

ÚPSZ
Új Pedagógiai Szemle
2026/9–10.

TANÁRI BÁNTALMAZÁSOK – ELSŐ ÉVES HALLGATÓK EMLÉKEI
GÁTAK AZ AUTISTA TANULÓK VALÓS BEFOGADÁSA ÚTJÁN
GYERMEKJÓGA – SEGÍTSÉG AZ ÓVODAI ÖNSZABÁLYOZÁSHOZ
A NYELVI SOKSZÍNŰSÉG JELENLÉTE A NYELVTANÓRÁN
Kreatív írás, mesealkotás, énátélés az irodalomoktatásban (1. rész)
Ateista transzcencdencia az iskolában – újabb reflexió
Önrendelkezés az óvodában – pedagógiai hibák az alvás és étkezés terén
Szemle – „A gyermekkép változásainak vizuális lenyomatai”;
„Az önkéntesség mint ’tranzit’-színtér a munkaerőpiac felé”

EGY TANÍTÓNŐ TÖRTÉNETE

A képekről (Korponay Csilla)

Művészetterápiás foglalkozások a Tüskevár Iskolában

A Tüskevár Iskola a hagyományos közoktatásból kiszorult sajátos nevelési igényű, valamint beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekeket karolja fel.

Iskolánkban a vizuális kultúra órák mellett művészetterápiás foglalkozásként az agyagozásba is van lehetőségük a diákoknak bekapcsolódni. Az élmény által tapasztalatot szereznek az agyag formálhatóságáról és a különböző állagú agyag érintéséről az egészen híg, krémszerű állagútól a kemény, száraz agyagig.

Megfigyelhetik a visszaáztatás folyamatának körforgását: a már nem kívánt munkákat egy nagy tepsiben visszaáztatjuk, így a száraz agyagból ismét formálható agyag lesz, amiből újabb munkák születnek. A műhelyben a korongolást is kipróbálhatják a gyerekek. Van, aki ösztönösen ráérez és van, aki kitartóan tanulja.

Az agyag megmunkálásához kapcsolódó ismeretszerzésen túl az agyaggal való találkozásnak számos pozitív hatása látható a gyerekek hangulatában, viselkedésében. Az agyagozásban való elmélyülés egyeseknek megnyugvást ad, ugyanakkor az agyag formálhatósága aktivitásra ösztönöz, segíti a gyerekeket a képzeletük, kreativitásuk megélésében, sokszor pedig negatív érzéseik, feszültségük levezetésére szolgál.

Az érintés, és hogy létrehoznak valamit, erőforrás számukra, lehetőség az önkifejezésre. A közös megformálás az egymásra figyelést segítheti, de ha csak egymás mellett dolgoznak is a gyerekek, hatnak egymásra, nem ritkán előfordul, hogy konfliktusok simulnak ki munka közben. Az agyagozás során gyakran beszélgetés alakul ki, ami szinte nagyobb hangsúlyt kap, mint az agyagmunka.

A képek **a címlapon**, illetve a **3., 4., 15., 44., 58., 77., 96., 111., 126., 130., 134. és 141–142. oldalon** láthatók, valamint megtekinthetők lapunk online képtárában is:
https://upszonline.hu/index.php?gallery=760910

Új Pedagógiai Szemle

76. évfolyam
2026 / 9–10.

MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

Miskolci Egyetem

TARTALOM

B2 A KÉPEKRŐL



LÁTÓSZÖG

5 **KERÉNYI MARI:** Egy tanítónő története

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

16 **ARATÓ FERENC – BALOGH ZOLTÁN ÁBEL:** Tanári bántalmazásformák előfordulási gyakorisága első éves tanárszakos hallgatók közoktatási előéletében

45 **BENEDEK SAROLTA:** A befogadás megvalósulási szakadéka az autista tanulók többségi nevelésében: pedagógusi észlelések, értelmezési bizonytalanságok és támogatási szükségletek

59 **SZILI KATALIN – GERESICS KRISZTINA:** A gyermekjóga adaptív pedagógiai kerete az óvodai önszabályozás támogatásában: értelmező narratív áttekintés és pedagógiai szintézis

78 **DEÁK-LUKÁCS KAROLINA:** A nyelvi sokszínűség témakörének megjelenése a nyelvtanórákon

MŰHELY

97 **HERÉDI REBEKA:** Történet születik – I. rész: A kreatív írás és a történetalkotás irodalompedagógiai lehetőségei

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

107 **SZONTAGH PÁL IVÁN:** Az értéksemleges oktatástól az értékszupportív nevelésig – Hozzászólás Németh Gábor *„A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?”* című írásához és az azt követő reflexiókhoz

KÖZELÍTÉSEK

112 **BATANCS ENIKŐ**: Önrendelkezés az óvodában – Tapasztalatfelmérés az alvás és étkezés gyakorlatáról

SZEMLE

TÁMBA RENÁTÓ: A TÖVISHÚZÓTÓL AZ ÚTTÖRŐKIG – GYERMEKKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIAI TANULMÁNYOK

127 **KÉRI KATALIN**: *A gyermekkép változásainak vizuális lenyomatai*

D. BABOS ZSUZSÁNNA: HÍD AZ ÖNKÉNTESSÉG ÉS A MUNKAERŐPIAC KÖZÖTT

131 **KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA**: *Az önkéntesség mint informális tanulási „tranzit”-színtér a munkaerőpiac felé*

135 ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

143 SZÁMUNK SZERZŐI

144 *Szerkesztői jegyzet*

A címlapon: a budapesti Tüskevár Iskola agyagozó-művészetterápiás foglalkozásain készült két kép egy-egy részlete



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** | **PODRÁCZKY JUDIT** | **SÁNDOR ILDIKÓ** | **TRENCSÉNYI LÁSZLÓ** | **VARGA ATTILA**
Állandó meghívott: TÓTH GÉZA

Szerkesztőség
KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**
E-mail: info@upszonline.hu
Weboldal: https://upszonline.hu
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

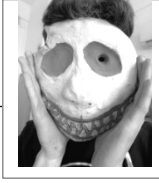
Felelős kiadó
A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

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

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







KERÉNYI MARI

Egy tanítónő története

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.01

LÁTÓSZÖG

ELSŐ PROLÓGUS

Nagyon régóta ismerjük egymást. Ő gimis diák volt, én meg tanár.

Tanítónő lett, lelkendezve mesélte, hogy ősztől elsős osztályt kap. Izgatottan, boldogan készült rá, de néha éjszakánként arra riadt fel: mi lesz, ha nem sikerül megtanítani őket írni-olvasni? Biztos voltam benne, hogy nagyszerű tanító, hiszen enélkül a szenvedély nélkül nem érdemes, nem szabad gyerekek közé menni.

Mikor újra találkoztunk, jó néhány tanév volt mögötte. Mindig olyan osztályok jutottak neki, ahol sok volt a probléma. Sosem panaszkodott erre, hiszen a gyerek az gyerek, az ő dolga, hogy kitalálja, hogyan lehet jól támogatni. Kevésnek érezte a tudását, drámapedagógiát, meseterápiát tanult, kitartóan kutatott, mit vihetne be az osztályának. Kipróbált mindent, s aminek a gyerekek örültek, azt tartotta meg.

Aztán most megijedtem. Alig ötvenéves, de azt mondja magáról: kiégett. Azon gondolkodik, hogy elhagyja a pályát, mert rosszul érzi magát az iskolában, és már az egészségét is veszélyezteti a helyzet.

Megkértem, hogy mesélje el részletesen, mi történt. Nem könnyen állt kötélnek, attól tartva, hogy a szavai rossz fényt vethetnek az iskolájára; s még inkább azért, mert rossz érzéseit a saját alkalmatlansága bizonyítékaként látja. Én mégis rábeszéltem. Tipikusnak érzem a történetét, azt a fájdalmas utat, ahogyan egy tehetséges, lelkes, jól képzett pedagógus a hivatásába vetett hitet elveszíti.

Innentől tehát beszéljen ő, a tanítónő.

MÁSODIK PROLÓGUS

Mindig tudtam, hogy gyerekekkel akarok foglalkozni. Huszonnégy éve vagyok tanító, de csak tizennyolc évet tanítottam, hat évig a saját gyerekeimmel voltam gyesen. A gimnáziumban két évig jártam pedagógiai fakultációra. Érettségi után képesítés nélküli óvónőnek mentem. Imádtam a gyerekeket. Láttam egy dokumentumfilmet a Pető Intézetről, akkora hatással volt rám, hogy úgy döntöttem, konduktor leszek. Egy évet végeztem el ott, ennyi idő alatt rájöttem, mégsem ez az utam.

Átjelentkeztem a tanítóképzőbe. Tulajdonképpen ott derült ki, hogy mennyire szeretek tanítani, abban mindig sikerélményem volt. Folyamatosan azt a visszajelzést kaptam, hogy ebben tehetséges vagyok, ez megy nekem. Ember és társadalom műveltségterületen végeztem, hatodikig

taníthatnék történelmet, de mindig csak elsőtől negyedikig viszem az osztályaimat. Ezek mindig problémás osztályok, nehéz gyerekekkel. Azt hiszem, azért van így, mert itt van a legnagyobb szükség rám. De most elfogyott az erőm.

Ahogy készültem a beszélgetésre, rendszereztem, hogy honnan indult a folyamat és mi vezetett ide. Pontokba szedtem, mi az, ami a leginkább elvette az erőmet és a motivációmat.

A NEHEZEN KEZELHETŐ GYEREKEK

Az első pontban azt írtam – mivel ez az első és legnagyobb problémám, ami teljesen kimerített –, hogy a nehezen kezelhető gyerekeket úgy integráljuk, hogy nem kapunk ehhez semmilyen segítséget.

Az nem megoldás, hogy egyszerűen integráljuk a problémás vagy nehezen kezelhető gyerekeket, miközben nincsenek meg a megfelelő körülmények, a megfelelő segítség. Közben pedig nagyon kevés olyan intézmény van, ahova őket küldeni lehetne. Régen a Wesley Kincseit ajánlottuk a szülőknek, közel a mi iskolánkhoz, de sajnos az megszűnt.[1] Az ilyen gyerekeket nevelő szülők borzasztó nehéz helyzetben vannak, és persze tőlünk várják a segítséget. Én pedig nem tudok segíteni, mert nincs meg a hozzáértésem, mégis enyém a felelősség. Volt, amikor sikerült, az nagyon nagy öröm volt, de többször nem tudtam jól segíteni.

Nekem személy szerint rengeteg nehézséggel kell az osztályomon belül megküzdenem. Már tíz éve ilyen osztályokat viszek, mert nálunk az a gyakorlat, hogy van egy C osztály, ami a kéttannyelvű, ahol a válogatott gyerekek vannak, és van a többi, ami nem válogatott. Ebben a csapatban pedig nagyon-nagyon szélsőségesen viselkedő gyerekek is vannak. A mostani osztályomban is mindennapos, hogy egy kislány dührohamával kell megküzdenem.

Ez nagyon sok időt, energiát igényel. Hosszú idő, amíg megtalálom a feszült gyerekhez vezető utat, rájövök, mi az, amitől nála kigyullad a piros lámpa, és hogyan tudom azt elkerülni. Ha pedig nem sikerül, és már elindult az érzelmek kitörése, akkor hogyan tudom kezelni a helyzetet. Közben pedig ott van az a másik tizennyolc gyerek, akivel szintén foglalkoznom kell, őket is meg kell védenem a helyzetben megjelenő fokozott indulattól.

Felőröl, hogy felelős vagyok ezért az SNI-s kislányért, és felelős vagyok az osztályomért is. Az ő szüleinek és az osztályba járó többi gyerek szüleinek is meg kell felelnem, de képtelen vagyok, mert nincs megfelelő szakmai kompetenciám, azt érzem, semmit nem tudok. Ráadásul tanítanom kéne. Nem tudok tanítani, mert ezzel az egy kislánnyal kell küzdenem. A korábbi osztályaimban is mindig voltak ilyen gyerekek, és ez a tehetetlenség nekem óriási nehézség, folyamatos frusztráció.

> amíg megtalálom a feszült gyerekhez vezető utat

Azt gondolom, úgy lehet eredményesen integrálni, ha ahhoz megfelelő támaszok vannak. Például egy ilyen kisgyerek mellé biztos, hogy kell az osztályon belül egy gyógypedagógus. Még a pedagógiai

[1] Ez év szeptembertől egy első osztállyal, felmenő rendszerben indult újra. (*A szerk.*)

asszisztens is kevés. Gyógypedagógiából felkészült ember kell, aki tulajdonképpen egész nap ott ül, és amikor már jön az a pont, hogy a gyerek kiborulna, akkor átsegíti ezen. Kikíséri kicsit pihenni, vagy kimegy vele az udvarra, vagy egyszerűen csak egy jól elhelyezett mondatával átsegíti ezeken a nehézségeken. Mert én nem is mindig veszem észre, hogy baj lesz, hogy most közel a pillanat, amikor ki fog borulni. Tehát mindenképp kell mellé egy csak rá figyelő, személyes segítő. A másik az iskolai környezet. Olyan sokszor elképzeltem, hogy milyen jó lenne, ha lenne egy „dühöngőszoba", vagy az osztályteremben volnának mindenféle kisegítő eszközök: bordásfal, hinták vagy fotelek. És amikor az osztály elfárad, akkor velük is lehetne ott pihenni. Ha meg a nehezen kezelhető gyerek elfárad, akkor őt például át lehetne vezetni egy ilyen játékszobába, ahol vagy megnyugszik, vagy kimozogja magát.

Semmilyen segítséget nem kapunk ahhoz, hogy az ilyen gyerekekkel megfelelően bánjunk. Van ugyan nálunk két pedagógiai asszisztens, de ők mindig az első osztályban vannak. A többi osztályban már nem tudnak jelen lenni, és különben nem biztos, hogy az ő kompetenciájuk ehhez a feladathoz elég.

Furdal a lelkiismeret a szegény gyerek felé, aki kiborul, aki azt szeretné, hogy szelíden és megértéssel, segítséggel forduljak hozzá. Mindehhez még a szülők is olyan elvárást támasztanak, aminek esetleg nem tudok eleget tenni. Mondjuk, nem tudom úgy kezelni ezt a kislányt, ahogy kell. És ugyanakkor a többi szülő is elvárja, hogy én tudjam ezt a kislányt megfelelően kezelni, mert az ő gyereküknek nyugalomra van szüksége. Lelkifurdalásom van az osztállyal szemben is, akiknek asszisztálniuk kell ehhez a nehéz helyzethez, miközben nem erre vannak predesztinálva, nem ez a dolguk ott az iskolában. És ráadásul a tananyag miatt, a tudásátadás iránti felelősség miatt is gyötör a lélek.

A DOKUMENTÁCIÓS KÖTELEZETTSÉGEK

Pedig nálunk nem is a tudásátadás, hanem inkább a tanmenet követése a kötelesség. Ha lemaradunk egy-két órával, vagy nem úgy alakul egy óra, ahogy a tanmenetben benne van, azt rögtön javítani kell, korrigálni egyfolytában, plusz év végén meg év elején is.

> le kell írni a szociális helyzetét, a szemüvegesek számát

Az év elején minden pedagógus minden általa tanított tantárgyból leadja a tanmenetét. Minden egyes tantárgyhoz kell írnunk egy helyzetelemzést minden évben, ami arról szól, hogy abból a tantárgyból hogy áll az osztály. Rajzból is, technikából is, ami egy örömtanterv kéne legyen, és nem értékelnünk kéne, hogy tud-e az ollóval vágni vagy sem, hanem csinálni, élvezni, alkotni. Kell még írnunk egy osztályfőnöki munkatervet, hozzá osztályprofilt arról, hogy milyen az osztály összetétele. Megadott szempontok alapján le kell írni a gyerekek szociális helyzetét, a szemüvegesek számát, fiúk-lányok arányát, mennyi közülük a jobbkezes, mennyi a balkezes. Írni kell a neveltségi szintjükről, a tanulási teljesítményükről vagy a tanuláshoz való hozzáállásukról, tulajdonképpen be kell mutatni az

osztályt. Le kell írni a szülőkkel való kapcsolatomat, és azt is, hogy milyen iskolán kívüli programokat szeretnék megvalósítani a tanévben. Azt nem tudjuk pontosan, ki rakja össze ezeket a szempontokat. Minekünk az igazgatóhelyettes küldi el, de az is lehet, hogy ezt a tankerület kéri, és a vezetőségnek ezt tovább kell adnia.

Nálunk nagyon szigorúan veszik a mérést is. Minden tanuló év elején és év végén évfolyamdolgozatot ír, aminek a tartalmát a munkaközösségek állítják össze. Ez egy diagnosztizáló dolgozat, amire nem kapnak a gyerekek jegyet, csak azt nézi meg, hogy hol tartanak az év végére, vagy mit felejtettek a nyári szünetben. Év közben olyan dolgozatot írathatunk, amilyet akarunk, de az év végi dolgozat egységes, tehát ugyanazt kell tudni mindenkinek egy évfolyamon belül. Ezért igyekszünk úgy összeállítani év közben is a dolgozatokat, hogy a gyerekek jó eredménnyel tudják majd megírni az év végit.

Ezeknek a dolgozatoknak a kiértékelése rettentő nagy munka. Gyerekenként és feladatonként kell feljegyezni az eredményeket. Feladatonként minden gyerek eredményét és az osztályátlagot is ki kell számolni, és később, év végén összehasonlítást kell csinálnunk az év eleji meg a tavalyi dolgozatukkal – hogy mennyit fejlődött egy gyerek és összességében az osztály. Nagy nyomás van rajtam, hogy el tudom-e érni a kívánatos, számszerűen mérhető fejlődést az osztályommal.

