hatását.

## 1. ÁBRA

A „Zoom” feladat vizuális eredményei



FORRÁS: a csoporttal közösen létrehozott képi megoldások

### Történelmi épületrekonstrukció

A feladatok a történelmi építészet vizuális értelmezésére és rekonstrukciójára irányultak az MI és a digitális képszerkesztés segítségével. Az egyik gyakorlat során a diákok egy ismert épületet terveztek át egy attól markánsan eltérő történelmi stílusban, miközben az eredeti épülettömeget megőrizték. A cél nem az épület „jobbá tétele”, hanem a különböző korstílusok formai és vizuális sajátosságainak megértése volt. A munkafolyamat kutatással kezdődött, amely során a tanulók megismerték az adott stílus

jellegzetes motívumait és szerkezeti megoldásait, majd ezek alapján részletes promptokat készítettek az MI számára. A generált képeket ezt követően közösen elemezték, összehasonlították, és szükség esetén tovább finomították vagy módosították.

A másik feladat egy történelmi táj vagy épület rekonstrukciójára irányult: a diákoknak azt kellett megjeleníteniük, hogy az adott helyszín vagy épület – amely ma már csak töredékesen vagy egyáltalán nem látható – hogyan nézhetett ki eredeti formájában (2. ábra). Ez a munka jelentős történelmi és művészettörténelmi kutatást

igényelt, mivel sok esetben csupán leírások, régészeti eredmények vagy korabeli ábrázolások álltak rendelkezésre. A diákok tapasztalhatták, hogy a hiteles rekonstrukció tudatos promptalkotást, több generált változat összevetését és precíz digitális képszerkesztést kíván, különös figyelemmel a perspektívára, az arányokra és a környezeti elemekre. Mindkét feladat hozzájárult a művészettörténeti stílusok mélyebb megértéséhez, amit a tanári megfigyelések szerint az is jelzett, hogy a diákok egyre tudatosabban

használták a korszakokra jellemző vizuális jegyeket, és a közös megbeszélések során egyre pontosabban indokolták képi döntéseiket, miközben fejlesztette a diákok vizuális gondolkodását, elemzőkészségét és kommunikációját. Az MI ebben a folyamatban nem önálló alkotóeszközként, hanem tanulási segédeszközként jelent meg, amely lehetővé tette a különböző történeti formák kísérleti jellegű vizuális vizsgálatát, valamint a tudatos és kritikus technológiahasználat gyakorlását.

## 2. ÁBRA

A zeleméri templomrom 16. századi állapotának digitálisan rekonstruált illusztrációja



FORRÁS: diák által generált képi megoldás

### Szoborból festmény

A munkának itt köztéri szobrok szolgáltak alapjául, melyekből egy történelmileg hiteles, festményszerű ábrázolást kellett

létrehozni az MI és a digitális képfeldolgozás eszközeivel (3. ábra). Fontos volt, hogy az eredeti szobor testtartása és karaktere változatlan maradjon, miközben a megjelenítés élethű, festményszerű formát ölt.

Az alkotási folyamat első lépéseként a kőszzerű felületeket valóság-hű textil- és anyaghatásokkal ruháztuk fel, történeti és vizuális kutatással alapozva a ruházat és díszítések hiteles megjelenítését. Ezt követően a figurát korhű, autentikus környezetbe helyeztük, majd a kompozíciót festményszerű egységgé formáltuk. Ez a komplex, ösztönző művészeti gyakorlat egységes rendszerré ötvözte a történeti kutatást, a művészeti ismereteket, az MI-használatot és a digitális utómunkát. A szobrok részleteinek megfigyelése és a történeti háttér kutatása elengedhetetlen volt a hiteles ábrázoláshoz, a korhű környezet megalkotása is szoros összefüggésben állt a történelmi ismeretekkel. Többen voltak, akik igyekeztek elkerülni az anakronizmusokat, míg voltak, akik inkább stilizált, játékos megközelítést választottak, ami kreatív vizuális kísérlet tette a munkát. Egyes esetekben megjelent az úgynevezett „uncanny valley” jelenség (Kishmani, 2025) – amikor a szobor majdnem, de nem tökéletesen emberi –, ami furcsa vagy néha kissé nyomasztó érzést keltett, főként stilizált szobrok realisztikus ábrázolásánál. Ez a kettősség – az élıség és a furcsaság – arra készítette a diákokat, hogy elgondolkodjanak azon, mitől tekinthető valami emberinek, illetve hol húzódik a határ az élethű és a természetellenes ábrázolás között. A feladat hasznossága abban rejlik, hogy a történelmi személyeket emberközelivé teszi, illetve pontosabb prompalkotásra és alapos megfigyelésre ösztönzi a diákokat, amely kulcsfontosságú ebben a feladatban. Ez a vizuális megközelítés mélyebb átélést tesz lehetővé, miközben fejleszt a tanulók művészeti, történeti és digitális képszerkesztési készségeit.

### 3. ÁBRA

Gróf Károlyi István portréja



FORRÁS: diák által generált képi megoldás

#### Festményből szobor

A feladat célja egy híres festmény alakjának vagy ikonikus jelenetének köztéri szoborrá alakítása volt az MI és a digitális képszerkesztés tudatos alkalmazásával (4. ábra). A diákok művészettörténeti kutatás után választottak egy adott kor festészetéből olyan művet, amely alkalmas lehetett plasztikai újraértelmezésre. A munka során fontos szempont volt az eredeti kompozíció, testtartás, arányok és jelentéstartalom megőrzése. A kiválasztott festményt Photoshopban készítették elő: kivágták a fő alakot vagy jelenetet, valamint kialakították a talpazatot. Ezt követően az MI segítségével hozták létre a szoborváltozatot, ügyelve arra, hogy az eredeti póz és arányok pontosan

megmaradjanak, miközben a választott anyag (például márvány vagy bronz) textúrája realiztikusan jelenjen meg. A végső fázisban a szobrot valós vagy elképzelt köztéri környezetbe helyezték, ahol a fényviszonyokat, árnyékokat, perspektívát Photoshop (szükség esetén az MI) segítségével igazították a fotórealisztikus összehatás érdekében. A diákok tapasztalatai és az interjúk tanulmányai alapján nagy kihívást jelentett annak eldöntése, mit és hogyan emeljenek ki a környezetből úgy, hogy a szituáció jelentése ne változzon. A diákok tapasztalták, hogy az MI csak gondosan előkészített kiinduló képpel és pontosan megfogalmazott promptokkal képes hiteles eredményt létrehozni. Az előkészítő munka során tudatosabban figyeltek a kivágásra, a kiegészítő elemek hozzáadására, az anyagszerűsége, így az MI-t nem az alkotói folyamat megkerülésére,

hanem irányítható alkotótársként használták. Többen kiemelték, hogy az MI gyors és pontos segítséget nyújtott, ugyanakkor a végeredmény minősége nagymértékben a felhasználó döntésein és utasításain múlt. A feladat hasznossága abban rejlik, hogy a diákok közelebb kerülnek a képzőművészeti alkotásokhoz, miközben mélyítik művészettörténeti ismereteiket és fejlesztik digitális képszerkesztési készségeiket. A létrejövő vizuális anyag látványosan mutatja meg, miként alakítható át egy kétdimenziós festmény háromdimenziós köztéri szoborrá. A generált kép nem önálló műként, hanem az eredeti alkotásra való tudatos utalásként értelmezendő. A feladat nemcsak technikai tudást ad, hanem további kísérletezésre (például különböző nézőpontok kipróbálására) is lehetőséget teremt.

#### 4. ÁBRA

Barabás Miklós *Postagalamb* című festményéből készült „plasztika”



FORRÁS: diák által generált képi megoldás

## Fantáziánk vizuális megjelenítése

Ebben a feladatban a diákok egy egyedi, tematikus kakukkosóra megtervezésén dolgoztak, amely a hagyományos mechanikus órák világát egy saját, kreatív történettel ötvözi (5. ábra). Céljuk egy részletgazdag, összetett vizuális koncepció létrehozása volt, amely egyetlen pillanatban, az óra „kakukkolásakor” bontakozik ki. Ehhez pontos, részletes promptokat fogalmaztak meg, amelyek leírták az óra szerkezetét, formáját, a figurákat, anyagokat, színeket és kompozíciót. Az MI inspirációs eszközként szolgált, segítve a vizuális ötletek kibontását, miközben a hangsúly végig az alkotói döntéseiken és a fantáziájuk kibontakozásának fejlesztésén maradt. A diákok tapasztalatai szerint a promptok többszöri finomítása elengedhetetlen volt a kívánt részletesség és hangulat eléréséhez. Fontosnak találták a kompozíció és a narratív elemek pontos megfogalmazását, mert az apró részletek, mint az anyagok vagy a figurák testtartása, nagyban hozzájárultak az elképzeléshez. Az MI jó alapot adott az ötletükhöz, de a személyes korrekciók, javítások nélkül nem lett volna tökéletes az eredmény. A megvalósítás során a diákok egyre tudatosabban kezdték alkalmazni a vizuális történetmesélést és ügyelni a részletek fontosságára. Megtanulták, hogy a jól megírt prompt nemcsak alapvető képi elemek pontos meghatározása, hanem a hangulat, világítás, anyagok és narratíva összhangjának megtervezése is. Ez a folyamat kritikus gondolkodásra ösztönözte őket, ami segítette az alkotás újragondolását és finomítását, ezáltal fejlesztve vizuális érzéküket és kreativitásukat. A digitális és manuális eszközök kombinációja lehetővé tette, hogy a generált képeket tovább gazdagítsák,

így egyedi és kifejező műveket hozzanak létre. A feladat különösen hasznos a diákok fantáziájának és kreatív gondolkodásának fejlesztésében, valamint az ötletalkotás és vizuális megjelenítés készségeinek erősítésében. Segít megérteni, hogyan lehet egy alkotást lépésről lépésre továbbfejleszteni, ezáltal mélyítve a vizuális érzéket és kompozíciós készséget. Az MI inspirációként való használata támogatja a manuális illusztrációk létrejöttét, miközben a promptírás, képelemzés és képszerkesztés folyamatában a diákok aktívan formálják, tökéletesítik alkotásaikat, így megtalálva a legmegfelelőbb vizuális megoldást.

## 5. ÁBRA

Az én világom – Tematikus kakukkosóra tervezése



FORRÁS: diákok által generált képi megoldás

## Identitásunk vizuális megjelenítése

A feladat célja az volt, hogy Arcimboldo portréinak vizuális logikáját követve, a diákok saját önarcképük alapján olyan portrét készítsenek, amely kizárólag hozzájuk köthető használati tárgyakkól áll, emberi elemek nélkül (6. ábra). Először magukról fotót készítettek, majd az MI-nek pontos prompittal megadták, milyen tárgyakkól álljon a kép, amelyet aztán Photoshopban tovább finomítottak, hogy még jobban tükrözze egyéni karakterüket. A feladat során a diákok új módon tanultak gondolkodni a portrékészítésről: nem az arc megjelenítése,

### 6. ÁBRA

Diák önarcképe Giuseppe Arcimboldo stílusában



FORRÁS: diák által generált képi megoldás

hanem a személyiség és egyedi jellemzők tárgyak általi kifejezése volt a lényeg. Az MI kreatívan kapcsolta össze ezeket az elemeket, és ha a diákok nem voltak elégedettek az eredménnyel, célzott promptokkal korrigálhatták a képet. Gyakori probléma volt, hogy az MI néha emberi elemeket is bevont a kompozícióba, amit ők csak képszerkesztéssel tudtak orvosolni. A Photoshop lehetőséget adott a diákoknak, hogy szabadon alakítsák és személyre szabják a portrékat. Egy diák által adott interjúból kiderült, hogy az MI nagy segítséget nyújtott az alkotásban, ám a tökéletes eredmény elérése érdekében több promptolásra és Photoshopban történő szerkesztésre is szükség volt, mielőtt késznek ítélte a munkát. Ez a feladat komplexen fejleszti a diákok vizuális és kreatív képességeit: fejlődik a kompozíciós érzékük a referenciakép elkészítésénél, mélyebb művészettörténeti ismereteket szereznek Arcimboldo portréiról, önismeretük bővül, hiszen tudatosan választják ki a saját személyiségüket leginkább jellemző tárgyakat, továbbá digitális képszerkesztési készségeik is fejlődnek az MI-vel és Photoshoppal való munka során. A feladavégzés során a diákok folyamatosan tanulnak, az elkészült portrék modern kori Arcimboldo-parafraízisokként is értelmezhetők, mai popkulturális elemekkel gazdagítva.

## Klasszikus festmények újraértelmezése: az IDŐ mint változó

Ebben a feladatban egy választott műalkotást értelmeztünk újra úgy, hogy annak perspektívája és kompozíciója állandó maradt, miközben a cselekmény időbeli pillanatát változtattuk meg (7. ábra). A cél annak vizsgálata volt, miként értelmezhető

újra egy ismert műalkotás időbeli dimenziója az MI segítségével úgy, hogy közben az eredeti festmény stílusjegyei, színvilága, festői technikája és hangulata megmarad. A diákok művészettörténeti jelentőségű festményeket választottak, majd olyan képi variációkat hoztak létre, amelyek nem térben, hanem időben mozdították el az eredeti jelenetet: egy korábbi vagy későbbi pillanatot ábrázoltak, miközben a szereplők felismerhetőek maradtak, csak a történet módosult. Vizsgálatunk fókuszában ekkor az állt, hogyan válhat egy festmény statikus képből folyamatként értelmezhető jelenet, ahol kizárólag a cselekmény kerül új időmetszetbe. A feladat végzése során szerzett tapasztalatok alapján a diákok mélyen belemerültek az eredeti művek részleteibe: tudatosan figyelték a cselekményt, a szereplők karakterét, testtartását, a kompozíciót és a

hangulatot. A munkát humorral és játékos-sággal kezelték, ami segítette a szabad kísérletezést és az ötletelést. A jelenetek átírása során a létrehozott képen a diák saját fantáziája alapján szabadon irányíthatta a cselekményt. Ez a hozzáállás lehetővé tette, hogy a tanulási folyamat élvezetes legyen, miközben egyre tudatosabbá vált a művek értelmezése. A feladat hasznossága abban rejlik, hogy egyszerre fejleszti a vizuális érzékelést, a művészettörténeti elemzést támogató és a digitális alkotói készségeket. A diákok megtanulják elemezni egy mű narratív szerkezetét, miközben az MI és Photoshop segítségével kreatívan hoznak létre új változatokat. A játékos, kísérletező megközelítés mélyebb kapcsolatot alakít ki a műalkotásokkal, és ösztönzőleg hat későbbi parafrázisok létrehozására.

## 7. ÁBRA

Szinyei Merse  
Pál *Majális*  
című festményének MI  
által készített  
parafrázisa,  
amely a piknik  
utáni eseményt  
ábrázolja



FORRÁS: diák által generált képi megoldás

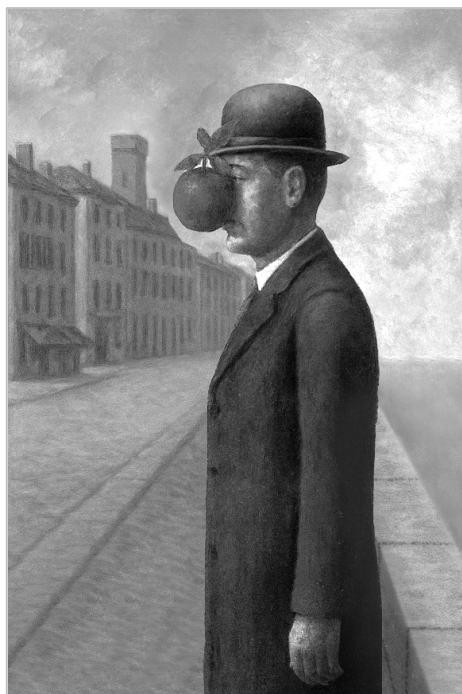
### Klasszikus festmények újraértelmezése: a TÉR mint változó

Ez a feladat egy művészettörténeti jelentőségű festmény újraértelmezésére épült, ahol a pillanat ábrázolása és a festői stílus megmaradt, miközben a térbeli nézőponthoz változtattunk (8. ábra). A diákok egy ismert műalkotásból kiindulva az MI segítségével olyan képi variációkat hoztak létre, amelyek eltérő perspektívából mutatták be az eredeti jelenetet, miközben megőrizték annak stílusjegyeit, színvilágát és hangulatát. A folyamat során alaposan elemezték a kiválasztott festmények kompozíciós felépítését, térkezelését és vizuális logikáját, majd az MI által generált képeket Photoshop segítségével tovább alakították. Az elkészült alkotások jól mutatják, hogy a perspektívaváltás új értelmezési és narratív rétegeket nyithat meg, akár egy szereplő szemszögéből átélhetővé téve a jelenetet. Saját tapasztalatom és a diákok visszajelzései alapján az MI nem kész megoldásokat adott, hanem jól használható kiindulási alapként működött. A generálás során gyakran átalakult a kompozíció, ami további beavatkozást, finomítást és többszöri újragenerálást igényelt. A feladat során a tanulók aktív alkotóként, kísérletező módon dolgoztak: a kapott képeket átrendezték, visszatöltötték az MI-be, és lépésről lépésre közelítettek a kívánt eredményhez. Ez a folyamat jól érzékeltette a digitális alkotómunka iteratív jellegét, valamint a technikai tudás (különösen a Photoshop-használat) jelentőségét. A feladat hasznosága abban rejlik, hogy a diákokat tudatos megfigyelésre és mélyebb elemzésre ösztönzi: olyan részletekre és összefüggésekre

is figyelmezzé válnak, amelyek elsőre rejtve maradnak. A perspektíva megváltoztatása révén megtapasztalják, hogyan módosul egy kép értelmezése és hangulata, miközben fejlődik térbeli látásmódjuk és vizuális gondolkodásuk. Az MI és a digitális képszerkesztés együttes alkalmazása gyors és hatékony kísérletezést tesz lehetővé, így az eredeti művek újraértelmezése élményszerűbb kapcsolatot alakít ki a műalkotásokkal.

### 8. ÁBRA

René Magritte *Az ember fia* című festményének MI által készített parafrázisa, amely profilból ábrázolja a személyt



FORRÁS: diák által generált képi megoldás

### Eredeti vagy hamis?

A bemutatott „eredeti vagy hamis” feladatok egyikében az MI képkalkotó funkciói nem a diákokkal közösen alkotói eszközként, hanem pedagógiai segédeszközként jelentek meg, játékos feladatok előállításához (9. ábra). A hangsúly ennél a feladatnál nem a technológia kezelésén, hanem a vizuális felismerésen, összehasonlításán és értelmezésen van. E feladványok arra ösztönzik a diákokat, hogy tudatosan és figyelmesen elemezzék a szobrok stílusjegyeit, mozdulatait és tematikáját. Mivel az MI által generált képek külső jegyei – például a textúra, az arányok vagy az anyagszerűség – rendkívül meggyőzőek, ezek alapján önmagukban nem lehet biztonsággal eldönteni, melyik alkotás az eredeti. Így a döntés nem

találgatáson alapul, hanem azon, hogy a diákok mennyire képesek felismerni az adott szobor karakterét, témáját és belső logikáját, illetve mennyire tudnak saját művészettörténeti emlékeikre és megfigyeléseikre támaszkodni. Az ilyen típusú feladatok egyik legnagyobb pedagógiai értéke, hogy vizuális gondolkodásra tanítanak. Nem kész válaszokat adnak, hanem kérdéseket tesznek fel: miért tűnik ez idegennek, miért hat ez hitelesebbnek, mitől „passzol” egy mozdulat vagy forma egy adott műhöz. Az MI pedagógusi kézben olyan rugalmas eszközzé válik, amely új típusú, élményszerű tanulási helyzeteket teremt. Segítségével a diákok felismerik, mitől hiteles egy alkotás, és hogyan lehet különbséget tenni látszólag nagyon hasonló művek között.

## 9. ÁBRA

Izsó Miklós *Táncoló parasztok* című szoborsorozata (részlet), melyek közül a második szobor MI által generált kép



FORRÁS:

[https://pestbuda.hu/cikk/20200529\\_az\\_elso\\_europai\\_rangu\\_magyar\\_szobrasz\\_volt\\_145\\_eve\\_hunyt\\_el\\_izso\\_miklos](https://pestbuda.hu/cikk/20200529_az_elso_europai_rangu_magyar_szobrasz_volt_145_eve_hunyt_el_izso_miklos)  
– valamint egy MI által generált tartalom

## Szürrealista képkeltetés

A feladat során a diákok véletlenszerűen generált szókapcsolatokat jelenítettek meg szürrealista vizuális kompozíciók formájában. A gyakorlat célja annak megfigyelése volt, hogy miként alakul a szürrealista képi gondolkodás, ha a tanulók az alkotói folyamat különböző szakaszaiban alkalmazzák az MI-t: inspirációgyűjtésre az alkotás megkezdése előtt, illetve utólagos képkorrektúrára a munka lezárásakor. A diákok véletlenszerűen létrehozott szókapcsolatokból indultak ki, amelyek különböző elemekből – melléknévekből, két állat keverékéből, helyszínekből és cselekvéseket jelölő igékből – épültek fel. Ezek az asszociatív kombinációk szolgálták a koncepciók alapjául. A kísérlet manuális (kézi rajz) és digitális eszközökkel (Photoshop) egyaránt megvalósult. Az első fázisban az MI kizárólag a munkafolyamat lezárásakor kapott szerepet. Az egyik tanulói csoport önállóan dolgozott, csupán online inspirációs forrásokat (Pinterest, Google Images) használtak. Az elkészült alkotásaikat ezt követően csatolták az MI-nek, hogy segítséget nyújtsanak a textúrák és árnyékok finomításában, valamint az elemek harmonikus összehangolásában. Egy másik tanulói csoportnál már az alkotói folyamat elején, az ötletelési szakaszban vontuk be az MI-t. Ebben az esetben a diákok egy szöveges prompt alapján generált MI-képet kaptak vizuális inspirációként, amely kiindulópontként szolgált manuális alkotásaikhoz. Ezt követően kezdtek neki a saját rajzuk elkészítésének, mely során szabadon dönthettek,

melyek azok az elemek, amelyeket az MI által létrehozott képből/képekből felhasználnak.

## KONKLÚZIÓ

Az MI használata iránti kezdeti szkepszis fokozatosan oldódott a diákok körében. Több tanulónál sikerült elérni, hogy nyitottabban, kíváncsisággal közelítsenek a támogatott feladatokhoz, és felfedezzék azok kreatív potenciálját. Ez a megfigyelés összhangban áll *Kosmyna* és mtsai. (2025) eredményeivel, akik szerint az MI képes elősegíteni az emberi kreativitás kibontakozását, amennyiben nem helyettesítőként, hanem

inspirációs partnerként működik. Különösen a kísérletező, új megoldásokat kereső diákok esetében vált vonzóvá az MI bevonása; számukra nem csupán technikai eszközként, hanem a közös fel-

közös célunk:  
az újdonságok feltérképezése  
és a vizuális gondolkodás új  
útjainak keresése

fedezésben és alkotásban közreműködő partnerként jelent meg a technika, ahogyan azt *Klementis* és mtsai. (2024) is kiemelik a humán és mesterséges kreativitás együttműködéséről szóló tanulmányukban.

A DINAMÓ-ban a közös célunk: az újdonságok feltérképezése és a vizuális gondolkodás új útjainak keresése. Az alkotócsoportban létrejött munkák és tapasztalatok arra utalnak, hogy az MI-vel támogatott tanulási környezet hatékonyan ösztönzi a kreatív gondolkodást és az együttműködést. Ezt a tendenciát *Chen* és mtsai. (2022) is alátámasztják, akik kimutatták, hogy az MI-aszisztált művészeti oktatás növeli a tanulók

kreativitását és önkifejezési készségét. Tapasztalataim egyúttal összhangban állnak Wu és mtsai. (2021) megállapításaival, akik szerint az ember és az MI közötti együttműködés hatékonyabban támogatja az ötletgenerálást és a kreatív problémamegoldást, mint a versengésre épülő megközelítés.

A jövőbeli kutatásom célja, hogy a jelen projektben szerzett tapasztalatokból kiindulva empirikus vizsgálatot végezzek, amely összehasonlítja a vizuális kommunikációs és grafikai feladatok elvégzése során azMI-t alkalmazó és a hagyományos módszerekkel dolgozó diákok alkotói folyamatait és eredményeit. A kutatási terv alapját Hwang és mtsai. (2022) tanulmánya adja, amely

rámutat az MI-integráció tanulási motivációt erősítő, illetve a kreatív teljesítményre gyakorolt pozitív hatásaira.

*A tanulmány elkészítésében való közreműködésért köszönettel tartozom az általam tanított diákoknak, akik aktívan részt vettek a kutatásban és az alkotói feladatok elvégzésében. Hálas vagyok Cseri-Matus Csilla igazgatónő támogatásáért, amely lehetővé tette az innovatív pedagógiai kezdeményezés megvalósítását. Köszönöm továbbá Dr. habil. Trencsényi László (ELTE, egyetemi docens) szakmai tanácsait és segítségét a kutatás különböző fázisaiban.*

## IRODALOM

- Elfa, A. M. A. és Dawood, T. M. E. (2023): Using Artificial Intelligence for enhancing Human Creativity. *Journal of Art, Design & Music*. **2**. sz. (3). DOI: <https://doi.org/10.55554/2785-9649.1017>
- Chen, S-Y., Lin, P-S., Chein, W-C. (2022): Children's Digital Art Ability Training System Based on AI-Assisted Learning: A Case Study of Drawing Color Perception. *Frontiers in Psychology*. **13**. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.823078>
- Davies, Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. és Howe, A. (2013): Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*. **8**. 80–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Haase, J., Djurica, D. és Mendling, J. (2023): The Art of Inspiring Creativity: Exploring the Unique Impact of AI-generated Images. Letöltés: [https://www.researchgate.net/publication/371874578\\_The\\_Art\\_of\\_Inspiring\\_Creativity\\_Exploring\\_the\\_Unique\\_Impact\\_of\\_AI-generated\\_Images](https://www.researchgate.net/publication/371874578_The_Art_of_Inspiring_Creativity_Exploring_the_Unique_Impact_of_AI-generated_Images) (2026. 06. 10.).
- Hwang, G-J., Chiu, M-C., Hsia, L-H. és Shyu, F-M. (2022): Artificial intelligence-supported art education: a deep learning-based system for promoting university students' artwork appreciation and painting outcomes. *Educational Technology & Society*. **25**. 3. sz., 824–842. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2100426>
- Jung, E-J. és Yoon, H-J. (2025): Issues of AI and human resource development: applications in education and the arts. *Frontiers in Artificial Intelligence*. **8**. DOI: <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1619980>
- Kalinina, L. J. (2018): Art workshop as a form of student's artistic and creative activity. *Scientific Vector of the Balkans*. **7**. 1. sz., 256–259. DOI: <https://doi.org/10.17816/snvt201871306>
- Klementis, M., Jurišová, V. és Nagyová, M. (2024): Design “Made by human” in the world of AI. In: Prostináková Hosssová, M., Solík, M. és Martovič, M. (szerk.): *Marketing Identity – Human vs. Artificial*. UCF FMK, Trnava. 332–338. DOI: <https://doi.org/10.34135/mmidentity-2024-34>
- Kosmyrna, N., Hauptmann, E., Ye, T-Y., Situ, J., Liao, X-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I. és Maes, P. (2025): Our Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>

Schmidt, Ph. és Loidolt, S. (2023): Interacting with Machines: Can an Artificially Intelligent Agent Be a Partner? *AI & Society*. **36**. (55). DOI: <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00656-1>

Wadinambiarachchi, S., Kelly, R. M., Pareek, S., Zhou, Q. és Velloso, E. (2024): The Effects of Generative AI on Design Fixation and Divergent Thinking. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. (380). 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1145/3613904.3642919>

Wu, Z., Ji, D., Yu, K., Zeng, X., Wu, D. és Shidujaman, M. (2021): AI Creativity and the Human-AI Co-creation Model. In: Kurosu, M. (szerk.): *Human-Computer Interaction. Theory, Methods and Tools - Thematic Area, HCI 2021, Held as Part of the 23rd HCI International Conference, HCII 2021, Virtual Event, July 24–29, 2021, Proceedings, Part I*. Springer. 171–190. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-78462-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-78462-1_13)

Zsoldos, P. (2023): Femme Harmonie. *ANDFH Journal*. **3**. 3. sz. DOI: <https://doi.org/10.55344/andfh.2303055>



CZAPNÉ MAKÓ ZITA – CSÉPÁNY NIKOLETTA

## A tantárgyi koncentráció lehetőségei az alsó tagozatban: matematika és olvasástanítás

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.06>

### BEVEZETÉS

Még mindig tartja magát az a szemlélet, hogy egy diák alapvetően „humán vagy reál beállítottságú”, és sokszor előfordul, hogy a pedagógusok ennek megfelelően kezelik őt, illetve ezt a feltételezést szem előtt tartva tanítják neki a saját tantárgyukat. Magyarórán sokszor halljuk, hogy az olvasás és az írás a legfontosabb, a matematikaórákon pedig azt, hogy a számolás. A tantárgyak élesen elkülönülni látszanak az iskolában. Tudjuk azonban, hogy az említett két tantárgy elválaszthatatlan egymástól, csakúgy, mint a többi, hiszen a mai tanulóknak későbbi tanulmányaik, illetve életük során is egységben kell gondolkozniuk, problémákat kell megoldaniuk. *Csapó Benő* *Az iskolai tudás* című munkájának bevezetőjében ezt írta: „a gyerekek [...] kémia- vagy fizikaórán nem tudják azt, amit matematikából tanultak, és matematikaórán még tudtak” (2002, 11. o.). Azt tapasztaljuk, hogy a leírt probléma sajnos többé-kevésbé ma is jellemző az iskolában, a különböző tudáselemek egymáshoz kapcsolása a tanulóknál nem valósul meg automatikusan.