Az, hogy feladatonként külön kiszámolom az osztályátlagot, valóban mutat egy képet az osztály tudásáról. De én amúgy is látom, hogy ki az, aki magához képest pont rosszabbul teljesített, és kinek sikerült úgy, ahogy szokott. Nem érzem, hogy ehhez nekem ilyen hatalmas munkát, energiát bele kéne fektetnem a kiértékelésbe. Én ismerem a gyerekeket, és én javítom a dolgozatokat. Jól látom a javítás közben, hogy mi az, ami jól ment, amivel éppen csak megbirkóznak, és mi az, amivel egyáltalán nem.

> megfordul a fejemben, hogy ezt nem gondolhatják komolyan, ez teljes képtelenség

Meggyőződésem, hogy ezeket nem nézi meg soha senki. Szerintem a helyzetelemzést meg az osztályprofilt senki el nem olvassa. Igazából nekem fontos, hogy tisztában legyek az osztály arculatával vagy egy adott tantárgyat illető tudásukkal. De azt gondolom, nekem ehhez nem kellene ilyen fogalmazási gyakorlatokat végrehajtanom. Én enélkül is tudom, mi a helyzet. Mindig megfordul a fejemben, hogy ezt nem gondolhatják komolyan, ez teljes képtelenség. Valami megfoghatatlan, távoli hatalom számára kell információkat szolgáltatni valamiről, amiről nekik fogalmuk sincs.

A TANANYAG

Bár egyre nehezebbnek érzem az iskolai létemet, még mindig vannak olyan napok, pillanatok vagy hetek, amikor a gyerekek nagyon boldoggá tesznek. Amikor sikerül inspirálnom őket, és ők is visszaadják az inspirációt, és együtt alkotunk meg valami nagyszerűt. Sokszor, amikor elhagyott a motivációm, a gyerekek segítettek abban, hogy visszatérjen. Mégis évek óta egyre nehezebb.

Mindig voltak bizonytalanságaim és nagyon rossz érzéseim attól, hogy olyat kell

tanítanom, amit a gyerekek nem szeretnek, unnak vagy egyáltalán nem érdekli őket. Én vagyok a felelőse annak, hogy őket motiváljam, ösztönözzem, és olyat csináljak velük, ami boldoggá teszi őket. Ha én ezt nem tudtam megtenni vagy elérni, az mindig is nagyon frusztrált. Régóta úgy érzem, hogy sok olyasmit kell átadnom a gyerekeknek, amiben nem hiszek.

Szerintem első-másodikban elég jól működnek az óráim, játékosan, élményszerűen tevékenykedem a gyerekekkel. Aztán már másodikban és főleg harmadikban mindig érzem azt az erős váltást, ami az öröm rovására megy, ahol értelmetlenül megnövekszik a tananyag. Sokszor vagyok kénytelen frontálisan foglalkozni a gyerekekkel, és azt érzem, hogy borzasztóan unatkoznak, szenvednek, és semmi közük ahhoz, amiről szó van. Például meg kell tanítanom harmadiktól a szófajokat, ami szerintem nagyon elvont dolog. Miért érdekelné őket? Nem is tudják ezt igazán átgondolni.

Aláhúzzuk a szövegben, kiírjuk a megfelelő szavakat stb. Ez szörnyű.

Az olvasás tananyaggal is sokat szenvedünk. Annyira hosszúak lettek a szövegek az olvasókönyvben, hogy a szövegfeldolgozás óriási munka lett a gyerekek számára. Amikor egy harmadikosnak keresgélnie kell egy hosszú mesében, az nem köti le egyáltalán az érdeklődését. Az olvasásdolgozatok arra a sémára épülnek, hogy van egy adott szöveg, és azzal kapcsolatos kérdésekre válaszolunk, aláhúzzuk a szövegben, kiírjuk a megfelelő szavakat stb. Ez szörnyű. Igazából az lenne a célunk az olvasással, hogy a gyerekek megszeressék az irodalmat. És ha megszeretik, nyilván örömmel fognak olvasni. Nem azzal tanulja meg a kisdiák értelmezni a szöveget, hogy kiírja a szereplőket meg a helyszínt, hanem szerintem az élmény által. Ezzel szemben az első és legfontosabb cél egy olvasásóra során az, hogy tájékozódjon a szövegben és konkrétan kikeresse és megcsinálja azokat a feladatokat. Szerintem egy szöveget nem feltétlenül ezzel ért meg a gyerek. Én azt érzem, valójában erre nincsen szükség. Ha egy gyerekhez eljut egy olvasmány, akkor ő fogja tudni majd a szereplőket is, a helyszínt és mindent, mivel élményszerűen befogadja. Az a célunk, hogy amit olvas, azt értse és élvezze.

Szívem szerint én mindig csak az élményt helyezném a középpontba. Egyrészt mindig felolvasnám a szöveget, akár rövid, akár hosszú. A hosszúakat most is mindig én olvasom fel először, hogy ez élmény legyen, hogyha meséről van szó. Biztos, hogy nagyon sokat drámáznánk, és megtanítanám őket arra, hogy ők maguk legyenek képesek egy jelenetet kiemelni és megszervezni annak a drámában való előadását. És az már egy szövegértelmezés. Szerintem sokkal jobban élveznének egy olvasásórát a gyerekek, ha az érzelmekkel tudnánk foglalkozni, ha a művészettel, drámával tudnánk foglalkozni. Ezeket a gyerekek mind nagyon szeretik, ez a tapasztalatom.

Etikaórán szoktunk művészetterápiával foglalkozni. Nagyon nyitottak rá a gyerekek, és nagyon boldogok tőle. Sokat rajzolunk, például mandalákat. Volt, amikor megalkothatták, hogy kinek melyik a biztonságos helye, ahol ő a legeslegjobban érzi magát. És utána, akinek volt hozzá kedve, bemutatta a rajzát. Dixit-kártyákkal is sokat játszunk. Konkrét témára is szoktuk

használni a Dixitet, például: Mit jelent számodra a barátság? Vagy vannak érzelemkártyáim is, abból húznak, és arra mondanak példát a maguk életéből. Az óra nagy része beszélgetés, nem az iskolapadokban, hanem körbeülünk a földre. Ők ilyenkor mindig nagyon nyitottak, boldogok és motiváltak, az összes többi órán viszont ugyanezt nem, vagy csak rövid időkre érzem, mondjuk az óra 45 percéből csak 10 percben. Pontosan látom azt, amikor ők boldogan tanulnak, és látom azt, amikor unják, ficeregnek, nem bírják és szenvednek. Ilyenkor azt érzem, hogy ez megint az én hibám, az én hozzá nem értésem.

attól még ugyanúgy oda kell írnom a gyerek neve mellé, hogy hármas, négyes, ötös

AZ OSZTÁLYOZÁS

Sajnos a gyerekek nagyon sokszor számokban határozzák meg önmagukat, az iskolai teljesítményüket és egymást is. Így kialakul az osztályban egy olyan hierarchia, ami szerintem nagyon káros. Az a gyerek, akiről tudjuk, hogy mindig rosszul írja a dolgozatokat, mindig rossz jegyeket kap, óriási szégyent él át, és ő maga is leírja saját magát. És hová lesz a motiváció? Onnantól kezdve, hogy ő úgyis mindig rossz jegyet kap, a motivációja is elmúlik, hogy jobbat teljesítsen.

A másik, ami még fáj ezzel kapcsolatban, hogy vannak olyan gyerekek, akik viszont nagyon lelkesek, csinálják a szorgalmikat. Adok egy ötöst vagy többet is, és akkor jön a dolgozat, és azt megírja kettesre vagy hármasra. Nekem meg fáj a szívem, hogy ennek a gyereknek, aki lehet, hogy nem nagyon okos, vagy ehhez a tantárgyhoz nem ért annyira, de közben lelkes és motivált, adnom kellene egy kettest. Ez nekem mindig rossz érzés. Persze nem írom be, hanem adok lehetőséget, hogy javítson, de az egy újabb teher mindkettőnknek, újra megírni egy dolgozatot. Van olyan is, hogy valaki magához képest javít, és az nagyszerű. Neki a kettes az egyeshez képest csodálatos, viszont a többiek szemében az a kettes még mindig csak egy kettes. És ettől az ő szemében is értéktelen lesz, hiszen közben más meg kapja az ötösöket.

Ebből is látszik, hogy kategorizál, skatulyáz ez az osztályozási rendszer. Önmagában az is nagyon szomorú, hogy számokban határozzuk meg a gyerekeket, és azáltal, hogy így értékeljük őket, az iskolában kiépül a hierarchia. Egyedül a szöveges értékelés az, ami ezt tudná helyettesíteni. Óriási feladat egy pedagógusnak, de szerintem mással nem nagyon lehet kiváltani az osztályozást.

Elvégeztem egy gamifikációs tanfolyamot, ami egy olyan rendszerre tanított, ahol nemcsak a tudásodért kapsz pontot, hanem a szorgalmadért is, vagy adott tevékenységért, vagy azokért a plusz munkákért, amiket azért vállalsz, mert téged érdekel. Ez végül is tényleg jobb megoldás, mint az osztályozás, de attól még az év végén ugyanúgy oda kell írnom a gyerek neve mellé, hogy hármas, négyes, ötös. Szerintem nálunk, az alsó tagozaton, teljesen felesleges jegyeket adni. Úgy érzem, hogy inkább romboló, mint építő hatással van a gyerekekre.

KAPCSOLAT A SZÜLŐKKEL

Hiszek abban, hogy az összmunka számít, a szülő, pedagógus, gyerek együtt, összedolgozva tudja a gyerek fejlődését segíteni. Viszont sokszor érzem úgy, hogy a szülők, amint probléma van a gyerekükkel, ellenségessé válnak. Pedig én igyekszem szelíden és előzékenyen elmondani, úgy, mint aki tényleg segítséget kér tőlük, hogy dolgozzunk össze. De sokszor nem tudják elfogadni, hogy a gyerekükkel probléma van, és olyankor más lesz a hibás. Vagy én, vagy az osztályközösség, vagy az iskola. És ez hatalmas teher egy osztályfőnöknek. Én sajnos azt érzem, hogy tényleg, ez is az én feladatom. Ennek a kapcsolatnak az ápolása, kezelése is nagyon sok feladatot és felelősséget ró ránk.

A Krétában naprakész információkat szolgáltatok a szülőknek, van fogadóóra minden hónapban, kétszer egy évben szülői értekezlet, de mi ezen kívül is beszélgetünk velük. Ők egyébként nem jöhetnek be az iskolába, igazából ki vannak zárva, de bármikor kérhetnek tőlünk időpontot, meg én is behívhatom őket, hogy üljünk le, beszéljünk. Sokszor leülünk és beszélünk a fogadóórán kívül is egymással. Az a kérés a vezetőség részéről, hogy ha egy gyerek nem tartja be az iskola szabályzatát, akkor figyelmeztető, intő, rovó következzen egymás után. Ezt azért kérik, hogy ha jön a szülő, vagy ha esetleg el kell tanácsolni a gyereket, legyen a dolognak dokumentációja. Én ezt nem szívesen teszem. Inkább levelezni szoktam a szülőkkel, ha valami történik, hogy beszéljük meg mi, vagy beszéljenek a gyerekkel. Sokan rossz néven veszik a levelezést is, de a legtöbben azért bejönnek, ha behívom őket, és beszélgetünk.

Van most egy kisgyerek az osztályunkban, aki egyébként nagyon okos, de indulatkezelési nehézséggel küzd, és engem is meg más kollégát is már elég sokszor elküldött a P-be. Az elején nehezményeztem, de aztán azt gondoltam, hogy valami van a kisfiúval, lehet, hogy a családon belül van valami probléma, mert korábban nem ilyen volt, nagyon nagy a kontraszt a tavalyi és az idei viselkedése között. Behívtam a szülőket, akik szerint otthon nem történt semmi baj, és az osztályközösségünk tehet arról, hogy ez a kisfiú ennyire kifordult önmagából. Szerintem az osztályközösségünk tavaly is ilyen volt. És az osztályközösséget ki építi, ha nem az osztályfőnök…? Tehát megint az én felelősségem. Vagy: van egy kislány, aki egyébként SNI, ADHD diagnózissal, dührohamai vannak. Az ő anyukájával beszélgettem nagyon sokszor, sőt, még a pszichológusával is beszélgettem. Tehát főleg súlyosabb esetekben szoktam leülni a szülőkkel.

> bántalmazás, amikor valakit hosszú távon csúfolnak

Nagyon sok az egymás közti bántalmazás is. Szerintem az már bántalmazás, amikor valakit hosszú távon csúfolnak. A gyerekek nagyon sokszor csúfolják egymást. Az empátiájuk még nem alakul ki ebben a korban. Folyamatosan, fokozatosan alakul ki. A szülők ebből mindig nagyon nagy problémát csinálnak, de én is úgy kezelem az osztályban, hogy ez probléma. A gyerekek is tudják, hogy ezzel én mindig foglalkozom. Itt nem lehet csúfolódni. És ha valaki az osztályban nagyon, folyamatosan bántalmazó, az ő szüleivel is szoktam

beszélgetni. Mindig próbálok asszertív lenni, hogy egymás nyelvén beszélve, egymás oldalát elfogadva jussunk közös nevezőre.

TÁMOGATÁS A PEDAGÓGUSNAK

Szerintem a kiégésemben nagy szerepet játszott, hogy egyedül voltam ezekkel a gondolatokkal és nehézségekkel. Sokszor borzasztó feszültségben vagy rosszkedvvel, kudarcélménnyel mentem haza. Hiába tanít az ember akár húsz éve, szerintem ez egy olyan szakma, ahol nincs biztos rutin. Nem tudod, hogy jól csinálod-e vagy sem. Ezzel mindig nagyon egyedül voltam, mert hiába beszélgetek róla barátokkal, olyannal, aki nem szakmabeli.

Az jutott eszembe, hogy – ahogy a pszichológusoknak is van szupervizoruk – milyen jó volna, ha a pedagógusoknak is lenne ilyen. Ha minden iskolában lenne egy szupervizor, az hatalmas segítséget jelentene minden pedagógusnak.

sokszor arra sincs idő, hogy mosdóba menjek

Mi, pedagógusok egymásnak akár el is tudnánk mondani a gondjainkat, de nincs ilyen bizalomkör, vagy nem tudom, hogyan nevezzem. Lehet, hogy hülyének néznének, ha én ilyet szeretnék, ez szerintem egy idegen gondolat. Nekünk arra nincs időnk, hogy a munkahelyen egymást támogassuk, meghallgassuk, hogy személyes, mély kapcsolatokat teremtsünk egymás között. Sokszor arra sincs idő, hogy mosdóba menjek. Van, hogy csak az ötödik óra után tudok elmenni. Persze mondhatjuk azt, hogy üljünk le munka után, de mindenkinek más a beosztása. Ha megbeszélnénk, hogy hétfőn öt órakor üljünk le beszélgetni, nem tudom, kinek lenne erre kedve, kapacitása. Ha én ezt fölvetném egy értekezleten, nem biztos, hogy lennének partnereim.

Egyébként ha a kollégákkal ülnénk össze, ott is kéne, aki vezeti ezeket az üléseket.

ARS POETICA

Alsós tanító vagyok. Szelíd vagyok és türelmes. Empatikus vagyok a gyerekekkel, játékos vagyok és kreatív, tele vagyok ötletekkel. Szakköröket vezetek, zenélni tanítom a gyerekeket. És amikor még ez elég volt, akkor én önbizalommal telt pedagógus voltam. Most úgy érzem, hogy ennek az új rendszernek, ennek az új felfogásnak már nem tudok megfelelni. Ezt most őszintén mondom.

Én azt gondolom, hogy alsóban semmi mást nem kéne csinálni, csak az alapkészségeket fejleszteni, hogy a gyerek úgy menjen felsőbe, hogy rendesen tudjon olvasni, hogy értse, amit olvas. És tudjon írni viszonylag helyesen. Ezt úgy értem, hogy mondjuk tudja azt, hogy egy mondat nagybetű, van mondatvégi írásjel, és a szavakat ne írja egybe egy mondaton belül. A helyesírást úgyis az életünk végéig kell tanulni. Nem lehet alsóban elérni, hogy minden helyesírási szabályt tudjon, de azt igen, hogy tudjon rendesen folyóírást alkalmazni. (Nem tudom, hogy kell-e még a folyóírás vagy sem. Nyilván addig van erre szükség, míg az érettségi dolgozatokat kézírással kell írni.) Ezeken kívül az alap számolási készségeket kellene kialakítani.

Ha valóban csak ezzel foglalkoznánk alsóban, akkor lehetne szárnyalni. Akkor lehetne sok minden mást is csinálni, vagy máshogy csinálni. Lehetne játszani, lehetne élményszerűen oktatni. És lehetne a gyerekek kívánságait és érdeklődését is kielégíteni. Lehetne közösen tervezni. Szerintem alsóban nincs másra szükség. Nincs szükség arra, hogy szófajokat és mondatfajtákat, hogy történeket tanuljanak.

ELSŐ EPILÓGUS

Korábban volt pedagógusként önbizalmam, jól éreztem magam, és bíztam abban, hogy nagyjából jól csinálom, amit csinálok, mert láttam az eredményeket, a gyerekek személyiségének a fejlődését. Megerősítettek a gyerekek és a szülők visszajelzései. Rutint szereztem, komfortosan éreztem magam. Pedig ez egy nagyon nehéz szakma. Ott van rajtad a felelősség, hogy nem nagyon ronthatsz, mert a hiba nagy károkat okozhat a gyerekekben.

A valaha volt magabiztosságom elveszett. Állandó lelkiismeret-furdalás gyötör. Ha elég biztos lennék a tudásomban, a szakmai személyiségemben, akkor lehet, hogy erős lennék, és azt mondanám, hogy ez nem az én hibám. Hogy egyszerűen a rendszer, a környezet nem teszi lehetővé, hogy én megfelelően végezzem a dolgomat, ami egyébként igaz is. De hát akárhogy nézzük, a végén mégis én megyek be az osztályba, személyesen nekem kell felelősséget vállalni az ott történtekért.

így pedagógusnak lenni már nem öröm

Így pedagógusnak lenni már nem öröm. A mi iskolánkban is vannak remek pedagógusok, akik kiválóan tudják a nehéz helyzeteket kezelni, a körülmények ellenére is nagyszerű munkát végeznek, de ők is belebetegednek, beleroppannak. Látom rajtuk. Nekem ebben az évben lett magas vérnyomásom, magas pulzusom, állandóan fejfájások gyötörnek. Szomatikus betegségeim lettek.

Ha nem kapja meg valaki azokat a támogatásokat, melyek a munkájához szükségesek, azokat a lehetőségeket, melyek segítik a kibontakozását, és közben egyre szorosabbak az elvárások, akkor a legnagyszerűbb ember is összeroppan. Azt érzem magamon, hogy nem tudok a gyerekeknek már annyit adni érzelemben, rajongásban, lelkesedésben, szeretetben. És ezek híján minden okafogyottá válik.

MÁSODIK EPILÓGUS

2026 szeptembere van. Az előző beszélgetés óta nagyot fordult velünk a világ. Lett saját minisztériumunk csupa szakemberrel, akik évtizedek óta bizonyították elkötelezettségüket és hozzáértésüket. Már az elnevezése is reménykeltő: Oktatási és Gyermekügyi Minisztérium! És aki igyekszik figyelemmel kísérni a működésüket, láthatja, hogy a paragrafusok és bejáratott praxisok Szküllái és Kharübdiszei között hajózva mégiscsak a gyermekközpontú szemlélet zászlaja lobog az árbocon. Nemrég született az a 14 pontot tartalmazó ajánlás, mely a tanítókat hivatott felszabadítani terheik alól.

Meg is kerestem régi barátomat, hogy megkérdezzem, hogyan éli meg az ajánlott (nem kötelező) szabadságot. Mi változott ebben a reményekkel teli új tanévben az ő számára?

A mi iskolánkban igazából nem változott semmi, illetve plusz feladataink lettek.

A 14 pont előkerült nálunk az értekezleten, kivetítették, és megkaptuk a feladatot, hogy elemezzük. Ajánlást kellett írni arról, hogy hogyan tudjuk megvalósítani ezeket a pontokat az oktatásban. Ezt a munkaközösségek csinálták meg, tehát nekünk is kellett ötletelni, magát a beadványt pedig a munkaközösség vezetője állította össze. Beszéltünk például arról, hogyan tudjuk megvalósítani a beszélgetőköröket reggelente, és ehhez valamilyen ajánlást kellett írni. Vagy át kellett gondolnunk és le kellett írnunk azt, hogy hogyan változtatnánk a házi feladatok adásán. Amit leírtunk, azt a munkaközösség leadja az igazgatónőnek. Hogy az igazgatónő ezt továbbadja-e, azt még nem sikerült megtudnom. Nem tudom, hogy ezt most az igazgatónő kéri, vagy tankerületi elvárás.

elkezdtem nem komolyan venni azt a tananyagot, ami kötelező

Mindenesetre ennek így szerintem nincs értelme. Akkor lenne értelme, ha összeülnénk, és egy olyan tervet hoznánk létre, amit aztán megpróbálnánk megvalósítani. De ez így csupán öncélú adminisztráció.

Egyébként mindenki más, minden tanító, tanár végzi ugyanúgy a dolgát, ahogy eddig, nem történt változás. Nehéz is volna úgy változtatni, hogy egyelőre még sem a tananyag, sem a gyerekek óraszáma nem csökkent. Nyilván hosszabb idő, hogy ez megtörténjen. Amíg a NAT-ot át nem dolgozzák, addig nagyon nehéz 35 perces órákat tartani, vagy egy kis átszervezést megvalósítani.

Én azért a saját osztályomban próbálgatom a változtatást. Megkértem a szülőket, hogy nagyjából háromnegyed 8-ra hozzák be a gyerekeket, mert akkor egy kicsit még reggeliznek, de olyan 5-10 perccel a csengő előtt elkezdünk beszélgetni, és ezt most tényleg minden nap így csináljuk. Ez persze kicsit belenyúlik az órába, de nem baj. A beszélgetés után még egy kicsit játszunk. Ez egy ráhangoló játék, aminek nincs köze az órához, csak hogy oldódjanak egy kicsit, hogy jó hangulatuk legyen. Egyébként minden órára hozok játékos feladatokat, de azok kapcsolódnak a tananyaghoz, tantárgyakhoz. Nekem ez a reggeli rutin az egyik újításom.

Aztán próbáltam úgy rendezni az órarendemet, hogy bizonyos tantárgyakat raktam egymás mellé, amik összefolyhatnak.

Például a fogalmazást az olvasással, mert akkor lehet úgy dolgozni, ha játékosabb óra van, hogy összevonom a két órát, és így hamarabb befejezem. A maradék időben kimegyünk az udvarra, vagy azt csinálok, amit ők szeretnének. Ezt persze csak akkor tudom megvalósítani, ha játékosabb az óra, mert egyébként nem bírnának ki a gyerekek mondjuk hatvan percet egyben. Ez a másik, amiben próbáltam változtatni.

Egy kicsit bátortalanul, de azért elkezdtem nem komolyan venni azt a tananyagot, ami kötelező. Például más megközelítésben próbálom most az olvasmányokat feldolgozni. Nem a szokásos, begyakorolt technikák vagy módszerek alapján gyűjtjük ki a szereplőket, helyszíneket stb., bár néha persze ez is előkerül. Eddig is sokat

drámáztunk, de most úgy drámázunk, hogy el kell olvasniuk az olvasmányt, és utána csoportokban megtervezni és eljátszani. Egyrészt ezzel is tudom ellenőrizni, hogy megértették-e azt, amit olvastak, másrészt jobban odafigyelnek arra, amit olvasnak, mert tudják, hogy utána önállóan meg kell tervezniük egy jelenetet, és azt előadni.

Még sose próbáltam kicsikkel a vita-módszert, de most belevágtam. Egy olvasmány kapcsán két csapat két különböző álláspontot képviselve vitatkozott. Ezekkel a dolgokkal nagyon sok idő elmegy, a munkafüzetben molyolni már nem nagyon van idő. De nagyon fontos változás bennem, hogy most már ez nem is érdekel.

Például feldolgozunk egy olvasmányt, és nem én teszem fel kérdéseket, hanem ők. Ezeket mind felírom a táblára, körbeülünk, és szép sorban ők kezdenek el ezekre a kérdésekre válaszolni. És nemcsak olyan kérdések merülnek fel, ami egy olvasásórán, hanem lelki meg emberi kérdések is. Mondjuk, azt kezdjük el boncolgatni, hogy a gonoszságunk hátterében mi áll. Ebből máris egy sokkal hosszabb beszélgetés alakul ki, mint egy egyszerű olvasásórán, ahol csak a megadott szempontok szerint elemzünk.

És közben persze nyakunkon a kompetenciamérés, ezért oda kell figyelnem, hogy a hagyományos módon is foglalkozzunk a tananyaggal, hogy a szövegértő képességük oly módon is fejlődjön, ahogy a kompetenciamérés elvárja.

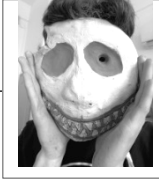
Nyilván a változtatásban megerősített az ajánlás, bátorságot kaptam, hiszen ez felülről jön, akkor miért ne bírálhatnám felül ennek jegyében az igazgatónő vagy az iskolánk álláspontját. Amúgy nem tudom, hogy valójában hogyan gondolkodnak, de azt tudom, hogy mit várnak el. Még mindig az a legfontosabb, hogy helyén legyen az adminisztráció. A 14 pontnál sem az volt a cél, hogy ezt mi tényleg valósítsuk meg, hanem az, hogy tudjuk adminisztrálni.

Szerintem akkor lenne igazán nagy változás, ha ezek nem ajánlások lennének, hanem valóban megvalósult vagy kötelezően megvalósítandó pontok, de tudom, hogy ez csak akkor jöhet majd létre, ha a NAT-ot átírják. Akkor minden iskola kénytelen lesz váltani, és megváltozik szép lassan az iskolák szemléletmódja.

> a legfontosabb, hogy helyén legyen az adminisztráció

Addig is segít, hogy a 14 ponttól valamennyire már most is szabadabbnak érzem magam. Mégis foglalkoztat, hogy a most negyedikes osztályomat még végigviszem, és utána megpróbálok egy másik iskolában elhelyezkedni, ami alternatív vagy szabadabb szemléletű.





ARATÓ FERENC – BALOGH ZOLTÁN ÁBEL

Tanári bántalmazásformák előfordulási gyakorisága első éves tanárszakos hallgatók közoktatási előéletében

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.02

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

1. BEVEZETÉS

Az iskolai erőszak területén végzett vizsgálatok eddig döntően a kortársak közötti bántalmazás jelenségére irányultak, míg a pedagógusok mint lehetséges elkövetői csoport kevesebb figyelmet kaptak (*Gusfre* és mtsai., 2023; *Pişkın* és mtsai., 2014; *Scharpf* és mtsai., 2023). Ugyanakkor a nemzetközi vizsgálatok azt mutatják, hogy a diákok jelentős része számol be tanári bántalmazásról még azokban a kulturális és oktatási kontextusokban is, ahol törvény tiltja a tanári erőszak formáit (*Gusfre* és mtsai., 2023; *Heekes* és mtsai., 2022; *Scharpf* és mtsai., 2023). Érdekes adalék, hogy azoknak a vizsgálatoknak az esetében, ahol a diákok mellett tanárokat is megkérdeztek a tanári bántalmazás előfordulásáról, egyes esetekben a tanári beszámolókban alacsonyabb adatokkal találkozhatunk, vagyis a pedagógusok hajlamosak lehetnek bántalmazó viselkedésüket aluljelenteni, szemben a megkérdezett diákokkal *(Ardestani* és mtsai., 2022; *Hajdu* és *Sáska*, 2011; *Ssenyonga* és mtsai., 2019). A kutatások adatainak összevetését nehezítik a vizsgálati módszertanok különbözőségei, valamint az, hogy azokat eltérő földrajzi régiókban, eltérő kutatási kontextusokban és időpontokban végezték (*Gusfre* és mtsai., 2023; *Heekes* és mtsai., 2022; *Scharpf* és mtsai., 2023).

A tanári bántalmazás elszenvedése összefüggésbe hozható a diákok körében számos negatív következménnyel (*Gusfre* és mtsai., 2023; *Heekes* és mtsai., 2022; *Sava*, 2002; *Scharpf* és mtsai., 2023). Több vizsgálatban számoltak be diákok fizikai erőszak következtében elszenvedett súlyos sérülésekről (*Child* és mtsai., 2014; *Devries* és mtsai., 2014; *Youssef* és mtsai., 1998), valamint arról, hogy a tanári bántalmazás elszenvedése a diákok körében együtt jár a mentális egészséget (pl. szorongásos panaszok, depressziós tünetek), valamint tanulmányi előrehaladást érintő problémák magasabb előfordulásával is (*Baier* és mtsai., 2019; *Datta* és mtsai., 2017; *Fromuth* és mtsai., 2015; *Lin* és mtsai., 2020; *Modin* és mtsai., 2015). A kutatási adatokból az is kiderül, hogy nemcsak a bántalmazás elszenvedése, hanem annak átélése szemtanúként is összefüggésbe hozható számos mentális

egészséget érintő problémákkal (*Fowler* és mtsai., 2009; *Midgett* és *Doumas*, 2019).

A tanári bántalmazás jelenségének vizsgálata a fentiek alapján kiemelt jelentőségű területnek ígérkezik, hiszen döntően befolyásolhatja a tanulók iskolai élményeit, tanulási eredményességét, és életre szóló negatív tapasztalatokat, esetleg mentális kihívásokat idéz elő körükben. A tanulmány a tanári bántalmazás különböző formáinak retrospektíven jelzett prevalenciáját vizsgáló, feltáró kutatás első eredményeit mutatja be. A vizsgálat arra irányul, hogy bemutassa, milyen arányban jelennek meg az egyes bántalmazási formák a válaszadók közoktatási tapasztalataira vonatkozó visszaemlékezéseiben, és hogyan alakul előfordulásuk az iskolai életút három vizsgált szakaszában.

2. A TANÁRI BÁNTALMAZÁS JELENSÉGÉNEK VIZSGÁLATA MAGYARORSZÁGON

Az erőszak fontos közegészségügyi és társadalmi probléma, így annak meghatározása különösen fontos az erőszakkal szembeni beavatkozások szempontjából (*Krug* és mtsai., 2002; *Triplett* és mtsai., 2016). Az, hogy mi tekinthető erőszaknak, szociálisan konstruált (*De Haan*, 2008; *Muehlenhard* és *Kimes*, 1999; *Van Breen* és mtsai., 2025), így a fogalomnak nincs egyetlen igaz meghatározása (*Muehlenhard* és *Kimes*, 1999). Mikor arról beszélünk, hogy valami erőszakos, ezzel kijelölünk valamit, ami túlmegy egy bizonyos határon (*Van Breen* és mtsai., 2025). Ez azért fontos, mert eltérően reagálunk azokra a viselkedésformákra, amelyeket erőszakosnak minősítünk (*Triplett* és mtsai., 2016). Az *erőszak* kifejezésről döntően valamilyen rossz dolog jut eszünkbe (*Triplett* és mtsai., 2016; *Van Breen* és mtsai., 2025), így annak nagy hatalma van (*Triplett* és mtsai., 2016). Az erőszak meghatározásában nagy szerepe (hatalma) és felelőssége van a társadalomtudósoknak (*Muehlenhard* és *Kimes*, 1999). Ugyanakkor az erőszakot még a társadalomtudósok is eltérően fogalmazzák meg, így nincs abban teljes egyetértés, hogy mely viselkedésformák tartoznak a fogalom alá (*Stanko*, 2003).

mikor arról beszélünk, hogy valami erőszakos, kijelölünk valamit, ami túlmegy egy bizonyos határon

Számos megfogalmazással találkozhatunk akkor is, mikor azt nézzük, miként viselkedhetnek károsan a tanárok diákjaikkal. A terjedelmi korlátok miatt ezeket részletes ismertetés nélkül, a lényegüket kiemelve soroljuk fel. Az egyik ilyen a *fekete pedagógia*, amelyet *Hunyady* és munkatársai (2006) egy olyan diszfunkcionális hatásrendszerként határoznak meg, amely a tudatos és nem tudatos pedagógiai behatások révén maradandó negatív következményekkel jár a tanulókra nézve. Egy ehhez hasonló megközelítés a *didaktogenézis* (didactogeny), amely leginkább a francia, román, orosz és spanyol nyelvű szakirodalomban terjedt el (*Sava*, 2002). Ez lényegében azt a fizikai, pszichológiai vagy tanulmányi szempontból megfogható kárt jelzi, amelyet a hibás nevelés vagy oktatás okoz a diákoknak (*Lewis* és *Riley*, 2009). Egy másik megközelítés a *nem megfelelő tanári viselkedés* (teacher misbehavior; *Kearney* és mtsai., 1991) amelybe a

szerzők azokat a tanári megnyilvánulásokat sorolják, amelyek a hiányos felkészültségből eredő tényezőktől (pl. unalmas előadások) egészen a diákokkal szembeni agresszív viselkedésig terjednek (*Sava*, 2002). Ezek mellett vannak szerzők (pl. *Gusfre* és mtsai., 2023) akik *Olweus* (1994) bullying definíciójával összhangban használták a *tanári bullying* (teacher bullying) kifejezést.

A vizsgálat során az Egészségügyi Világszervezet (WHO) meghatározását tekintettük irányadónak az erőszak meghatározásakor, összhangban a kutatási eljárásban alkalmazott eszköz háttérirodalmával (*Pışkın* és mtsai., 2014), amely szerint az erőszak „a fizikai erő vagy hatalom szándékos használata, akár fenyegetésként, akár tényleges formában, önmagunkkal, egy másik személlyel, illetve egy csoporttal vagy közösséggel szemben, amely sérülést, halált, pszichológiai ártalmat, fejlődési zavart vagy deprivációt eredményez, illetve ezek magas valószínűségével jár" (*Krug* és mtsai., 2002).