Írásunkban a matematika- és az olvasástanítás összekapcsolásának lehetőségeit vizsgáljuk az általános iskola alsó tagozatában. Úgy gondoljuk, hogy a két tantárgy tanításának valamilyen mértékű összekapcsolása

számos előnnyel járhat: segítheti a motivációt, színesítheti a tanítási-tanulási folyamatot, hozzájárulhat a tanulási nehézségek leküzdéséhez.

Rövid elméleti bevezető után olyan feladatokat mutatunk be, melyek segítségével összekapcsolható a matematika és az olvasás tanítása az általános iskola alsó tagozatában. Munkánk második részében egy kérdőíves vizsgálat eredményeiről számolunk be, melyet diplomás tanítók és tanító szakos hallgatók körében végeztünk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy ők hogyan vélekednek a tantárgyi kapcsolódásokról, mennyire tartják ezeket fontosnak, illetve, mi a véleményük a tantárgyi koncentráció megvalósíthatóságáról.

### 1. A TANTÁRGYAK

„Ma Magyarországon egy diák nem kerülheti ki azoknak a tárgyaknak a tanulását, amelyeknek a keretei a tudományok differenciálódásával jórészt még a XIX. században vagy a XX. század első felében alakultak ki. Ezek a tárgyak csaknem kizárólag egy-egy klasszikus tudományterület (matematika, fizika, kémia, biológia, történelem, irodalom stb.) logikáját, struktúráját, vizsgálati módszereit, szemléletét, nevezéktanát alkalmazzák az iskolai oktatásban” – írja *Chrappán* 1998-ban.

A szerző szerint a diszciplináris tantárgyak létrejöttete lehetővé, hogy a világot ne kizárólag teológiai nézőpontból, egyszersmind strukturáltan ismerhessék meg a tanulók. A diszciplináris tantárgyak egymástól elkülönülő tanításával kapcsolatban azonban kritikákat is megfogalmaz, ezek a következők: a világ jelenségeinek körvonalai nem feltétlenül és nem mindig felelnek meg az egyes tudományok határainak; előfordul, hogy ugyanazon dolog (például az atom) különböző órákon, különböző nézőpontból való tanítása között sok idő telik el, így a diákokban nem tudatosulnak az összefüggések; az új felfedezések gyakran csak lassan és nehézkesen épülnek be az iskolai tantárgyakba (*Chrappán*, 1998). A fentiek miatt indokolt lehet a különböző tantárgyak valamilyen fokú összekapcsolása. Ezen írás szerzői szerint az eddigiek mellett a tantárgyi integráció, koncentráció a motivációt is nagyban segíti.

A köznevelés egészére tekintve azt látjuk, hogy míg az óvodai nevelésben a komplex szemlélet uralkodik, az általános iskola első osztályától kezdve egészen az érettségig alapvetően egymástól elkülönülő tantárgyakban gondolkodik pedagógus, gyermek és szülő egyaránt. Történik ez annak ellenére, hogy maga a Nemzeti alaptanterv (2020) nem tantárgyanként, hanem műveltségterületenként különíti el az iskolában elsajátítandó tudásanyagot és a fejlesztendő kompetenciákat. A NAT a következő műveltségterületeket sorolja fel: *magyar nyelv és irodalom; idegen nyelvek; matematika; ember és társadalom; ember és természet; földünk – környezetünk; művészetek; informatika; életvitel és gyakorlat; testnevelés és sport*, melyek közül témánk szempontjából a magyar nyelv és irodalom, valamint a

matematika emelendő ki. A Nemzeti alaptantervben rögzített kulcskompetenciák fejlesztéséhez a kerettantervek adnak instrukciókat. A magyar nyelv és irodalom kerettanterve is kitér az egyes területek összekapcsolására: „a magyar nyelv és irodalom más tantárgyakhoz, műveltségterületekhez is köztődik. A tantárgyi koncentráció kialakítása a tantárgyi struktúra egyik elve” (2020. 2. o.).

A különböző tantárgyak összekapcsolása mint pedagógiai igény időről időre megjelenik a tananyagok tervezése során is. Erre kiváló példa a Komplex Alapprogram (KAP), amely a tanórák 10-30%-át komplex foglalkozásként képzeli el, melynek során a tananyag a többi tantárggyal is érintkezést mutat. A KAP egyéb célkitűzései (a differenciálás, a tevékenykedtetés és a tananyagnak a hétköznapi élettel való megfeleltetése) mellett a különböző tantárgyak összekapcsolása is erősen fejleszti a tanulók motivációját (*Magyar és Patkósné*, 2001).

*Pápay* (1984) a matematika és a „többi tantárgy” összekapcsolhatóságának lehetőségeit vizsgálta, a nyelvtan (helyesírás), énekzene, környezetismeret tantárgyakra vonatkozó konkrét példákkal. *Stiblar* (1990) a rajz- és a magyarórákon megvalósítható tantárgyi koncentráció lehetőségeiről írt, *Virág* (2015) pedig az ének-zene tantárgyi koncentrációjával kapcsolatos tapasztalatairól számolt be. *Papp* és társai a magyar nyelvtan és az informatika tantárgyak összekapcsolásának lehetőségeit vizsgálták 2023-ban. Szintén ebben az évben *Molnár* és *Czebe* a testnevelés és a természettudomány összekapcsolásának lehetőségével kapcsolatban végeztek kutatást. Az eddig felsorolt vizsgálatok mindegyike arra a következtetésre jutott, hogy a tantárgyak különböző fokú

integrációja javítja a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát. Nincs tudomásunk olyan korábban megjelent tanulmányról, mely kifejezetten az olvasástanítás és a matematika tanításának összekapcsolását vizsgálta volna.

## **2. A MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANÍTÁSA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ELSŐ NÉGY OSZTÁLYÁBAN**

A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításának célja a Kerettanterv szerint, hogy a tanulók megértsék a nemzet, a szűkebb közösség és az egyes ember kapcsolatát, viszonyulását a világhoz, megismerjék kultúrájukat, kialakuljon bennük a kultúrához való kötődés. Cél, hogy értelmezni tudják múltjukat, jelen környezetüket, önmagukat. Fontos, hogy az első négy év során életkoruknak megfelelő, biztos szövegértésre tegyenek szert. Lényeges a kíváncsiság megőrzése és az olvasóvá nevelés is. Többféle olvasási és értelmezési stratégia kell, hogy kialakuljon a tanulóknál. Képesnek kell lenniük az olvasottak mérlegelő átgondolására. Cél, hogy össze tudják kapcsolni a már meglévő ismereteiket az olvasott, hallott vagy a digitális szövegek tartalmával, képesek legyenek meglátni az összefüggéseket. Ezen évek feladata a szókincs és a kifejezőképesség fejlesztése is. A tanulóknak képessé kell válniuk tagolt, rendezett, áttekinthető írásképpel megfelelő tartalmú és szerkezetű szövegeket alkotni. A gyermekeknek ismerniük kell a tananyag által előírt memoritereket, azokat elő kell tudniuk adni. Az irodalmi művek sokféleségével a tantárgy biztosítja kíváncsiságuk felkeltését és érdeklődésük megtartását, önmaguk megértésének lehetőségét.

A magyar nyelv és irodalom tanítása a műveltségátadás mellett kompetenciafejlesztést és érzelmi nevelést is jelent (*Kerettanterv*, 2020).

Ahogy a fentiekből kiderül, a magyar nyelv és irodalom tantárgy számos különböző témakör tanítását kell hogy lefedje. Munkánkban ezek közül csak az olvasástanítással, azon belül is, az iskolákban a 2024-2025-ös tanévben széles körben használt taneszközökben megtalálható szövegek olvasásával fogunk foglalkozni, azokat kapcsoljuk össze matematikai tartalommal.

## **3. A MATEMATIKA TANÍTÁSA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ELSŐ NÉGY OSZTÁLYÁBAN**

A matematika tanításának céljait és feladatait szintén a releváns Kerettanterv határozza meg. Alsó tagozaton a matematikatanítás legfontosabb célja a vonatkozó ismeretek szilárd megalapozása és fontos gondolati tevékenységek tudatos gyakoroltatása. Különösen fontos, hogy a gyermekek saját tapasztalataik által fedezzék fel az ismereteket, és a felfedezés élményalapú legyen. A matematika segítségével nemcsak a gondolkodási kompetenciákat fejleszthetjük, hanem a többi kulcskompetenciát is. A kommunikációs kompetencia nemcsak a matematikai szókincs ismeretét jelenti, hanem a nyelvtani kapcsolatok megértését és helyes használatát is. (Gondolhatunk például a szöveges feladatokra és azok megoldására vagy a halmazokhoz kapcsolódó instrukciókra.) A tanítás során lényeges, hogy egy-egy témát változatos eszközökkel, több oldalról dolgozzunk fel, ez támogatja a fogalmak elmélyítését. Ezt segíti elő az analógiás

gondolkodás is, akár teljesen más területeket is bekapcsolva. A matematika tanításának kifejezett célja, hogy a tanulók megismerjék a matematikának más területekkel – mint a természet, a művészetek vagy akár a magyar irodalom – való kapcsolódási lehetőségeit is (*Kerettanterv*, 2020).

Alsó tagozaton javasolt a matematika tanítását komplex módon kivitelezni. Azonban ez nemcsak azt az igényt jelenti, hogy többféle matematikai témakör jelenjen meg egy-egy órán, hanem azt is, hogy bátran kapcsolódjunk más tantárgyakhoz, például a magyar irodalomhoz. Ilyen módon sokat tehetünk az egyes tudáselemek és képességcsoportok összekapcsolásáért.

#### 4. A MATEMATIKA ÉS AZ OLVASÁSTANÍTÁS ÖSSZEKAPCSOLÁSA – KOMPLEXITÁS

Ebben a fejezetben olyan, a szerzők által készített feladatokat, feladatsokrokat közlünk, melyek által megvalósítható a két terület összekapcsolása az általános iskola első négy évfolyamán zajló tanítás-tanulás során. Általános tapasztalat, hogy a magyarországi iskolákban használt helyi tantervek a fölöttük álló tantervi szabályozók mellett (NAT és kerettantervek) az éppen használatban lévő taneszközökre is erősen építenek. Munkánk kiindulása ennek megfelelően a következő volt: megnéztük, hogy egyes, a 2024–2025-ös tanévben széles körben használt taneszközökben, illetve a javasolt tanmenetekben a tanév mely időszakában szerepel egy adott vers vagy prózai szöveg, s ezekhez kapcsolunk olyan matematikai tartalmat, mely hozzájárul az új matematikai anyag

feldolgozásához vagy a korábban tanultak gyakorlásához.

Az alábbiakban évfolyamonként közlünk feladatokat. Ezek elvégezhetők akár magyarórán, akár matematikaórán, akár a napköziben.

#### *Első évfolyam, 1. félév*

**Tankönyv:** Esztergályosné Földesi Katalin (2020): *Az én ábécém*. Oktatási Hivatal, Budapest.

*Kimentem az erdőszélre,  
gombát szedni ma ebédre.  
Vastag tönkje, nagy kalapja,  
jer ide a kosaramba!  
Megnézetem, ehető-e,  
nehogy beteg legyenek tőle!*

#### **A szöveg feldolgozása magyar nyelvi és irodalmi szempontból**

Az első évfolyam első félévében még frissen élnek a gyerekekben az óvodában tanult mondókák, így egy új mondóka megtanulása valószínűleg az ismerőség megnyugtató érzését kelti a legtöbb tanulóban. A fenti egyszerű szöveg jól érthető mondanivalójával, könnyed és élénk lüktetésével jól illeszkedik a 6–7 éves korosztály életkori sajátosságaihoz. Az elsős gyerekek egy része iskolába érkezve már tud olvasni, a többiek ekkor ismerkednek a betűk világával. Néhány tanuló valószínűleg el tudja majd olvasni a mondókát, a többiek a tanítói felolvasásra hagyatkoznak, de egy-egy betűt már ők is felismernek. A rövid szövegek, rövid sorok olvasása általában pozitívan hat a kisebb gyermekek motivációjára, hiszen könnyebben jutnak sikerélményhez.

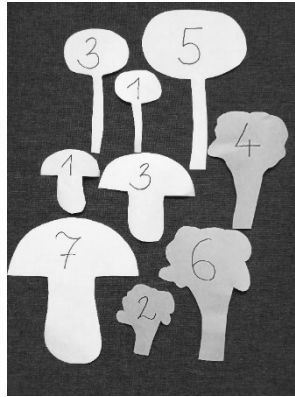
**Matematikai feladatok**

Az első feladatot közösen végezzük el, a többi páros munkában végezhetik a tanulók.

1. Szöveges feladat a tankönyvben szereplő képről: *Anna már leszedett két gombát, kettő még a földben van. Hány gomba van összesen? Rakd ki korongokkal! Írj róla számfeladatot!*
2. Gombák csoportosítása méret és szín szerint (1. kép). *Fehér, sárga és barna színű gombáink vannak, mindegyik színből tetszőleges darabszámú, háromféle méretű (kicsi, közepes, nagy).*

- a) *Válogasd szét a gombákat méret szerint! Melyikből van a legtöbb? Melyikből van a legkevesebb? A válogatás után írd a képről összeadást és kivonást!*
- b) *Válogasd szét a gombákat színük szerint! Miből van több? A válogatás után írd számfeladatot!*

3. Minden gomba (vagy csak valamelyik méretű) hátulján van egy szám. *Válassz ki két vagy három gombát, és írd számfeladatot a hátukon található számokkal! Az eredményt karikázd be pirossal, ha páros, vagy kékkel, ha páratlan! A társad ellenőrizze a megoldásodat!*

**1. KÉP**

Egy lehetséges készlet a gombákból

FORRÁS: saját szerkesztés

Ez a feladat lehetőséget ad a differenciálásra, minden tanuló a saját képességének megfelelően választ gombákat.

A vers feldolgozása során kiváló alkalom nyílik arra, hogy a környezetismeret tantárgyhoz is kapcsolódjunk. A környezetismeret jelenleg csak harmadik osztálytól szerepel önálló tantárgyként, elsőben és másodikban a többi tantárgyba integrálva valósul meg a természetismereti tartalmak tanítása-

tanulása. A matematikai feladatokhoz készített különböző színű gombácskák szimbolizálhatnak három különböző ehető gombafajtát: mezei szegfűgomba, sárga róka gomba és ízletes vargánya. A gombákkal kapcsolatos feladatok jó alkalmat biztosítanak arra, hogy felhívjuk a gyermekek figyelmét a mérges gombák és a feleltlen gombászás, gombafogyasztás veszélyeire is.

### Első évfolyam, 1. félév

**Tankönyv:** Esztergályosné Földesi Katalin (2020): *Az én ábécém*. Oktatási Hivatal, Budapest.

A tankönyv a 111. oldalon utal *A három pillangó* című (egy piros, egy sárga és egy fehér pillangót felvonultató) mesére. Képeket is közöl hozzá.

#### A szöveg feldolgozása magyar nyelvi és irodalmi szempontból

Jékely Zoltán *A három pillangó* című meséjét sok magyarországi óvodában megismeretik a gyerekekkel. A szöveg az utóbbi évtizedekben több óvodásoknak készült gyűjteménybe is bekerült, és internetes platformokon is népszerű, ebből adódóan

több különböző szövegváltozatban is ismerhetik a gyerekek, de ez a mese vázát nem érinti. Az egyszerű szöveg és a morális tartalom jól illeszkedik az óvodáskorú és az első osztályos gyerekek életkori sajátosságaihoz: értelmi és pszichés adottságaikhoz egyaránt. A taneszköz képei alapján felidézhető a történet, a gyermekek visszaemlékezhetnek az óvodában töltött időre is. A képekről való mesélés során lehetőség adódik a szóbeli szövegalkotás gyakorlására, az ok-okozatiság, a sorrendi szabályszerűség megfigyelésére.

#### Matematikai feladatok

1. *Egy cirkás tulipán mind a három pillangónak kinyitotta a kelyhét. Milyen sorrendben szállhatnak rá a pillangók? Színezd ki őket a lehetséges sorrendnek megfelelően! A fehér pillangót hagyd így fehérén [2. kép]!*

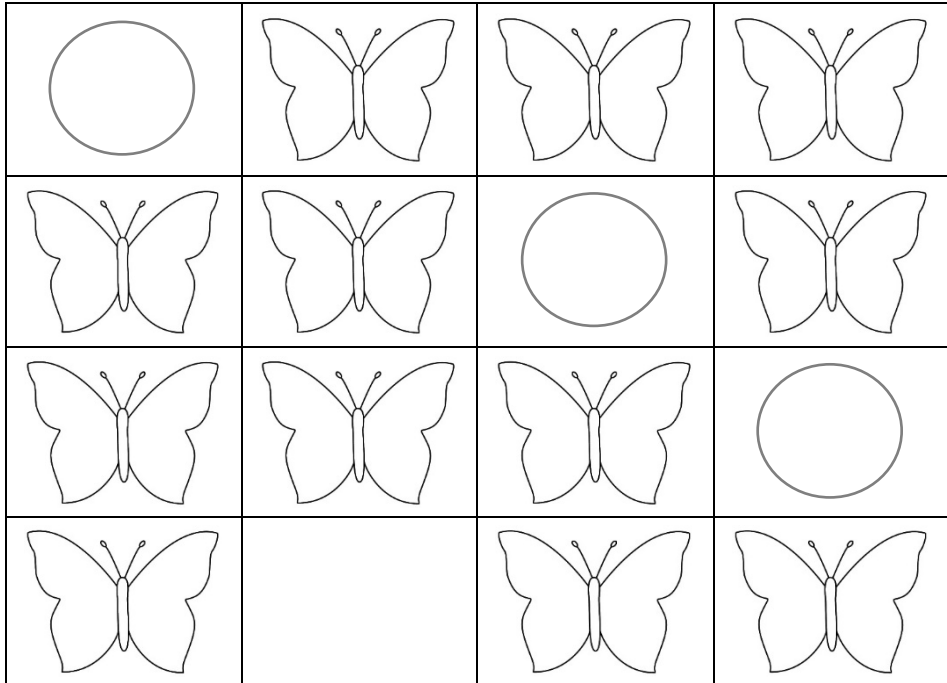
## 2. KÉP



2. Egészítsd ki a köröket napocsává, majd rajzolj egyet az utolsó sorba az üres négyzetbe! Színezd ki a pillangókat úgy, hogy

minden sorban és minden oszlopban egy fehér, egy sárga és egy piros pillangó legyen! A fehér pillangót hagyd így fehérén! [3. kép]

### 3. KÉP



FORRÁS: saját szerkesztés

### Második évfolyam

**Tankönyv:** Kóródi Bence (2020):  
Hétszínvarázs olvasókönyv 2. Oktatási  
Hivatal, Budapest.

#### Wéöres Sándor: Ujjé!-vi mese

Mesét mondok, di-dá-dú,  
egyszer volt egy százlábú.

Hát az a százlábú állat  
sorra számlálgatott minden lábat,  
eredményül mennyi jött?

épp 365.

Az év minden napjára  
jut neki 1-1 lába.

Egyik csupa kulimász,  
a másikkal magyaráz,  
harmadikkal zongorázik,  
negyedikkel falra mászik,  
ötödikkel mutogat,  
hatodikkal cukrot ad,  
hetedikkel krumplit hámoz,  
nyolcadikkal sok vendéget hív a házhoz,  
kilencedikkal az ajtót nyitja,

*tizedikkel vendégeit kihajítja,  
tizenegyedik csak csonka,  
tizenkettedikkel ágát bontja,  
tizenharmadikat leharapták,  
tizennegyedikkel fog vakmacskát,  
tizenötödikkel koccint,  
tizenhatodikkal pöccint,  
tizenhetedikkel fociz,  
tizennyolcadikkal kocsz,  
tizenkilencedikkal sántikál,  
a többivel függén szaladgál.  
Ahány lába  
– mert nem dőre –  
éppen annyi adomány  
az újesztendőre:  
minden napra jut 1-1,  
a sok kicsi sokra megy.*

### A szöveg feldolgozása magyar nyelvi és irodalmi szempontból

„[A] magyar gyerekek abban a szerencsében részesülnek, hogy részben a mindenkori magyar költészet egyik legjelentősebb szerzője vezeti be őket a költészet birodalmába” – írja Ócsai Éva Weöres Sándorral kapcsolatban (2006, 118. o.). Weöres versei mind tartalmi, mind formai szempontból megújították a gyermekköltészetet, de nem csak gyerekek által élvezhetők. (Ócsai, 2006).

A tankönyvben közölt szöveg rendkívül sokféle feldolgozási lehetőséget kínál a második osztályosok számára. A százlábú egy ember tulajdonságait hordozza (megszemélyesítés), s egyszerűs mind az egy év alatt lejátszódó események sokféleségét szimbolizálja. Kreatív írásgyakorlatként egy-egy nagy csomagolópapíron a gyerekek csoportmunkában megalkothatják saját

százlábújukat, aki az egyes lábakkal a versben bemutatottaktól eltérő tevékenységeket végez.

Frontális munka során a tanító a kivétlően letakarhatja a sorok végén lévő igék egy részét, a gyerekek megpróbálhatnak olyan más igéket keresni a helyükre, amelyek rímelnek a megfelelő sor utolsó szavával. (Az „ige” szót második osztályban, természetesen, még nem használjuk.)

Alkalmat ad a képiség, a ritmus és a rímelés élményszerű megtapasztalására, megfigyelésére. A nyelvi humor kisgyermekes esetében különösen erőteljes motiváló tényező, fokozza az olvasási és verselési kedvet egyaránt. Tapasztalataink szerint, a 7–8 éves gyermekek tréfásnak tartják, hogy a „százlábú” lábainak száma nem pontosan száz, s – sok egyéb mellett – az is megnevetteti őket, hogy az egyik láb „sántikál”, a közvetlenül mellette lévő pedig már „szaladgál”.

### Matematikai feladat

1. *Néhány szó betűi összekeveredtek. Tedd helyes sorrendbe a betűket, és írd le a szavakat!*

ÁÁLZSZÚB  
KÁLIMUSZ  
KMAACSVKA  
ENKIZÖÖDTIK  
LÁNKITÁS  
DGALASZÁL  
ÖDNESZTEJŰ

2. *A kapott szavakat keresd meg a betűnáciban! A szavakat keresheted vízszintesen, függőlegesen és átlósan. [4. kép]*

## 4. KÉP

Ú	S	S	D	J	V	X	K	T	P	Ű
Ó	J	B	Z	S	U	U	J	Z	U	V
W	W	E	U	Á	L	Z	H	Á	L	A
C	Y	R	S	I	Z	P	Ü	X	V	K
J	Ó	A	M	Z	I	L	K	Í	G	M
É	L	Á	V	I	T	V	Á	M	J	A
K	S	A	U	F	S	E	P	B	P	C
Z	Ő	X	U	T	A	Ö	N	R	Ú	S
T	I	Z	E	N	Ö	T	Ö	D	I	K
S	Á	N	T	I	K	Á	L	A	Ő	A
N	S	Z	A	L	A	D	G	Á	L	K

FORRÁS: saját szerkesztés a [lexiq.hu](http://lexiq.hu) weboldalon található szókereső generátorral

### Harmadik évfolyam

**Tankönyv:** Kóródi Bence (2020):  
*Hétszínvirág olvasókönyv 3.* Oktatási  
 Hivatal, Budapest.

#### **Egy világhódító magyar játék tervezője**

Ifj. Rubik Ernő Kossuth-díjas magyar építész, játéktervező, feltaláló.

1967-ben építészmérnökként végzett. Később szobrászatot és belsőépítészet is tanult. 1975-ig építész-tervezőként dolgozott, majd visszament tanítani az Iparművészeti Főiskolára. 1983-ban megalapította a Rubik Stúdiót, ahol bútorokat és játékokat tervezett. Legismertebb közülük a Rubik-kocka.

Létrehozta a Rubik Nemzetközi Alapítványt a kiemelkedően tehetséges fiatal műszaki szakemberek és iparművészek segítésére.

a Wikipédia alapján

#### **A Rubik-kocka története**

A Rubik-kocka, másik nevén büvös kocka feltalálásának 40. évfordulója 2014-ben volt. Ennek alkalmából kiállítás is nyílt New Yorkban. A tárlatnak az egyik legnagyobb tudományos múzeum adott otthont. Az építészmérnök Rubik Ernő eredetileg egy, a térbeli mozgások szemléltetésére alkalmas eszközt kívánt létrehozni a diákjainak. Végül megalkotta az oldalanként kilenc négyzetet tartalmazó kockát, amelynek oldallapjai más-más színűek és három tengely körül elforgathatók. Az 1980-as évek legnagyobb sikerű fejtörő játékából több mint ötszázmillió darabot adtak el első forgalmazása, 1980 óta. Ma is népszerű. Rendszeresen megrendezik a kockakirakó világbajnokságot több kategóriában. A jelenlegi világrekord 5 és fél másodperc.

### A szöveg feldolgozása magyar nyelvi és irodalmi szempontból

A szépirodalmi szövegek mellett az ismeretközlő szövegek olvasása is az olvasásórák feladata. A szövegértő olvasást ismeretközlő szövegek esetében is gyakorolniuk kell a tanulóknak, hiszen ez a későbbi iskolai, tankönyvekből történő tanulás alapja (Czacbesz, 1996). A fenti rövid írások arra is jó alkalmat biztosítanak, hogy az órákon beszélgetés induljon az interneten, azon belül

is a Wikipédián található szövegekkel kapcsolatban. Szó eshet a világháló használatának kétségtelen előnyeiről, de hátrányairól és veszélyeiről is.

### Matematikai feladatok

1. Haladj az alábbi ábrában a nyilak szerint! A megadott betűktől indulj! Lépésenként írd le a betűket a füzetedbe egymás mellé! Megfejtésül egy-egy szót kapsz. [5. kép]

## 5. KÉP

a) Ebben a városban született ifj. Rubik Ernő:

**B**    ↓    →    ↓    ←    ←    ↓    ↓

b) Ez volt az édesanyja foglalkozása:

**K**    ↓    →    →    ↑

C	B	H	É	Y
A	U	D	J	X
E	P	A	G	T
S	K	Ü	Ő	J
T	Ö	L	T	A

FORRÁS: saját szerkesztés

2. Az alábbi rejtvény megfejtésével érdekes dolgokat tudhatsz meg a Rubik-kocka kikerüléséről. A kódok

segítségével kapott mondatokat írd le a füzetedbe! [6. kép]

## 6. KÉP

	A	B	C	D	E	F
1	másodperc.	világrekord	éves	kínai	fordításból	a
2	rekordot	egy	másodperc	állította	volt.	kockát
3	jelenlegi	3	kisfiú	legelső	22	rakta
4	7	A	fel.	Ezt	33	ki.

a)

B4	D3	B1	E3	C2	E2
----	----	----	----	----	----

b)

B4	A3	B1	B3	A1
----	----	----	----	----

c)

D4	F1	A2	B2	A4	C1	D1	C3	D2	C4
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

d)

B4	F2	E4	E1	F3	F4
----	----	----	----	----	----

FORRÁS: saját szerkesztés

## Negyedik évfolyam

**Tankönyv:** Kóródi Bence (2020): Olvasókönyv 4. Oktatási Hivatal, Budapest.

**Gergő juhász kanala**

Egyszer Mátyás királynak a Hortobágyon át vitt az útja. Este volt már. Látta a király, hogy egy tűz mellett juhászok tesznek-vesznek. Éppen a vacsorát készítették egy nagy bográcsban. Lebbenslevest főztek. Pergelték a szalonnát, a hagymát, megpaprikázták, felöntötték, majd száraztésztát tettek bele. Jó szaga volt az ételnek. Mátyás éhes is volt. Fel s alá járt a nyeldeklője. Gondolta, meghívhatja magát vacsorára. Közlebb lépett

bát: – Adjon isten, jó estét! – Adjon isten, neked is, atyámfia! Mi járásban vagy? – kérdezte a juhos gazda. – Mátyás deák vagyok, szolgálat után járok. Igen megéhezttem, adnának-e valami ennivalót? Megfizetném tisztességgel. – Szívesen látunk a bográcsunknál. A fizetéssel meg ne gondoldj semmit, deák úr! Jut is, marad is. Elkészült a lebbens, szépen eszegetni kezdtek. Fakanállal meregették a finom levest. Egyszer valami megtetszett Mátyásnak a bogrács másik oldalán, éppen Gergő juhász, a juhos gazda felőli oldalon. Mindjárt odakotort a kanálával. Gergő juhász abban a minutumban, jó nagyot koppantott a kezére a fakanálával. Rá is szólt a királyra: – Magad elöl kanalazz, édes fiam, ne máshonnan!