Az agresszió, az erőszak és a bántalmazás fogalmai egymással összefüggő, de nem teljesen azonos jelenségeket jelölnek. Az *agresszió* fogalma tágabb viselkedési kategóriaként olyan cselekvésekre utal, amelyek más személy sérelmére irányulnak, míg az *erőszak* ennek olyan formáit foglalja magában, amelyekben a fizikai erő vagy a hatalom szándékos alkalmazása, illetve az ezzel való fenyegetés jelenik meg (*Krug* és mtsai., 2002). A bullying ennél szűkebb metszet: klasszikus meghatározása szerint a károkozó agresszív viselkedés ismétlődése és a felek közötti erőegyensúly tartós hiánya egyaránt lényeges eleme (*Olweus*, 1994). A kortársbántalmazás esetében az erőegyensúly hiánya a résztvevők közötti viszonyban alakul ki, míg a pedagógus-tanuló kapcsolat eleve intézményesen aszimmetrikus: a pedagógus olyan legitim hatalommal, autoritással és felelősséggel rendelkezik, amellyel a tanuló nem. Ezért a tanári bántalmazás (*teacher bullying*) értelmezésekor a hatalmi aszimmetria nem pusztán az egyes interakciók jellemzője, hanem a pedagógiai kapcsolat strukturális sajátossága is. Vizsgálatunkban ezért a *tanári bántalmazás*t olyan, pedagógus által tanulóval szemben megvalósított, fizikai vagy pszichológiai sérelemmel, megalázással, kényszerítéssel vagy szexuális határátlépéssel járó magatartások ernyőfogalmaként használjuk, amelyek a tanár-diák kapcsolatban fennálló hatalmi aszimmetria kontextusában értelmezhetők.

> a károkozó viselkedés ismétlődése és a felek közötti erőegyensúly tartós hiánya

Vizsgálatunkban a továbbiakban ebben az értelemben használjuk a tanári bántalmazás fogalmát, összhangban azzal a megközelítéssel, amely a tanár és a diák közötti kapcsolatban a hatalom, az erő és a felelősség birtoklásának aszimmetriáját hangsúlyozza (lásd erről bővebben: *Alliance for Child Protection in Humanitarian Action*, 2019).

A jelen kutatásban alkalmazott *Teacher Violence Scale* (TVS; *Pışkın* és mtsai., 2014) öt faktora – *fizikai erőszak, szexuális erőszak, hibáztatás/megalázás, gúnyolódás* és *elnyomás* – a tanári bántalmazás különböző megnyilvánulási területeinek operacionalizálásaként értelmezhető. A fizikai erőszak a fizikai erő alkalmazásával járó bántalmazási formákat ragadja meg. A hibáztatás és megalázás, valamint a gúnyolódás tételei tartalmilag kapcsolódnak azokhoz a tanári viselkedésekhez,

amelyeket a nemzetközi szakirodalom pszichológiai vagy érzelmi bántalmazásként, illetve verbális agresszióként is tárgyal (*Longobardi* és mtsai., 2018). A tanári verbális agresszió körébe sorolt viselkedések között olyan formák is megjelennek, mint a fenyegetés, a gúnyolás, a nevetségessé tétel vagy a tanuló személyes tulajdonságainak támadása. Az elnyomásfaktor a TVS-ben a tanári erőszak önálló dimenziójaként jelenik meg; tágabb értelmezésében ugyanakkor figyelembe vehető a pedagógus és tanuló közötti egyenlőtlen hatalmi viszony is, amelyet az iskolai erőszak nemzetközi megközelítései szintén hangsúlyoznak (*UNESCO* és *UN Women*, 2016). A szexuáliserőszak-faktor verbális és nonverbális magatartásokra is kiterjed; ezért tartalmilag érintkezik az iskolai szexuális zaklatás (*sexual harassment*), illetve a pedagógus által elkövetett szexuális visszaélés (*educator sexual misconduct*) szakirodalmával is (*UNESCO* és *UN Women*, 2016; *Grant* és mtsai., 2019). Az öt faktor ilyen értelmezése lehetővé teszi, hogy a TVS empirikus kategóriáit a tanári bántalmazás tágabb nemzetközi fogalmi rendszerében helyezzük el, anélkül, hogy az egyes faktorokat ezekkel a tágabb konstruktumokkal azonosnak tekintenénk.

2. 1. Hazai kutatási előzmények

A hazai kontextusban döntően médiumok híradásain keresztül értesülhetünk tanári bántalmazás esetekről, miközben kevés kutatás foglalkozik a jelenséggel. Az egyik ilyen meghatározó vizsgálatot *Hunyady* és munkatársai (2006) végezték 2003 és 2004 között. A kutatók arra kérték a vizsgálatban résztvevőket, hogy idézzenek fel egy iskolás éveikből származó, máig emlékezetes sérelmet, és mutassák be annak körülményeit részletesen, többek között kitérve a sérelem okozójára, az iskolafokra, a következményekre, valamint arra is, hogy kivel osztották meg élményüket. Vizsgálatuk egyik legfontosabb eredménye az volt, hogy a válaszadók többsége pedagógusától szenvedett el máig nem feledett sérelmet.

méltatlan tanári vagy edzői magatartások

Az előzőhez hasonló kutatást végeztek *Borosán* és munkatársai (2022), akik egyetemi hallgatók körében végezték vizsgálatukat. A kutatók ebben az esetben is arra kérték a résztvevőket, hogy egy máig nem feledett sérelmüket osszák meg a vizsgálat keretein belül. A válaszadók majdnem fele számolt be máig nem feledett sérelmekről, melyeket sportklubokban (42%), közismereti órákon (35%), valamint testnevelés órán (27%) szenvedtek el az adatközlők. A megosztott eseteket a kutatók két átfogó kategóriába sorolták. Egyrészt a kevésbé súlyos esetek csoportjába (53%), ahová például a méltatlan tanári vagy edzői magatartások, a tanár és diák vagy edző és sportoló közötti kapcsolati problémák kerültek. Másrészt a súlyos esetek csoportjába (44%), amelyet a pszichológiai terror, verbális és/vagy fizikai agresszió, bántalmazás, illetve a szexuális zaklatás vagy bántalmazás alkotott.

Hajdú és *Sáska* (2011) kutatásukban diákokat és tanárokat egyaránt bevonva vizsgálták az iskolai agresszió mértékét a középiskolákban. A válaszadó tanárok 2,6 százaléka számolt be arról, hogy fizikai agressziót követett el diákjaival szemben, míg

a diákok 10,2 százaléka jelezte, hogy tanártól fizikai bántalmazást szenvedett el.

Az Oktatáskutató és Fejlesztőintézet (OFI) kutatói általános iskolai tanulók körében végezték vizsgálatukat, mely kiterjedt az iskolai bántalmazásra is, és ezen belül a tanárok bántalmazó viselkedésére is. A tanulók körülbelül 10%-a tapasztalt testi sérelmet okozó bánásmódot, míg 7%-uk szerint vagyontárgyak elleni sérelem is előfordul legalább heti gyakorisággal. Emellett a diákok 20%-a szerint a „szégyelld magad" kifejezés hetente vagy még gyakrabban hangzik el az iskolában. Szintén gyakoriak voltak a „lusta vagy", illetve a „buta/hülye vagy" jellegű sértő megjegyzések is (*Gönczöl*, 2015).

A nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan a hazai kutatások is eltérő módszertannal végezték vizsgálataikat, így eredményeik összehasonlítása csak korlátozottan lehetséges.

2. 2. Kutatásetikai dilemmák

A tanári bántalmazás vizsgálata nem kizárólag módszertani kihívásokat rejt, hanem komoly etikai aggályokat is felvet. A gyerekek és fiatalok bántalmazása nem egyszerűen egy iskolai jelenség, ugyanis feltárásának következményei lehetnek. Akár egészen a büntetőeljárásig vezethetnek a feltárt esetek. Egy egyetemi kutatópárosnak csekély jogosultsága lehet arra, hogy közoktatási intézményekben feltérképezze a tanári bántalmazás jelenségét. A bűncselekmények feltárása valójában hatósági jogkör. Az etikai aspektust vizsgálva nehezen tartható az egyszerű tudományos érdeklődés mint kutatói értelmezési horizont. A vizsgált jelenség feltárása természeténél fogva könnyen vezethet olyan helyzetekhez, amelyekben a kutatók kénytelenek kilépni a kutatói pozícióból és felelősségre vonást kezdeményezni a feltárt bántalmazási formák alapján. Ez a lehetőség jelentősen csökkenti a tudományos vizsgálódás esélyeit, és nehézkessé teszi a kutatási tervek engedélyeztetését. További etikai dilemmát jelent, hogy a feltárt bántalmazási formák kapcsán, függetlenül attól, hogy azok bűncselekmény kategóriába tartoznak-e, felmerül, nincs-e jelzőrendszeri kötelessége egy kutatócsoportnak. Az ilyen területen végzett kutatások esetén szükségszerűnek tűnik a feltárt bántalmazási formákkal kapcsolatos beavatkozások és intézkedések kezdeményezése. Ehhez azonban a tudományos kutatói felhatalmazásnál erősebb és biztonságosabb keretek szükségesek. A tanári bántalmazás előfordulását és gyakoriságát feltáró jelleggel tanulmányozó vizsgálat célja ezért az lehet, hogy felhívja a figyelmet a tanári bántalmazás jelenségére, különösen az oktatásirányítás és az oktatás törvényességi felügyeletét ellátó szervek számára.

> nem tűnt reálisnak sikeres engedélyezési eljárások kezdeményezése

A tanári bántalmazás intézményszintű vizsgálatához a fentiek fényében nem tűnt reálisnak sikeres engedélyezési eljárások kezdeményezése, különösen az előző oktatási rendszer zárt és hierarchikus jellege miatt. Ezért az a kutatói döntés született, hogy a közoktatás tizenkét évéből frissen kilépő, fiatal felnőttek visszatekintő adatközlésére épüljön a feltáró jellegű kutatás. Az adatközlők kiválasztásakor a heterogenitás és a hozzáférhetőség szempontjai voltak

elsődlegesek. Az első évfolyamos tanárszakos hallgatók csoportja megfelelőnek tűnt, hiszen érdeklődésük alapján heterogén csoportról van szó, és órai keretben volt lehetőség megkérdezni őket a köznevelésben eltöltött időszakról. Ugyanakkor ez jelentősen szűkíti a kört, hiszen a fiatalok körülbelül 30%-a folytatja a felsőoktatásban a tanulmányait, közülük pedig éppen a tanárszakosok azok, akik a legkevésbé távolodtak el az iskola világától, hiszen ott képzelik el jövőbeli karrierjüket. Ez jelentheti azt, hogy ez a csoport kevésbé érintett a tanári bántalmazásban (*Norvilitis* és mtsai., 2025). Ez a szűk célcsoport viszont alkalmas arra, hogy körükben lehetőleg mindenkire kiterjedően megvizsgáljuk az általuk tapasztalt és átélt tanári bántalmazási formák prevalenciáját, típusait és iskolafokok szerinti megoszlását. Ha ebben az iskolához közel álló, speciális célcsoportban is megjelennek bizonyos bántalmazási formák, az indokolttá teheti a jelenség további, szélesebb és heterogénebb mintákon történő vizsgálatát. Habár a minta nem reprezentatív és csak az egyik vidéki nagy egyetem első évfolyamra járó tanárszakosainak adatait tartalmazza, a fentiek alapján a feltárás sikeres és figyelemfelkeltő lehet.

a tanári bántalmazás különböző formái prevalenciájának feltárása

2. 3. Kutatási célok és kérdések

A kutatás elsődleges célja a tanári bántalmazás különböző formái retrospektíven jelzett prevalenciájának feltárása volt az iskolai életút három szakaszában: alsó tagozaton, felső tagozaton és középiskolában. A prevalencia vizsgálata arra irányult, hogy az adatközlők milyen arányban számoltak be az egyes bántalmazási formák legalább egyszeri megtapasztalásáról az adott iskolafokon. A nemzetközi szakirodalom útmutatásai alapján a kutatás nemcsak az áldozati szerepben átélt, hanem a szemtanúként (bystander) szerzett tapasztalatokra is kiterjedt.

3. KUTATÁSMÓDSZERTAN

3. 1. Minta

A vizsgálat a Pécsi Tudományegyetem nappali tagozatos, elsőéves tanárszakos hallgatóinak teljes évfolyamára terjedt ki. A vizsgált sokaság (N = 116) 86,2 százaléka töltötte ki a kérdőívet (n = 100), köszönhetően az adatfelvételi időszakban jelentkező influenza- és koronavírusnak. Az életkori megoszlást tekintve a résztvevők többsége a 18–19 éves korcsoportba tartozott (59,0%). A 20–21 évesek aránya 25,0% volt, míg a 22–23 éves korosztály 11,0%-ot tett ki. A legkisebb arányban a 24 év felettiek szerepeltek a mintában (5,0%). A résztvevők 50%-a nő (n = 50), míg 49%-a férfi (n = 49). Egy résztvevő nem kívánta megadni a nemét. A vizsgálatot a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Kutatásetikai Bizottsága hagyta jóvá (lásd 18/2025./X. 23. határozat).

3. 2. Eszköz: Módosított Tanári Erőszak Skála

Az adatgyűjtés a *Teacher Violence Scale* (*Pışkın* és mtsai., 2014) magyar nyelvre fordított és módosított változatával történt. Az eredeti eszköz összesen 36 tételt tartalmaz, és öt faktorra tagolódik: fizikai erőszak (11 tétel); szexuális erőszak (6 tétel); hibáztatás/megalázás (8 tétel); gúnyolódás (5 tétel) és elnyomás (6 tétel). A válaszadók 6 fokozatú Likert-skálán értékelték 1-től (soha) 6-ig (szinte minden nap), hogy milyen gyakran tapasztalták az adott tanári viselkedést. Az eredeti fizikaierőszak-faktor esetében egy tétel került módosításra. Az eszközben eredetileg szereplő „Making student to stand on one foot in the classroom" („A diákot arra kényszeríteni, hogy egy lábon álljon az osztályteremben.") tétel helyett az „A pedagógus megszorongatott (pl. karomat, nyakamat)" tétel került be a vizsgálati eszköz kérdéssorába. Az eredeti kérdőív az elmúlt egy év tapasztalataira kérdez rá, a módosított verzió a válaszadókat retrospektív módon kérdezi meg az alsó és felső tagozat, valamint a középiskola időszakára vonatkozóan.

A kérdéssor módosítása kísérleti céllal történt, a mérőeszköz magyar iskolai kontextusban és retrospektív adatfelvételben történő alkalmazhatóságának vizsgálata érdekében. A fizikaierőszak-faktor egyetlen tételének módosítása abból a kutatói hipotézisből indult ki, hogy a megszorongatás (pl. a kar vagy a nyak megszorítása) az eredeti kérdéssorban nem szereplő, ugyanakkor a hazai iskolai tapasztalatokban potenciálisan előforduló fizikai bántalmazási forma lehet. Mivel a kérdéssor tételszámát és az eredeti faktorstruktúrát nem kívántuk megváltoztatni, az új tétel beillesztése egy eredeti tétel cseréjével történt. Az eredeti, egy lábon állással történő büntetésre vonatkozó tételt választottuk ki, mivel kutatói feltételezésünk szerint ez a megszorongatáshoz képest kevésbé lehet jellemző a hazai iskolai kontextusban. Ennek megfelelően az eredeti „Making student to stand on one foot in the classroom" tétel helyére „A pedagógus megszorongatott (pl. karomat, nyakamat)" került. A tételcsere tehát nem előzetes empirikus összehasonlító vizsgálat eredménye volt, hanem a kísérleti alkalmazás során vizsgálandó szakmai hipotézis. A kutatás keretei nem tették lehetővé az eredeti és a módosított tétel párhuzamos alkalmazásán alapuló összehasonlító vizsgálat elvégzését, ezért a tételcsere hatása a jelen vizsgálat alapján önállóan nem ítélhető meg. A módosítás során az eredeti mérőeszköz ötfaktoros szerkezetét és a faktorokhoz tartozó tételek számát változatlanul hagytuk; a 36 tételből kizárólag ezt az egy tételt cseréltük ki.

> minden bántalmazási forma szemtanúi változatát is alkalmaztuk

A kérdések kiterjednek az áldozati tapasztalatokra, valamint a tanúként átélt bántalmazási élményekre is. Az áldozati tételek mellett minden bántalmazási forma szemtanúi változatát is alkalmaztuk, amelyben ugyanarra a tanári viselkedésre kérdeztünk rá abból a szempontból, hogy a válaszadó tapasztalta-e annak más tanulóval szembeni alkalmazását az adott iskolafokon. A megváltoztatott skála belső megbízhatóságát a két változat (áldozat és szemtanú) és az egyes iskolafokok szerint külön Cronbach-α

mutatóval vizsgáltuk. Az alsós, felsős és középiskolai minták esetében az áldozati perspektíva Cronbach- α értékei α = 0.904, 0.920 és 0.895, míg a szemtanúi perspektíva esetében α = 0.947, 0.943 és 0.916 voltak.

A másik lényegi módosítást az időri referencia és az adatfelvétel retrospektív jellegűvé alakítása jelentette. Ennek célja az volt, hogy a résztvevők korábbi iskolai életútjának három elkülöníthető szakaszában – alsó tagozaton, felső tagozaton és középiskolában – feltárható legyen a vizsgált tanári bántalmazási formák előfordulása. A retrospektív módosítás elsődleges célja ezért nem az egyes események pontos gyakoriságának vagy évfolyamonkénti előfordulásának meghatározása, hanem annak feltárása volt, hogy az adott bántalmazási tapasztalat megjelent-e a válaszadók visszaemlékezéseiben az egyes iskolafokokon. A vizsgálat ennek megfelelően elsősorban prevalenciafeltáró jellegű.

> alsó tagozat, felső tagozat és középiskola képezte a visszaemlékezés időbeli keretét

A jelen kutatásban alkalmazott módosított kérdéssor kísérleti jellegű volt. A vizsgálat célja nem a Teacher Violence Scale teljes körű kulturális adaptációjának és pszichometriai validációjának elvégzése, hanem a mérőeszköz retrospektív kutatási helyzetben történő kipróbálása, valamint egy későbbi validációs eljárás előkészítése volt. A jelen vizsgálat mintája és kutatási elrendezése nem tette lehetővé a módosított kérdéssor teljes körű kulturális adaptációját és pszichometriai validációját, ezért az eredményeket nem egy validált magyar mérőeszköz mutatóiként, hanem a kérdéssor kísérleti alkalmazásából származó eredményekként értelmezzük. A módosított változat kulturális adaptációja (*Beaton* és mtsai., 2000) és pszichometriai tulajdonságainak szisztematikus vizsgálata (*Boateng* és mtsai., 2018) egy következő, nagyobb és megfelelően kialakított mintán végzett kutatás feladata.

A mérőeszköz retrospektív adaptációja során az eredeti, egyéves referenciaidőszak helyett három iskolafok – alsó tagozat, felső tagozat és középiskola – képezte a visszaemlékezés időbeli keretét. A vizsgálat elsődleges célja nem az egyes bántalmazási események pontos retrospektív gyakoriságának vagy időbeli eloszlásának rekonstruálása, hanem az egyes bántalmazási formáknak az iskolai életút különböző szakaszaiban mutatkozó prevalenciájának feltárása volt. Ennek megfelelően a prevalencia-elemzésekben a „soha” válasz az adott tapasztalat hiányát, míg bármely ettől eltérő válasz annak legalább egyszeri előfordulását jelezte az adott iskolafokon. A gyakorisági válaszkategóriák eredeti időri jelentése a hosszabb retrospektív referenciaidőszak miatt nem tekinthető változatlannak; így például a „szinte minden nap” válasz nem értelmezhető úgy, hogy az esemény az adott iskolafok teljes időtartama alatt közel napi rendszerességgel történt. A kutatás ezért ezekből a kategóriákból nem becsül incidenciát vagy eseménysűrűséget.

3. 3. Eljárás

A vizsgálat adatfelvétele a tanárszakos hallgatók első kötelező pedagógiai kurzusának keretében zajlott, az oktatókkal együttműködésben. A kutatás céljának ismertetését követően a résztvevők részletes tájékoztatást kaptak az adatfelvétel menetéről, valamint

arról, hogy a részvétel önkéntes, valamint, hogy a kitöltés bármikor megszakítható. A kérdőív kitöltését megelőzően a résztvevők beleegyező nyilatkozatot írtak alá, amelyben nyilatkoztak az önkéntes részvételről, és tájékoztatást kaptak az anonimitás és az adatkezelés biztonságáról is, továbbá információkat az egyetemen elérhető ingyenes pszichológiai segítségnyújtásról. Az adatgyűjtés online formában (Google Forms) történt. A kitöltés átlagos időtartama 25–30 perc volt. A kutatópáros legalább egyik tagja minden adatfelvételi alkalom során jelen volt, biztosítva a technikai feltételek zavartalanságát, valamint az esetlegesen felmerülő kérdések megválaszolását.

az iskolai életút különböző szakaszaiban jelentkező eltérések

3. 4. Statisztikai elemzés

Az adatok statisztikai elemzése a Jamovi (2.7.18 verzió) szoftver segítségével történt. A leíró statisztikák során átlagokat és szórásokat számítottunk. A mérőeszközökből skálaátlagokat képeztünk az itemek átlagolásával, amelyek az áldozati és tanúi tapasztalatok összesített mutatóit reprezentálták. A nemek közötti különbségek vizsgálatához független mintás t-próbát alkalmaztunk. Azokban az esetekben, amikor a varianciahomogenitás feltétele sérült, Welch-féle t-próbát használtunk. Az iskolafokok (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola) közötti különbségek vizsgálatára ismételt méréses varianciaanalízist végeztünk. Az áldozati és szemtanúi tapasztalatok összehasonlítására páros mintás t-próbát alkalmaztunk az összesített skálaátlagok alapján. A hatásméretek becslésére Cohen-féle d mutatót alkalmaztunk, amelyeket *Cohen* (1992) ajánlásai alapján értelmeztünk (0,20 = kicsi, 0,50 = közepes, 0,80 = nagy hatás).

Az elemzés további célja a bántalmazási tapasztalatok prevalenciájának és eloszlásának vizsgálata volt az öt különböző bántalmazási területen. Minden bántalmazási terület esetében előfordulás (n) és százalékos arányok (%) kerültek kiszámításra annak meghatározására, hogy a résztvevők közül hányan számoltak be legalább egy, az adott területhez tartozó bántalmazási formáról áldozati és/vagy szemtanúi szerepben. Emellett minden résztvevő esetében meghatároztuk az adott bántalmazási területen tapasztalt különböző bántalmazási formák számát, a kitettség mértékének jellemzésére. A bántalmazási érintettség mintázatainak leírására a résztvevőket a tapasztalt szerep(ek) alapján (kizárólag áldozat, kizárólag szemtanú, illetve mindkét szerep) kategorizáltuk. E kategóriák eloszlását szintén leíró statisztikai mutatók segítségével elemeztük. Az egyes bántalmazási területek és az iskolafokok (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola) közötti összefüggések feltárása kereszttáblás elemzésekkel történt. Az elemzéseket külön elvégeztük az áldozati és a szemtanúi tapasztalatokra, annak érdekében, hogy az iskolai életút különböző szakaszaiban jelentkező eltérések azonosíthatók legyenek. Összesített mutatókat (indexeket) alakítottunk ki annak vizsgálatára, hogy a résztvevők az öt bántalmazási terület közül hányban voltak érintettek az egyes iskolafokokon. Ezeket az indexeket külön-külön kiszámították alsó tagozatra, felső tagozatra és középiskolára, valamint az áldozati és/vagy szemtanúi

tapasztalatok figyelembevételével, lehetővé téve ezzel a kumulatív bántalmazási kitettség vizsgálatát az iskolai pálya különböző szakaszaiban.

4. EREDMÉNYEK

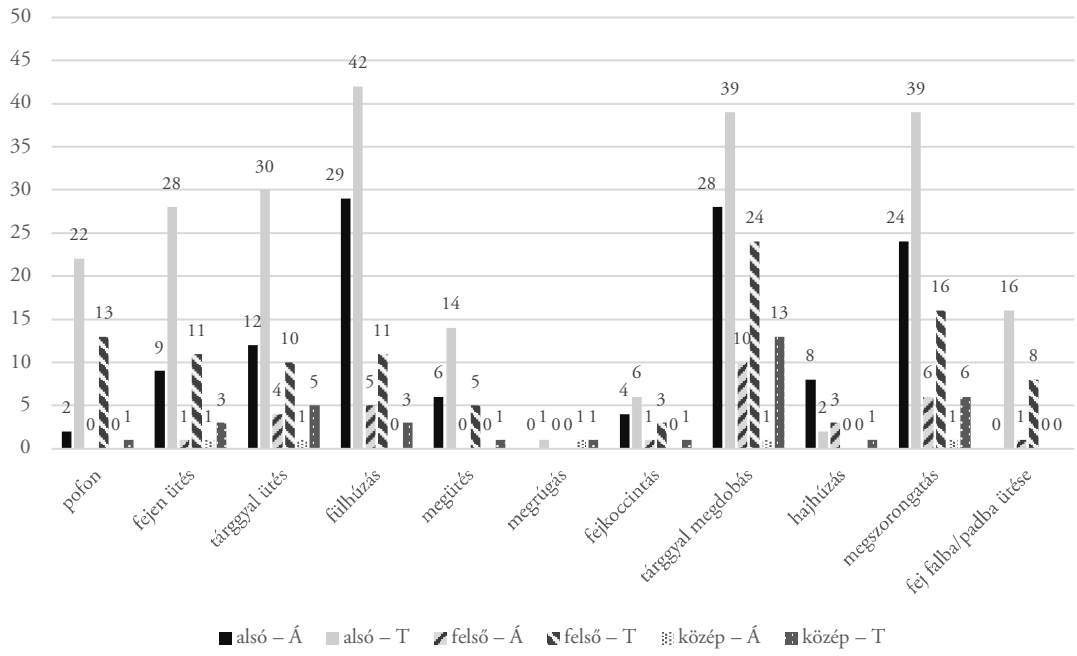
4. 1. A különböző bántalmazási formák előfordulása

4. 1. 1. Fizikai bántalmazás

A fizikai bántalmazás retrospektíven jelzett prevalenciája az alsó tagozatos időszakban volt a legmagasabb, majd a későbbi iskolafokokon csökkent. Az alsó tagozaton a legnagyobb arányban jelzett formák a fülhúzás, a tárggyal megdobás és a megszorongatás voltak. Felső tagozaton ugyanezek közül elsősorban a tárggyal megdobás és a megszorongatás maradt számottevő, míg középiskolában valamennyi fizikai bántalmazási forma prevalenciája alacsonyabb volt. A legtöbb vizsgált formánál a szemtanúként jelzett érintettség meghaladta az áldozatként jelzett érintettséget (*1. ábra*).

1. ÁBRA

A fizikai bántalmazás egyes formáinak retrospektíven jelzett prevalenciája iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)

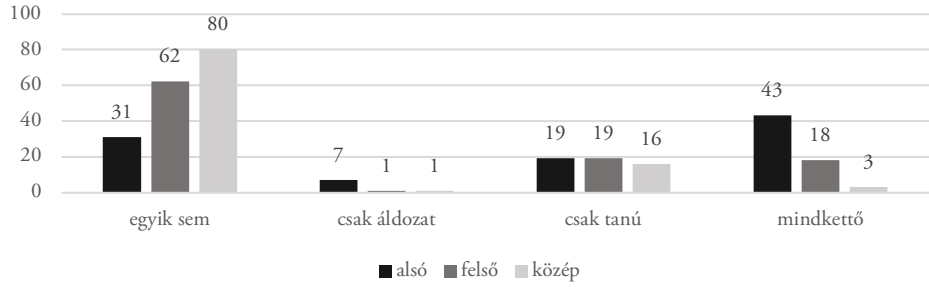


Forrás: saját szerkesztés

Alsó tagozaton a válaszadók 50%-a jelzett legalább egy fizikai bántalmazási formát áldozatként, 62%-uk pedig szemtanúként. A szerepek együttes vizsgálata szerint 31%-uk egyik szerepben sem jelzett fizikai bántalmazási tapasztalatot, míg 43%-uk áldozatként és szemtanúként egyaránt érintett volt. Az iskolafokok előrehaladtával az érintettség csökkent: legalább egy fizikai bántalmazási formát áldozatként felső tagozaton 19%, középiskolában 4%, szemtanúként pedig 37%, illetve 19% jelzett. Ezzel párhuzamosan az egyik szerepben sem érintettek aránya 31%-ról 62%-ra, majd 80%-ra emelkedett, míg a mindkét szerepben érintetteké 43%-ról 18%-ra, majd 3%-ra csökkent (*2. ábra*).

2. ÁBRA

A fizikai bántalmazásban való érintettség áldozati és szemtanúi szerep szerint, iskolafokonként (%)



Forrás: saját szerkesztés

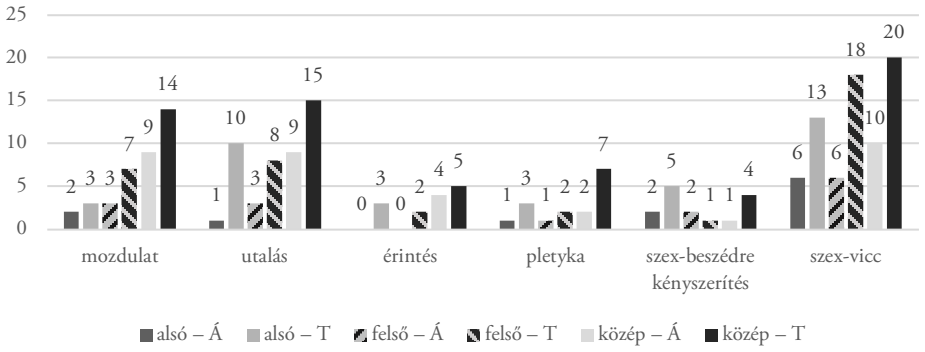
Figyelemre méltó, hogy a kérdéssor kísérleti módosítása során beillesztett *megszorongatás* tétel az alsó tagozatra vonatkozó visszaemlékezésekben a leggyakrabban jelzett fizikai bántalmazási formák közé került (áldozat: 24%, szemtanú: 39%), és felső tagozaton is kimutatható prevalenciát mutatott (áldozat: 6%, szemtanú: 16%).

4. 1. 2. Szexuális bántalmazás

A szexuális bántalmazás retrospektíven jelzett prevalenciája a fizikai bántalmazással ellentétes tendenciát mutatott: az iskolafokok előrehaladtával emelkedett. A hat vizsgált forma közül a szexuális tartalmú viccek jelentek meg a legnagyobb arányban, de a szexuális mozdulatok és utalások előfordulása is számottevő volt. A szexuális tartalmú vicceket már az alsó tagozatos időszakra vonatkozóan is jelezték a válaszadók, középiskolában pedig ez volt a legnagyobb arányban megjelenő szexuális bántalmazási forma. A szemtanúként jelzett érintettség valamennyi iskolafokon meghaladta az áldozatként jelzett érintettséget (*3. ábra*).

3. ÁBRA

A szexuális bántalmazás egyes formáinak retrospektíven jelzett prevalenciája iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)

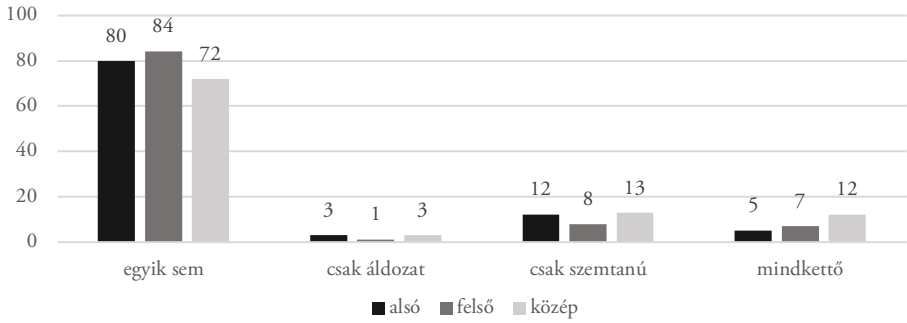


FORRÁS: saját szerkesztés

Az iskolafokonkénti prevalencia alapján alsó tagozaton a válaszadók 8%-a jelzett legalább egy szexuális bántalmazási formát áldozatként, 17%-uk pedig szemtanúként. Felső tagozaton ezek az arányok 8%, illetve 15% voltak, míg középiskolában 15%-ra, illetve 25%-ra emelkedtek. Az áldozati és szemtanúi szerepek együttes vizsgálatakor legalább az egyik szerepben érintettek aránya alsó tagozaton 20%, felső tagozaton 16%, középiskolában 28%. A mindkét szerepben érintettek aránya ugyanezen iskolafokokon 5%, 7% és 12% (*4. ábra*).

4. ÁBRA

A szexuális bántalmazásban való érintettség áldozati és szemtanúi szerep szerint, iskolafokonként (%)



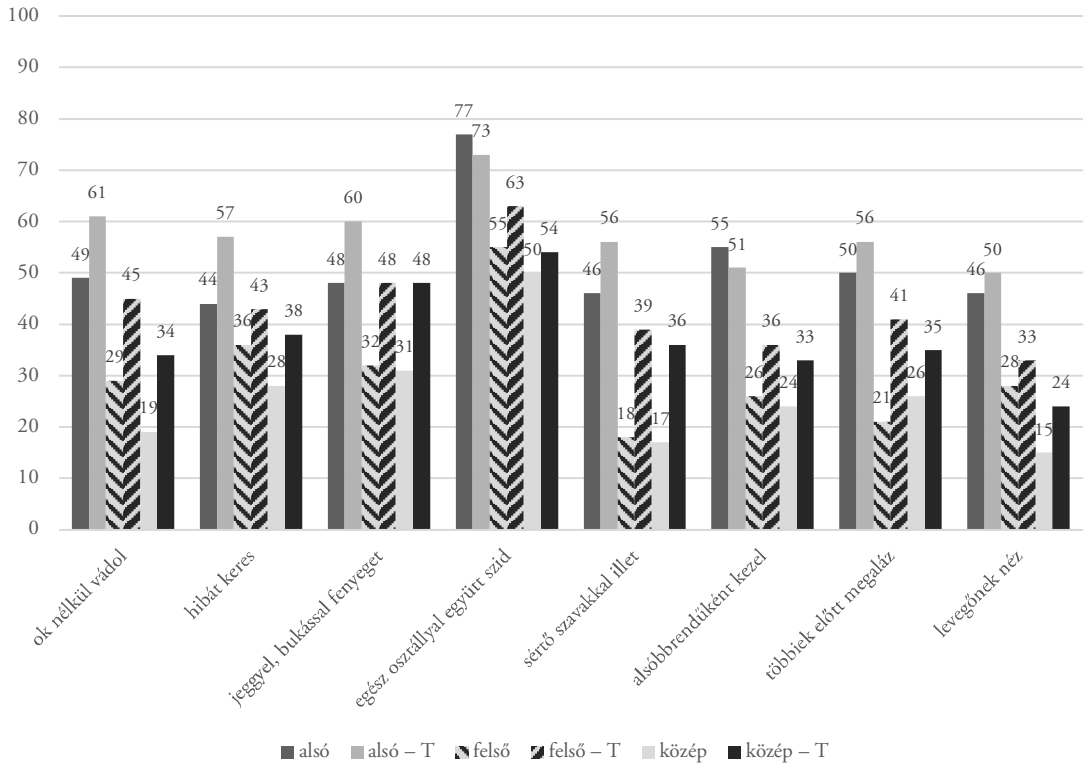
FORRÁS: saját szerkesztés

4. 1. 3. Hibáztatás és megalázás

A hibáztatás és megalázás területén valamennyi vizsgált tétel megjelent mindhárom iskolafokra vonatkozó visszaemlékezésekben. A legnagyobb prevalenciát az alsó tagozatos időszakban jelzett tapasztalatok mutatták. A vizsgált tételek közül kiemelkedett az egész osztály hibáztatása vagy szidalmazása, amelyet alsó tagozaton a válaszadók 77%-a, felső tagozaton 55%-a, középiskolában pedig 50%-a jelzett áldozati tapasztalatként. A további, nagyobb prevalenciával megjelenő tételek közé tartozott a folyamatos hibakeresés, a rossz jeggyel vagy bukással való fenyegetés, az ok nélküli vádaskodás és az alsóbbrendűként való kezelés. A szemtanúként jelzett tapasztalatok ugyancsak számottevőek voltak (*5. ábra*).