*Mátyás király nem szólt semmit. Gondolta, ezt még visszaadja a juhásznak. Elköltötték a vacsorát s nyugovóra tértek. Mátyás királynak is igazítottak egy kis vackot a szárnyék oldalánál. Reggel a király továbbállt egy házzal. Egy nap Gergő juhász levelet kapott Budáról. Ekkor, s ekkor a király vendégséget csinál. Úgy készüljön, hogy azon a napon a király hintót küld érte, s viszik őt is a vendégségbe. Na, töprengett szegény Gergő juhász, hogy mi üthetett öfelségébe. – Éppen én hiányzom onnan a sok cifra nép közül, amelyik ott Budán lebzsel? De hát ő a király, ő tudja! – gondolta Gergő juhász. A nevezett napon megállt egy fényes hintó a puszta, Gergő juhászt keresték. – Na, ennek fele se tréfa, menni köll! – gondolta a juhász. Magára kapta a cifra szűrét, s felkapaszkodott a hintóba. Budán már állt a viggasság. Mátyás király mindjárt meglátta a juhászt, de úgy tett, mintha soha nem látta volna. A juhász meg, most, hogy így közelről láthatta a királyt, rémületbe esett: – Akármí legyenek, ha nem ennek sóztam a kezére odahaza! Eljött az ebéd ideje. Az asztalhoz tessékelték a vendégeket. Azt mondta Mátyás: – Eb, aki a levesét meg nem eszi! Az urak kanalazni kezdtek. Gergő juhász akkor vette észre, hogy az ő tárgyérja mellé nem tettek kanalat. Azt gondolta, az asztali szolga megfélekedezett róla. Nem akarta, hogy valakit miatta megbüntessenek, hát nem szólt senkinek. Persze a dolog úgy volt, hogy Mátyás adta ki parancsba, ne adjanak Gergő juhásznak kanalat. Egy kicsit megtréfálja az öreget, amiért a kezére koppintott ott a Hortobágyon. Gergő juhász egy darabig tanácstalanul pislogott, aztán a bicskájával lemetszette egy kenyér gyürkéjét, kicsippentette a belét, s azzal kanalazta ki a levest. Amikor a levese elfogyott, ő is*

*felkiáltott: – Eb, aki a kanalat meg nem eszi! – azzal a jó puhára ázott kenyérbaját megfalatozta. Jót nevetett Mátyás király Gergő juhász tréfáján. Ebéd után bőségesen megajándékozta, s úgy bocsátotta haza a Hortobágyra.*

*népmonda*

### A szöveg feldolgozása magyar nyelvi és irodalmi szempontból

A Magyar nyelv és irodalom kerettantervben a *Gergő juhász kanala* a 3–4. évfolyam *Olvasás, szövegértés* témakörében szerepel, azon belül *Mondák, regék* alcím alatt – mint a törzsanyaghoz kapcsolódó kiegészítő tartalom. Érdekes, hogy a cím után szereplő műfaji megnevezés a Kerettantervben *nép-mese*, míg a tankönyvben *népmonda*. Kétségtelen, hogy a szöveg a két műfaj határterületén helyezkedik el, feldolgozása lehetőséget nyújt a mesei és a mondai jellegzetességek megfigyelésére is.

A szöveghez történelmi információkat is kapcsolhatunk, így készítve elő a történelem tantárgy bevezetését. Érdekeségek:

- A burgonya csak Amerika felfedezése után, a 16. században jutott el Európába, így Mátyás király uralkodás idején a pásztorok még nem tudtak burgonyát tenni a levesükbe (*Kösa*, 1980).
- A hagyma használata is Mátyás uralkodása alatt terjedt el, a király hitvesének köszönhetően. Beatrix királyné Eleonóra nővértől kapta Ferrarából, egy olasz városból a fokhagymával együtt. Ettől az időtől kezdve lett a hagymából a legfontosabb magyar zöldségféle.

**Matematikai feladatok**

1. Rendezd növekvő sorrendbe a főzőedényeket űrtartalmuk szerint!

kislábas, nagyobb lábas, fazék, bogrács, üst [fotók, rajzok vagy reáliák alapján]

2. Egy gyerekre kb. 2 dl, egy felnőttre pedig kb. 4 dl levest szoktak számolni. Hány literes bográcsban kell lebbencslevest főzni, ha

a) Gergő juhász főz 3 társával, és még Mátyás királynak is jut;

b) 26 gyereknek és 2 felnőttnek főznek egy osztálykiránduláson?

3. A lebbencsleves egyik mai receptje 4 főre:

Hozzávalók:

- 1 közepes db vöröshagyma
- 40 dkg burgonya
- 10 dkg füstölt szalonna
- 20 dkg lebbencstészta
- só, bors, piros paprika ízlés szerint
- kb. 2 liter víz
- petrezselyem

A szalonnát kockákra vágjuk, és egy nagy lábasban lepirítjuk. A megpirult szalonnát egy szűrő segítségével kiemeljük a lábasból, majd a kiszült zsírjában a felaprított hagymát üvegesre pároljuk. Jöhet a tészta, amit egy picit megpirítunk a hagymán. Hozzáadjuk a fűszereket, óvatosan megkavargatjuk, és felöntjük kb. 2 dl vízzel. Egy rövid ideig hagyjuk az alapot párolódni. A felkockázott burgonyát hozzáadjuk, majd felöntjük annyi vízzel, hogy bőven ellepje a burgonyát. Amennyiben szükséges, még ízesítjük. Ha a burgonya és a tészta is megpuhult, a lepirított szalonnával és petrezselyemmel megszórva tálaljuk.

*Az ebédnél Gergő juhász megszámolta a vendégeket. Mátyás király és Beatrix királyné a főasztalnál ült, a többi asztalnál ebédelt még 4 herceg, 3 hercegnő, 5 főúr, 6 kamanás, 4 udvarhölgy és 5 lovag. Számítsd ki a fenti recept alapján, hogy a leves elkészítéséhez melyik hozzávalóból mekkora mennyiségre volt szüksége a királyi szakácsnak! (Meseországban már burgonyájuk is volt ekkor.)*

## 5. TANÍTÓK ÉS TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK VÉLEMÉNYE A TANTÁRGYI KONCENTRÁCIÓVAL KAPCSOLATBAN

Ebben a fejezetben egy tanítók és tanító szakos egyetemi hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálatot mutatunk be. Főbb kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. Hogyan vélekednek a tanítók és a tanító szakos hallgatók a tantárgyak közötti kapcsolódások kereséséről? Milyen mértékű és milyen jellegű pedagógiai hasznót tulajdonítanak a tantárgyi koncentrációnak?
2. Mi a válaszadók véleménye a tantárgyi koncentráció megvalósíthatóságáról?

### 5. 1. A kérdőíves vizsgálat keretei, a válaszadók

Kérdőíves vizsgálatunkat 2025 júniusának végén, júliusának elején végeztük online módon, a Google Forms segítségével. A kérdőívben 14 olyan kérdés szerepelt, amelyre minden vizsgálati személynek válaszolnia kellett, 4 kérdés csak a diplomás tanítóknak, 3 csak a tanító szakos hallgatóknak szólt. A kérdések zöme feleletválasztós volt,

5 kérdés esetében kellett a kitöltőknek önállóan megfogalmazni válaszaikat. Az összesen 18 olyan kérdés közül, amely a diplomás tanítóknak szólt, három vonatkozott magukra a vizsgálati személyekre, kettő az általuk végzett pedagógiai munkára, a többi pedig a

tanulókkal kapcsolatos, valamint a tanítási folyamatra és a taneszközökre vonatkozó véleményükre irányult. Az összesen 17, tanító szakos hallgatóknak feltett kérdés típusainak arányai is hasonlóan alakultak (1. táblázat).

## 1. TÁBLÁZAT

A kérdőív kérdései

	Minden kitöltőnek szóló, 11 kérdés	Csak tanítóknak szóló, 4 kérdés	Csak tanító szakos hallgatóknak szóló, 3 kérdés
A kitöltők személyére vonatkozó:	1	2	2
A kitöltők munkájára vonatkozó:		2	1
A kitöltők véleményére vonatkozó:	10 (ezek közül önálló választ kér 5)		

FORRÁS: saját szerkesztés

Az adatgyűjtés anonim módon történt, összesen 82 fő töltötte ki a kérdőívet. A kitöltők kicsit több mint fele, 42 fő még jelenleg is tanul tanító szakon, 40 fő pedig diplomás tanító (a pályán töltött idejüket

mutatja a 2. táblázat). A válaszadó tanítók több mint fele jelenleg mindkét tantárgyat (magyar és matematika) tanítja alsó tagozatos diákoknak.

## 2. TÁBLÁZAT

A megkérdezett tanítók pályán töltött ideje

A kérdőívet kitöltő diplomás tanítók (40 fő) pályán töltött ideje:	Több mint 30 év	5 fő
	21–30 év	5 fő
	11–20 év	1 fő
	4–10 év	15 fő
	Kevesebb mint 4 év	14 fő

FORRÁS: saját szerkesztés

A 42 tanító szakos hallgató közül minden évfolyam képviselteti magát. Mindössze 9 hallgató tanul nappali tagozaton, a többség levelező vagy esti tagozatra jár. Az utóbbi években megfigyelhető az a tendencia, hogy a pedagógushallgatók egyre inkább csak munkavállalás mellett tanulnak, a nappali tagozatos válaszadók alacsony száma minden bizonnyal erre az okra vezethető vissza. A hallgatók közül 24 fő rendelkezik már legalább 5 tanóra önálló megtartásának tapasztalatával.

Összességében elmondható, hogy a kérdőívet kitöltők között egészen a kezdő

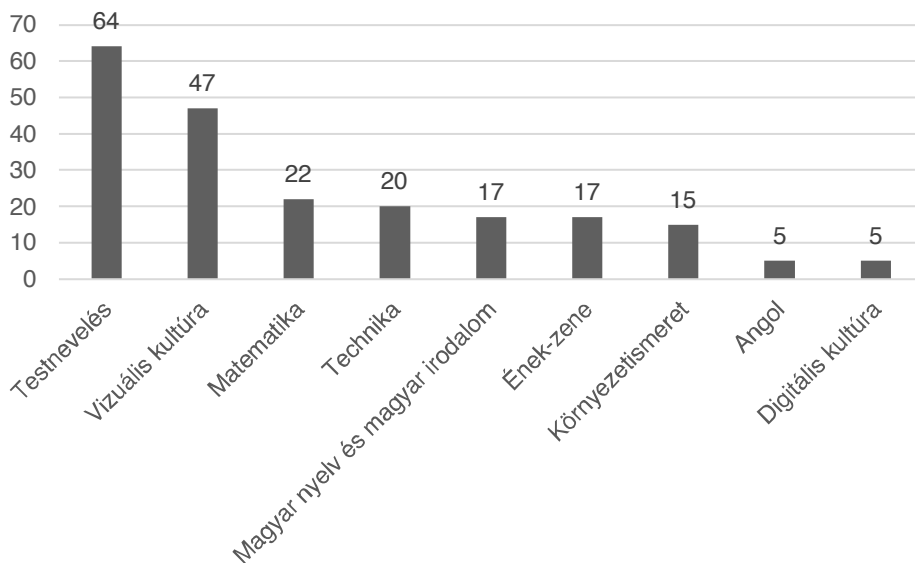
tanítójelöltektől a nagy tapasztalattal rendelkező, nyugdíj előtt álló pedagógusokig találhatunk vizsgálati személyeket, ennek ellenére, a válaszadók alacsony száma miatt, az eredmények nem reprezentatívak.

## 5. 2. A kérdőíves vizsgálat eredményei és következtetései

Megkérdeztük a válaszadókat arról, hogy tapasztalataik szerint mely tantárgyakat kedvelik legjobban az alsó tagozatos tanulók. Több tantárgyat is fel lehetett sorolni.

### 1. ÁBRA

A legjobban kedvelt tantárgyak



FORRÁS: saját szerkesztés

Ahogy az 1. ábrán is látható, a válaszok alapján a legkedveltebb tantárgy

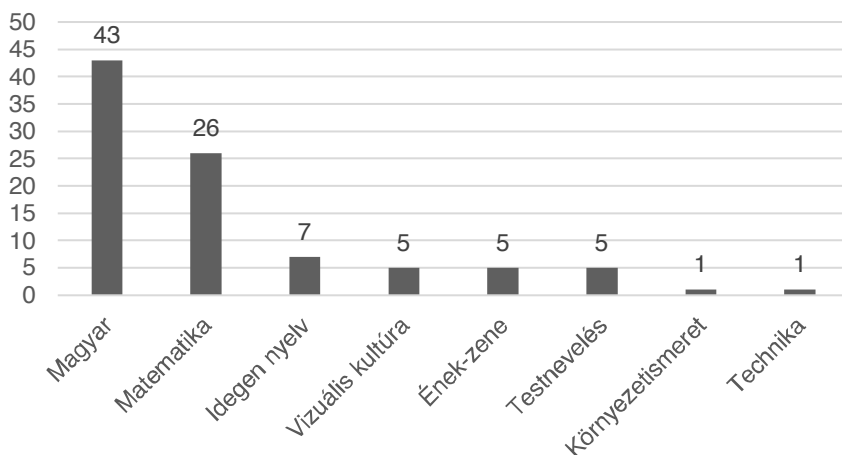
egyértelműen a testnevelés, összesen 64 fő nevezte meg. Ezt követi a vizuális kultúra

(rajz) 47 említéssel, a harmadik pedig a matematika 22 említéssel. 20 fő szerint a technika a legkedveltebb tantárgy. A magyart (különböző nevekkkel illetve, összesen) és az ének-zenét egyaránt 17 válaszadó említette

meg a legkedveltebb tantárgyak között. A környezetismeret következik ezután, 15 említéssel. A többi tantárgyat egyenként maximum 5 fő említette.

## 2. ÁBRA

A legkevésbé kedvelt tantárgyak



FORRÁS: saját szerkesztés

A következő kérdés a legkevésbé kedvelt tantárgyra vonatkozott. A válaszok megoszlását a 2. ábra mutatja. A legtöbben a magyart említették, összesen 43 fő, ezen belül az irodalmat (olvasást) megnevezők száma 13 volt. 26 fő említette a matematikát, 7 az idegen nyelvet. A többi tantárgyat egyenként maximum 5 fő említette.

Megkérdeztük a pedagógusokat és a pedagógusjelölteket arról, hogy szerintük mi segíthet a tanulóknak abban, hogy jobban megkedveljék az általuk kevésbé preferált tantárgyat. A kérdőív kitöltőinek nyolc megadott válasz közül kellett egyet vagy többet kiválasztaniuk. A válaszok száma

a 3. táblázatban látható. A lehetőségek közül legtöbben (76 fő) a játékos feladatokat választották, második helyen a változatos módszerek állnak, ezeket 64 fő jelölte meg.

Témánk szempontjából két válaszlehetőség emelendő ki: a gyermekek által kedvelt tantárggyal való összekapcsolást 51 fő, a gyermekek által kedvelt tevékenységgel való összekapcsolást 60 fő választotta. Legkevesebben a differenciális motiváló erejében hisznek, ezeket mindössze 34 válaszadó jelölte meg.

Összesen 51 fő vélte úgy, hogy a gyermekek által kedvelt tantárggyal való összekapcsolás segíthet abban, hogy jobban

megkedveljék az általuk kevésbé preferált tantárgyat, közülük 21 fő volt tanító, 30 pedig hallgató. A diplomások 52,5%-a, a diplomával még nem rendelkezők 71%-a jelölte meg ezt a válaszlehetőséget. 60 fő szerint segíthet a gyermekek által kedvelt tevékenységgel való összekapcsolás, a diplomával rendelkezők 82%-a, a hallgatók 64%-a

gondolta így. Összességében tehát az derül ki, hogy a diplomával rendelkezők inkább a nem kedvelt tantárgy szeretettebb tevékenységgel való összekapcsolását preferálják, a kedvelt tantárggyal való koncentrációt alig több, mint a megkérdezettek fele választotta.

### 3. TÁBLÁZAT

<b>Ön szerint mi segíthet abban, hogy a tanulók jobban megkedveljék az általuk kevésbé preferált tantárgyat? Több lehetőséget is megjelölhet!</b>	A válaszlehetőséget bejelölők száma:	
A válaszadók száma összesen: 82 (köztük 40 fő tanító, 42 fő tanító szakos hallgató)		
Differenciálás	34	
A pedagógus pozitív attitűdje	63	
<i>A gyermekek által kedvelt tantárggyal való összekapcsolás</i>	51	Közülük diplomás tanítók: 21
		Közülük tanító szakos hallgatók: 30
<i>A gyermekek által kedvelt tevékenységgel való összekapcsolás</i>	60	Közülük diplomás tanítók: 33
		Közülük tanító szakos hallgatók: 27
Játékos feladatok	76	
Változatos módszerek	64	
Változatos munkaformák	46	
Képességfejlesztő taneszközök	37	

FORRÁS: saját szerkesztés

A következő kérdés ez volt: Ön szerint a tanulók mely tantárgyat tartják legkönnyebbnek? A fentiekhez hasonlóan itt is több válasz megjelölésére volt lehetőség. Egyértelműen a „készégtárgyak” nyertek, 3 fő konkrétan ezt is írta, nem a tantárgy nevét. 46 fő választotta a vizuális kultúrát, 43 a testnevelést és 22 az éneket. (A fejezet elején olvasható, hogy a két legkönnyebbnek

tartott tantárgy egyben a leginkább kedvelt is, csak a sorrendjük fordított.) Mindössze 8 fő választotta a magyart, közülük 7-en konkrétan az olvasást, irodalmat. A matematikát és a környezetismeretet mindössze 3-3 válaszadó nevezte meg.

A legnehezebbnek vélt tantárgy egyértelműen a matematika, 64 megnevezéssel. A második a magyar 56 említéssel, de az

olvasást (irodalmat) közülük mindössze 17 fő írta, a nyelvtan, illetve az írás tűnik tehát nehezebbnek. 13 válaszadó az idegen nyelveket, köztük főként a legszélesebb körben tanított angolt nevezte meg.

Rákérdeztünk arra is, hogy a tanulók mely tantárgyakból sajátítják el legnehezebben a követelményeket. 58 válaszadó írta a matematikát, 50 pedig a magyart, de ezen belül az olvasást csak 15 fő. 7 pedagógus (-jelölt) az idegen nyelvet, 6 a környezetismeretet jelölte meg.

A következő pontban a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy szerintük mi segítheti a tanulókat abban, hogy könnyebben tanuljanak meg egyes tantárgyakat, anyagrészeket. A válaszok a 4. táblázatban

láthatók. A legtöbben a játékos feladatokat választották a megadott lehetőségek közül (67 fő a 82-ből), ezt követte a „logikus magyarázatok” 61 választással. Írásunk témájának szempontjából „A gyermekek által jobban megértett tudástartalommal való összekapcsolás” válaszlehetősége emelendő ki, hiszen ez áll legközelebb a tantárgyi koncentráció gondolatához. A 9 válaszlehetőség közül – 55 választással – ez bizonyult a harmadik legnépszerűbbnek. Legkevesebben a differenciálást választották, mindössze 39-en.

„A gyermekek által jobban megértett tudástartalommal való összekapcsolás” válaszlehetőséget 23 diplomás tanító, az összes tanító 57,5%-a és 32 tanító szakos hallgató, a diákok közel 76%-a választotta.

#### 4. TÁBLÁZAT

<b>Ön szerint mi segíthet abban, hogy a tanulók könnyebben tanuljanak meg egyes tantárgyakat, anyagrészeket? Több lehetőséget is megjelölhet!</b>	A válaszlehetőséget bejelölők száma:	
A válaszadók száma összesen: 82 (köztük 40 fő tanító, 42 fő tanító szakos hallgató)		
Differenciálás	39	
A pedagógus pozitív attitűdje	53	
<i>A gyermekek által jobban megértett tudástartalommal való összekapcsolás</i>	55	Közülük diplomás tanítók: 23
		Közülük tanító szakos hallgatók: 32
Logikus magyarázatok	61	
Játékos feladatok	67	
Változatos módszerek	54	
Változatos munkaformák	41	
Képességfejlesztő taneszközök	40	
Logikusan, szisztematikusan megtervezett órák	48	

Rákérdeztünk arra is, hogy mi segíthet a tanulók készségeinek és képességeinek fejlődésében. A válaszlehetőségek megegyeztek az előző kérdéshez tartozókkal. A pedagógusok és a jelöltek által bejelölt válaszokat az 5. táblázat összesíti. Legtöbbször a változatos módszereket választották, ezt követik a képességfejlesztő taneszközök, majd a differenciálás. A tantárgyi koncentrációhoz

részben kötődő válaszlehetőség („A gyermekek által jobban megértett tudástartalommal való összekapcsolás”) bizonyult a legkevésbé népszerűnek a kilenc válaszlehetőség közül, mindössze 39-en választották a 82-ből. A válaszadó tanítóknak és hallgatóknak is valamivel kevesebb, mint fele választotta ezt a lehetőséget.

## 5. TÁBLÁZAT

<p><b>Ön szerint mi segíthet abban, hogy a tanulók készségei, képességei könnyebben fejlődjenek? Több lehetőséget is megjelölhet!</b></p> <p>A válaszadók száma összesen: 82 (köztük 40 fő tanító, 42 fő tanító szakos hallgató)</p>	A válaszlehetőséget bejelölők száma:	
Differenciálás	57	
A pedagógus pozitív attitűdje	41	
<i>A gyermekek által jobban megértett tudástartalommal való összekapcsolás</i>	39	<p>Közülük diplomás tanítók: 19</p> <p>Közülük tanító szakos hallgatók: 20</p>
Logikus magyarázatok	48	
Játékos feladatok	55	
Változatos módszerek	60	
Változatos munkaformák	46	
Képességfejlesztő taneszközök	59	
Logikusan, szisztematikusan megtervezett órák	42	

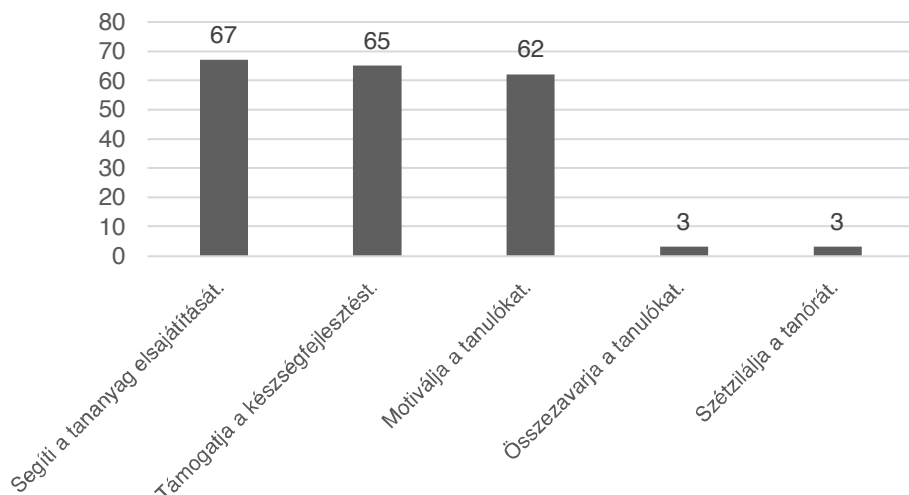
FORRÁS: saját szerkesztés

A következőkben azokat a kérdéseket és válaszokat mutatjuk be, amelyek kifejezetten csak a tantárgyi koncentrációra vonatkoznak, nem utalnak egyéb, a tanítási-tanulási folyamatot segítő eljárásokra. Az első

ilyen kérdés így szólt: *Ön szerint milyen hatással van a tantárgyi koncentráció a tanítástanulás folyamatára?* Több lehetőséget is meg lehetett jelölni a megadott öt közül.

## 3. ÁBRA

Milyen hatással van a tantárgyi koncentráció a tanítás-tanulás folyamatára?



FORRÁS: saját szerkesztés

A válaszok közül 3 pozitív, 2 pedig negatív véleményt tartalmazott a tantárgyi koncentrációval kapcsolatban (3. ábra). A negatív vélemények ezek voltak: „Összezavarja a tanulókat”; „Sztéizilálja a tanórát”. Mindössze három személy (két hallgató és egy diplomás tanító) választotta a negatív lehetőségeket, ők mindkettőt megjelölték. A pozitívan értékelő válaszok a következők voltak: „Motiválja a tanulókat”, ezt a lehetőséget 62 fő választotta; „Támogatja a készségfejlesztést” (65 választás); „Segíti a tananyag elsajátítását”, ez a lehetőség volt a legnépszerűbb 67 választással. A pozitívan értékelő válaszok esetében nem volt jelentős különbség a tanítók és a hallgatók választásaiban, érdekesség viszont, hogy az összesen 6 negatívan értékelő választás közül 5 a diplomával még nem rendelkezőktől származik.

A következő pontban 6 állítást olvastak a résztvevők, és el kellett dönteniük, mely állítás igaz a tantárgyi koncentrációra. Több állítás kiválasztására is lehetőség volt. Az eredmények a 6. táblázatban láthatók. Bár a többség könnyen megvalósíthatónak tartja a tantárgyi koncentrációt (49-en a 81-ből) és úgy véli, hogy a jelenleg elérhető taneszközök támogatják annak megvalósítását (45-en a 81-ből), nem elhanyagolható azoknak a száma, akik inkább a nehézségeket emelik ki. 7 válaszadó véli úgy, hogy a tantárgyi koncentráció nehezen megvalósítható, 11 szerint megterhelheti a tanítók munkáját, és szintén 11 fő volt, aki úgy vélte, hogy a jelenleg elérhető taneszközök nem segítik a tantárgyi koncentrációt.

## 6. TÁBLÁZAT

Ön szerint mely állítás igaz a tantárgyi koncentrációra? Több lehetőséget is megjelölhet!	A válaszlehetőséget bejelölők száma:
A válaszadók száma összesen: 81 (köztük 39 fő tanító, 42 fő tanító szakos hallgató)	
Könnyen megvalósítható.	49
Nehezen megvalósítható.	7
Megterheli a tanítók munkáját.	11
Érdekesebbé teszi a tanítók munkáját.	72
A jelenleg elérhető taneszközök segítik a tantárgyi koncentrációt.	45
A jelenleg elérhető taneszközök nem segítik a tantárgyi koncentrációt.	11

FORRÁS: saját szerkesztés

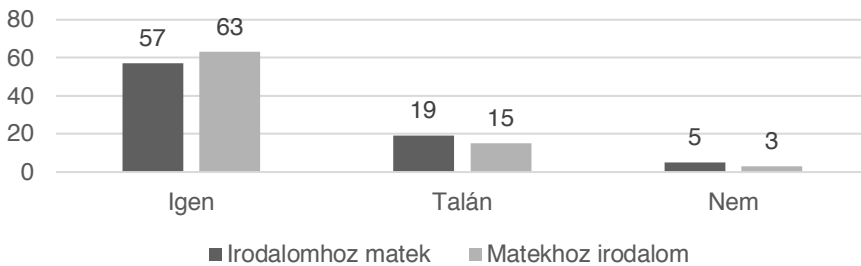
Megkérdeztük a vizsgálati személyeket arról is, hogy szívesen tanulmányoznának-e olyan taneszközöket, oktatási segédanyagokat, amelyek kifejezetten a tantárgyi

koncentrációt segítik. 74 fő igennel felelt, 7 a „talán” válaszlehetőséget jelölte meg.

Vonatkoztak kérdések kifejezetten az írásunkban kiemelt két tantárgyra is (4. ábra).

## 4. ÁBRA

Hasznos lehet-e a két tantárgy egymáshoz kapcsolása?



FORRÁS: saját szerkesztés

Az első ez volt: Ön szerint hasznos lehet az alsó tagozat matematika-tananyagához irodalmi anyagot kapcsolni? 63 „igen”, 15 „talán” és 3 „nem” válasz született. A második ilyen kérdés: Ön szerint hasznos lehet az

alsó tagozat irodalmi tananyagához matematikai tartalmat kapcsolni? A válaszok száma így alakult: 57 „igen”, 19 „talán” és 5 „nem”. Láthatjuk, hogy – bár csak kis különbséggel – matematikaórán inkább

jellemző az olvasás tanítása is, mint olvasásórán a matematika bevonása. Valószínűleg ez a konkrét esetekben leginkább a feladatok szövegének elolvasását jelenti.