5. ÁBRA

A hibáztatás és megalázás egyes formáinak retrospektíven jelzett prevalenciája iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)

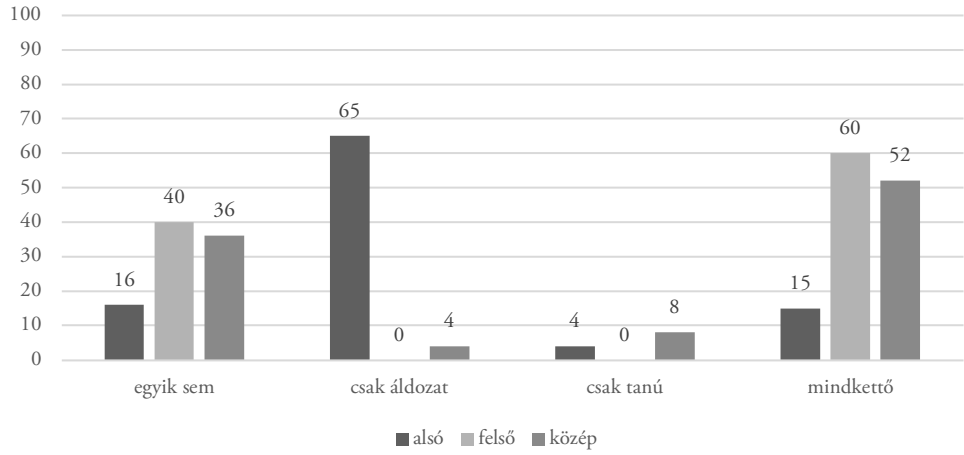


Forrás: saját szerkesztés

A hibáztatásban és megalázásban való érintettség mindhárom iskolafokon magas volt: a válaszadók 84%-a alsó tagozaton, 60%-a felső tagozaton, 64%-a pedig középiskolában jelzett legalább az egyik tapasztalati szerepben érintettséget. A szerepmintázat ugyanakkor iskolafokonként eltért. Alsó tagozaton a kizárólag áldozatként érintettek aránya volt a legmagasabb (65%), míg 15% áldozatként és szemtanúként egyaránt érintett volt. Felső tagozaton az érintettséget jelző válaszadók mindegyike mindkét szerepben érintett volt (60%), középiskolában pedig szintén a mindkét szerepben való érintettség dominált (52%); további 4% kizárólag áldozati, 8% kizárólag szemtanúi tapasztalatot jelzett (*6. ábra*).

6. ÁBRA

A hibáztatásban és megalázásban való érintettség áldozati és szemtanúi szerep szerint, iskolafokonként (%)



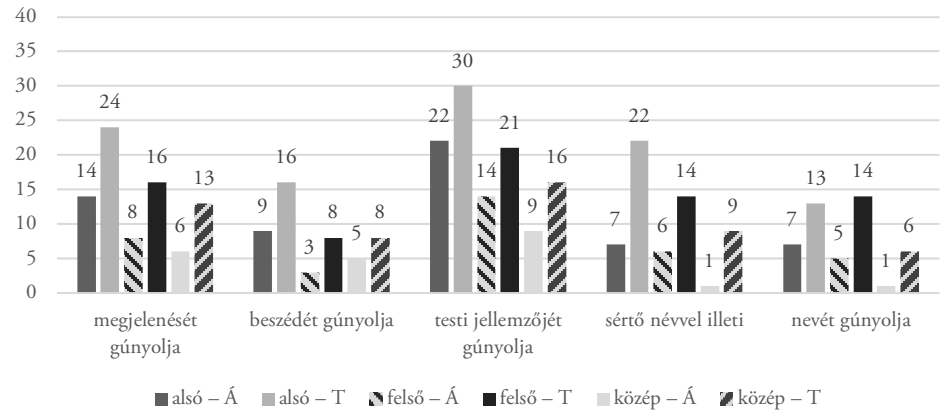
FORRÁS: saját szerkesztés

4. 1. 4. Gúnyolás

A gúnyolódás retrospektíven jelzett prevalenciája az alsó tagozatos időszakban volt a legmagasabb, majd a későbbi iskolafokokon csökkent. Az öt vizsgált tétel közül a testi jellemzők miatti gúnyolódás emelkedett ki: ezt alsó tagozaton a válaszadók 22%-a, felső tagozaton 14%-a, középiskolában 9%-a jelezte áldozatként, míg szemtanúként rendre 30%, 21% és 16% számolt be ilyen tapasztalatról. Ezt követte a megjelenés miatti gúnyolódás, valamint a sértő becenevek használata. A vizsgált tételeknél a szemtanúként jelzett tapasztalatok prevalenciája jellemzően meghaladta az áldozatként jelzett tapasztalatokét (*7. ábra*).

7. ÁBRA

A gúnyolódás egyes formáinak retrospektíven jelzett prevalenciája iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)

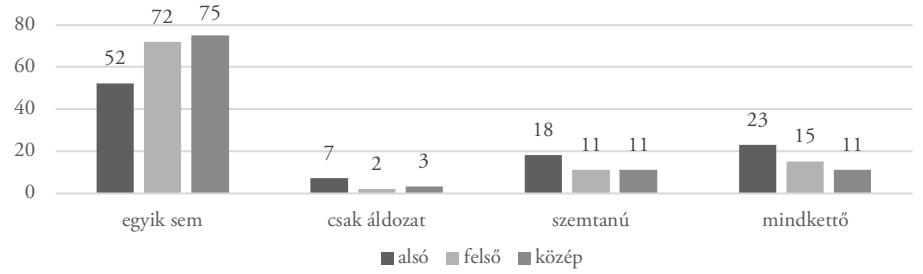


FORRÁS: saját szerkesztés

Az iskolafokonkénti prevalencia csökkenő tendenciát mutatott. Legalább egy gúnyolódási formát áldozatként alsó tagozaton a válaszadók 29%-a, felső tagozaton 17%-a, középiskolában 14%-a jelzett; szemtanúként ezek az arányok rendre 39%, 26% és 22% voltak. Az áldozati és szemtanúi szerepek együttes vizsgálata alapján legalább az egyik szerepben érintettek aránya alsó tagozaton 48%, felső tagozaton 28%, középiskolában 25%. A mindkét szerepben érintettek aránya ugyanezen iskolafokokon 22%, 15% és 11% (*8. ábra*).

8. ÁBRA

A gúnyolódásban való érintettség áldozati és szemtanúi szerep szerint, iskolafokonként (%)



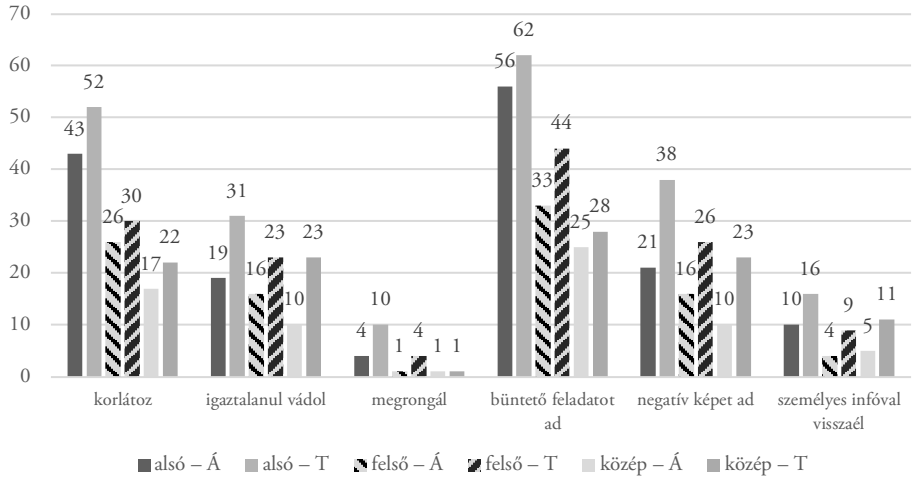
FORRÁS: saját szerkesztés

4. 2. 5. Elnyomás

Az elnyomás retrospektíven jelzett prevalenciája az alsó tagozatos időszakban volt a legmagasabb, majd a későbbi iskolafokokon csökkent. A vizsgált tételek közül leggyakrabban a büntetésként adott plusz házi feladat jelent meg: ezt alsó tagozaton a válaszadók 56%-a, felső tagozaton 33%-a, középiskolában 25%-a jelezte áldozatként, míg szemtanúként rendre 62%, 44% és 28% számolt be ilyen tapasztalatról. A második leggyakrabban jelzett forma a tanulók szabadságának korlátozása volt, például amikor a pedagógus nem engedte ki őket a teremből a szünetben. Ennél az áldozati prevalencia 43%, 26% és 17%, a szemtanúi prevalencia pedig 52%, 30% és 22% volt az egyes iskolafokokon. A többi vizsgált tételnél is jellemzően magasabb volt a szemtanúként, mint az áldozatként jelzett prevalencia (*9. ábra*).

9. ÁBRA

Az elnyomás egyes formáinak retrospektíven jelzett prevalenciája iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)

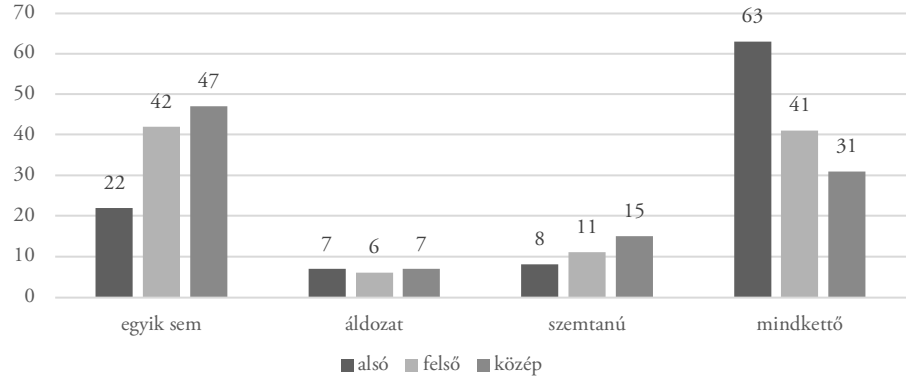


FORRÁS: saját szerkesztés

Az iskolafokonkénti prevalencia csökkenő tendenciát mutatott: legalább egy elnyomási formát áldozatként vagy szemtanúként alsó tagozaton a válaszadók 78%-a, felső tagozaton 58%-a, középiskolában 53%-a jelzett. Mindhárom iskolafokon azok alkották a legnagyobb érintett csoportot, akik áldozatként és szemtanúként egyaránt jeleztek legalább egy elnyomási formát; arányuk alsó tagozaton 63%, felső tagozaton 41%, középiskolában 31% volt (*10. ábra*).

10. ÁBRA

Az elnyomásban való érintettség áldozati és szemtanúi szerep szerint, iskolafokonként (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

4. 2. 6. Iskolafokokon átívelő tapasztalat

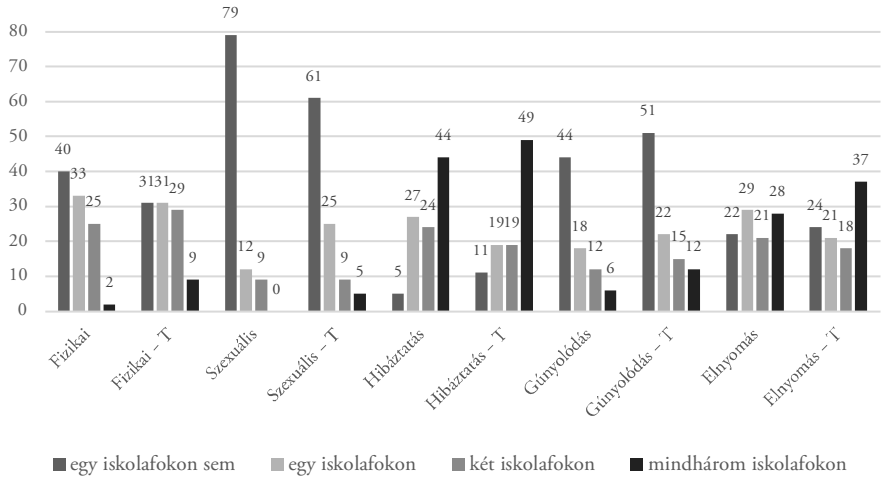
Az eredmények azt is megmutatják, hogy az egyes tanári bántalmazási területek a válaszadók visszaemlékezéseiben az iskolai életút hány szakaszában jelennek meg. Ebből a szempontból a hibáztatás és megalázás emelkedik ki: a válaszadók 44%-a áldozatként, 49%-a pedig szemtanúként mindhárom iskolafokra vonatkozóan jelzett ilyen tapasztalatot. Az elnyomás ugyancsak jelentős iskolafokokon átívelő jelenlétet mutatott: mindhárom iskolafokon a válaszadók 28%-a jelzett áldozati, 37%-a pedig szemtanúi tapasztalatot.

A fizikai bántalmazás és a gúnyolódás mindhárom iskolafokon történő áldozati megtapasztalása ennél lényegesen kisebb arányban jelent meg (2%, illetve 6%). Szemtanúként ugyanakkor mindhárom iskolafokra vonatkozóan a válaszadók 9%-a jelzett fizikai, 5%-a szexuális bántalmazást, 12%-a pedig gúnyolódást.

A két iskolafokra kiterjedő tapasztalatok valamennyi vizsgált bántalmazási területen megjelentek. Áldozatként a fizikai bántalmazás (25%) és a hibáztatás és megalázás (24%) mutatta a legmagasabb értékeket, ezeket az elnyomás (21%), a gúnyolódás (12%) és a szexuális bántalmazás (9%) követte. Szemtanúként két iskolafokon a fizikai bántalmazást jelezték a legnagyobb arányban (29%), ezt a hibáztatás és megalázás (19%), az elnyomás (18%), a gúnyolódás (15%) és a szexuális bántalmazás (9%) követte (*11. ábra*).

11. ÁBRA

A tanári bántalmazás egyes területeinek retrospektíven jelzett előfordulása az érintett iskolafokok száma és tapasztalati szerep szerint (%)



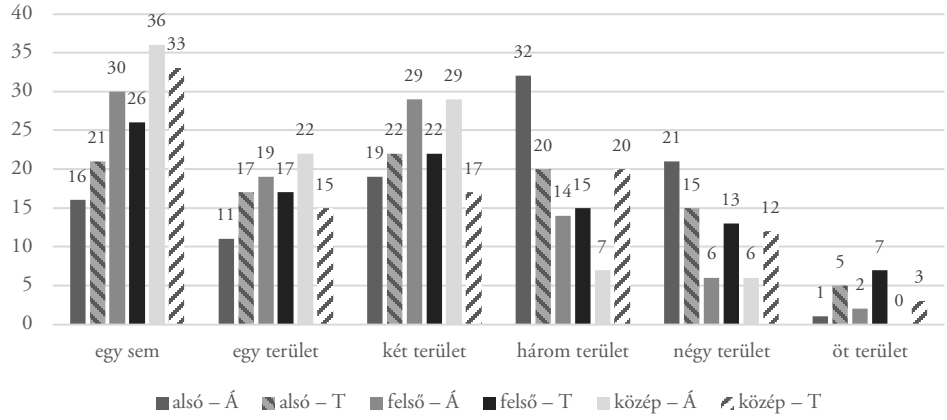
FORRÁS: saját szerkesztés

4. 2. 7. A bántalmazási területek együttes előfordulása

A bántalmazási területek együttes vizsgálata azt mutatja, hogy az áldozati tapasztalatok gyakran nem egyetlen területre korlátozódnak. Alsó tagozaton a válaszadók 84%-a, felső tagozaton 70%-a, középiskolában pedig 64%-a jelzett áldozati érintettséget az öt vizsgált bántalmazási terület legalább egyikén. Alsó tagozaton a legnagyobb csoportot azok alkották, akik három területen is érintettek voltak (32%), és további 21% négy területen jelzett áldozati tapasztalatot. Felső tagozaton és középiskolában egyaránt a két bántalmazási területen való áldozati érintettség volt a leggyakoribb (29–29%).
A szemtanúként jelzett tapasztalatok esetében mindhárom iskolafokon a két bántalmazási területen való érintettség fordult elő a legnagyobb arányban: alsó és felső tagozaton egyaránt 22%, középiskolában 17%.
A kumulatív érintettség szélső értékei is megjelentek: a válaszadók között olyanok is voltak, akik mind az öt vizsgált bántalmazási területen áldozati tapasztalatot jeleztek (alsó tagozat 1%, felső tagozat 2%) (*12. ábra*).

12. ÁBRA

A tanári bántalmazásban való retrospektíven jelzett érintettség a bántalmazási területek száma, iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

4. 3. A Tanári Erőszak Skála faktorainak leíró statisztikai mutatói

Az alsó tagozaton az áldozati tapasztalatok közül a legmagasabb átlagérték a *hibáztatás/megalázás* faktor esetében jelent meg (M = 2,12; SD = 1,08). A szemtanúi beszámolók esetében hasonlóan a *hibáztatás/megalázás* faktor bizonyult a leggyakoribbnak (M = 2,42; SD = 1,31). A felső tagozaton a *hibáztatás/megalázás* faktor továbbra is kiemelkedett (M = 1,74; SD = 1,11). A tanúi tapasztalatok esetében szintén ez a faktor volt a leggyakoribb (M = 2,01; SD = 1,26). A középiskolai adatok alapján a *hibáztatás/megalázás* faktor itt is a legmagasabb átlagértékkel rendelkezett (M = 1,56; SD = 0,86). A tanúi beszámolók esetében szintén ez a bántalmazási forma emelkedett ki (M = 1,86; SD = 1,11).

4. 4. Következtetéses statisztikai eredmények

4. 4. 1. Nemek közötti különbségek tételek szintjén

Alsó tagozaton egy esetben találtunk szignifikáns különbséget. A fizikai bántalmazás faktorhoz tartozó „A pedagógus meghúzta a fülemet” tételnél a férfi válaszadók magasabb értéket adtak (M = 1.55, SD = 0.71), mint a női válaszadók (M = 1.18, SD = 0.48), és a különbség szignifikáns volt, t(84.4) = 3.04, p = .003, d = 0.61. Felső tagozaton több esetben is szignifikáns különbség mutatkozott. „A pedagógus szexuális tartalmú vicceket tett az irányomba” tételnél a női válaszadók magasabb átlagot értek el (M = 1.18, SD = 0.56), mint a férfiak (M = 1.00, SD = 0.00), t(49.0) = -2.27, p = .028, d = -0.45. Hasonlóképpen,

„A pedagógus leszidta az egész osztályt…" tételnél a nők (M = 2.86, SD = 1.97) magasabb értéket adtak, mint a férfiak (M = 2.16, SD = 1.42), t(89.1) = -2.02, p = .046, d = -0.41. „A pedagógus megalázott a többi diák előtt" tételnél szintén a női válaszadók átlaga volt magasabb (M = 1.90, SD = 1.56), mint a férfiaké (M = 1.37, SD = 0.86), t(76.7) = -2.12, p = .038, d = -0.42. Középiskolában a nemek közötti szignifikáns különbségek több tételben is megjelentek. Például „A pedagógus alsóbbrendűnek tekintett engem" tételnél a nők magasabb átlagot mutattak (M = 1.94, SD = 1.56), mint a férfiak (M = 1.10, SD = 0.31), és a különbség szignifikáns volt, t(52.8) = -3.73, p < .001, d = -0.75. „A pedagógus megalázott a többi diák előtt" tételnél is a női válaszadók átlaga volt magasabb (M = 1.86, SD = 1.39), mint a férfiaké (M = 1.14, SD = 0.61), t(67.7) = -3.34, p = .001, d = -0.67. Továbbá „A pedagógus kigúnyolt a megjelenésem miatt (pl. ruha, szemüveg)" tétel esetében a lányok magasabb átlagot értek el (M = 1.24, SD = 0.69), mint a fiúk (M = 1.00, SD = 0.00), és a különbség szignifikáns volt, t(49.0) = -2.47, p = .017, d = -0.49.

az adatok az iskola világától nem elforduló célcsoportban is figyelemfelkeltő erejűek

4. 4. 2. Áldozati és szemtanúi beszámolók közötti különbségek

A páros mintás t-próba szignifikáns különbséget mutatott az áldozati és tanúi tapasztalatok között, t(99) = –7.51, p < .001, d = –0.75. Az eredmények alapján a szemtanúi élmények szignifikánsan magasabb átlagértéket mutattak (Mdiff = –0.219), mint az áldozati tapasztalatok.

4. 4. 3. Iskolafokok közötti különbségek

Az iskolafokok közötti különbségek vizsgálatára ismételt méréses varianciaanalízist végeztünk. Az elemzés szignifikáns főhatást mutatott az iskolafok tekintetében, F(2, 198) = 14.30, p < .001, ηp^2 = .126, ami közepes nagyságú hatásnak felel meg. A Greenhouse–Geisser korrekció alkalmazása mellett az eredmények változatlanul szignifikánsak maradtak; F(1.90, 187.70) = 14.30, p < .001. A páronkénti összehasonlítások (Tukey post hoc teszt) alapján az alsó tagozat szignifikánsan magasabb bántalmazási értékeket mutatott, mint a felső tagozat (Mdiff = 0.139, p < .001) és a középiskola (Mdiff = 0.193, p < .001). A felső tagozat és a középiskola között nem volt szignifikáns különbség (Mdiff = 0.054, p = .389).

5. DISZKUSSZIÓ

5. 1. A prevalenciavizsgálat eredményeinek értelmezése

A kutatás feltáró jellege, a minta mérete és speciális összetétele miatt az eredmények nem tekinthetők reprezentatívnak, és nem általánosíthatók a magyar köznevelés egészére. Az adatok tehát kizárólag a vizsgált célcsoport retrospektív beszámolóinak keretében értelmezhetők. Az adatok értelmezése ezért körültekintést igényel. Az előfordulási adatok ebben a válogatott, a

továbbtanulással és a tanári pálya választásával az iskola világától nem elforduló célcsoportban is figyelemfelkeltő erejűek

A retrospektív kutatási adatok esetleges torzításai ellenére is kiemelendő, hogy az alsó tagozaton áldozatként és szemtanúként megélt bántalmazási formák még hosszú időtávlatban is szignifikánsan magasabb adatokat mutatnak. A fizikai bántalmazás áldozatként a megkérdezettek mintegy felét érintette (49%), szemtanúként még többen voltak érintettek (62%). Ez az adat önmagában is sokat árul el arról, hogy a különböző településekről és általános iskolákból érkező hallgatók alsós korukban milyen mértékben találkoztak a fizikai bántalmazás jelenségével. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy a vizsgált hallgatói csoport visszaemlékezéseiben a fizikai bántalmazás a törvényi tiltás ellenére is számottevő mértékben megjelent, különösen az alsó tagozatos időszakra vonatkozóan. Vagyis jó eséllyel feltételezhető, hogy a jogszabályi változást (amely tiltja az erőszakos nevelési eszközök alkalmazását), még nem volt képes adaptálni a nevelési kultúra (*Straus*, 2010), és ez, a vizsgálat eredményei szerint, tetten érhető egyes tanárok pedagógiai eszköztárában is.

A kísérleti jelleggel beillesztett *megszorongatás* tétel eredményei utólagosan alátámasztják a vizsgálat kiinduló feltételezésének relevanciáját: különösen az alsó tagozatra vonatkozó visszaemlékezésekben számottevő mértékű áldozati (24%) és szemtanúi (39%) prevalencia jelent meg. Ez arra utal, hogy a tétel a vizsgált mintában olyan fizikai bántalmazási tapasztalatot ragadott meg, amelynek bevonása informatívnak bizonyult. Az eredmény ugyanakkor nem tekinthető a tételcsere validációjának, mivel az eredeti és a módosított tétel párhuzamos összehasonlítására nem került sor.

Hasonlóan megdöbbentő adat, hogy a szexuális bántalmazási formák már az alsó tagozatos diákok körét is érintik, és az életkor növekedésével egyenes arányban növekedik ez a bántalmazási forma. E két bántalmazási terület megjelenése a megkérdezettek körében arra utal, hogy nem egyszerűen eszköztelenek az ezeken a területeken bántalmazási formákat megvalósító pedagógusok, hanem a jelenlegi jogszabályok szerint is feltehetően bűncselekményt követnek el, vagy legalábbis tevékenységük a bűncselekmény határát közelíti.

> minden iskolafokon jelentkező bántalmazás a hibáztatás és megalázás

A legelterjedtebb, minden iskolafokon jelentkező bántalmazási terület a hibáztatás és megalázás, amelynek formái szintén az alsó tagozatra vonatkozó emlékek között mutatták a legmagasabb értékeket. A megkérdezettek 85%-a tapasztalta ezt a területet áldozati vagy szemtanúi szerepben, miközben a felső tagozaton és a középiskolában is elterjedt ez a jelenség. Ez már kifejezetten a tanárok nevelési eszköztárának elégtelenségére utalhat. Az osztályzatokkal való fenyegetés, a kollektív hibáztatás, az osztály nyilvánossága előtt zajló megszégyenítés, az ignorálás mind olyan viselkedési mutatók, amelyek a tanár-diák konfliktusok jutalmazó-büntető paradigmából fakadó elégtelen kezelésére utalnak (*Gordon*, 2001; *Arató*, 2020).

Ehhez illeszkednek a gúnyolódás és az elnyomás elterjedtségi adatai. Az, hogy

alsóban szinte fele (48%) a megkérdezettnek átélte áldozati formában vagy szemtanúként a tanári gúnyolódást, és ezen belül a testi jellemzőkre vonatkozó bántalmazási forma emelkedik ki ezen a területen, vélhetően hozzájárulhat a kamaszok önelfogadásának, testi jellemzőik elfogadásának megnehezítéséhez. Hiszen a megkérdezettek mintegy felénél megélt tapasztalatként jelentkezik az, hogy őket vagy társaikat egy felnőtt szabadon kigúnyolhatja, testi adottságaikkal kapcsolatban megszégyenítheti.

A tanári elnyomás a másik olyan, magas prevalencia értékeket mutató terület, amely a megkérdezett hallgatók válaszaiban nagy arányban került elő. A tanári elnyomást a megkérdezettek 70%-a tapasztalta valamilyen formában alsóban, 49%-a felsőben és 38%-a középiskolában. A tanári elnyomás területén felsorolt bántalmazási formák szintén a tanári szerepfelfogás téves hatalmi logikájából eredeztethetők, és visszavezethetők a jutalmazás-büntetés nevelési paradigmájához (*Gordon*, 2001).

kiemelkedik az adatok közül az elnyomás megtapasztalása mindhárom iskolafokon

A legbeszédesebbek az iskolafokokon átívelő adatok. A hallgatók 44%-a áldozatként, 49%-a szemtanúként mind a három iskolafokon tapasztalta a hibáztatás és megalázás bántalmazási formáit. Hasonlóan kiemelkedik az adatok közül az elnyomás megtapasztalása mindhárom iskolafokon, akár áldozatként (28%), akár szemtanúként (37%). Az iskolafokokon átívelő tapasztalatnak köszönhetően ezek a formák könnyen válhatnak a fiatal felnőttek számára az iskolai élet kényszerű velejáróiként értelmezett jelenséggé. Tanárszakos hallgatóként is kihívást jelenthet ez a helyzet a megkérdezettek számára. Nem egyszerűen áldozatként szükséges feldolgozniuk ezeket a tapasztalatokat, hiszen majdani tanárként esetleg nehéz lesz eltávolodni ettől az örökségüktől, és kilépni a tanári bántalmazási formák öntudatlan alkalmazásának sodrásából. Mindez különösen fontos annak fényében, hogy a diskurzus vizsgálatai rámutattak arra, hogy azok a tanárok, akik erőszakot alkalmaztak diákjaikkal szemben, gyakran bántalmazott gyerekek voltak iskolás éveik alatt (*Mayisela*, 2018; *Rust* és *Kinnard*, 1983; *Twemlow* és mtsai., 2006).

A bántalmazási formák együttes előfordulását mutató adatok arra utalnak, hogy a hallgatók 84%-a áldozatául esett valamilyen tanári bántalmazási formának. A legtöbben nem is egy bántalmazási területen váltak tanári bántalmazás áldozatává. Ez az adat a feltárt mintában a tanári bántalmazás széleskörű elterjedtségét bizonyítja. Bár az adatok értelmezhetősége korlátozott, mégis arra lehet következtetni a feltárás eredményéből, hogy nagyon csekély az esélye annak, hogy valaki ne találkozzon áldozatként – nem is egyszerűen szemtanúként – valamely tanári bántalmazási formával a hazai iskolákban, valamely iskolafokon.

A hibáztatás és megalázás faktorának kiemelkedő aránya valamennyi iskolafokon arra utalhat, hogy mivel a testi fenyítést számos oktatási környezetben tiltják, az érzelmi bántalmazás bizonyos esetekben annak alternatívájaként működhet a tanórákon a fegyelmezés során (*McEachern* és mtsai., 2008; *Scharpf* és mtsai., 2023). A nemzetközi szakirodalom szintén arra mutat rá, hogy az érzelmi erőszak az egyik

leggyakoribb erőszakforma, amellyel a diákok az iskolában találkoznak (*Kızıltepe* és mtsai., 2023).

A nemek közötti különbségek vizsgálatakor azt találtuk, hogy a nők az alkalmazott mérőeszköz több faktora esetében is szignifikánsan gyakrabban számoltak be különböző bántalmazási formák megtapasztalásáról, ami ellentmondásban áll a korábbi vizsgálatok eredményeivel (*Gusfre* és mtsai., 2023; *Scharpf* és mtsai., 2023).

A tanári bántalmazás mögötti háttértényezőket *Balogh* (2025) nemrégiben rendszerezte a hazai diskurzus számára. A felhasznált mérőeszköz segítségével feltárt kutatási eredmények és az azokban megjelenő hangsúlyok többek között összekapcsolhatók a pedagógus személyiségével, mentális egészségével, érzelemszabályozási nehézségeivel, nevelési nézeteivel *(Bogacki* és mtsai., 2005; *Hecker* és mtsai., 2018; *Ssenyonga* és mtsai., 2019). Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a pedagógus személyi adottságai csupán egy szeletét képezik a tanári bántalmazás háttértényezőinek, mivel az intézményi, illetve a tágabb társas, társadalmi és kulturális tényezők is befolyásolják és alakítják azt (lásd erről bővebben *Balogh*, 2025). Vagyis a tanári bántalmazás olyan komplex jelenségként értelmezhető, amely ökológiai modellekben ragadható meg leginkább (*Scharpf* és mtsai, 2023; *Astor* és *Benbenishty*, 2019).

5. 2. A statisztikai adatok elemzésének korlátai

Az adatgyűjtés során a kutatási tervben megszólítani tervezett adatközlők csoportjának sikeresen elért 86%-a ugyan megfelelő lefedettséget biztosított, azonban maga az elemszám statisztikai faktorok validálására nem alkalmas. Még a vizsgált egyetemen, vagy akár a helyi tanárszakosok körére sem általánosíthatók az eredmények. Ugyanakkor egy feltáró kutatás számára, kiegészítő és korrekciós eljárásokkal megfelelőnek tekinthető. Ez az adatmennyiség viszont bőven elégséges arra, hogy a tanári bántalmazás jelenségének előfordulását és elterjedését az adott célcsoportban vizsgálni lehessen.

> a válaszadók középiskolai élményeiktől pár évre, de általános iskolai élményeiktől akár egy évtizedre is lehetnek

5. 3. Retrospektív torzítás

Az etikai korlátok következtében a vizsgálat retrospektív keretben valósult meg, így annak jellegéből adódó torzításokra is érdemes röviden kitérni, tekintve, hogy a visszaemlékezésre épülő adatfelvétel több szempontból is befolyásolhatta a rögzítés során kapott válaszokat. Egyrészt arról van szó, hogy a bántalmazás riportálását befolyásolja az események időbeli távolsága (*Coleman* és mtsai., 2024). Ez az általános iskolai élményekre vonatkozóan nehezítő körülmény lehet, tekintetbe véve, hogy ugyan a válaszadók középiskolai élményeiktől pár évre, ezzel szemben általános iskolai élményeiktől több évre, vagy akár egy évtizedre is lehetnek (*Norvilitis* és mtsai., 2025; *Fromuth* és mtsai., 2015). Másrészt az is befolyásolhatja

a válaszadást, hogy a felidézni kívánt negatív esemény milyen elkerülő mechanizmusokat aktiválhat, amelyek egyes esetekben a bántalmazással kapcsolatos emlékek felidézésének elmaradásához vezethetnek (*Coleman* és mtsai., 2024). Mindezek mellett az esemény jelenlegi értelmezése is alakíthatja a válaszadást, amelyet a társas és kulturális kontextus, valamint az élmények későbbi újraértékelése is befolyásolhat (*Coleman* és mtsai., 2024).