Itt, a fejezet végén mutatjuk be a csak diplomás tanítókra vonatkozó eredményeket. A válaszadó diplomás tanítók (40 fő) közül 21 tanítja jelenleg mindkét tantárgyat (magyar és matematika) alsó tagozatos diákoknak. 8 fő csak magyart tanít, 6 pedig csak matematikát a két tantárgy közül. Megkérdeztük a magyart tanító pedagógusokat (29 fő), hogy milyen gyakran kapcsolnak matematikai tananyagot az irodalmi anyaghoz: 16-an rendszeresen, 12-en pedig ritkán teszik ezt meg. A matematikát tanítók (27 fő) közül némileg nagyobb arányban vannak azok, akik a számtanhoz magyar tananyagot kapcsolnak: 18 fő rendszeresen, 9 ritkán. A korábban látott tendencia itt is érvényesül: a matematikához nagyobb eséllyel kapcsolnak olvasást, mint fordítva.

## 6. ÖSSZEGZÉS

Munkánkat a tantárgyi koncentrációt bemutató rövid elméleti bevezetővel indítottuk, majd példákat közöltünk arról, hogyan valósulhat meg az olvasástanítás és a matematika összekapcsolása.

Kérdőíves vizsgálatunkban tanítókat és tanító szakos hallgatókat kérdeztünk az egyes tudástartalmak és az egyes tantárgyak összekapcsolásának lehetőségeivel

kapcsolatban. A válaszadók alacsony száma miatt munkánk ezen része próbavizsgálatnak tekintendő, mindenképpen hasznos lenne egy nagyobb populáció vizsgálata.

A válaszokból kiderült, hogy a magyar nem tartozik a három legkedveltebb tantárgy közé, a matematikát pedig nehéznek tartják a tanulók, a pedagógusok szerint a követelmények teljesítése is itt a legproblematikusabb. Az első tantárgy esetében tehát a motiváció erősítése, a második esetében pedig a tanulás hatékonyságának növelése lehetnek kiemelt pedagógiai célok.

Kiderült a kérdőívek feldolgozása során, hogy a tanítók és a tanító szakos hallgatók is nagy pedagógiai hasznot tulajdonítanak a tantárgyi koncentrációnak, amely a számok szerint mind a motiváció, mind a tudástartalmak elsajátítása szempontjából hasznos eljárás. A készségfejlesztés szempontjából is pozitív a megítélése, de nem annyira, mint a tudástartalmak tanítása-tanulása szempontjából. Nem tapasztaltunk jelentős különbséget a diplomás tanítók és a hallgatók vélekedései között, bár az egyértelműen negatív vélekedések inkább a hallgatókra jellemzők. Nem elhanyagolható a száma azoknak, akik szerint nehéz a tantárgyi koncentráció megvalósítása, ezért mindenképpen hasznosnak véljük az eljárást segítő feladatcsomagok, taneszközök jövőbeli publikálását. További célunk, hogy a tanulók egyes tantárgyakhoz kapcsolódó motivációját közvetlenül is vizsgáljuk és összevessük a pedagógusok véleményével.

## IRODALOM

- Chrapán M. (1998): A diszciplináris tárgyaktól az integrált tárgyakig. *Új Pedagógiai Szemle*. **48**. 12. sz., 69–74.
- Csapó B. (2002): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.
- Cs. Czachesz E. (1999): *Az olvasásmegértés és tanítása*. *Iskolakultúra*. **99**. 2. sz., 3–15.

- Esztergályosné Földesi K. (2020): *Az én ábécém*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Jékely Z. (2010): *A három pillangó*. Csimoto Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára* (2020) – Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam; Matematika 1–4. évfolyam. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf) (2025. 06. 16.)
- Kóródi B. (2020): *Hétszínvarázs olvasókönyv 2*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Kóródi B. (2020): *Hétszínvirág, olvasókönyv 3*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Kósa L. (1980): *A burgonya Magyarországon*. Akadémiai, Budapest.
- Magyar Nemzeti Alapterv (2020). *Magyar Közlöny*. 17. sz., 290–446.
- Magyar I. és Patkósné Hatvani A. (szerk., 2001): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Líceum, Eger.
- Molnár Zs. és Czebe Á. (2023): *A tantárgyi koncentráció szükségessége a testnevelés és a természettudomány tanítása során*. *Iskolakultúra*. 33. 7. sz., 19–35.
- Ócsai É. (2006): Versek, báb- és mesejátékok 4–696 éves korú gyerekek számára (Weöres Sándor a gyerek[bi]irodalomban). *Forrás*. 38. 7–8. sz., 118–135.
- Pápay P. (1984): Koncentráció az alsó tagozaton a matematika és a többi tantárgy között. *Módszertani közlemények*. 24. 4. sz., 240–245. Letöltés [https://acta.bibl.u-szeged.hu/27177/1/modszertani\\_024\\_004\\_240-245.pdf](https://acta.bibl.u-szeged.hu/27177/1/modszertani_024_004_240-245.pdf) (2026. 05. 20.).
- Papp G., Sápiné Bényei R. és Csernoch M. (2023): Digitalizáció, tantárgyi koncentráció magyar nyelvű feladatok megoldásában. Konferenciaelőadás a Pedagógiai Értékelési Konferencián. SZTE Repozitórium.
- Stibljár Jné. (1990): A tantárgyi koncentráció néhány lehetősége a rajz- és a magyarórákon. *Módszertani Közlemények*. 30. 1. sz., 43–46.
- Virág B. (2015): Tantárgyi koncentráció az ének-zeneben, ének-zene a tantárgyi koncentrációban. *Módszertani Közlemények*. 55. 1. sz., 1–7.

---

## MELLÉKLET

---

### **Tanítás és tanulás az általános iskola első négy évfolyamán – Kérdőív tanítók és tanító szakos hallgatók részére**

Kedves Kolléga!

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Tanító és Óvóképző Intézetének munkatársai kutatást végeznek az alsó tagozat tantárgyainak tanításával és tanulásával kapcsolatban. Tisztelettel felkérjük Önt, hogy az alábbi kérdőív kitöltésével járuljon hozzá vizsgálatunk sikeréhez. A kérdőív kitöltése 5-6 percet vesz igénybe és teljesen anonim módon történik. Köszönjük együttműködését!

*A kitöltő személyére vonatkozó kérdés:* Ön diplomás tanító vagy tanító szakos hallgató? ►  
Tanító – Tanító szakos hallgató

*Csak tanítóknak szóló kérdések*

Hány évet dolgozott eddig tanítóként? ► Kevesebb, mint 4 évet – 4-10 évet – 11-20 évet – 21-30 évet – Több, mint 30 évet

Melyik tantárgyat tanítja alsó tagozaton? ► Magyar irodalmat, olvasást – Matematikát – Mindkettőt – Egyiket sem

*Amennyiben olvasást, magyar irodalmat tanít:* Milyen gyakran kapcsol az irodalmi tananyaghoz matematikai tartalmat? ► Rendszeresen – Ritkán – Soha.

*Amennyiben matematikát tanít:* Milyen gyakran kapcsol a matematikai tananyaghoz irodalmi tartalmat? ► Rendszeresen – Ritkán – Soha.

*Csak tanító szakos hallgatóknak szóló kérdések:*

Melyik évfolyamra jár? ► 1. – 2. – 3. – 4.

Milyen tagozatra jár? ► Nappali – Esti vagy levelező

Tanítási gyakorlat során tartott már legalább 5 tanórát önállóan? ► Igen – Nem

*Az összes kitöltőnek szóló kérdések*

Tapasztalatai szerint az alsó tagozatos tanulók mely tantárgyakat kedvelik legjobban? Többet is felsorolhat.

.....  
 .....  
 .....

Tapasztalatai szerint az alsó tagozatos tanulók mely tantárgyakat kedvelik legkevésbé? Többet is felsorolhat.

.....  
 .....  
 .....

Ön szerint mi segíthet abban, hogy a tanulók jobban megkedveljék az általuk kevésbé preferált tantárgyat? Több lehetőséget is megjelölhet.

Differenciálás.

A pedagógus pozitív attitűdje.

A gyermekek által kedvelt tantárggyal való összekapcsolás.  
 A gyermekek által kedvelt tevékenységgel való összekapcsolás.  
 Játékos feladatok.  
 Változatos módszerek.  
 Változatos munkaformák.  
 Képességfejlesztő taneszközök.

Ön szerint a tanulók mely tantárgyakat tartják legkönnyebbnek? Többet is felsorolhat.

.....  
 .....  
 .....

Ön szerint a tanulók mely tantárgyakat tartják legnehezebbnek? Többet is felsorolhat.

.....  
 .....  
 .....

Tapasztalatai szerint mely tantárgyakból sajátítják el legnehezebben a követelményeket?  
 Többet is felsorolhat.

.....  
 .....  
 .....

Ön szerint mi segíthet abban, hogy a tanulók könnyebben tanuljanak meg egyes tantárgyakat, anyagrészeket? Több lehetőséget is megjelölhet.

Differenciálás.  
 A pedagógus pozitív attitűdje.  
 A gyermekek által jobban megértett tudástartalommal való összekapcsolás.  
 Logikus magyarázatok.  
 Játékos feladatok.  
 Változatos módszerek.  
 Változatos munkaformák.  
 Képességfejlesztő taneszközök.  
 Logikusan, szisztematikusan megtervezett órák.

Ön szerint mi segíthet abban, hogy a tanulók készségei, képességei jobban fejlődjenek?  
 Több lehetőséget is megjelölhet.

Differenciálás.  
 A pedagógus pozitív attitűdje.

A gyermekek által jobban megértett tudástartalommal való összekapcsolás.

Logikus magyarázatok.

Játékos feladatok.

Változatos módszerek.

Változatos munkaformák.

Képességfejlesztő taneszközök.

Logikusan, szisztematikusan megtervezett órák.

Ön szerint milyen hatással van a tantárgyi koncentráció a tanítás-tanulás folyamatára? Több lehetőséget is megjelölhet. (A tantárgyi koncentráció különböző tantárgyak összekapcsolását jelenti, például egy dal éneklése magyarórán.)

Összezavarja a tanulókat.

Motiválja a tanulókat.

Segíti a tananyag elsajátítását.

Szétzilálja a tanórát.

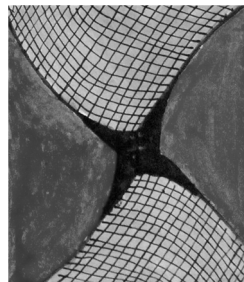
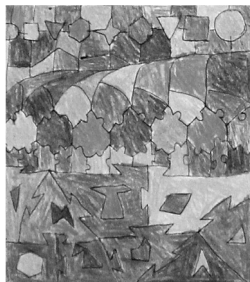
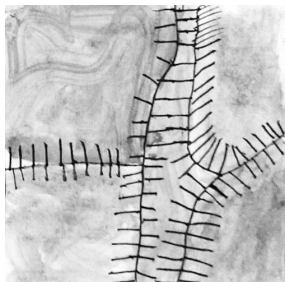
Támogatja a készségfejlesztést.

Ön szerint mely állítás igaz a tantárgyi koncentrációra? Több lehetőséget is megjelölhet.

Könnyen megvalósítható.

Nehezen valósítható meg.

Megterheli a tanítók munkáját.



VIDA GERGŐ – NAGY DORISZ

## Az iskolai integráció szülői szemmel

A nem sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők helyzete az integrációban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.07>

### BEVEZETÉS

Az inkluzív nevelés hazai és nemzetközi megvalósulása látszólag hosszabb ideje fókuszban van, hazánkban az 1993-as közoktatási törvény bevezetésével deklaráltan is (Csányi és Perlusz, 2001; Némethné, 2009; Tóth-Szerecz, 2015; Varga, 2015; Farkas, 2021), kérdéseket vehet fel azonban, hogy ez a szabályozási környezetben miképpen jelent meg, és milyen hatékonysággal került át a gyakorlatba (Réthy, 2013). Bár nem fókuszban jelenlegi tanulmányunknak, de releváns lehet megemlíteni, hogy a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről a *méltányosság* szót kétszer említi, az *inklúzió* pedig egyetlen egyszer sem szerepel benne. Hasonló a helyzet 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelettel a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról. Meglátásunk szerint kérdéseket vehet fel, hogy ha szabályozási szinten nem kerül a fókuszba legalább fogalmi szinten a méltányosság, az inklúzió, akkor mennyire indokolt elvárni a méltányos és befogadó szemléletet rendszer szinten. Az is ismert, hogy a tanári felkészítés sem egységes ezen ismeretek

közvetítésében (Trembulyák és Szabóné Pongrácz, 2023).

A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók többségi iskolákban való elhelyezése ennek ellenére is jogi normaként és alapvetésként rögzített, ugyanakkor a mindennapi iskolai gyakorlat számos kihívással néz szembe, és az inklúzió továbbra is

mennyire indokolt elvárni a méltányos és befogadó szemléletet rendszer szinten

neuralgikus pont a hazai köznevelésben (Mrázik, 2017, 2022). A korábban idézett szakirodalmi források jelentősebb része az intézményi feltételekre, a

pedagógusok felkészültségére és az SNI tanulók fejlődési lehetőségeire összpontosít, miközben kevesebb figyelem irányul arra, hogy a többségi tanulók szülei miként vi-szonyulhatnak az együttneveléshez. Az integráció megítélésével kapcsolatos kutatások (Böddi, 2017; Laoues-Czimbalmos és Müller, 2018; Febér, 2020; Radványi, 2022) fókuszában is inkább az integrációt tevékenyen végző szakemberek és segítők vizsgálata állt. Pilotkutatásunkkal szeretnénk a fókuszban az együttnevelés által közvetetten érintett, nem SNI gyermeket nevelő szülőkre is ráirányítani, és e témában további kutatásokat meg-alapozni.

Meglátásunk szerint a nem sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők nézetei

azért bírnak különös jelentőséggel, mert egyrészt mintát nyújthatnak gyermekeik számára, másrészt közvetett módon befolyásolhatják az osztályközösségek működését (Marton, 2018). Tekintettel arra, hogy ők vannak többségben (KSH, 2024), így ebben az értelemben formálói lehetnek a vizsgált területnek. Amennyiben a szülők bizonytalansággal, fenntartásokkal vagy ellenérzessel viszonyulnak az inklúzióhoz, ezek a nézetek a gyermekek elfogadó vagy elutasító viselkedésén keresztül az iskolai közegre is kihathatnak (Köpatakiné Mészáros, 2011). Hegedűs Roland tanulmányában rámutat arra, hogy a pedagógus-szülő kommunikáció minősége meghatározó tényező lehet az inkluzív nevelés sikerességében, a nem összehangolt elvárások pedig bizonytalanságot és önértékelési problémákat idézhetnek elő (Hegedűs, 2024, 47–48. o.). Ez közvetve igazolhatja pilotkutatásunk fókuszának érvényességét. E kutatás arra vállalkozik, hogy empirikus vizsgálat keretében feltárja a többségi szülők inklúzióval, vagy legalább az integrációval kapcsolatos nézeteit, különös tekintettel az informáltság, az iskolai bizalom és a személyes tapasztalat szerepére. A pilotkutatás megerősítheti, hogy érdemes lehet erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy kutatásainkban az együttnevelés eredményességét ne csak pedagógiai szemszögből, hanem szélesebb társadalmi perspektívából, a befogadó közeg szemszögből is vizsgáljuk. Ennek a szélesebb perspektívának része a többségi szülők hozzáállása – talán meghatározó eleme is.

## ELMÉLETI HÁTTÉR

A szülői nézetekkel kapcsolatos pilotkutatásunkban közzétett eredmények értelmezéséhez indokoltnak látjuk annak a fogalmi keretnek a bemutatását is, amelyre a kutatást építettük. Meglátásunk alapján az integráció és az inklúzió fogalmi kereteinek lehatárolása releváns lehet, hiszen az *integrációról* kérdeztük a szülőket, és a szakirodalom is következetesen rámutat arra, hogy a szülők körében tapasztalható bizonytalanság és az együttneveléssel kapcsolatos félelmek jelentős részben nem értékrendhez köthető elutasításból, hanem fogalmi tájékozatlanságból erednek (Köpatakiné Mészáros, 2011).

Mivel a kutatás a hazai iskolai kommunikáció és szülői értelmezés kérdését vizsgálja, az elméleti keret kialakításakor elsősorban a magyar nyelvű, hazai

### nem pusztán terminológiai kérdésre válaszolunk

pedagógiai diskurzusban meghatározó forrásokra támaszkodtunk. E döntést az indokolta, hogy a vizsgálat középpontjában nem az inklúzió nemzetközi elmélettörténete, hanem a hazai szülői értelmezési keretek álltak. Valójában ennek rendeltük alá az alapfogalmak fogalmi halmazát, és ezért is látjuk indokoltnak az áttekintését. Így jelen részben nem pusztán terminológiai kérdésre válaszolunk, hanem közvetlen összefüggésben mutatjuk be a fogalmi alapokat ahhoz köthetően, hogy a szülők milyen értelmezési keretben helyezhetik el saját tapasztalataikat és iskolai élményeiket. Ebben pedig nem a legfrissebb, főként angol nyelvű forrásokat láttuk relevánsnak. Fogalmi lehatárolásunk egy rövid összegzés annak fókuszából, hogy

miképpen értelmezhetők az eredményeink, és mire alapoztottan építettük fel a kutatást.

### Az integráció és az inklúzió fogalmi kerete

Az integráció és az inklúzió fogalmát a mindennapi gyakorlatban gyakran szinonimaként használják, és ahogy arra korábban utaltunk, ebben a törvényi szabályozás sem segítség, holott a szakirodalom és a hazai kutatások egész sora, már a 2011-es törvényt megelőző időszakból

egyértelmű különbséget

teszt közöttük. Ez a fogalmi dichotómia már hosszabb ideje ismert és megoldatlan (Csépe, 2008). A mi értelmezési keretünkben az

integráció elsősorban arra utalhat, hogy az SNI tanulók a többségi intézményekben, tipikusan fejlődő társaikkal együtt vesznek részt az oktatásban, miközben az intézményi struktúrák alapvetően változatlanok maradnak. Az inklúzió ezzel szemben az oktatási rendszer egészének alkalmazkodását jelenti a tanulók sokféleségéhez (Réthy, 2013). Nyilvánvalóan ez több ponton eltér a jelenlegi nemzetközi diskurzustól<sup>1</sup> (Weber és Grech, 2025), de ahogy jeleztük, a hazai diskurzus gyakorlati aspektusaira próbáltunk építeni, mely a korábban idézett források szerint az integráció hazai formáját leginkább a

következő munkadefiníció szerint összegezhethetné: az inklúzió egy olyan ideális állapotot jelölhet, amelyben az oktatási rendszer képes rugalmasan reagálni minden tanuló egyéni szükségleteire (Papp, 2012; Varga, 2015).

A hazai köznevelési szabályozás – a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény – az integrált nevelés lehetőségéhez köti, ugyanakkor kevésbé tér ki azokra a szemléleti változásokra, amelyek az inkluzív nevelés megvalósításához

szükségesek. Ennek következtében a szülők és pedagógusok számára sem feltétlenül egyszerű az integráció és inklúzió megkülönböztetése a gyakorlatban, ennek a finom elhatárolásnak a hiánya a fogalmak összemosódásához vezet-

het (Papp, 2012; Trembulják, 2020). A törvényi kötelezettség máig az eltérő képességű gyermekek kirekesztésének, szegregációjának tilalmára fókuszál, melynek kivitelezését az oktatás-nevelés *integrációként* jeleníti meg. Ugyanakkor a kutatás időpontjában az aktuális neveléstudományi diskurzus a valamennyi résztvevő számára méltányos oktatásra az *inklúzió* megnevezést használja (Weber és Grech, 2025).

<sup>1</sup> Az eltérés elsősorban abban áll, hogy a nemzetközi – jellemzően angol nyelvű – diskurzusban az inklúzió szélesebb spektrumon értelmezett, az oktatási rendszer egészét átformáló emberjogi és társadalmi modellként jelenik meg, amely nem korlátozódik a fogyatékossgal élőkre, hanem minden marginalizált csoportra kiterjed (UNESCO, 1994; Booth és Ainscow, 2015). A pilot kutatásunk időszakában aktuális nemzetközi szakirodalom az inklúziót nem a többségi intézménybe való beillesztésként, hanem a résztvevők által közösen, társadalmi-kulturális és intézményi kontextusban létrehozott tapasztalatként fogja fel, és erőteljesen a struktúrák, nem pedig az egyén felől közelít, a valamennyi résztvevő számára méltányos közeget hangsúlyozva (Weber és Grech, 2025). Ezzel szemben a hazai értelmezés – részben a diagnózisalapú, orvosi modellből örökölt gyógypedagógiai hagyomány, részben a szabályozási környezet következtében – az inklúziót túlnyomóan az SNI tanulók körére szűkíti, és a gyakorlatban gyakran az integráció szinonimájaként kezeli (Papp, 2012; Réthy, 2013; Magyar és mtsai., 2020)

## Szülői nézetek és szerepek az inkluzív nevelésben

A szülői nézetek alakulását több tényező együttesen befolyásolhatja, így a korábbi személyes tapasztalatok, az informáltság mértéke, valamint az iskola és a pedagógusok kommunikációja (Marton, 2018; Kőpatakiné Mészáros, 2011; Komjáthy, 2025). Itt azonban már absztrakciós ugrásra kényszerülünk, ugyanis a szülők SNI-integrációval kapcsolatos elfogadó attitűdjéről magyar nyelven csak korlátozott számú előzménykutatás érhető el. Ezért nem magát a befogadó nézetek alakulását határoljuk le fogalmilag, hanem azt az értelmzési keretet pontosítjuk, amelyben a szülői elfogadást vizsgáljuk. Jelen tanulmányban a befogadó attitűdöt olyan viszonyulásként értelmezzük, amelyben az SNI tanulók együttnevelését a szülők nem pusztán intézményi feladatként, hanem társas, pedagógiai és közösségi szempontból is elfogadható gyakorlatként láthatják. A további szakirodalmi források rámutatnak arra, hogy azok, akik nem rendelkeznek közvetlen tapasztalattal az SNI tanulókkal kapcsolatban, nagyobb bizonytalansággal viszonyulhatnak az együttneveléshez (Marton, 2018). A hazai diskurzusban előzményként tekinthető kutatás (Kőpatakiné Mészáros, 2011) vizsgálatai szerint az együttneveléssel kapcsolatos félelmek sok esetben nem személyes tapasztalatokra, hanem közvetett információkra és feltételezett következményekre épülnek.

A forrásokra alapozottan a szülők körében jellemzően az oktatás hatékonyságának csökkenésétől, a pedagógusi figyelem megosztásától és a tanulási tempó lassulásától

való félelmek jelenhetnek meg az integrációhoz köthetően (Kőpatakiné Mészáros, 2011). Ez teljesen hasonlóan alakul a pedagógusok esetében is, azaz az integrációval kapcsolatban ezeket a félelmeket sorolták fel egy kutatásban a pedagógusok is (Vida, 2019). A korábban is idézett források állításait tehát úgy összegezzük, hogy megalapozott lehet az a feltételezés, mely szerint a szülőkben létrejöhet az a nézet, hogy az

### az együttneveléssel kapcsolatos félelmek

integráció a tanítás minőségének romlásával és a pedagógusok leterheltségével is járhat. Tanulmányunkban nem szeretnénk egyik vagy másik

nézetet sem erősíteni, ezért indokoltnak látjuk itt annak említését is, hogy a források alapján ezek az aggodalmak az információhiányból fakadnak, és megfelelő tájékoztatással mérsékelhetők, így nem tekinthetők az integrációhoz köthető valós korrelációknak (Mesterházi és Szekeres, 2019).

Meglátásunk alapján a szülők mintát adhatnak a gyermeknek az SNI integrációval, inklúzióval kapcsolatos viszonyulására is. Ezt közvetlen kutatással nem tudjuk igazolni, de ismert, hogy a családi szerepminta és attól akár függetlenül, vagy azt éppen megerősítve a pedagógusok is hatással vannak a gyermekek attitűdjére és a gyermekek nézeteire (Gál, 2023; Krajcsi és mtsai., 2023). Ez alapján feltételezzük, hogy az SNI integráció megítélése a gyermekekben ugyanezt a mechanizmust követheti.

A szülők így közvetetten ugyan, de formálhatják az iskolai közösségben megjelenő elfogadó vagy elutasító magatartásokat. A szülői vélekedések és a gyermekek elfogadó vagy elutasító viselkedése között is szorosabb összefüggés figyelhető meg kutatások

alapján (Marton, 2018), ami hosszú távon az iskolai közösség működésére is hatással lehet. Arra vonatkozóan is vannak források mindehhez köthetően, hogy az inklúzió hosszú távú eredményessége elképzelhetetlen a szülők aktív bevonása és megfelelő tájékoztatása nélkül (Tóth, 2015), mely a nézetektől egyáltalán nem függetleníthető, hiszen a tájékoztatás elsősorban az „informáltságot” növelheti, amely – amennyiben a féltelmek valóban fogalmi tájékoztatlanágból fakadnak – a bizonytalanság csökkenésén keresztül a nézetek alakulására is kihathat (Kőpatakiné Mészáros, 2011) A későbbiekben kifejtjük, hogy a H1 hipotézisünk pont arra reflektál, hogy az informáltság és a bizonytalanság között valóban igazolható-e kapcsolat.

### Az inklúzió értelmezési kerete az Inklúziós Index alapján

Pilotkutatásunk során az inkluzív nevelés vizsgálatához fontos elméleti keretet nyújtott az Inklúziós Index (Booth és Ainscow, 2015), amely az inklúziót nem kizárólag az SNI tanulók fizikai jelenlétének kérdéseként, hanem az iskola egészének kultúráján, irányelvein és mindennapi pedagógiai gyakorlatán keresztül vizsgálja. Tekintettel a korábbi összegzésre, továbbra is relevánsnak tartjuk az Indexet a hazai viszonyok között. Az Index három egymással összefüggő dimenzió mentén értelmezi az inkluzív iskolafejlesztést, és pedig az inkluzív kultúrák kialakítása, az inkluzív irányelvek kidolgozása és az inkluzív gyakorlatok megvalósítása vonatkozásában. Ez már önmagában is érv lehetne emellett,

hogy az inkluzív rendszer csak közösen hozható létre és ehhez valamennyi érintett bevonása érvelhető, ez pedig alapvetően befolyásolhatja a hazai oktatási rendszer fejlesztési irányait. A szülői vélekedések vizsgálata szempontjából is releváns lehet mindez, hiszen a szülők percepciói közvetlen visszajelzést adhatnak az iskola befogadó jellegéről, és az intézményi kultúra részét alkothatják. A jelen kutatás kérdőívének a szülői vélekedésre vonatkozó egységei az Index szemléletéhez igazodva értelmezhetőek. A szülők véleménye tehát nemcsak egyéni álláspont, hanem az iskolaközösség befogadó kultúrájának és irányelvrendszerének tükré is lehet.

## A KUTATÁS MÓDSZERTANA

### A kutatás célja és hipotézisei

A pilotkutatás célja és fő kutatási kérdése annak feltárása volt, hogy a nem SNI gyermekeket nevelő szülők miként viszonyulhatnak a sajátos nevelési igényű tanulók többségi osztályban való jelenlétéhez, milyen mértékben érezhetik magukat tájékozottnak, és milyen előnyöket, nehézségeket, illetve felelősségi viszonyokat kapcsolhatnak az inkluzív oktatáshoz. A kutatás abból az elméleti feltételezésből indult ki, hogy az inkluzív nevelés megítélése nem egységes, hanem eltérő tapasztalatok, informáltsági szintek és iskolai élmények mentén szerveződik, melynek felvetése nem előzmény nélküli a hazai diskurzusban (Dan és mtsai., 2023).

---

a szülők percepciói közvetlen visszajelzést adhatnak

---

A vizsgálat öt munkahipotézist fogalmazott meg:

1. (H1) az önértékelt informáltság negatívan korrelál az együttneveléssel kapcsolatos bizonytalansággal;
2. (H2) az iskolai tájékoztatásban részesülők pozitívabban ítélik meg az iskola inkluzív működését;
3. (H3) a személyes tapasztalattal rendelkezők pozitívabban értékelik az együttnevelés társas hatásait;
4. (H4) az erősebb aggályok alacsonyabb pozitívhatás-értékeléssel járnak együtt;
5. (H5) az iskola befogadó működésének pozitívabb megítélése összefügg a szülői szerepvállalás fontosságának megítélésével.

### Minta és adatgyűjtés

A kutatás célcsoportját az általános iskolás korú gyermekeket nevelő szülők alkották, függetlenül attól, hogy gyermekük osztályába jár-e jelenleg SNI tanuló. Ez utóbbi szempont szándékos módszertani döntés volt, ugyanis a módszertani apparátus később szereplő leírásánál kiderült, hogy az eszköz alkalmazásának kutatására, eltérően válasznak-e azok, akik gyermekének osztályában van, illetve ahol nincs SNI gyermek. A vizsgálat másik fontos célja az ismeretek, feltételezések és bizonytalanságok feltárása volt, a minta így az inklúzióval kapcsolatos tapasztalatok szempontjából heterogénnek tekinthető. Az adatgyűjtés online, önkitöltős kérdőívvel, hólabda-mintavételi eljárással valósult meg, elsősorban Facebook-

csoportokon keresztül, melynek korlátaival tisztában vagyunk (*Gyulavári és mtsai.*, 2017), és az ezzel kapcsolatos korlátokat külön megfogalmazzuk a tanulmány releváns részében. A vizsgálatban összesen 103 szülő vett részt; közülük 47 fő jelezte, hogy gyermeke osztályába jár SNI tanuló, 39 fő nemleges választ adott, 17 fő nem tudta megítélni. Hangsúlyozzuk, hogy a minta önkéntes és nem reprezentatív, az eredmények nem általánosíthatók a teljes populációra; a szelekciós torzítás lehetőségével számolni kell, de ahogy jeleztük, egy limitációkat részletező részben ezt kifejtjük.

### Mérőeszköz és adatelemzés

A vizsgálathoz saját szerkesztésű, 32 tételből álló kérdőívet készítettünk, amely zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott. A kérdőív formális előtesztelésére a jelen adatfelvételt megelőzően nem került sor. Ezt a kutatás pilot jellege indokolja, ugyanis a vizsgálat elsődleges célja nem egy véglegesített mérőeszköz validálása, hanem a vizsgált probléma előzetes feltárása, a szülői vélekedések főbb mintázatainak azonosítása, valamint egy későbbi, nagyobb mintán

megvalósítható kutatás módszertani előkészítése volt. Ennek megfelelően a kérdőív jelen alkalmazása egy következő kutatás próbaméréseként is értelmezhető.

A zárt kérdések egy része nominális skálán mérte a háttérváltozókat, más részük öt-fokú lineáris skálán rögzítette az egyetértés mértékét. A kérdőív öt tartalmi dimenzió mentén vizsgálta a szülői vélekedéseket:

a vizsgálat fontos célja az ismeretek, feltételezések és bizonytalanságok feltárása

1. informáltság és értelmezési biztonság
2. aggályok az együttnevelés gyakorlati megvalósításával kapcsolatban
3. az együttnevelés észlelt pozitív hatásai
4. iskolai bizalom és befogadó légkör
5. szülői szerep és részvétel

Az egyes dimenziók kialakítása elméleti alapon történt, a szakirodalmi előzmények és a kutatási kérdések alapján. A dimenziókhoz tartozó tételek belső összefüggésének ellenőrzésére Cronbach-alfa mutatót alkalmaztunk (Tavakol és Dennick, 2011).

Az elemzés során az egyes dimenziókhoz kapcsolódó tételekből ösz-

szevont mutatókat képeztünk. Mivel a kutatás pilot jellegű volt, az így létrehozott mutatókat nem tekintettük végleges, érvényes skáláknak, hanem elemzési

célú, előzetes indikátorokként kezeltük. A skálaképzés és az egyes tételek dimenziókhoz rendelésének pontosítása a későbbi, nagyobb mintán végzett kutatás egyik módszertani feladata lesz.

A belső konzisztencia ellenőrzése Cronbach-alfa mutatóval történt. Az inklúzióval kapcsolatos nézetskálán  $\alpha = 0,864$  adódott. Az alsóközépségek közül az aggályok dimenzióján  $\alpha = 0,881$ , az észlelt előnyök dimenzióján  $\alpha = 0,813$ , az iskolai bizalom dimenzióján  $\alpha = 0,824$  volt, amelyek így megfelelő belső konzisztenciát jeleznek. Az informáltság és bizonytalanság dimenzió esetében  $\alpha = 0,632$  adódott, ami a pilot jellegű kutatásban még elfogadható előzetes mutatóként, ugyanakkor óvatos interpretációt és a mérőeszköz későbbi továbbfejlesztését indokolja.

Az összefüggések vizsgálatához Pearson-féle korrelációs együtthatót alkalmaztunk.

A Pearson-korreláció használatát az indokolta, hogy az elemzés során az egyes dimenziókhoz tartozó több tételből képzett összevont mutatókat kezeltük elemzési egységként. Mivel a kutatás pilot jellegű volt, az együttjárásokat nem oksági viszonyként, hanem előzetes, hipotézisgeneráló összefüggésként értelmeztük. A normalitásvizsgálat kihagyását jelenleg módszertani korlátként kezeljük, amit a kutatás folytatásában pótolni fogunk. A csoportkülönbségek elemzéséhez Mann–Whitney-próbát alkalmaztunk. Ennek indoka egyrészt az volt, hogy az összehasonlított csoportok elemszáma

több esetben erősen

aszimmetrikus volt, másrészt az ötfokú skálákon mért változók eloszlása és a pilot mintajellege nem tette indokoltá parametrikus próbák alkalmazá-

sát. A hatásméretetek közlése a későbbi, nagyobb mintán végzett elemzésben mindenképpen indokolt lesz.

A nyitott kérdésekre adott válaszokat jelen tanulmányban nem elemezzük teljes kvalitatív módszertannal, az idézetek kizárólag a kvantitatív eredmények értelmezését árnyaló illusztratív példaként szerepelnek. Kvantitatív kutatómódszertani stratégiával a rendkívül információgazdag szövegből a jelentéstartalmak ugyanis nem hozzáférhetőek, ennek tükrében a pilotkutatás folytatását kevert módszertani stratégia mentén tervezzük megvalósítani (Creswell és Plano Clark, 2018). A kutatás tervezése során egyszerűen nem számítottunk arra, hogy a nyitott kérdésekre több oldalnyi szöveg érkezik válasz formájában.

nem számítottunk arra, hogy a nyitott kérdésekre több oldalnyi szöveg érkezik

## EREDMÉNYEK

### Az iskolai kommunikáció hiányosságai

A válaszadók mindössze 9,7%-a (10 fő) jelezte, hogy kapott iskolai tájékoztatást az együttnevelésről; 73 fő (70,9%) nem részesült ilyen tájékoztatásban, 20 fő (19,4%) nem emlékszik rá. Ez az arány különösen figyelemre méltó annak fényében, hogy az iskolai kommunikáció minőségét a szakirodalom az inkluzív nevelés egyik meghatározó feltételeként tartja számon (Trembuljak, 2020). Emellett 17 fő (16,5%) nem tudta megítélni, jár-e SNI tanuló gyermeke osztályába, ami szintén az iskolai tájékoztatás hiányosságaira utalhat, bár hozzátartozik, hogy adott esetben ez a GDPR-szemponatok alapján is teljesen érvelhető és nem feltétlenül negatívan értelmezendő.

### H1: Informáltság és bizonytalanság összefüggése

Az első hipotézist az eredmények előzetesen támogatják, ugyanis erős, negatív irányú összefüggés mutatkozik a szülők önértékelt informáltsága és az együttneveléssel kapcsolatos bizonytalanság között ( $r = -0,665$ ;  $p < 0,001$ ). Ez az adatsor módszertani szempontból is legerősebb összefüggése, és arra utalhat, hogy a tájékozottság szintje szorosan kapcsolódhat a bizonytalanság mértékéhez. Az eredmény összhangban áll Dan és mtsai. (2023) megállapításaival, amelyek szerint az inkluzív nevelés megítélése és a

szülői attitűdök szorosan összefügghetnek az informáltság szintjével. Oksági következtetés ugyanakkor nem vonható le a keresztmetszeti vizsgálat jellegéből adódóan, és nyilvánvalóan óvatosan kezelendő ez a kutatási eredmény.

### H2: Iskolai tájékoztatás és intézményi bizalom

A második hipotézist az eredmények szintén alátámasztják, ugyanis a Mann–Whitney-próba eredményei szignifikáns különbséget jeleznek a tájékoztatásban részesülők és a nem részesülők között ( $U = 497$ ;  $p = 0,012$ ). A tájékoztatást kapott szülők magasabb szintű iskolai bizalmat mutattak ( $M = 4,22$ ), mint a tájékoztatásban nem részesülők ( $M = 3,50$ ). A tájékoztatásban részesülők alacsony esetszáma ( $n = 10$ ) miatt az eredmény körültekintő értelmezést igényel, ugyanakkor az összefüggés iránya egyértelmű, az iskolai tájékoztatás szerepet játszhat az inkluzív nevelés iránti bizalom alakulásában. Erre utalnak a szakirodalmi előzmények is.

### H3: Személyes tapasztalat és az előnyök megítélése

A harmadik hipotézis nem igazolódott. A válaszadók 81,6%-a (84 fő) rendelkezik valamiféle személyes tapasztalattal SNI tanulóval kapcsolatban, mégsem mutatható ki számottevő különbség a tapasztalattal rendelkezők ( $M = 3,99$ ) és a nem rendelkezők ( $M = 3,86$ ) között az együttnevelés pozitív hatásainak megítélésében ( $U = 818$ ;  $p = 0,587$ ). Bár a pontos hátteret nem ismerjük,

a valószínű és lehetséges magyarázatok közül az egyik az lehet, hogy a személyes tapasztalat valójában nem egy egységes halmaz. Az iskolai, családi vagy ismeretségi kontextusból egyaránt eredhet, és ezek eltérő irányban befolyásolhatják az attitűdöket, nézeteket. Az ellentétes hatások összesített elemzésben pedig kiegyenlíthetik egymást. A tapasztalat típusának és minőségének elkülönített vizsgálata további kutatást indokolna. Bár a jelzett hatásokra a hosszabb szövegű kommentek is utalnak, kutatás nélkül csak feltételezések sorát vetíthetjük előre. A tapasztalat heterogenitása nemcsak a kérdőívben vizsgált változók esetében (iskolai, családi, ismeretségi), hanem a valencia<sup>2</sup> (Russell, 1980) mentén is fennállhat, azaz a „*tapasztalattal rendelkezők*” csoportjába egyaránt beletartozhatnak azok is, akik megerősítő, és azok is, akik problémás vagy konfliktusos együttnevelési élményeket szerezhettek (erre utalhat, hogy a harmadik hipotézis nem igazolható), hiszen a terület maga sem mondható problémamentesnek. A kontaktushipotézis klasszikus és újabb megfogalmazásai szerint a kapcsolat csak meghatározott feltételek (státusz, közös cél, együttműködés, intézményi támogatás) mellett mérsékelheti az esetleges elutasítást, ezek hiányában a hatás gyengébb, sőt akár ellentétes is lehet (Allport, 1954; Pettigrew és Tropp, 2006).

---

az együttneveléssel  
kapcsolatos aggályok  
és az észlelt előnyök

---

#### H4: Aggályok és az előnyök észlelésének kapcsolata

A negyedik hipotézist az eredmények alátámasztják, ugyanis közepes erősségű, negatív irányú összefüggés áll fenn az együttneveléssel kapcsolatos aggályok és az észlelt előnyök megítélése között ( $r = -0,440$ ;  $p < 0,001$ ). Ez arra utalhat, hogy az aggályok és az előnyök nem egymástól független dimenziók, hanem egy összefüggő vélekedérendszer részei.

A legerőteljesebb aggályok az alkalmazkodás nehézségéhez kapcsolódnak ( $M = 3,90$ ;  $SD = 1,05$ ), a tanulási tempó lassulásától való félelem szintén kiemelt ( $M = 3,62$ ). Az oktatás hatékonyságának csökkenésétől való félelem ( $M = 3,12$ ) és a pedagógusi figyelem megoszlásával kapcsolatos aggályok ( $M = 3,21$ ) közepes szintűnek tekinthetők. Ugyanakkor az együttnevelés pozitív hatásait a szülők következetesen magasabban értékelik. Az empátia fejlődésére vonatkozó állítás ( $M = 4,15$ ) és annak fontossága, hogy a gyermek iskolás korban eltérő szükségletű társakkal találkozzon ( $M = 4,14$ ) kiemelkedően magas értékeket mutat.

#### H5: Iskolai bizalom és szülői szerepvállalás

Az ötödik hipotézis gyenge, de szignifikáns összefüggést mutat ( $r = 0,229$ ;  $p = 0,020$ ). Az iskola befogadó működésének pozitívabb megítélése együtt járhat a szülői szerepvállalás fontosságának magasabb

<sup>2</sup> Russell (1980) valencia meghatározása ahhoz köthető, hogy az érzelmek egy kétdimenziós skálán értelmezhetők, mely lehet pozitív és a negatív. Az érzelmeket pedig egy adott inger, esemény vagy környezeti tényező indukálja.

értékelésével. A szülői aktív részvétel fontosságát a válaszadók magasra értékelték ( $M = 4,18$ ), és 43,7% nyitottságot mutat tájékoztató alkalmakon való részvételre.

A felelősség megoszlásának vizsgálata rámutathat arra, hogy a szülők elsősorban az iskolát és a pedagógusokat tekintik az

inkluzív nevelés megvalósításáért felelősnek, saját szerepüket ritkábban jelölik meg önálló tényezőként – annak ellenére, hogy az aktív részvétel fontosságát elméleti szinten magasra értéklik. Ez a különbség a szülői szerepértelmezés és a tényleges felelősségvállalás közötti eltérésre utal.

## 1. TÁBLÁZAT

A hipotézisek vizsgálatának összefoglalása

Hipotézis	Eredmény	Statisztikai mutató
H1: informáltság ↔ bizonytalanság	✓ Igazolódott	$r = -0,665$ ; $p < 0,001$ (erős összefüggés)
H2: Iskolai tájékoztatás → iskolai bizalom	✓ Igazolódott	$U = 497$ ; $p = 0,012$ (kis mintán)
H3: Személyes tapasztalat → előnyészlelés	✗ Nem igazolódott	$U = 818$ ; $p = 0,587$
H4: Aggályok ↔ előnyészlelés	✓ Igazolódott	$r = -0,440$ ; $p < 0,001$ (közepes összefüggés)
H5: Iskolai bizalom → szülői szerep	✓ Igazolódott	$r = 0,229$ ; $p = 0,020$ (gyenge összefüggés)

FORRÁS: saját szerkesztés

### A nyitott kérdések tanulságai

A nyitott kérdésekre adott válaszok a kvantitatív eredményeket árnyalják. A pozitív reakciók az elfogadás, az empátia és az esélyegyenlőség fogalmai köré szerveződnek. Jelenleg csak idézeteket tudunk kiemelni a beérkezett szövegből, melynek feldolgozását egy következő lépésben elemezzük majd:

„fontos, hogy ne legyenek kirekesztve ezek a gyerekek”;

„fejlődik az empátia és az együttműködési készség”.

A negatívabb vélemények a gyakorlati megvalósítás szintjén jelennek meg: „nem lehet egy szinten oktatni a többi gyerekekkel”; „a gyakorlatban megbukik”.

Összességében a szülők vélekedései nem egyértelműen elutasítóak, hanem sokkal inkább bizonytalanság és feltételekhez kötött elfogadás mentén szerveződnek. A válaszadók 49,5%-a szükségesnek tartja az inkluzív nevelést, 17,5% elutasítja, és 33% nem tud véleményt alkotni – ez utóbbi magas arány szintén az informáltság hiányosságaira

is utalhat, és olyan, megfelelő tájékoztatással formálható állapotot tükröz, aminek további kutatása indokolt.

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a nem sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők inkluzív neveléssel kapcsolatos bizonytalansága nem feltétlenül az SNI tanulók elutasításából, hanem – legalább részben – az információ hiányából is fakadhat. A vizsgálat legélesebb és leginkább cselekvésre ösztönző visszajelzése az iskolai tájékoztatás hiánya. A válaszadók 70,9%-a semmilyen tájékoztatást nem kapott az együttnevelésről, miközben ez a tényező szoros összefüggést mutat a bizonytalansággal és az alacsonyabb intézményi bizalommal.

Ez az összefüggés felveti az iskolai kommunikáció tudatos erősítésének szükségességét, melyet számtalan más területen már igazolt a hazai diskurzus (Balázs, 2014; Hanák, 2015; Ladányi, 2022). Nem csupán alkalmoszerű tájékoztatásra, hanem rendszeres, átlátható és célzott információközlésre lehet szükség az együttnevelés gyakorlatáról, az SNI tanulók támogatásának módjairól és az osztályban zajló pedagógiai folyamatokról (Mesterházi és Szekeres, 2019). A szülők aktívabb bevonása szülői fórumokon, tematikus tájékoztató alkalmakon vagy közösségi eseményeken szintén hozzájárulhatna a bizalom erősítéséhez. Ennek megvalósítása különösen indokolt, mivel a válaszadók 43,7%-a nyitottságot mutat az ilyen alkalmakon való részvételre, és az SNI fogalmának bevezetése óta eltelt

idő indokoltá teszi az iskolai tájékoztatási gyakorlatok újbóli átgondolását.

A személyes tapasztalat hatásának komplexitása arra hívja fel a figyelmet, hogy a közvetlen élmény önmagában nem elegendő a nézetek pozitív irányú formálásához – annak értelmezése, kontextusa és feldolgozási módja is meghatározó. Ez különösen hangsúlyozza a pedagógus-szülő kommunikáció minőségének szerepét. A következetes és átlátható kommunikáció csökkentheti a szülők bizonytalanságát, és erősítheti az együttnevelésbe vetett bizalmat, csökkentheti a lemorzsolódást és fokozhatja a tanulói teljesítményt is (Tóth, 2015; Nyitrai és mtsai., 2019; Imre, 2015).

Mindez az információhiányból is fakadhat, bár ezt óvatosabban érdemes kezelni, ugyanis az informáltság önbevalláson alapult a kérdőívben, és e dimenzió belső konzisztenciája volt a leggyengébb. Eredményeink alapján – melyeket

a gyakorlati megvalósítás feltételeit kell láthatóbbá tenni

tehát érdemes óvatosan kezelni – a kitöltő szülők az együttnevelés társas és személyiségfejlesztő előnyeit (az empátia, az elfo-

gadás és a tolerancia fejlődését) jellemzően felismerték és magasra értékelték, miközben a megvalósítás feltételeivel kapcsolatban fenntartásokat fogalmaztak meg a szöveges megjegyzésekben. Ez a kettősség a szemléletformálás és a célzott tájékoztatás irányát is kijelölheti, azonban ezek alapján nem az inklúzió szükségességét indokolt eredményeink és meglátásaink alapján igazolni, hanem a gyakorlati megvalósítás feltételeit kell láthatóbbá tenni.

Ez a kettősség a szemléletformálás és a célzott tájékoztatás irányát is kijelölheti, azonban ezek alapján nem az inklúzió

szükségességét kell igazolni meglátásunk alapján, hanem a gyakorlati megvalósítás feltételeit kell láthatóvá tenni. Hazai kutatások is megerősítik (Dudok, 2023), hogy az inkluzív nevelési környezet megfelelő támogatás mellett hozzájárulhat a többségi tanulók empátiájának és társas érzékenységének fejlődéséhez.

Az eredmények előzetesen igazolni látszanak azt az alaposabb vizsgálatra is érdemes problémát, hogy bár a szülők fontosnak tartják az inklúziót az említett képességek fejlesztése érdekében, mégis kevesebb, mint a kitöltők fele venne részt szívesen ezzel kapcsolatos tevékenységben, illetve azok a kitöltők, akik jellemzően az inklúzió fontosságát magasabbra értékelték, saját felelősségüket az inklúzió létrehozásában relevánsan alacsonyabb értékekhez kötötték. Mindez az elvi támogatás és a személyes szerep közötti távolságra utalhat. Ugyanakkor az idézett források és az inkluzív oktatás szinte valamennyi forrása utal arra, hogy szülői hozzájárulás nélkül nem lehet sikeres a folyamat.

Tágabb összefüggésben az inkluzív nevelés nem csupán pedagógiai kérdés, hanem a társadalmi befogadás egyik alapvető eszköze. Az iskolai kommunikáció fejlesztése és a szülők bevonása hosszabb távon hozzájárulhat egy elfogadóbb és együttműködőbb társadalmi környezet kialakulásához, amelyben az inklúzió nem csupán intézményi elvárás-ként, hanem közösen vállalt érték-ként jelenik meg. Az SNI fogalmának bevezetése óta eltelt idő indokolttá teszi az iskolai tájékoztatási gyakorlatok és a szülői bevonás újragondolását. A gyógypedagógus ebben a folyamatban nem csupán szakmai segítőként,

hanem közvetítőként is értelmezhető az iskola és a család között, így kulcsszerepet tölt be a szülői attitűdök alakításában (Mesterházi és Szekeres, 2019).

## LIMITÁCIÓK

A kutatás eredményeinek értelmezésekor több módszertani korlátot szükséges figyelembe venni. A minta önkéntes és nem reprezentatív ( $n = 103$ ), a hólabda-mintavétel és a Facebook-alapú toborzás szelekciós torzítást és önreprezentációs kényszert valószínűsíthet. Azaz feltehetően a témával szemben eleve nyitottabb szülők kerültek túlsúlyba a kitöltéskor.

A keresztmetszeti elrendezés kizárja az oksági következtetéseket, az önértékel informáltság pedig a szociális kíváncsiság hatásától nem független.

Az informáltság-dimenzió alacsonyabb belső konzisztenciája ( $\alpha = 0,632$ ) óvatosabb értelmezést indokol, az iskolai tájékoztatást kapottak al-

csoportjának alacsony elemszáma ( $n = 10$ ) pedig a H2 eredményének általánosíthatóságát korlátozza.

A nyitott kérdések szöveges válaszai feldolgozatlanok, így az eredmények kizárólag kvantitatív adatokon alapulnak.

Mindezek alapján a pilotkutatás eredményei elsősorban hipotézisgeneráló funkcióval bírnak, és nagyobb mintán, kevert módszertannal végzett replikációt igényelnek.

A mérőeszköz saját fejlesztésű volt, formális előtesztelése a jelen adatfelvételt megelőzően nem történt meg. Ez korlátozza az

elfogadóbb és együttműködőbb társadalmi környezet

eredmények általánosíthatóságát, ugyanakkor összhangban áll a kutatás pilot jellegével, hiszen a vizsgálat egyik célja éppen az volt, hogy előzetes képet adjon a kérdőív működéséről, a tételek belső összefüggéseiről és a további kutatásban pontosítandó dimenziókról. A dimenziókhoz kapcsolódó összevont mutatók ezért nem véglegesen érvényes skálaként, hanem előzetes elemzési indikátorként értelmezhetők.

Formális normalitásvizsgálat nem történt, ezt módszertani korlátként kezeljük és kezeltük mindvégig a megállapítások megfogalmazásakor. A csoportlétszámok aszimmetriája és a változók ordinális jellege miatt ugyanakkor a Mann–Whitney-próba alkalmazása a jelen pilotkutatásban óvatosabb eljárásnak tekinthető, mint a parametrikus csoport-összehasonlítás, ezért is alkalmaztuk. A csoportkülönbségek elemzésénél is éppen ez indokolja, hogy nem parametrikus Mann–Whitney-próbát

alkalmaztunk, ugyanis a kis elemszámú és aszimmetrikus csoportok összehasonlítására a jelen pilotkutatásban ez megfelelőbb eljárásnak tekinthető. A hatásméretetek közlése a későbbi, nagyobb mintán végzett elemzésben mindenképpen indokolt lesz.

## ETIKAI NYILATKOZAT

A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt. A résztvevők a kérdőív elején tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról, az adatok tudományos célú, összesített kezeléséről és arról, hogy a kitöltés bármikor megszakítható. A kutatás nem gyűjtött azonosításra alkalmas személyes adatokat, az eredményeket kizárólag aggregált formában elemeztük. A vizsgálat intézményi beavatkozással nem járt, így külön intézményi kutatási engedély nem kapcsolódott hozzá.

a további kutatásban  
pontosítandó dimenziók

## IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (2011). Letöltés: <https://net.jogtar.hu> (2026.04.20.)
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Dan, B. A., Szűcs T., Hrabéczy A., Sávai-Átyin R., Kovács K. E. és Bacskai K. (2023): Ha mindenkinek nehezebb kicsit. Tanár-szülő kapcsolattartás sajátos nevelési igényű tanulók esetében. In: Mező K. és Mező F. (szerk.): *VIII. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia Program- és Absztrakt-kötet / 8th International Interdisciplinary Conference about Special Treatment Program and Abstract Volume*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 53.
- Balázs L. (2014): Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In: Balázs L., Tomes T. H. és Varga Gy. H. (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei: A kommunikáció oktatása* 6. 38–54. Hungarovox, Budapest.
- Booth, T. és Ainscow, M. (2015): *Inklúziós index: A tanulás és részvétel támogatása az iskolákban* (3., átdolgozott kiadás). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Böddi Zs. (2017): *Az óvodai integrált nevelés vizsgálata: Az eredményességet növelő tényezők és az óvóképzés fejlesztésének fókuszával* [Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem].
- Creswell, J. W. és Plano Clark, V. L. (2018): *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

- Csányi Y. és Perlusz A. (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Z. és Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2001*. Osiris, Budapest. 314–332.
- Csépe V. (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas K., Köllő J. és Varga J. (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal. 139–165. Letöltés: [https://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv\\_oktatas\\_06.pdf](https://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_06.pdf) (2026. 05. 20.).
- Dudok R. (2023): Elméleti szempontok a sajátos nevelési igényű diákok pszichológiai jóllétének elemzéséhez. Az integrált oktatásban részt vevő gyerekek egyéni szintű jellemzőinek áttekintése a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján. *Új Pedagógiai Szemle*. **73**. 1–2. sz., 49–70. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=730102009> (2026. 04. 30.).
- Farkas P. (2021): Pozitív szemléletek – változatos gyakorlatok [Recenzió az *Sokszínű pedagógia – Inkluzív nevelés és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban* című kötettről]. *Neveléstudomány*. **9**. 2. sz., 102–107. DOI: <https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.6>
- Fehér Á. (2020): Integration: Yes or No? Kindergarten teachers' opinion about integration of children with special educational needs. *Training and Practice: Journal of Educational Sciences*. **18**. 3–4. sz., 236–252. DOI: <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.24>
- Gál E. (2023): A családi nemi szerepminta és a pedagógusok hatása a gyermekek nemiszerep-attitűdjére a reál-szakos tanárok aspektusából. *Iskolakultúra*. **33**. 11. sz., 68–86. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.11.68>
- Gyulavári T., Mitev A. Z., Neulinger Á., Neumann-Bódi E., Simon J. és Szűcs K. (2017): *A marketingkutatás alapjai*. Akadémiai, Budapest.
- Hanák Zs. (szerk.) (2018): *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere: Az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottsága által szervezett, azonos című konferencia és az előadásokhoz kapcsolódó tudományos műhelyeket bemutató tanulmánykötet*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. Letöltés: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5797/> (2026. 05. 04.).
- Hegedűs R. (2024): *Tanulási zavarok és iskolai teljesítmény*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Imre N. (2015): A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In: Arató F. (szerk.): *Horizontok II.: A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 127–139.
- Komjáthy Zs. (2025): Pedagógusaink integrációs attitűdje. *Új Pedagógiai Szemle*. **75**. 3–4. sz., 59–69. DOI: <https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.04>
- Kőpatakiné Mészáros M. (2011): Helyzetkép az együttnevelésről. In: Mayer J. és Kőpatakiné Mészáros M. (szerk.): *Szavak és tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest. 13–24.
- Központi Statisztikai Hivatal (2024): *Oktatási adatok, 2024/2025: Előzetes adatok*. Letöltés: <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2024-2025-elozetes-adatok/index.html> (2024. 12. 18.).
- Krajcsi V., Dúzs M. és Hercz M. (2023): Katonadolog? Szülői nézetek és gyermeki vélekedések. In: Hercz M. (szerk.): *Mester és tanítvány 8.: Tanulmánykötet* 118–130.
- Ladányi É. (2022): Az iskolai énhatékosság, az iskolai jóllét és a szociális kommunikáció kapcsolata. *Danubius Noster: Az Eötvös József Főiskola Tudományos Folyóirata*. **10**. 4. sz., 81–92. DOI: <https://doi.org/10.55072/DN.2022.4.81>
- Laoues-Czimbalmos N. és Müller A. (2018): Az integráció-szegregáció helyzete egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód*. **4**. 4. sz., 19–31. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2018.4.19>
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D. és Habók, A. (2020): Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Helikon*. **6**. 5. sz. (e03851). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.helikon.2020.e03851>
- Marton E. (2018): *Szülői attitűdök és inkluzív nevelés* [Tézisfüzet]. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

- Mesterházi Zs. és Szekeres Á. (szerk.) (2019): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Mrázik J. (2017): Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban. In: Mrázik J. (szerk.): *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 188–200.
- Mrázik J. (2022): Kiürülnek az iskolák! Átrendeződés a köznevelésben – egy kutatás folytatása öt év múltán. In: Kattein-Pornói R., Mrázik J. és Pogátsnik M. (szerk.): *Tanuló társadalom: Oktatókutatás járvány idején*. Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 228–240. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34723.17441>
- Némethné Tóth Á. (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, **109**. 2. sz., 105–120.
- Nyitrai E., Harsányi Sz. G., Koltói L., Kovács D., Kövesdi A., Nagybányai-Nagy O., ... és Takács Sz. (2019): Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, **7**. 2. sz., 7–28.
- Papp G. (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*. **40**. 4. sz., 295–304.
- Radványi K. (2022): Az óvodai integráció az érintettek szemszögéből. *Gyógypedagógiai Szemle*. **50**. 4. sz., 212–214. DOI: <https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.4.5>
- Pettigrew, T. F. és Tropp, L. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. **90**. 5. sz., 751–783. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Réthy E. (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Bt., Pécs.
- Tavakol, M. és Dennick, R. (2011): Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*. **2**. 53–55.
- Russell, J. (1980): A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. **39**. 6. sz., 1161–1178.
- Tóth L. (2015): *Sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése. Segédanyag a pedagógus szakvizsgára készülők számára*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. Letöltés: [https://molnar-tibor.hu/TE-maskepp/sajatos\\_nevelési\\_igenyu\\_tanulok\\_fejlesztese.pdf](https://molnar-tibor.hu/TE-maskepp/sajatos_nevelési_igenyu_tanulok_fejlesztese.pdf) (2026. 04. 30.).
- Tóth-Szerecz Á. (2015): Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés. *Iskolakultúra*. **25**. 11. sz., 115–120.
- Trembulyák M. (2020): Gyógypedagógiai kompetenciák a tanítóképzésben. In: Németh A., Orsovics Y., Csehiová A. és Tóth-Bakos A. (szerk.): *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections: Conference Proceedings*. Selye János Egyetem, Komárno. 251–263.
- Trembulyák M. és Szabóné Pongrácz P. (2023): Külön? Együtt? Merre tovább? *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris Folyóirat*. **9**. 4. sz., 147–156. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.147>
- UNESCO. (1994): The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO. Letöltés: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (2026. 05. 30.).
- Varga A. (2015, szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs. DOI: 10.15170/BTK.2015.00004
- Vida G. (2015): *Kategóriák fogságában – Hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében* [disszertáció]. Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés: <https://bit.ly/4n4Y88g> (2026. 05. 04.).
- Weber, J. és Grech, S. (szerk., 2025): *Community-based inclusive development: An introduction*. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-88914-1>





NÉMETH GÁBOR

## „A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?”

Az ateista transzcendencia értelmezése keresztény pedagógiai nézőpontból – Gondolatkísérlet<sup>1</sup>

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.08>

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

### 1. BEVEZETÉS

A transzcendencia kérdése a modern, szekularizált társadalmakban látszólag háttérbe szorult. A közbeszéd, a tudományos diskurzus és az oktatáspolitikai nyelve egyaránt igyekszik értéksemleges, világnézetileg „tiszított” fogalmi készlettel dolgozni. Mégis azt tapasztaljuk, hogy az emberi gondolkodásból, cselekvésből és nevelési gyakorlatból a transzcendencia nem tűnt el, csupán átalakult. Új nyelveken, új formákban, gyakran kimondatlanul van jelen. E tanulmány abból az előfeltevésből indul ki, hogy a transzcendencia kérdése ma nem lezárt, hanem különösen is aktuális – éspedig különösen a pedagógia világában.

#### 1. 1. Miért beszélünk transzcenciáról egy „szekuláris” korban?

A szekularizáció klasszikus tézise szerint a modernitás előrehaladtával a vallásos világtér értelmezés fokozatosan visszaszorul, és

helyét a racionális, tudományos magyarázatok veszik át. Ezzel párhuzamosan azonban egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az emberi lét alapvető kérdései – például az értelem, a jó és rossz megkülönböztetése, az áldozatvállalás, a jövőbe vetett remény – nem oldhatók fel pusztán technikai vagy funkcionális válaszokkal. A transzcendencia iránti igény nem szűnt meg, hanem levált a klasszikus vallási nyelvről, és új formákban jelent meg.

A mai ember gyakran elutasítja a transzcendencia vallási értelmezését, ugyanakkor intenzíven keresi az önmagán túli értelmet: a közösségben, az erkölcsi elköteleződésben, a társadalmi igazságosságban vagy a jövő generációkért vállalt felelősségben. Ezt a jelenséget nevezi a kortárs gondolkodás egy része *ateista* vagy *immanens transzcenciának*. Amely tehát nem Istenhez való viszonyként jelenik meg, hanem olyan emberi tapasztalatként, amely meghaladja az egyéni érdekeket és az azonnali jelen horizontját.

A transzcenciáról tehát nem azért beszélünk újra, mert visszatérni kívánánk

<sup>1</sup> Következő, 2026/7–8. lapszámunkban várhatóan két reflexiót is megjelentetünk.

egy premodern vallásos világgéphez, hanem azért, mert a szekuláris világ nem tudta felszámolni az ember önmeghaladás iránti vágyát. A kérdés ma nem az, hogy van-e transzcendencia, hanem az, hogy **hogyan értelmezzük, és milyen következményeket vonunk le belőle.**

## 1. 2. A pedagógia, mint világertelmezési tér

A pedagógia soha nem pusztán technikai tevékenység. Minden nevelési gyakorlat mögött – sokszor rejtetten – ott világlik egy emberkép, jövőkép és értékrend. Abban, ahogyan tanítunk, fegyelmezzünk, értékelünk vagy éppen kísérünk, mindig jelen van egy válasz arra a kérdésre, hogy mit tartunk fontosnak, miért érdemes élni, és mivé kellene válnia az embernek.

Éppen ezért a pedagógia különösen érzékeny te-repe a transzcendencia kérdésének. Akkor is, ha az intézményes nevelés világnézetileg semlegesnek vallja magát, valamilyen értelemhorizontot óhatatlanul kitar a diákok előtt. Amikor a közösség elsőbbségéről beszélünk, amikor a „holnapért” való tanulást hangsúlyozzuk, amikor erkölcsi normákat kérünk számon, akkor a tanulót olyan jelentésvilágba vezetjük be, amely túlmutat a pusztá ismeretátadáson.

A modern pedagógia egyik alapfeszültsége éppen ebből fakad: miközben kerüli a vallási nyelvet, **nem tud lemondani a transzcendens funkciókról.** Az ateista vagy szekuláris pedagógiai irányzatok gyakran hangsúlyozzák az önmegvalósítást, a közösségi felelősséget, az emberi méltóságot és a

jövő iránti elköteleződést – mindezek pedig olyan fogalmak, amelyek klasszikusan a transzcendencia teréhez tartoztak. A pedagógia így a modern korban is világertelmezési tér marad, még akkor is, ha ezt így nem fogalmazza meg.

## 1. 3. Személyes és szakmai indíttatás

Ennek az esszének a megírására nem pusztán elméleti érdeklődés készített. Pedagógusként és keresztény gondolkodóként nap mint nap szembesülök azzal a feszültséggel, amely a vallási nyelvet kerülő intézményi keretek és az emberi élet mélyebb kérdései között húzódik. Olyan pedagógusokkal dolgozom együtt, akik nem vallásosak, mégis komoly erkölcsi felelősséggel, áldozatvállalással és a tanulók iránti mély elköteleződéssel végzik munkájukat. Az ő gyakorlatuk

nem cinikus és nem értékmentes – sokkal inkább transzcendens igényű, még ha ezt nem is így nevezik.

Ez a tapasztalat arra készítetett, hogy ne elutasítással, hanem megértéssel közelítsek az ateista transzcendencia fogalmához. Ugyanakkor keresztényként nem kerülhetem meg azt a kérdést sem, hogy vajon elegendő-e az emberi önmeghaladás immanens értelmezése, és milyen pedagógiai következményei vannak annak, ha a transzcendencia végső forrása kimondatlan marad.

Írásom célja ezért nem az, hogy ítéletet mondjak, hanem hogy párbeszédet nyissak. Olyan párbeszédet, amely komolyan veszi az ateista transzcendencia tapasztalatát, de felteszi a kérdést: **nem egy mélyebb, kimondatlan vágy jele-e mindez?** A

Nem egy mélyebb, kimondatlan vágy jele-e mindez?

pedagógia számomra ennek a párbeszédnek az egyik legfontosabb terepe.

## 2. A TRANZSCENDENCIA FOGALMÁNAK ÁTALAKULÁSA A MODERNITÁSBAN

A transzcendencia – értelmezését tekintve – nem időtlen és változatlan fogalom, hanem történetileg és kulturálisan formálódó jelentéstartomány. Ahhoz, hogy az ateista transzcendencia jelenségét megértsük, szükséges röviden áttekinteni, miként alakult át a transzcendenciáról való gondolkodás a klasszikus vallási keretektől a modern, szekuláris értelmezésekig.

### 2. 1. Klasszikus vallási transzcendencia

A klasszikus keresztény gondolkodásban a transzcendencia alapvetően **Isten másságát** jelenti. Isten nem része a világnak, nem redukálható természeti vagy társadalmi jelenségekre, ugyanakkor nem is közömbös a világ iránt. A transzcendencia

ebben az értelemben nem elszakíttóság, hanem reláció: az emberi élet értelme, normája és célja egy olyan valóságból ered, amely meghaladja az empirikusan tapasztalhatót.

Ez a felfogás egyértelmű erkölcsi és pedagógiai következményekkel járt. Az ember méltósága nem teljesítményből vagy társadalmi hasznosságából fakadt, hanem abból, hogy Isten képmása. A nevelés célja nem pusztán a társadalomba való beillesztés volt, hanem az ember teljességének

kibontakoztatása, amely végső soron túlmutatott az evilági kereteken. A transzcendencia ebben a modellben stabil referenciapontként működött: kívülről adott mércét az emberi cselekvéshez.

### 2. 2. Szekularizáció és az „Isten utáni” ember

A modernitás folyamata ezt az egységes keretet megbontotta. A tudományos gondolkodás térnyerése, a társadalmi differenciálódás és az egyéni autonómia hangsúlyozása fokozatosan háttérbe szorította a transzcendencia vallási értelmezését. Az „Isten halála” metaforája nem elsősorban teológiai állítás, hanem kulturális tapasztalat: azt fejezi ki, hogy Isten többé nem magától értetődő rendezőelve a világnak.

Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a szekularizáció nem az értelemigény eltűnését, hanem annak **áthelyeződését** jelentette. Az „Isten utáni” ember továbbra is kérdez:

mi a jó, miért érdemes áldozatot hozni, mi ad értelmet a szenvedésnek, és mi igazolja az erkölcsi kötelezettségeket? Ezekre a kérdésekre azonban már

végző soron túlmutatott az evilági kereteken

nem transzcendens személyre, hanem emberi konstrukciókra, társadalmi konszenzusokra vagy történelmi célokra hivatkozva próbál válaszolni.

Ebben az értelemben a szekularizáció nem a transzcendencia felszámolása, hanem annak **deperszonalizálása**. A végző referenciapont eltűnik, de a funkciói megmaradnak.

### 2. 3. Immanens transzcendencia – fogalmi közelítés

E folyamat eredményeként jelenik meg az *immanens* vagy *ateista transzcendencia* fogalma. Ez a megközelítés nem tagadja az önmeghaladás szükségességét, de azt az emberi világon belül próbálja értelmezni. Transzcendenssé válhat a közösség, a történelem, a jövő, az erkölcsi eszmény vagy akár maga az emberi méltóság.

Az immanens transzcendencia lényege, hogy az ember **önmaga fölé emel valamit**, amihez igazodni próbál, miközben elutasítja annak vallási megalapozását. Ez a „valami” nem természetfeletti, mégis normatív erővel bír. Kötelez, értelmez, áldozatot kér. A modern pedagógiában ilyen transzcendens funkciót tölthet be például a „közjó”, a „jövő nemzedékek érdeke” vagy az „emberi jogok” eszméje.

Keresztény nézőpontból ez a jelenség ambivalens. Egyrészt tanúsítja, hogy az ember nem képes lemondani a transzcendencia iránti igényről. Másrészt rámutat arra a feszültségre, hogy a transzcendencia forrása és végső igazolása kimondatlan marad. Az ateista transzcendencia így egyszerre tanúskodik az ember nagyságáról és törekenységéről: képes önmagát meghaladó célokat kitűzni, de nem tudja végérvényesen megindokolni, miért kötelezőek ezek a célok.

### 3. ATEISTA TRANZSCENDENCIA – JELENSÉG VAGY ELLENTMONDÁS?

Az ateista transzcendencia kifejezése első hallásra belső ellentmondásnak tűnhet. Ha

a transzcendenciát hagyományosan úgy értjük, mint az empirikus világon túli valóságra való utalást, akkor miként beszélhetünk róla egy olyan gondolkodás keretében, amely kifejezetten tagadja a transzcendens létezőt? A kortárs tapasztalat mégis azt mutatja, hogy a fogalom nem pusztán nyelvi já-

ték, hanem egy valós emberi jelenség leírására tett kísérlet. Ebben a fejezetben azt vizsgálom, hogy az ateista transzcendencia valódi antropológiai ta-

pasztalat-e, vagy csupán a transzcendencia fogalmának kiüresedése.

### 3. 1. Mit nevezünk ateista transzcendenciának?

Ateista transzcendenciáról akkor beszélünk, amikor az ember önmaga számára olyan végső jelentés- és normarendszert hoz létre, amely meghaladja az egyéni érdekeket, ugyanakkor nem hivatkozik semmilyen természetfeletti vagy isteni forrásra. Ebben az értelemben a transzcendencia nem ontológiai, hanem funkcionális kategóriává válik: nem az a kérdés, hogy „mi van a világon túl”, hanem az, hogy mi az, ami az emberi életet értelmessé és erkölcsileg kötelezővé teszi.

Az ateista transzcendencia jellemzően olyan fogalmakban ölthet testet, mint az emberi méltóság, az igazságosság, a közjó, a történelmi haladás vagy a jövő generációk iránti felelősség. Ezek mind olyan eszmék, amelyek túlmutatnak a pillanatnyi hasznon, és képesek az egyént áldozatvállalásra készíteni. Az ember ezekhez igazítja döntéseit, még akkor is, ha ez személyes veszteséggel jár.

képesek az egyént  
áldozatvállalásra készíteni

Ebből a szempontból az ateista transzcendencia nem tagadása a transzcendencia-nak, hanem annak **átértelmezése**: a végső referencia nem „fent”, hanem „előttünk” vagy „közöttünk” helyezkedik el.

### 3. 2. Erkölc, közösség, jövőkép mint transzcendens funkciók

Különösen jól megfigyelhető az ateista transzcendencia működése az erkölcs és a közösség területén. A modern, szekuláris társadalmakban az erkölcsi normák gyakran nem vallási parancsként jelennek meg, miközben erős, de másféle kötelező erővel bírnak. Az igazságosság megsértése, az emberi méltóság semmibevétele vagy a közösség elárulása tehát nem pusztán praktikus hibának számít itt sem, hanem morális vétésnek.

Hasonlóképpen a közösség is transzcendens funkciót tölthet be. A „mi” élménye, a közös történet és a közös jövő ígérete képes az egyént önmaga fölé emelni. A pedagógiai gyakorlatban ez különösen hangsúlyos: a tanuló nem csupán önmagáért tanul, hanem egy közösségért, egy elképzelt jövőért, egy „holnapért”. Ebben az értelemben a jövőkép válik a transzcendencia hordozójává.

Ez a jelenség világosan mutatja, hogy az ateista transzcendencia valós működéssel bír. Erkölcsi döntéseket formál, közösségeket szervez, és értelmet ad a nevelési folyamatnak. Nem pusztá ideológia, hanem gyakorlatban megélt tapasztalat.

### 3. 3. Az értelemkeresés Isten nélküli nyelve

Az ateista transzcendencia egyik legfőbb sajátossága, hogy nyelvéből hiányzik a személyes megszólítotttság dimenziója. A keresztény transzcendencia esetében az ember válaszol: hívásra, ígéretre, megszólításra. Az ateista transzcendenciában ezzel szemben az ember maga alkotja meg azokat a jelentésstruktúrákat, amelyekhez igazodik.

Ez egyszerre erősség és gyengeség. Erősség, mert hangsúlyozza az ember felelősségét és szabadságát. Gyengeség, mert a végső igazolás mindig törekény marad: ha az értelmet mi magunk teremtjük, akkor mi garan-

tálja annak kötelező erejét? Miért kellene kitartanom az erkölcs mellett akkor is, amikor senki sem lát, és semmilyen közösségi szankció nem fenyeget?

Miért kellene kitartanom az erkölcs mellett akkor is, amikor senki sem lát?

Ebben a feszültségben válik világossá, hogy az ateista transzcendencia nem pusztá ellentmondás, hanem **nyitott kérdés**. Valós emberi tapasztalatot ír le, de önmagában nem képes lezárni azt. Pedagógiai szempontból ez különösen fontos: a nevelés nemcsak értékeket közvetít, hanem hallgatólagos választ ad arra is, hogy ezek az értékek miért érvényesek. Ha erre nincs kimondott válasz, a transzcendencia hiánya éppen a legkritikusabb pillanatokban válhat érezhetővé.

#### 4. ATEISTA TRANZSCENDENCIA A PEDAGÓGIÁBAN

A pedagógia terepe különösen alkalmas annak megfigyelésére, miként működik az ateista transzcendencia a gyakorlatban. A nevelés ugyanis szükségszerűen túlmutat a jelenen: jövőre irányul, erkölcsi normákat közvetít, és az egyént olyan közösségi és értelmi horizontba vezeti be, amely meghaladja pillanatnyi vágyait és érdekeit. Mindez akkor is így van, ha a pedagógiai gondolkodás tudatosan kerül a vallási nyelvezet. Ebben a fejezetben két meghatározó, deklaráltan nem vallásos pedagógiai életmű példáján keresztül vizsgálom az ateista transzcendencia működését.

##### 4. 1. Makarenko „holnapi öröme” mint jövőbe ágyazott értelem

Anton Szemenovics Makarenko pedagógiájának központi fogalma a „holnapi nap öröme”. Ez a kifejezés első látásra motivációs eszköznek tűnhet, valójában azonban mélyebb antropológiai és erkölcsi tartalmat hordoz. A „holnap” Makarenkónál nem pusztán kronológiai értelemben vett jövő, hanem olyan értelmi horizont, amely képes a jelen nehézségeit, szenvedéseit és lemondásait értelmessé tenni.

Makarenko pedagógiai gyakorlatában olyan fiatalokkal dolgozott, akiknek múltja gyakran széthullott, identitásuk sérült, jövőképük pedig bizonytalan volt. Ebben a helyzetben a „holnapi öröm” nem egyszerű ígéret, hanem **értelem adó narratíva**: azt üzeni, hogy az ember nem azonosítható kizárólag a

múltjával vagy a jelen állapotával. A tanuló egy olyan közös jövő részévé válik, amely nagyobb nála, és amelyhez viszonyulva ön-maga is értelmezhetővé válik.

E struktúra világosan hordozza a transzcendencia funkcióit. A jövő erkölcsi mércevé válik, amelyhez a jelen cselekedeteit igazítani kell. Bár Makarenko pedagógiája ideológiailag ateista, a „holnapi öröm” mégis olyan eszkatologikus szerkezetet mutat, amely klasszikusan vallási gondolkodásban gyökerezik: a jelen értelmét egy eljövendő teljesség adja meg. Az ateista transzcendencia itt tehát nem hiány, hanem **átnevezett jelenlét**.

##### 4. 2. Szuhomlinszkij és „a szív pedagógiája” – a hit nélküli erkölcsi többlet

Vaszilij Szuhomlinszkij pedagógiája más úton, de hasonló következtetésekhez vezet. Munkásságának középpontjában a gyermek személyének feltétlen tisztelete áll. „A szív pedagógiája” nem technikák gyűjteménye, hanem morális attitűd: a nevelő nem eszközként, hanem önmagában értékes személyként tekint a gyermekekre.

Ez a szemlélet olyan erkölcsi többletet

hordoz, amely nem vezethető le pusztán funkcionális vagy társadalmi hasznossági szempontokból. Szuhomlinszkij számára a gyermek iránti felelősség nem azért kötelező, mert „megéri”, hanem mert az emberi méltóság sérthetetlen. Bár e gondolat nem teológiai nyelven jelenik meg, mégis egyértelműen transzcendens funkciót tölt be: abszolút normát állít fel, amelyhez a pedagógusnak igazodnia kell.

hit nélküli, de nem érték nélküli pedagógia

Az ateista transzcendencia itt erkölcsi formában jelenik meg. A nevelő belső elköteleződése, odaadása és áldozatvállalása olyan értelmi horizontot feltételez, amely túlmutat a szakmai szerepen. A „szív pedagógiája” így hit nélküli, de nem érték nélküli pedagógia: olyan transzcendens igényt hordoz, amely nem mondható ki vallási fogalmakkal, mégis meghatározza a nevelési gyakorlatot.

### 4. 3. Közösség mint világi „szentség”

Mind Makarenko, mind Szuhomlinszkij pedagógiájában központi szerepet játszik a közösség. A közösség nem pusztán szervezeti keret, hanem identitást, normát és értelmet adó valóság. Az egyén a közösségben találja meg helyét, és a közösséghez való tartozás igazolja erőfeszítéseit.

Ebben az értelemben a közösség világi „szentséggé” válik. Olyan valósággá, amelyhez hűséget, áldozatot és önkorlátozást vár el, miközben értelmet és védelmet ígér. A pedagógiai gyakorlatban ez különösen erős hatású: a tanuló nem önmagáért, hanem a „mi” részeként tanul, dolgozik és fejlődik.

Keresztény nézőpontból ez a jelenség egyszerre érthető és problematikus. Érthető, mert a közösség valóban képes az embert önmaga fölé emelni. Problematikus, mert ha a közösség válik a végső transzcendens referenciává, akkor könnyen abszolutizálódhat. Az ateista transzcendencia pedagógiájában ezért mindig jelen van a veszély, hogy a közösség érdekében az egyén méltósága háttérbe szoruljon.

## 5. MIT GONDOLOK AZ ATEISTA TRANZSCENDENCIÁRÓL

Az ateista transzcendencia kérdéséhez nem kívülállóként közelítek. Pedagógusként nap mint nap olyan emberekkel dolgozom együtt, akik nem vallásosak, miközben mély erkölcsi felelősséggel, elkötelezettséggel és gyakran áldozatvállalással végzik nevelői munkájukat. Tapasztalatom szerint az ő pedagógiai gyakorlatuk nem cinikus, nem értékmentes, és nem pusztán funkcionális. Éppen ellenkezőleg: sokszor erősen transzcendens igényű, még ha ezt nem is vallási nyelven fogalmazzák meg.

Ezért az ateista transzcendenciát nem tudom pusztán elutasítani, és nem is akarom relativizálni. Meggyőződésem, hogy **valós emberi tapasztalatot nevez meg**: azt a belső kényszert, hogy az ember önmagán túlmutató értelemhez igazítsa életét. A pedagógiában ez különösen jól látható. A nevelés mindig a jövőre irányul, mindig feltételezi, hogy van „több”, mint a jelen pillanat, és hogy az ember képes – sőt köteles – meghaladni önmagát.

Ugyanakkor keresztényként azt is látom, hogy az ateista transzcendencia **nem tud önmagában megállni**. Nem azért, mert erkölcsileg gyenge lenne, hanem mert ontológiailag bizonytalan. Megteremt a transzcendens funkciókat – erkölcsöt, közösséget, jövőképet –, de nem tud végső számadást adni azok forrásáról. Miért kötelező az erkölcs akkor is, amikor senki nem lát? Miért nem relativizálható az emberi méltóság

válsághelyzetben? Miért nem áldozható fel az egyén a közösség „magasabb céljaiért”?

A pedagógiai gyakorlatban ezek nem elméleti kérdések. Valós döntési helyzetekben jelennek meg: fegyelmezéskor, értékeléskor, krízishelyzetekben, kirekesztett tanulók soráról való döntéseknél. Ha a transzcendencia végső hordozója a közösség vagy a jövő, akkor mindig fennáll a veszély, hogy az egyén eszközzé válik. A történelem és a pedagógia múltja egyaránt szolgáltat erre fájdalmas példákat.

Keresztény alapállásból számomra a legfontosabb különbség nem az, hogy van-e transzcendencia, hanem az, hogy **kié a kezdeményezés**. Az ateista

transzcendenciaiban az ember hozza létre az értelmet, és önmagát kötelezi annak követésére. A keresztény transzcendenciaiban az értelen nem pusztán konstrikció, hanem válasz egy megszólításra. Nem mi emeljük fel önmagunk fölé az értéket, hanem felismerjük, hogy az megelőz bennünket.

Ez a különbség pedagógiai szempontból döntő. Ha az értelem végső forrása rajtunk kívül van, akkor az emberi méltóság nem függ teljesítménytől, hasznosságtól vagy alkalmazkodóképességtől. A gyermek akkor is érték, amikor nem „halad”, amikor problémát okoz, amikor terhet jelent. A keresztény transzcendencia itt nem elvont hittételként jelenik meg, hanem **védelmi keretként**: határt szab annak, hogy meddig mehet el a nevelés a „jó cél” érdekében.

Mind ezek alapján az ateista transzcendenciát nem hamisnak, hanem **beteljesületlennek** látom. Olyan emberi tapasztalatnak, amely valódi kérdéseket tesz fel, de nem tud

végső választ adni rájuk. A keresztény pedagógia számomra nem ezeknek a kérdéseknek az elfojtását jelenti, hanem a kimondását és elmélyítését. Nem elvitatja az ember önmeghaladás iránti vágyát, hanem megmutatja annak végső horizontját.

## 6. PEDAGÓGIAI KÖVETKEZMÉNYEK

Az ateista transzcendencia elemzése nem maradhat elméleti szinten. A pedagógia világában minden világertelmezés konkrét döntésekben, módszerekben és kapcsolati mintázatokban válik láthatóvá. Éppen ezért

elengedhetetlen megvizsgálni, milyen következményei vannak annak, ha a nevelés transzcendens igényei vallási nyelv nélkül, immanens keretben jelennek meg – és mit jelent mindehhez képest a keresztény pedagógiai alapállás.

### 6. 1. Mit tanítunk, amikor nem beszélünk Istenről?

Amikor egy pedagógiai intézmény tudatosan világnézetiileg semlegesnek vallja magát, gyakran azzal az előfeltevéssel él, hogy így elkerüli az értékválasztást. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy értékmentes nevelés nem létezik. Ha nem beszélünk Istenről, akkor sem a „semmit” tanítjuk, hanem egy hallgatóságos világertelmezést közvetítünk.

Ez a világertelmezés többnyire az ateista transzcendencia logikájára épül: a közösség iránti felelősségre, a jövőbe vetett hitre, az erkölcsi normák belső elfogadására. Ezek önmagukban nem problematikus értékek.

a keresztény pedagógia számomra nem ezeknek a kérdéseknek az elfojtását jelenti

A kérdés az, hogy mi legitimálja őket végső soron. A tanuló számára ugyanis nemcsak az a fontos, *mit* várunk el tőle, hanem az is, *miért*.

Ha erre a „miért”-re nincs kimondott válasz, akkor az erkölcs könnyen feltételelessé válik: addig érvényes, amíg működik, amíg elismerést hoz, amíg a közösség visszaigazolja. Válsághelyzetekben – konfliktusok, kirekesztés, kudarc esetén – éppen ez a hallgatás válik a nevelés legnagyobb gyengeségévé.

## 6. 2. A pedagógus mint „értelme-közvetítő”

A pedagógus szerepe ebben az összefüggésben messze túlmutat a tananyag átadásán. Akár tudatosan, akár nem, a pedagógus mindig **értelme-közvetítő**. A tanulók nemcsak a kimondott szavakból tanulnak, hanem abból is, ahogyan a pedagógus dönt, reagál, igazságot tesz, vagy éppen hallgat.

Az ateista transzcendenciára épülő pedagógiában a pedagógus gyakran maga válik az erkölcsi mérce hordozójává. Az ő személyes integritása, következetessége és hitelessége biztosítja az értékek érvényességét. Ez rendkívüli terhet ró a nevelőre. Ha nincs a személyén túlmutató referencia, akkor az erkölcsi rend törékennyé válik, és a pedagógus könnyen kiéghet, hiszen saját erejéből kell fenntartania azt, amit közvetít.

A keresztény pedagógiai szemlélet ebben felszabadító alternatívát kínál. Nem a pedagógus a végső forrása az értelemnek, hanem tanúja annak. Nem ő „teremti meg” az erkölcsöt, hanem közvetíti. Ez nem csökkenti a felelősségét, de határt szab neki, és

megóvja attól, hogy önmaga váljon abszolútummá.

## 6. 3. Közösség, felelősség, méltóság

A közösség mind az ateista, mind a keresztény pedagógiában központi szerepet játszik. A különbség nem a közösség fontosságában, hanem annak **értelmezésében** rejlik.

Az ateista transzcendenciában a közösség gyakran a legmagasabb referencia: érte történik az önkorlátozás, az alkalmazkodás, az áldozatvállalás. Ez erős

kohéziót teremthet, de magában hordozza az abszolutizálás veszélyét is.

A keresztény pedagógiai gondolkodással szemben a közösséget a személy méltóságának szolgálatába állítja. A közösség nem cél, hanem közeg: olyan tér, amelynek feladata, hogy minden tag számára lehetővé tegye a kibontakozást. Ez különösen fontos a pedagógiai peremhelyzetekben – lemaradó, sérült, kirekesztett tanulók esetében –, ahol a közösségi érdek könnyen szembekerülhet az egyéni méltósággal.

Ebben az értelemben a keresztény transzcendencia nem „többlet-elvárás” jelent a pedagógiában, hanem **védelmi elvet**. Határt szab annak, hogy a nevelés meddig mehet el a „jó cél” érdekében, és biztosítja, hogy az ember soha ne váljon pusztá eszközzé.

## 7. ÖSSZEZGÉS ÉS ZÁRÓ GONDOLATOK

Az ateista transzcendencia vizsgálata arra mutat rá, hogy a modern, szekularizált világ nem szüntette meg az ember önmeghaladás

iránti igényét. A transzcendencia nem tűnt el, csupán átalakult: levált a vallási nyelvről, és új formákban – erkölcsi elköteleződésben, közösségi felelősségvállalásban, jövőorientált gondolkodásban – vált jelenvalóvá. Ez az esszé amellet érvelt, hogy az ateista transzcendencia nem pusztá fogalmi ellentmondás, hanem valós antropológiai és pedagógiai tapasztalat leírása.

A pedagógia különösen érzékeny terepe ennek a jelenségnek. A nevelés szükségszerűen értelmet közvetít, akkor is, ha ezt nem nevezi nevén. Makarenko „holnapi öröme”, „a szív pedagógiája” Szuhomlinszkijnél, illetve a közösség központi szerepe mind azt mutatják, hogy a modern, vallástól elhatárolódó pedagógiák is transzcendens funkciókkal dolgoznak. Ezek a funkciók képesek motiválni, erkölcsi normákat közvetíteni és közösségeket formálni, ugyanakkor végső igazolásuk törekeny marad.

Keresztény pedagógiai nézőpontból az ateista transzcendencia nem elutasítandó, hanem értelmezendő jelenség. Nem hamis,

hanem beteljesületlen. Valódi kérdéseket tesz fel az ember értelméről, méltóságáról és felelősségéről, de nem tud végső választ adni arra, miért kötelező mindez akkor is, amikor nem szolgál közvetlen hasznot. A keresztény transzcendencia ebben a megközelítésben nem versenytársa, hanem horizontja ezeknek a kérdéseknek: nem eltörlő az ember önmeghaladás iránti vágyát, hanem mélyebb alapra helyezi.

A tanulmány végső állítása ezért az, hogy a pedagógia nem kerülheti meg a transzcendencia kérdését. Ha hallgat róla, akkor is választ ad – implicit módon. A kérdés nem az, hogy van-e transzcendencia a nevelésben, hanem az, hogy milyen formában jelenik meg, és milyen határokat, illetve védelmet biztosít az emberi méltóság számára. A keresztény pedagógia ebben a tekintetben nem ideológiai alternatívát, hanem felelős értelmezési keretet kínál egy olyan világban, amely továbbra is – kimondva vagy kimondatlanul – az értelmre kérdez.

---

a kérdés nem az, hogy van-e transzcendencia a nevelésben

---



---

## SZAKIRODALOM, FORRÁSOK

---

### *I. A transzcendencia, szekularizáció és immanens értelem elméleti háttere*

**Taylor, Charles (2007):** *A Secular Age*. Harvard University Press.

- Alapmű a szekuláris kor transzcendencia-átalakulásának megértéséhez. Kiváló háttér az „ateista transzcendencia” fogalmához.

**Taylor, Charles (1991):** *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press.

- Az önmegvalósítás, erkölcs és transzcendencia kapcsolatáról, szekuláris keretben.

**Habermas, Jürgen (2008):** *Between Naturalism and Religion*. Polity Press.

- A vallás utáni erkölcs és a „fordítási probléma” (transzcendens tartalmak világi nyelvre).

**Luckmann, Thomas (1967):** *The Invisible Religion*. Macmillan.

- Klasszikus mű az „implicit”, intézményen kívüli transzcenciáról.

**Taylor, Mark C. (2007):** *After God*. University of Chicago Press.

- „Isten utáni” értelemkeresés kulturális elemzése.

## II. *Ateista / immanens transzcendencia – filozófiai megközelítések*

**Levinas, Emmanuel (1969):** *Totality and Infinity*. Duquesne University Press.

- A Másik etikája, mint transzcendencia vallási nyelv nélkül.

**Ricoeur, Paul (1992):** *Oneself as Another*. University of Chicago Press.

- Erkölcsi felelősség és önmeghaladás narratív keretben.

**Joas, Hans (2008):** *The Genesis of Values*. University of Chicago Press.

- Értékek keletkezése transzcendens tapasztalat nélkül.

**Marion, Jean-Luc (2002):** *God Without Being*. University of Chicago Press.

- Határterület: transzcendencia fenomenológiai értelmezése (keresztény, de modern).

## III. *Pedagógiai transzcendencia – klasszikus ateista pedagógiák*

**Makarenko, Anton S. (1955):** *The Road to Life*. Foreign Languages Publishing House.

- „Holnapi öröm”, közösség, jövőbe ágyazott értelem.

**Makarenko, Anton S. (1977):** *Pedagogical Poem*. Progress Publishers.

- A közösség, mint erkölcsi–értelmi transzcendencia hordozója.

**Szuhomlinszkij, Vaszilij (1974):** *My Heart I Give to Children*. Raduga Publishers.

- „Szív pedagógiája”, emberi méltóság abszolútuma.

**Szuhomlinszkij, Vaszilij (1979):** *Pavlysh Secondary School*. Progress Publishers.

- Erkölcsi nevelés vallási nyelv nélkül.

## IV. *Keresztény pedagógiai és antropológiai válaszok*

**Karácsony Sándor (1996):** *A nevelés lélektana*. Osiris Kiadó.

- Kapcsolati antropológia, személy és közösség viszonya.

**Sík Sándor (1990):** *Esztétika és pedagógia*. Szent István Társulat.

- Erkölcs, transzcendencia és nevelés egysége.

**Guardini, Romano (1965):** *The End of the Modern World*. Sheed & Ward.

- Modernitás és transzcendencia válsága keresztény szemszögből.

**Balthasar, Hans Urs von (1989):** *Theo-Drama, Vol. I*. Ignatius Press.

- Emberi szabadság és isteni megszólítás viszonya.

## V. *Közössépedagógia – háttér a dolgozatodhoz*

**Fábry Béla és Trencsényi László (szerk., 2017):** *Keresztény kultúra és közössépedagógia*.

Magyar Pedagógiai Társaság.

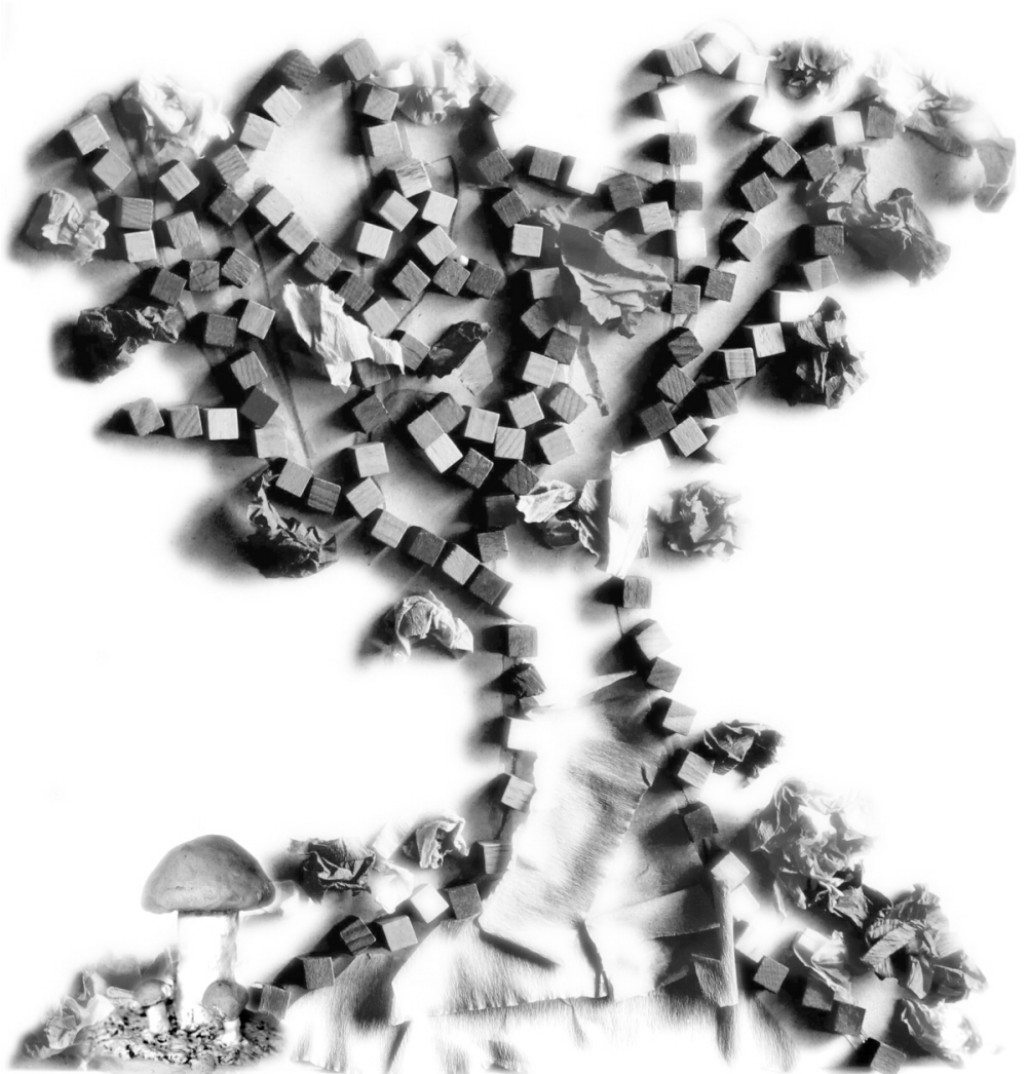
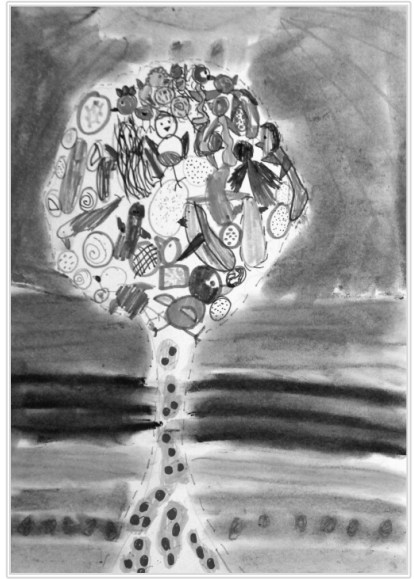
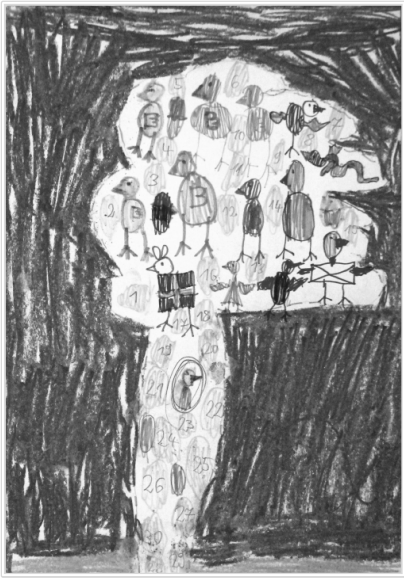
- Közvetlenül kapcsolódik a mostani tanulmányhoz.

**Heller Ágnes (1970):** *Mindennapi élet*. Akadémiai Kiadó.

- Erkölcs és közösség világi alapjai.

**Bauman, Zygmunt (2000):** *Liquid Modernity*. Polity Press.

- Közösség, erkölcs és bizonytalanság a későmodernitásban.



## ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

(In English: from page 147)

ROVAT: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

26–49 » BOCSI VERONIKA:

**A lefelé irányuló iskolai mobilitás mintázatai ifjúsági mintában**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.03>

A lefelé irányuló oktatási mobilitással (EDM) kapcsolatban kevés adat érhető el, azok ugyanakkor a fiatal generációban a jelenség erősödését mutatják Magyarországon. Vizsgálatunkban a Magyar Ifjúság 2020 adatbázisának 25–29 éves almintáját használtuk fel, és a következő csoportokat alakítottuk ki: az apa diplomás (N = 437), az apa érettségizett (N = 823) és az apa szakmunkás végzettségű (N = 1197). Hogy beazonosítsuk a lefelé irányuló oktatási mobilitással összefüggő tényezőket, olyan lehetséges független változókat használtunk, mint a nem, a településtípus vagy az anya iskolai végzettsége, és ezek segítségével bináris regressziós modelleket futtattunk le. A lefelé irányuló oktatási mobilitás értéke 26,8% volt a diplomás apák, 11,3% az érettségizett apák és 3,8% a szakmunkás apák esetében. Az érettségizett apák lefelé elmozduló gyermekeinek esetében férfitöbbletet tudtunk kimutatni. A diplomás apával bíró fiatalok mintájában a lefelé irányuló oktatási mobilitással a szülők életével való egyetértés, az anyagi helyzet, az apa diplomájának szintje és az anya végzettsége kapcsolódott össze, míg az érettségizett apák gyermekeinek almintájában a nem, a településtípus, a szülők életével való egyetértés, az anya végzettsége és az apa középfokú végzettsége mutatott szignifikáns kapcsolatot. Ha az EDM 2020-as arányait összevetjük a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 adataival, akkor minden oktatási szinten csökkenést tapasztalunk, tehát összességében az EDM aránya mérséklődött 2015 és 2020 között.

Kulcsszavak: *társadalmi mobilitás; oktatási mobilitás; EDM; ifjúság*

50–72 » SOTKOVSKY LILI – BÁRDOS JENŐ:

**A beszédtechnológiai fejlődése és korlátai a nyelvitanításban** – Az intézményes tanári diskurzus jegyeinek keresése a chatbot és a tanuló közötti interakcióban<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.04>

A tanulmány a nyelvoktatás technológiai fejlődésének történeti áttekintéséből kiindulva vizsgálja, hogy az AI-alapú chatbotok milyen mértékben képesek megjeleníteni a

nyelvtanári kommunikációra jellemző diskurzuspragmatikai mintázatokat. Míg a korábbi eszközök elsősorban a nyelvi inputhoz való hozzáférést és az autonóm gyakorlást támogatták, addig a mai rendszerek már a beszélgetés és visszajelzés révén a tanári szerep részleges imitációjára is képesek. A kutatás nem a pedagógiai hatékonyságot vizsgálja, hanem azt, hogy az AI és a tanuló közötti interakciókban megjelennek-e az intézményes tanári diskurzusra jellemző jelenségek. A vizsgálat egy szakirodalom-alapú ellenőrző lista segítségével, kvalitatív elemzés keretében történik, kontrollált tanulói szerepben létrehozott dialógus alapján. Megfigyeléseink összhangban állnak azzal a feltevessel, hogy az AI-alapú chatbotok bizonyos, a tanári kommunikációhoz köthető mikroszintű stratégiákat képesek ugyan reprodukálni, azonban nem veszik fel következtetesen azokat az interakciós és intézményes szerepeket, amelyek a nyelvtanári diskurzust mint egészet meghatározzák.

Kulcsszavak: *beszédtanítás; nyelvtanári diskurzus; AI-alapú nyelvetchnológia*

ROVAT: LÁTÓSZÖG

5–12 » NÉMETH TIBOR:

**A gyarmatosítás örökségének lebontása a kanadai iskolákban** – A kiengesztelődésen át a kultúraazonos oktatásig<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.01>

Kanadában 1880 és 1980 között mintegy 150 ezer őslakos gyermeket kényszerítettek távoli bentlakásos iskolákba, ahol szexuális abúzus, családi kötelek elmettsége és anyanyelvük tiltása révén kulturális népi társadalmi élet megsemmisült. E gyarmatosító politika súlyosan traumatikus örökséget hagyott maga után, ami generációkon átívelő bentlakásos iskola-szindrómát, függőséget, dühöt és a közösségek szétválását okozta. Az egyéni és közösségi gyógyulás e trauma tudatosításával indulhatott el.

A valódi megbékélés felé az első mérföldkövet egy 2007-es peren kívüli megállapodás, majd a 2008-ban felállított Társadalmi megbékélést segítő bizottság jelentette, melynek 2015-ös zárójelentése hivatalosan is kulturális népi társadalmi élet megsemmisítését a történeket, ami megnyitotta az utat az állami és egyházi bocsánatkérések előtt. A jogorvoslaton túl a bizottság a helyreállító igazságszolgáltatás szellemében a megbezett kapcsolatok újjáépítését tűzte ki célul, egy 94 pontból álló cselekvési terv megvalósítása segítségével.

A rendszerszintű egyenlőtlenségek felszámolásában az oktatás kulcsfontosságú lett. A szövetségi kormány feladta az intézmények feletti kontrollt, és jelentős forrásokat biztosít az óslakos iskolák infrastruktúrájára és a nyelvi revitalizációra. A 2019-es óslakos nyelvekről szóló törvény elismerte a társadalomalkotó óslakos közösségek nyelvhasználati jogát, és bevonta a közösségi Vének tudását az oktatásba.

Mára a kanadai tartományok tanterveikbe integrálták az óslakosok történelmét és világról alkotott elképzeléseit. A hangsúly a tantermi oktatástól a terepen zajló, gyakorlati és anyanyelvi képzésre helyeződött át, amely összekapcsolja a modern tudományt az ősi bölcsességgel. A megbékélés és a kultúraazonos oktatás gyakorlata Kanadában immár nemzeti önérték a jövő építésében.

*Kulcsszavak: bentlakásos iskolák; kulturális népiartás; társadalmi megbékélés; helyreállító igazságszolgáltatás; nyelvi revitalizáció*

### 13–25 » PÁL-VÖLGYI LAJOS:

#### Az innovációs kultúra megújulása az oktatásban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.02>

Egy ágazat működését és megújulását sokféle intézkedés segítheti. Az ágazati szereplők megbecsülése és tisztességes jövedelme mellett biztosan a legelső között szerepel az innovációk ösztönzése is. Az innovációs rendszer az oktatás esetében is egyfajta immunrendszerként működik, amelynek sejtjei – az innovatív pedagógusok – képesek felismerni egy sor kisebb-nagyobb problémát, és kellő kreativitással semlegesíteni, illetve megoldásokká transzformálni azokat. Jó esetben bárki innovátorrá válhat, és egy jól működő ágazat ezt erőteljesen ösztönzi, jutalmazza és támogatja is. Az innovációs kultúra fejlesztését a tanárok és iskolák szakmai autonómiájának tervezett növelése hazánkban különösen aktuálissá teszi. A cikk a közelmúlt néhány kapcsolódó hazai kutatását, javaslatát tekinti át, kitérve az innovációt ösztönző intézkedésekre, az innovációk kockázataira, és a kockázatok kezelésére is.

*Kulcsszavak: oktatási innováció; innovációpolitika; innovációs kockázatok*

### ROVAT: MŰHELY

#### 73–90 » JÓZSA GERGELY:

#### DINAMÓ (Digitálisan Naprakész Módszerek) –

A generatív képkalkotás alkalmazása és integrálása a vizuális kultúra oktatásába

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.05>

A tanulmány a DINAMÓ – Digitálisan Naprakész Módszerek nevű, művészetpedagógiai innovációként létrejött alternatív alkotócsoport működését és pedagógiai

hatásait vizsgálja. E pedagógia középpontjában a generatív képkalkotás integrálása áll a vizuális művészeti nevelésbe, célja a képzőművészeti önkifejezés és az identitás erősítése, valamint az alkotói és tanulási folyamatok fejlesztése. A DINAMÓ reflektív tanulási környezetet biztosít, amely támogatja a vizuális kísérletezést és a művészeti tananyag élményalapú, alternatív feldolgozását, ötvözve a manuális és digitális technikákat. A generatív MI által létrehozott képek szerves részévé válnak az alkotói folyamatoknak, elősegítve a kreatív döntéshozatalt és a szakmai alkalmazhatóságot. A kutatás hangsúlyozza, hogy az MI nem helyettesíti a klasszikus művészeti értékeket, hanem korszerű pedagógiai eszközként egészíti ki azokat, miközben megőrzi az „emberi érintés” jelentőségét. Különös figyelmet kap a digitális képszerkesztés, a kritikai reflexió és a promptok tudatos megfogalmazása, amelyek révén a diákok mélyebb szakmai ismeretekre tesznek szert. Emellett a tanulmány célja az MI-vel kapcsolatos szkepticizmus oldása és a bizalom építése. A DINAMÓ modellje jól példázza, hogyan integrálható az MI a vizuális művészeti oktatásba úgy, hogy az támogassa az önkifejezést, a kreatív gondolkodást és a pedagógiai innovációt, miközben megőrzi a hagyományos művészeti értékeket és az alkotói szabadságot.

*Kulcsszavak: alkotótárs; élményalapú tanulás; kreativitás; művészetpedagógia; mesterséges intelligencia*

### 91–116 » CZAPNÉ MAKÓ ZITA – CSÉPÁNY NIKOLETTA:

#### A tantárgyi koncentráció lehetőségei az alsó tagozatban: matematika és olvasás tanítás

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.06>

A tantárgyi koncentráció hatékonyságát a tanulási-tanítási folyamatban számos tanulmány igazolta. Tapasztalataink szerint azonban az általános iskola alsó tagozatán nem minden tantárgy esetében valósul meg kellő mértékben. A matematika és a magyar irodalom tantárgyak látszólag teljesen elkülönülnek egymástól az oktatás folyamatában, pedig kiváló lehetőségek kínálkoznak ezeknek a tantárgyaknak az összekapcsolására is. Cikkünkben a matematika és az olvasás tanítás integrációjának lehetőségeit mutatjuk be az általános iskola alsó tagozatában. Úgy gondoljuk, hogy a két tantárgy tanításának valamilyen mértékű összekapcsolása számos előnnyel járhat: segítheti a motivációt, színesítheti a tanítási-tanulási folyamatot, hozzájárulhat a tanulási nehézségek leküzdéséhez.

A fentiek mellett egy kérdőíves vizsgálat eredményeiről is beszámolunk, melyet diplomás tanítók és tanító szakos hallgatók körében végeztünk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy ők hogyan vélekednek a tantárgyi kapcsolódásokról, mennyire tartják ezeket fontosnak

pedagógiai szempontból, illetve, mi a véleményük a tantárgyi koncentráció megvalósíthatóságáról. Az online kérdőívet 82 fő töltötte ki. Közülük 42 kitöltő tanító szakos hallgató, 40 fő pedig diplomával rendelkező tanító. A válaszokból kiderült, hogy a tanítók és a tanító szakos hallgatók is nagy pedagógiai hasznot tulajdonítanak a tantárgyi koncentrációnak, amely véleményük szerint mind a motiváció, mind a tudástartalmak elsajátítása szempontjából hasznos eljárás. Sok kitöltő válaszolta, hogy nehéz a tantárgyi koncentráció megvalósítása, ezért mindenképpen hasznosnak véljük az eljárást segítő feladatcsomagok, taneszközök jövőbeli publikálását.

Kulcsszavak: *tantárgyi koncentráció; komplexitás; matematikatanítás; olvasztanítás*

### 117–131 » VIDA GERGŐ – NAGY DORISZ:

**Az iskolai integráció szülői szemmel** – A nem sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők helyzete az integrációban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.07>

A magyar köznevelési rendszerben a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek inklúziója és integrációja fogalmi szinten is keveredő, kevésbé lehatárolt terület. Az integráció jogszabályi szinten rögzített lehetőség, ugyanakkor az inklúzió és a méltányosság fogalmi kevésbé jelennek meg explicit módon a szabályozásban. Több összetevő hiánya nehezíti az inklúziót, ilyenek az intézményi feltételek, köztük a hiányos szülői kommunikáció. Az oktatáspolitikai ártrendeződés alkalmával relevánssá válhat, hogy az inklúzióról ne kizárólag intézményi, finanszírozási vagy szakember-ellátottsági problémaként beszéljünk, hanem az iskolai közösség egészenek működéséeként. Jelen tanulmány az együttnevelés egyik kevésbé kutatott szereplőjét, az SNI-vel nem küzdő gyermekek szüleit célozta. Felvetésünk szerint az ő informáltságuk és bizalmuk közvetlenül befolyásolhatja az inklúzió sikerességét.

A tanulmány az inkluzív neveléssel kapcsolatos nézeteket vizsgálja egy pilot kutatás keretein belül kvantitatív, kérdőíves módszerrel. Célunk annak feltárása volt, hogy a nem SNI gyermekeket nevelő szülők miként értelmezik az együttnevelés fogalmát és milyen tényezők befolyásolják elfogadó vagy fenntartásokkal teli viszonyulásukat. Az adatfelvétel online, kérdőív segítségével, hálóba-mintavételi eljárással valósult meg. Az elemzés öt munkahipotézist vizsgált korrelációszámítással és Mann–Whitney-próbával. Az eredmények szerint erős negatív összefüggés mutatkozik az önértékelt informáltság és az együttneveléssel kapcsolatos bizonytalanság között. Az iskolai tájékoztatást kapott szülők szignifikánsan magasabb intézményi bizalmat mutattak, ugyanakkor a válaszadók több, mint

kétharmada semmilyen tájékoztatást nem kapott az együttnevelésről. A személyes tapasztalat önmagában nem jár együtt elfogadással, a szülői aggályok és az észlelt pozitív hatások megítélése között ugyanakkor közepes, negatív összefüggés áll fenn. Az eredmények alapján a szülői bizonytalanság elsősorban nem elutasításból, hanem információhiányból fakadhat, ami az iskolai kommunikáció és a szülők tudatos bevonásának fontosságát hangsúlyozza.

Kulcsszavak: *inkluzív nevelés; szülői attitűdök; integráció; sajátos nevelési igény; iskolai kommunikáció*

### ROVAT: ÉTELMEZÉSEK, VITÁK

#### 132–142 » NÉMETH GÁBOR:

**„A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?”** –

Az ateista transzcendencia értelmezése keresztény pedagógiai nézőpontból – Gondolatkísérlet

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.08>

A tanulmány az ateista transzcendencia jelenségét vizsgálja keresztény pedagógiai nézőpontból. Kiindulópontja, hogy a modern, szekularizált társadalmakban a transzcendencia nem tűnt el, hanem átalakult: a vallási nyelvről leválva új formákban jelenik meg az erkölcsi elköteleződésben, a közösségi felelősségvállalásban és a jövőre irányuló értelemkeresésben. Az írás bemutatja a transzcendencia fogalmának modern átalakulását, majd értelmezi az ateista transzcendencia fogalmát mint olyan emberi tapasztalatot, amely önmagán túlmutató jelentés- és normahorizontot feltételez, anélkül, hogy isteni alapra hivatkozna. A pedagógiai dimenzió feltárásában Makarenko és Szuhomlinszkij életműve szolgál példaként, különös tekintettel a jövőorientáció, az erkölcsi többlet és a közösség szerepére. A tanulmány amellett érvel, hogy az ateista transzcendencia valós emberi és pedagógiai tapasztalat, míg végső megalapozottsága bizonytalan marad. A keresztény pedagógia ebben az összefüggésben nem elutasító alternatívaként, hanem értelmező és beteljesítő horizontként jelenik meg, amely képes megőrizni az emberi méltóság abszolút jellegét a nevelés gyakorlatában.

Kulcsszavak: *transzcendencia; ateista transzcendencia; keresztény pedagógia; szekularizáció; emberi méltóság; közösségedagógia; erkölcsi nevelés*

\*

#### B2 » *A képekről* (Tóth Nóra)

A Tüskevár Iskoláról és az iskola alkotói filozófiájáról

#### B3 » *Szerkesztői jegyzet* (ÚPSZ)

Felhívás történetmesélésre

#### B4 » *„Hogyan bocsáthatnék meg ennek a bűnösnek?”*

Részlet Fazekas Sándor *A megbékélés és az emlékezés etikai kritériumai* c. írásából

## ABSTRACTS

(Full-texts are in Hungarian!)

SECTION: **TANULMÁNYOK** (peer reviewed)26–49 » **BOCSI, VERONIKA:****Educational Mobility – Focusing on Downward Trends**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.03>

Although data on educational downward mobility (EDM) are limited, it appears more common among younger individuals in Hungary. This study examines the 25–29 age group from the Hungarian Youth 2020, focusing on the following subsamples: father with degree (N = 437), father high school education (N = 823), and father with vocational education (N = 1197). We analyzed how variables like gender, type of settlement, or the educational level of mother relate to chance of EDM, using binary regression models. If the father has got a degree, the rate of EDM was 26.8%, it was 11.3% in the case of high school education and 3.8% in the case of vocational educational level. The men in the subsample of father's high school educational level tended more to involve in the process of EDM. During the comparison of educational and professional pathways the pull effect of vocational jobs could be shown. The chance of EDM were formed in the subsample of highly educated father by disagreement of parents' life, economic condition, the father's type of the degree and the educational level of mother. In the subsample of high school educated father the forming factors were the following: sex, disagreement of parents' life, type of the settlement, economic condition, educational level of mother and the detailed type of the father's educational level. To identify longitudinal trends in the field of EDM the database of Hungarian Youth Research 2016 was used too. If we compare the 2020 EDM rates with the data from the Hungarian Youth Research 2016, we experience a decrease at all educational levels, so overall the EDM rate has decreased.

Keywords: *social mobility; educational mobility; EDM; youth*

50–72 » **SOTKOVSKZY, LILI – BÁRDOS, JENŐ:****The Evolution and Limitations of Speech-Based Educational Technologies in Language Teaching – Institutional Teacher Discourse in Chatbot–Learner Interaction**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.04>

This study examines the extent to which AI-based chatbots are capable of reproducing discourse-pragmatic

patterns characteristic of language teacher communication, drawing on a historical overview of technological developments in language education. Whereas earlier technologies primarily supported access to linguistic input and autonomous practice, contemporary systems are increasingly able to partially imitate the teacher's role through conversational interaction and feedback. Rather than investigating pedagogical effectiveness, the study focuses on whether interactions between AI and learners exhibit features characteristic of institutional teacher discourse. The analysis is conducted qualitatively, using a literature-based checklist applied to dialogues generated within a controlled learner role. The findings support the assumption that AI-based chatbots are capable of reproducing certain micro-level strategies associated with teacher communication; however, they do not consistently adopt the interactional and institutional roles that define language teacher discourse as a whole.

Keywords: *speaking instruction; language teacher discourse; AI-based language technology*

SECTION: **LÁTÓSZÖG**5–12 » **NÉMETH, TIBOR:****Dismantling the legacy of colonization in Canadian schools**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.01>

Between 1880 and 1980, Canada forced around 150,000 Indigenous children into distant residential schools, executing a systematic cultural genocide through sexual abuse, isolation from families, and the prohibition of native languages. This colonial policy left a severe traumatic legacy, causing intergenerational residential school syndrome, addiction, rage, and the fragmentation of communities. Healing began by acknowledging this colonial trauma.

The first milestones toward genuine reconciliation were the 2007 out-of-court settlement and the establishment of the Truth and Reconciliation Commission in 2008. The Commission's 2015 final report formally labelled the system a *cultural genocide*, prompting state and papal apologies. Rooted in restorative justice, the Commission aimed to rebuild broken relationships rather than exact retribution, presenting a 94-point Call to Action.

Education became the primary tool to dismantle systemic inequalities. The federal government gradually

withdrew from managing Indigenous schools, allocating substantial funding for infrastructure and language revitalization. The 2019 Indigenous Languages Act recognized language rights and integrated the wisdom of respected Elders into schools, allowing them to teach and provide emotional support.

Today, Canadian provinces have integrated Indigenous history and perspectives into their curricula. The educational focus has shifted from classroom theory to land-based learning in native languages, blending modern science with ancestral knowledge. Reconciliation and culturally appropriate education are recognized not only as moral obligations but as vital national interests for Canada's future.

Keywords: *residential schools; cultural genocide; societal reconciliation; restorative justice; language revitalization*

### 13–25 » PÁLVÖLGYI, LAJOS:

#### The renewal of the culture of innovation in education

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.02>

A wide range of measures can help a sector function and renew itself. Alongside the recognition and fair compensation of sector stakeholders, encouraging innovation is certainly among the top priorities. In the case of education, the innovation system functions as a kind of immune system, whose cells — innovative educators — are capable of identifying a range of smaller and larger problems and, with sufficient creativity, neutralizing them or transforming them into solutions. Ideally, anyone can become an innovator, and a well-functioning sector strongly encourages, rewards, and supports this. The planned increase in the professional autonomy of teachers and schools makes the development of the culture of innovation particularly relevant in our country. This article reviews several recent related domestic studies and proposals, addressing measures to encourage innovation, the risks of innovation, and risk management.

Keywords: *educational innovation; innovation policy; innovation risks*

### SECTION: MŰHELY

### 73–90 » JÓZSA, GERGELY:

#### DINAMO (Digitally Up-to-Date Methods) – The Application and Integration of Generative Image Creation in Visual Culture Education

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.05>

This study examines the operation and pedagogical impact of DINAMO (Digitally Up-to-Date Methods), an alternative creative group established as an innovation in

art education. The group's central focus is the integration of generative image creation into art education, with the aim of strengthening self-expression and identity while enhancing creative and learning outcomes. DINAMO provides a reflective learning environment that supports experimentation and experience-based, alternative approaches to art curriculum development, combining traditional manual techniques with digital methods. Images generated by artificial intelligence become an integral part of the creative process, facilitating creative decision-making and fostering professional competencies. The research emphasizes that AI does not replace classical artistic values; rather, it complements them as a contemporary pedagogical tool while preserving the importance of the “human touch.”

Particular attention is given to digital image editing, critical reflection, and the conscious formulation of prompts, through which students acquire deeper professional knowledge. In addition, the study seeks to reduce skepticism toward AI and to build trust in this technology. The DINAMO model serves as an example of how artificial intelligence can be integrated into visual arts education in a way that supports self-expression, creativity, and pedagogical innovation while preserving traditional artistic values and artistic freedom.

Keywords: *creative collaborator; experiential learning; creativity; art education; artificial intelligence*

### 91–116 » CZAPNÉ MAKÓ, ZITA – CSÉPÁNY, NIKOLETTA:

#### Exploring the Prospects of Cross-Curricular Teaching in Lower Primary Education: Integrating Mathematics and Reading Comprehension

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.06>

Numerous studies have confirmed the effectiveness of cross-curricular methods in enhancing the teaching–learning process. Despite this, their application in lower elementary education remains limited, particularly in subjects such as mathematics and Hungarian literature, which are traditionally taught as separate disciplines. This study aims to explore the potential for integrating mathematics and reading instruction in lower primary classrooms. We argue that such integration can offer multiple benefits: increasing student motivation, enriching classroom activities, and supporting the development of both literacy and numeracy skills. Furthermore, it may contribute to overcoming common learning difficulties by providing a more holistic approach to knowledge acquisition.

To investigate current attitudes toward cross-curricular methods, we conducted an online questionnaire survey among 82 respondents, including 42 teacher training students and 40 qualified teachers. The survey examined

perceptions of pedagogical value, practical feasibility, and potential challenges. Findings reveal that both groups consider cross-curricular approaches highly beneficial for fostering motivation and improving learning outcomes. However, respondents also highlighted significant implementation difficulties, such as time constraints and lack of resources. Based on these insights, we recommend the development and dissemination of structured task packages and teaching aids to facilitate the practical application of cross-curricular strategies in lower primary education.

Keywords: *cross-curricular teaching; complexity; teaching mathematics; teaching reading*

**117–131 » VIDA, GERGŐ – NAGY, DORISZ:**

**The situation of parents raising children without special educational needs in the context of integration**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.07>

In Hungarian public education system, the inclusion and integration of children with special educational needs (SEN) is a conceptually blurred and poorly defined concept. Although integration is a legally established option, the concepts of inclusion and equity are less explicitly addressed in the regulations. The absence of several key components, such as institutional conditions, including inadequate communication with parents, hinders inclusion. As education policy undergoes restructuring, it may become relevant to discuss inclusion not solely as an institutional, funding, or staffing issue, but as the functioning of the school community as a whole. This study targeted one of the less-researched stakeholders in inclusive education: the parents of children without special educational needs (SEN). We propose that their level of awareness and trust can directly influence the success of inclusion programs.

This study examined views on inclusive education within the framework of a pilot study using a quantitative, questionnaire-based method. Our goal was to explore how parents raising children without SEN interpret the concept of inclusive education and what factors influence their acceptance or reserved attitudes. Data were collected online using a questionnaire and snowball sampling method. Five working hypotheses were tested using correlation calculations and the Mann–Whitney U test. The results indicate a strong negative correlation between self-reported knowledge and uncertainty about inclusive education. Parents who received information from the school demonstrated significantly higher institutional trust; however, more than two-thirds of respondents received no information about inclusive education. Personal experience alone does not lead to acceptance; however, there is a

moderate negative correlation between parental concerns and assessments of perceived positive effects. Based on the results, parental uncertainty may stem primarily not from rejection but from a lack of information, which underscores the importance of school communication and the conscious involvement of parents in the educational process.

Keywords: *inclusive education, parental attitudes, integration, special educational needs, school communication*

**SECTION: ÉTELMEZÉSEK, VITÁK**

**132–142 » NÉMETH, GÁBOR:**

**“The absence or transformation of transcendence?” – Interpreting atheist transcendence from a christian pedagogical perspective – A thought experiment**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.08>

This study examines the phenomenon of atheist transcendence from the perspective of Christian pedagogy. Its point of departure is that in modern, secularized societies transcendence has not disappeared but has been transformed: detached from religious language, it reappears in new forms through moral commitment, communal responsibility, and the search for meaning oriented toward the future. The paper outlines the modern transformation of the concept of transcendence and interprets atheist transcendence as a human experience that presupposes a horizon of meaning and normativity beyond the self, without referring to any divine foundation. In exploring its pedagogical dimension, the works of Makarenko and Sukhomlinsky serve as key examples, with particular attention to future orientation, moral surplus, and the role of community. The study argues that atheist transcendence is a real human and pedagogical experience; however, its ultimate foundation remains uncertain. In this context, Christian pedagogy appears not as a rejecting alternative, but as an interpretive and fulfilling horizon capable of preserving the absolute character of human dignity in educational practice.

Keywords: *transcendence; atheist transcendence; Christian pedagogy; secularization; human dignity; community pedagogy; moral education*

\*

**B2 » About the pictures (Tóth, Nóra)**

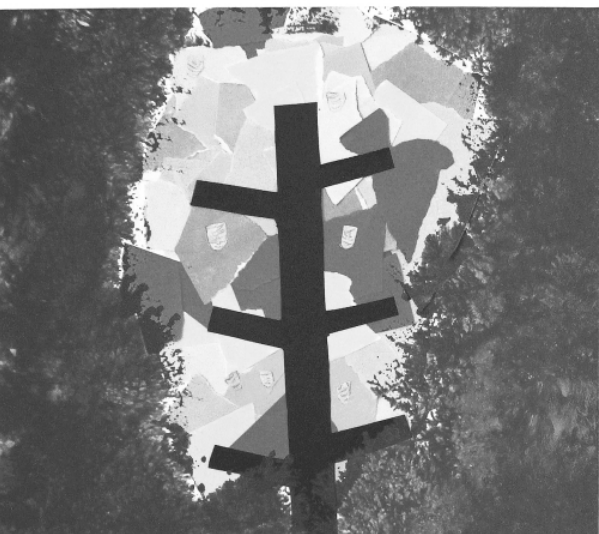
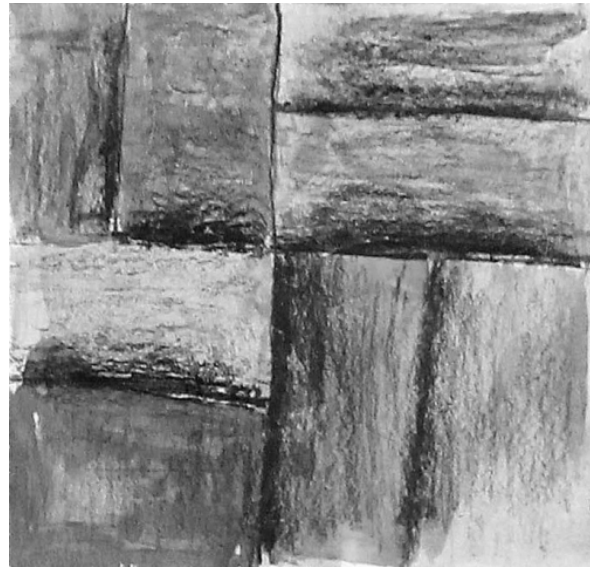
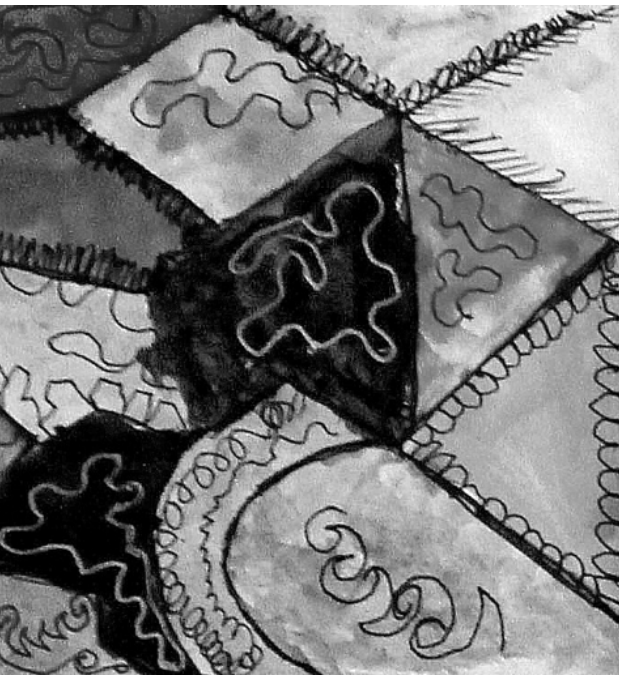
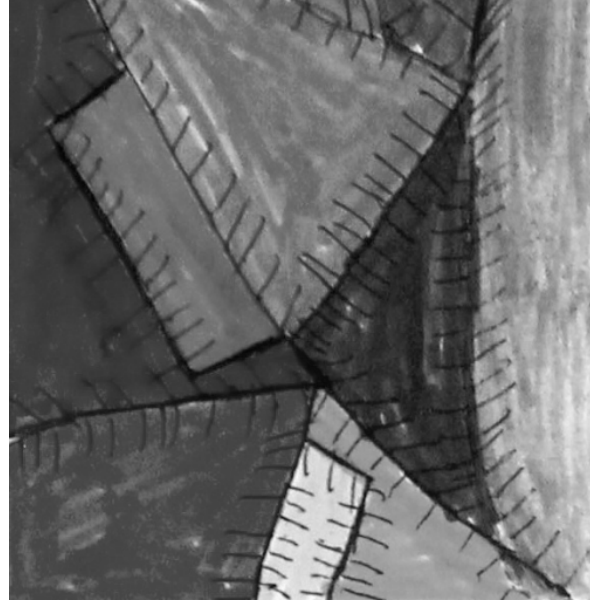
About Tüskevár School and their creative philosophy

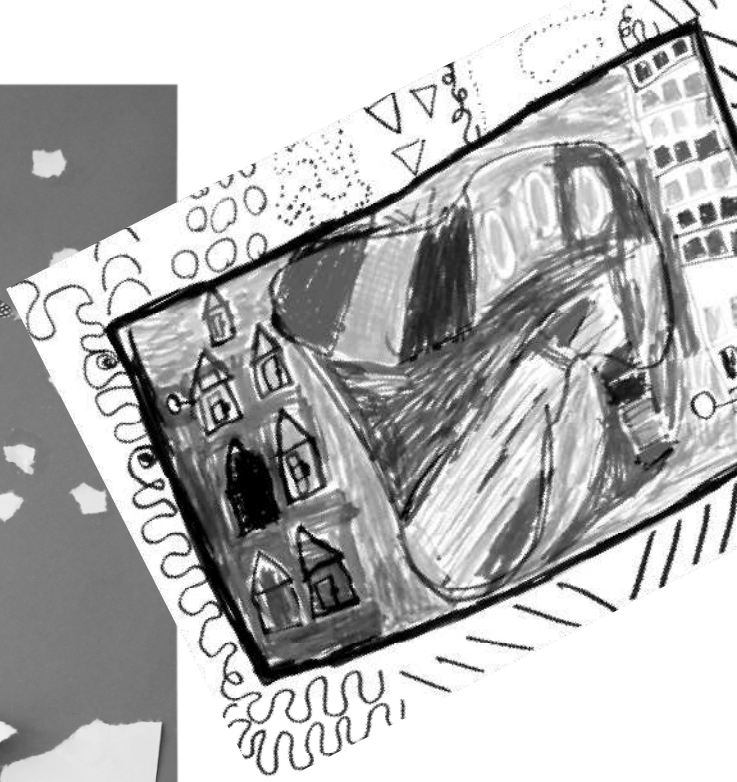
**B3 » Editor's Note (ÚPSZ)**

A call for storytelling

**B4 » “How can I forgive this sinner?”**

Excerpt from Sándor Fazekas's article "Ethical Criteria of Reconciliation and Remembrance"





## SZÁMUNK SZERZŐI (AUTHORS IN ISSUE)

**Prof. Dr. BÁRDOS JENŐ DSc.**

**Professor Emeritus** | EKKE | PE | az MTA doktora | neveléstudós, alkalmazott nyelvész, nyelvpedagógus, egyetemi tanár | dolgozott az ELTE-n, a PE-n, az EKE-n | korábbi Fulbright-ösztöndíjas | Rutgers Egyetem | szakterületei közé tartozik a nyelvpedagógia, az alkalmazott nyelvészet, a nyelvi mérés-értékelés és a tanárképzés | publikációinak száma meghaladja a 150-et

**BOCSI VERONIKA PhD habil.**

**egyetemi tanár** | DE GyGYK | történelemtanár, szociológus | neveléstudományokból doktorált és habilitált | kutatási területe: nevelésszociológia, kulturális szociológiák, életmódszociológia

**CZAPNÉ dr. MAKÓ ZITA**

**adjunktus** | EKKE TÓKI | matematikus, matematikatanár | a függvényegyenletek témakörében doktorált | aktuális kutatási területe: a matematika módszertana | mindenkori célja a hallgatók, diákok matematikai attitűdjének formálása

**Dr. CSÉPÁNY NIKOLETTA**

**adjunktus** | ELTE TÓK | magyar szakos tanár, tanító, a magyar mint idegen nyelv tanára | alkalmazott nyelvészetből doktorált | az olvasás tanítását foglalkoztatja | tanított a közoktatásban és nemzetközi iskolában | kutató (szövegértés) | keresi a módszertani újdonságokat és kulcsfontosságúnak tartja a motivációt és annak összefüggését a tantárgyi koncentrációval

**JÓZSA GERGELY**

**művésztanár** | Fóti Népművészeti Szakgimnázium és Gimnázium | a vizuális kultúra és művészeti grafika tanára | tervezőgrafikus (mesterdiploma: vizuális- és környezetkultúra, inkluzív nevelés) | kép- és tervezőgrafikai, illetve művészeti elméleti és gyakorlati oktatást végez | tevékenységének középpontjában: a kreatív vizuális gondolkodás fejlesztése, a digitális technológiák integrációja és a projektalapú művészetpedagógia | kutatási érdeklődése: a generatív képkalkotás művészetpedagógiai hatásai | a DINAMÓ alkotócsoport létrehozásával a generatív képkalkotás reflektív oktatási integrációját vizsgálja

**NAGY DORISZ**

**kutatási asszisztens** | SOE BPK | végzett gyógypedagógus (SOE BTK) | az itt bemutatott kutatás résztvevője, adatgyűjtője, elemzője

**NÉMETH GÁBOR**

**hittanár-nevelőtanár** | fejlesztőpedagógus | M. M. Sz. Óbudai Technikum és Szakképző Iskola | tanulóközpontú, rendszerszemléletű intézményfejlesztéssel, szakképzéssel, minőségbiztosítással foglalkozik (emberközpontú vezetés, adatvezérelt döntéstámogatás, a pedagógiai és szervezeti folyamatok összehangolása) | kiemelten érdekli a belső minőségbiztosítás, mentorálás, projektalapú tanulás, az AI oktatási alkalmazása | célja integrált, a tanulói életpályát, a pedagógusok szakmai munkáját és a stratégiai vezetést egyszerre támogató intézményi modellek kialakítása

**Dr. NÉMETH TIBOR**

**kutatótanár** | Hugonnai Vilma Általános Iskola

**Dr. PÁLVÖLGYI LAJOS, PhD**

**kutató** | ELTE PPK | elnök | MPT Projektpedagógiai Szakosztály | ügyvezető | PROJECON Projekt Tanácsadó Kft. | a Középiskolai Diákprojektverseny alapítója | kutatási területe: oktatási innováció, projektalapú tanulás, pályaedukáció

**SOTKOVSZKY LILI**

**egyetemi tanársegéd** | BME GTK INYK | PhD-hallgató | EKKE NTDI | nyelvtanár, kutató | BME | kutatási területei: a mesterséges intelligencia nyelvoktatási alkalmazása, autonóm nyelvtanulás, az MI-alapú chatbotok szerepe a tanulási folyamatokban | a nyelvpedagógia, a digitális pedagógiai innováció és a technológia által támogatott tanulás összekapcsolására törekszik

**TÓTH NÓRA**

**alkotóművész** | rajztanár | Tüskevár Iskola

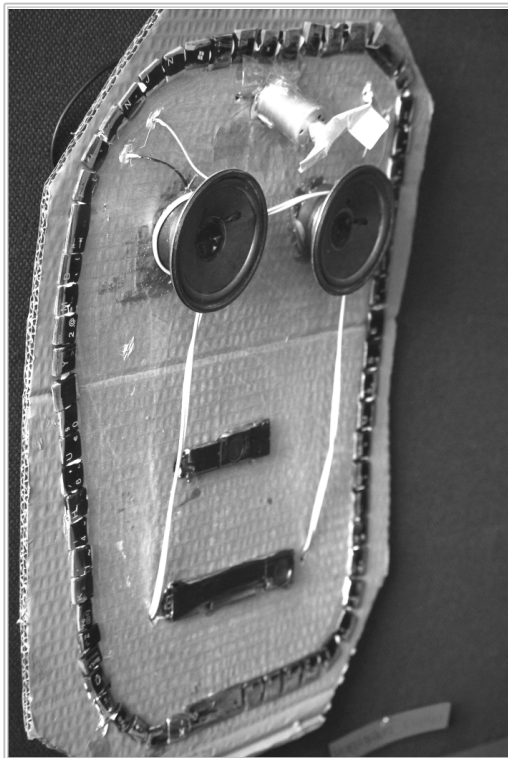
**VIDA GERGŐ**

**docens** | SOE BPK | tudományos munkatárs | SZE Apáczai Csere János Kar, Gyógypedagógia Tanszék | gyógypedagógus kutató (a tanulási zavar új diagnosztikai eljárásai – abduktív diagnosztikai lehetőségek) | a Kvalitatív- és Kevert Eljárások Módszertani Kutatócsoport tagja | PTE BTK a Gyógypedagógia Albizottság tagja | MTA PTB

„...Két fülemmel láttam, két szememmel hallottam...”

## *Felhívás történetmesélésre (szerkesztői jegyzet)*

### **Tisztelt Olvasóink!**



Az Új Pedagógiai Szemle – amely nemcsak tudományos, hanem közéleti folyóirat is – kíváncsian és szeretettel várja **az elmúlt évek eddig elmeséltetlen történeteit**. Mindenkitől, aki „iskolaügyben” érintve érzi magát. Ha Önnek tetszik az ötlet, nekünk pedig az írás, amit küld, szeretnénk neki helyet adni lapunkban.

Nagyon sokan el voltunk némulva az utóbbi időkben. Talán meg is szoktuk, talán kényelmes is lett némiképp. Nem baj, ez nem szégyen, és amúgy is kevés dolog legyen szégyen, nehéz időben meg aztán pláne, hiszen az ember úgy küzd magáért és másokért, ahogy tud. Persze, lehet, hogy valaki épp úgy érzi, eddig minden remek volt, és most jön majd a káosz.

Egy biztos: az elmúlt évek számunkra ezer oktatási és oktatódási, nevelési és nevelődési tanulsággal szolgálhatnak. Ezekre pedig – és arra, hogy komolyan vegyük és vetessük őket – egyre nagyobb szükség van. És a tanulságokat nem politikai okoskodással, és talán nem is a tudománnyal lehet egymás közt igazán és szabadon kitérni, hanem történetekkel.

Korábbi főszerkesztőnk, Takács Géza inspirálására most azt kérjük tehát, hogy írjanak 2026 nyarán arról, amit az elmúlt években **pedagógusként, szülőként, diákként, kutatóként átélték**. Akár realista látóként, akár a felcím népmesei szellemében úszó idealistaként. A kéziratokat – kb. 300-tól max. 3000 szóig – szívesen várjuk, és érdemben visszajelzünk mindenkinek! És ha gondolják, kedvcsinálónak, kapaszkodónak olvassák el főszerkesztőnk, Kaposi József rövid, mondhatni, szikár, de rendszerszinten láttató írását itt: <https://orszagut.com/kozelet/article-9467>

**Szép és szerencsés nyarat kívánunk mindenkinek!**  
**Levélcímünk:** [info@upszonline.hu](mailto:info@upszonline.hu)

„A megbocsátás és megbékélés ethosza nem ismerhet kényszert – de épülhet bizalomra! A megbocsátás és a megbékélésre való hajlandóság csak szabad elhatározásból történhet. Sem a megbocsátás, sem a bűnvallás nem történhet külső elvárásra, erkölcsi nyomásra. Nyilván, ha nincsenek fórumok és keretek, s mindehhez megfelelő kultúra, a megnyílás is elmarad. Meggyőződésem, hogy ezzel a feszültséggel még sokáig együtt kell élni: a múlthoz való viszonyulás jogi és politikai követelménye, illetve a megismerés tudományos igénye, valamint a vallomásoknak, a közlésnek, megbánásnak és megbocsájtásnak személyes síkjai nem kényszeríthetők össze valamely „múlt-feldolgozás-program” vagy „megbékélés-ideológia” jegyében. Kiválóan szemlélteti ezt az ambivalenciát André Van In filmje a dél-afrikai Igazság és Megbékélés Bizottságának munkájáról, közelebről a következő jelenet: egy bestiális módon megölt áldozat anyja és özvegye áll szemben a tettessel a tárgyalóteremben. Az asszony megkérdi: „Hogyan bocsáthatnék meg ennek a bűnösnek?” A Bizottság képviselője így szól hozzájuk: „Ez az ember amnesztiát kér, de ön nincs arra kötelezve, hogy megbocsásson neki. Semmi esetre sem köteles ön megbocsátani – de mi megkegyelmezzünk neki.” Éppen egy ilyen jelenet és ehhez hasonló esetek jelzik: a múltfeltárás és megbékélés lelki-erkölcsi és vallási dimenziói, valamint a jogi-politikai sík nem fedik egymást. Sokkal inkább jelzik ennek az egész kérdéskörnek komplexitását, többretegűségét, sőt ellentmondásosságát – függetlenül attól, hogy dél-afrikai megbékélésfolyamat, pártállami diktatúra tartótisztjeinek és ügynökeinek története vagy majd olyan konfliktushelyzetek kerülnek egyszer rendezésre, mint amelyek napjainkban tartják rettegésben a világot (Ukrajnában, a Közel-Keleten stb.).

A tanulság a világban eddig kipróbált megbékélésprojektek tapasztalataiból az, hogy emberek közötti megbékélésre való hajlandóság nélkül az emberi együttélés közösségei (csoportok, népek, nemzetek) sem lesznek képesek kiengesztelődni – de politikai-társadalmi akarat nélkül, megfelelő jogi és strukturális feltételek, kulturális keretek és miliók létrehozása nélkül az egyének sohasem fognak kimerészkedni a titkolózás, a háritás, a szégyen vagy éppen áldozatszerep magányából. Ugyanakkor napjainkra az is világossá vált, hogy azokban a társadalmakban burjánzanak fel újabb igazságtalanságok, ott kerül sor újból emberjogi sérelmekre, visszaélésekre, ott fertőzi az együttélést a kirekesztés, a gyűlölködés, az ellenségképgyártás és a felesleges félelemkeltés szelleme, ahol a múltból való hallgatást mesteri szintre tökéletesítették.”