A retrospektív kutatási elrendezés további korlátja, hogy az egyes események pontos gyakorisága és időbeli eloszlása nem rekonstruálható. A hosszabb referencia-időszak növeli a felidézési bizonytalanság lehetőségét, és a retrospektív beszámolók nem tekinthetők a prospektív vagy az eseményhez időben közelebb végzett mérések helyettesítőinek. A jelen eredmények ezért az egyes bántalmazási formák retrospektíven jelzett prevalenciájaként értelmezendők, nem pedig az események pontos gyakoriságának becsléseként.

5. 4. A nemi különbségek értelmezésének korlátai

A vizsgálat eredményei alapján megfigyelt nemi különbségek – miszerint a lányok több bántalmazási formáról számoltak be, mint a fiúk – óvatos értelmezést igényelnek, különösen retrospektív, önbeszámolós adatfelvétel esetén, illetve ismerve a nemzetközi kutatások fent idézett, ezzel ellentétes eredményeit. E különbségek nem feltétlenül kizárólag a tényleges viktimizációs eltéréseket tükrözik, hanem az élmények felidézésének, értelmezésének és kommunikációjának nemi mintázataival is összefügghetnek.

A szakirodalom alapján a nemi szerepelvárások és a maszkulinitással kapcsolatos normák hatást gyakorolhatnak az érzelmi élmények feldolgozására és azok önfeltárására. A férfiassághoz kapcsolódó normák internalizálása összefügg az érzelmi sérülékenység alacsonyabb mértékű kifejezésével, valamint a személyes nehézségek kisebb valószínűségű verbalizálásával (*Addis* és *Mahalik*, 2003; *Vogel* és mtsai., 2011). Ennek alapján a fiúk esetében feltételezhetően alacsonyabb lehet bizonyos negatív iskolai élmények önkéntes riportálási hajlandósága, különösen akkor, ha ezek az élmények a társas normák szerint sérülékenységként értelmezhetők.

az igazodás csökkentheti az érzelmi problémák felismerésének valószínűségét

Ezt a lehetséges értelmezést a maszkulinitás normáival kapcsolatos empirikus kutatások is alátámaszthatják, amelyek szerint a férfi nemi szerepelvárásokhoz való erősebb igazodás csökkentheti az érzelmi problémák felismerésének és a segítségkérésnek a valószínűségét (*Wong* és mtsai., 2017). Bár ezek a kutatások elsősorban a mentális egészséghez és a segítségkéréssel kapcsolatos viselkedéshez kötődnek, eredményeik releváns értelmezési keretet kínálhatnak a retrospektív viktimizációs beszámolókhoz is, amennyiben az önfeltárás általános hajlandóságának nemi különbségeire utalnak.

A nemi különbségek értelmezését tovább árnyalja, hogy a retrospektív adatfelvétel szükségszerűen emlékezeti rekonstrukcióra épül, amelyet számos tényező – így az élmények jelentésadása, normalizálása vagy éppen elhanyagolása – befolyásolhat. A bullying és

interperszonális bántalmazási tapasztalatok kutatása rámutat arra, hogy az ilyen élmények észlelése és kategorizálása kulturálisan és társadalmilag is meghatározott, így azonos események eltérő valószínűséggel kerülhetnek bántalmazásként azonosításra különböző csoportokban.

A jelen vizsgálatban ennek értelmezése szempontjából figyelemre méltó példa a szexuális tartalmú viccek esete, amely a vizsgált csoportban szignifikánsan magasabb értékkel jelent meg a lányok esetében, áldozatként és szemtanúként egyaránt. Ennek egyik lehetséges magyarázata lehet, hogy a szexuális tartalmú, nőket leértékelő vagy megalázó humor észlelése és bántalmazásként történő értelmezése összefügghet a nemi szerepekhez és a maszkulinitáshoz kapcsolódó kulturális normákkal. Feltételezhető, hogy az ilyen kommunikáció bizonyos társas közegekben normalizálódhat, ami befolyásolhatja, hogy a fiúk és a lányok egy része miként értelmezi, illetve később hogyan idézi fel ezeket a tapasztalatokat. Így elképzelhető, hogy ugyanazt a kommunikációs helyzetet egyes válaszadók bántalmazásként, mások viccként vagy elfogadott társas kommunikációként értelmezik. A jelen vizsgálat azonban e mögöttes értelmezési és kulturális mechanizmusokat közvetlenül nem vizsgálta, ezért ezek az összefüggések lehetséges magyarázatként, nem pedig az eredményekből igazolt mechanizmusként értelmezhetők.

figyelemre méltó példa a szexuális tartalmú viccek esete

Összességében a vizsgált mintában megfigyelt nemi különbségek nem feltétlenül kizárólag a bántalmazási tapasztalatok objektív előfordulási különbségeit tükrözhetik, hanem összefügghetnek az önbeszámolás, az élmények értelmezése és a retrospektív felidézés eltérő mintázataival is. Ennek megfelelően a jelen eredmények értelmezésekor indokolt figyelembe venni a nemi szerepelvárások, az önfeltárási hajlandóság és a retrospektív emlékezeti folyamatok lehetséges hatásait. Mivel azonban e magyarázó mechanizmusokat a jelen kutatás közvetlenül nem vizsgálta, ezek hipotetikus értelmezésnek tekintendők, amelyek empirikus ellenőrzése további, célzott vizsgálatokat igényel.

6. ÖSSZEGZÉS

A feltáró kutatás eredményei alapján a vizsgált hallgatói csoport retrospektív beszámolóiban a tanári bántalmazás különböző formái mindhárom vizsgált iskolafokon megjelentek, és mindkét nemhez tartozó válaszadók beszámoltak ilyen tapasztalatokról. Fontos észrevenni, hogy a vizsgált csoportban döntő többségben vannak azok, akik áldozatként és szemtanúként több bántalmazási területen is érintettek voltak. Az adatközlők között olyanok is akadtak, akik egy bántalmazási terület minden formáját megélték (például a szexuális bántalmazás területén vagy a hibáztatás területén). Olyanok is, akik az öt nagy bántalmazási terület mindegyikén érintettek voltak áldozatként (a fizikai bántalmazástól, a szexuális bántalmazáson át, a hibáztatáson keresztül, a gúnyolódásig és az elnyomásig).

Arató és *Bodnár* (2024) a békével nevelés (*peace education*) diskurzusát kritikusan tárgyaló tanulmányukban felhívják a figyelmet arra, hogy a konfliktusok

erőszakmentes kezelése, a diákok és tanárok közötti béketeremtés és békefenntartás csak negatív békéhez vezet az iskolákban. Ha nem vizsgálják a strukturális (hatalmi viszonyok) és szimbolikus (pl. szexista viccek) erőszakformákat, és nem valósul meg a fennálló struktúrák átalakítása, akkor a bántalmazási formák vissza-visszatérnek, vagy akár látensen el is rejtőzhetnek akár a tanárok, akár a tanulók percepciója elől. Az ilyen strukturális átalakítás során például az együttműködésre épülő multiperspektivitás segíthet a résztvevőknek kulturálisan, szociálisan és személyesen is érzékenyebbé válni, éntudatosságot és empátiát építeni és utat engedni a sokféle értéknek, miközben az emberi jogok érvényesítését is elősegíti. A személyes szinten túlnyúló iránymutatás egybecseng *Balogh* (2025) fent idézett javaslatával, miszerint a személyes jellemzőkön túl a szervezeti klímát és működési módokat, de a rendszerszintű, jogszabályi és kulturális adottságokat is figyelembe szükséges venni, amikor a tanári bántalmazás jelenségének okait és megszüntetésének lehetőségeit vizsgáljuk.

beavatkozásokat lehessen indítani a tanári bántalmazás jelenségének felszámolására

A tanulmányban bemutatott feltáró jellegű kutatás eredményei vélhetően ráirányíthatják az oktatásirányításért és törvényességi felügyeletért felelős szakemberek és döntéshozók figyelmét arra, hogy szükséges az iskolák támogató szolgáltatásokkal segített, objektív megvizsgálása a tanári bántalmazás elterjedtségének szempontjából, hogy intézkedéseket és beavatkozásokat lehessen indítani a tanári bántalmazás jelenségének felszámolására. A tanulmányban ismertetett kutatás egy hosszabb távú kutatási program első mérföldköveként olyan eredményeket mutatja be, amelyeket a következő legalább öt év során újabb retrospektív vizsgálatok eredményei egészítenek majd ki.

IRODALOM

Addis, M. E. és Mahalik, J. R. (2003): Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist.* **58.** 1. sz., 5–14. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.5

Arató F. (2020): A neveléstudományok gyermekképéről pedagógusoknak. *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat.* **5.** 1–4. sz., 5–39. DOI: https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.1

Arató, F. és Bodnár, B. A. (2024): Narratives and common traits of peace education and the 'Teaching Students to be peacemakers' programme: rethinking the role of cooperative learning in peace education. *Intercultural Education*. **35.** 5. sz., 539–557.

Ardestani, Z. F., Saber, M., Dehghan, M., Iranpour, A. és Baniasadi, H. (2022): Teacher violence from the perspectives of teachers and students and related factors: A survey in Southern Iran. *Frontiers in Psychology*. 13**.** (942284). DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.942284

Baier, D., Hong, J. S., Kliem, S. és Bergmann, M. C. (2019): Consequences of Bullying on Adolescents' Mental Health in Germany: Comparing Face-to-Face Bullying and Cyberbullying. *Journal of Child and Family Studies*. *28*(9), 2347–2357. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1181-6

Balogh Z. (2025): Miért bántalmazhatnak a pedagógusok?: Egy feltáró kutatás első eredményei. *Iskolakultúra*. **35.** 11–12. sz., 111–131. DOI: https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.11-12.111

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. és Ferraz, M. B. (2000): Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures: *Spine*. **25.** 24. sz., 3186–3191. DOI: https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R. és Young, S. L. (2018): Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health.* **6.** (149). DOI: https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149

Bogacki, D. F., Armstrong, D. J. és Weiss, K. J. (2005): Reducing School Violence: The Corporal Punishment Scale and its Relationship to Authoritarianism and Pupil-Control Ideology. *The Journal of Psychiatry & Law*. **33.** 3. sz., 367–386. DOI: https://doi.org/10.1177/009318530503300304

Child, J. C., Naker, D., Horton, J., Walakira, E. J. és Devries, K. M. (2014): Responding to abuse: Children's experiences of child protection in a central district, Uganda. *Child Abuse & Neglect*. **38.** 10. sz., 1647–1658. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.009

Coleman, O., Baldwin, J. R., Moffitt, T. E., Arseneault, L., Fisher, H. L., Rose-Clarke, K. és Danese, A. (2024): Why do prospective and retrospective measures of childhood maltreatment differ? Qualitative analyses in a cohort study. *Child Abuse & Neglect.* **157.** (107070). DOI: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.107070

Datta, P., Cornell, D. és Huang, F. (2017): The Toxicity of Bullying by Teachers and Other School Staff. *School Psychology Review*. **46** 4. sz., 335–348. DOI: https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0001.V46-4

De Haan, W. (2008): Violence as an Essentially Contested Concept. In Body-Gendrot, S. & Spierenburg, P. (szerk.): *Violence in Europe* Springer, New York. 27–40. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-09705-3_3

Devries, K. M., Child, J. C., Allen, E., Walakira, E., Parkes, J. és Naker, D. (2014): School Violence, Mental Health, and Educational Performance in Uganda. *Pediatrics*. **133.** 1. sz., e129–e137. DOI: https://doi.org/10.1542/peds.2013-2007

Fowler, P. J., Tompsett, C. J., Braciszewski, J. M., Jacques-Tiura, A. J. és Baltes, B. B. (2009): Community violence: A meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. *Development and Psychopathology*. **21.** 1. sz., 227–259. DOI: https://doi.org/10.1017/S0954579409000145

Fromuth, M. E., Davis, T. L., Kelly, D. B. és Wakefield, C. (2015): Descriptive Features of Student Psychological Maltreatment by Teachers. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. **8.** 2. sz., 127–135. DOI: https://doi.org/10.1007/s40653-015-0042-3

Gönczöl E. (szerk., 2016): *Kutatás-fejlesztési kaleidoszkóp pedagógusok számára: Fejezetek az OFI TÁMOP 3.1.1./2. projektjéből*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Grant, B.-J., Shakeshaft, C. és Mueller, J. (2019): Sexual abuse and exploitation of PreK–12 students by school personnel. *Journal of Child Sexual Abuse.* **28.** 1. sz., 2–6. DOI: https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1567139

Gusfre, K. S., Støen, J. és Fandrem, H. (2023): Bullying by Teachers Towards Students—A Scoping Review. *International Journal of Bullying Prevention*. **5.** 4. sz., 331–347. DOI: https://doi.org/10.1007/s42380-022-00131-z

Hajdu G. és Sáska G. (2011): Bántalmazás a középiskolában. *Iskolakultúra.* **21.** 6–7. sz. Letöltés: https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21154 (2026. 10. 01.).

Hecker, T., Goessmann, K., Nkuba, M. és Hermenau, K. (2018): Teachers' stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools. *Child Abuse & Neglect*. **76.** 173–183. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.019

Heekes, S.-L., Kruger, C. B., Lester, S. N. és Ward, C. L. (2022): A Systematic Review of Corporal Punishment in Schools: Global Prevalence and Correlates. *Trauma, Violence és Abuse*. **23.** 1. sz., 52–72. DOI: https://doi.org/10.1177/1524838020925787

Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R. és Ivey, M. J. (1991): College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*. **39**. 4. sz., 309–324. DOI: https://doi.org/10.1080/01463379109369808

Kızıltepe, R., Yılmaz Irmak, T. és Hecker, T. (2023): Problem-Focused Coping and Teacher Emotional Violence: A Serial Mediation Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*. **38.** 23–24). sz., 11797–11817. DOI: https://doi.org/10.1177/08862605231198251

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. és Lozano, R. (szerk., 2002): *World report on violence and health*. World Health Organization

Lewis, R. és Riley, P. (2009): Teacher Misbehaviour. In: Saha, L. J. és Dworkin, A. G. (szerk.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching.* (Springer, US. 417–431. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_27

Lin, P.-C., Peng, L.-Y., Hsiao, R. C., Chou, W.-J. és Yen, C.-F. (2020): Teacher Harassment Victimization in Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder: Related Factors and Its Relationships with Emotional Problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **17.** 11. sz. (4057). DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph17114057

Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E. és Gastaldi, F. G. M. (2018): Emotionally abusive behavior in Italian middle school teachers as identified by students. *Journal of Interpersonal Violence.* **33.** 8. sz., 1327–1347. DOI: https://doi.org/10.1177/0886260515615144

Mayisela, S. (2018): "Malicious to the skin" The internalisation of corporal punishment as a teaching and a disciplinary tool among South African teachers. *Mind, Culture, and Activity*. **25.** 4. sz., 293–307. DOI: https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1519833

McEachern, A. G., Aluede, O. és Kenny, M. C. (2008): Emotional Abuse in the Classroom: Implications and Interventions for Counselors. *Journal of Counseling & Development*. **86.** 1. sz., 3–10. DOI: https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x

Midgett, A. és Doumas, D. M. (2019): Witnessing Bullying at School: The Association Between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms. *School Mental Health* **11.** 3. sz., 454–463. DOI: https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6

Modin, B., Låftman, S. B. és Östberg, V. (2015): Bullying in Context: An Analysis of Psychosomatic Complaints Among Adolescents in Stockholm. *Journal of School Violence*. **14.** 4. sz., 382–404. DOI: https://doi.org/10.1080/15388220.2014.928640

Muehlenhard, C. L. és Kimes, L. A. (1999): The Social Construction of Violence: The Case of Sexual and Domestic Violence. *Personality and Social Psychology Review*. **3.** 3. sz., 234–245. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_6

Norvilitis, J. M., Kamper-DeMarco, K. E. és Mitsuyama-Brandenberger, J. (2025): Prevalence and Correlates of Bullying by Teachers. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. **18.** 3. sz., 529–539. DOI: https://doi.org/10.1007/s40653-025-00705-1

Olweus, D. (1994). Bullying at School. In: Huesmann, L. R. (szerk.): *Aggressive Behavior*. Springer, US. 97–130. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5

Pışkın, M., Atık, G., Çınkır, Ş., Öğülmüş, S., Babadoğan, C. és Çokluk, Ö. (2014): The Development and Validation of the Teacher Violence Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*. **14.** (56). DOI: https://doi.org/10.14689/ejer.2014.56.3

Rust, J. O. és Kinnard, K. Q. (1983): Personality characteristics of the users of corporal punishment in the schools. *Journal of School Psychology*. **21.** 2. sz., 91–98. DOI: https://doi.org/10.1016/0022-4405(83)90032-8

Sava, F. A. (2002): Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*. **18.** 8. sz., 1007–1021. DOI: https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00056-2

Scharpf, F., Kızıltepe, R., Kirika, A. és Hecker, T. (2023): A Systematic Review of the Prevalence and Correlates of Emotional Violence by Teachers. *Trauma, Violence és Abuse*. **24.** 4. sz., 2581–2597. DOI: https://doi.org/10.1177/15248380221102559

Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M. és Hecker, T. (2019): Stress and positive attitudes towards violent discipline are associated with school violence by Ugandan teachers. *Child Abuse & Neglect*. **93.** 15–26. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.012

Stanko, E. A. (szerk.; 2003): *The meanings of violence*. Routledge.

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2019): Discussion Paper: Review of Existing Definitions and Explanations of Abuse, Neglect, Exploitation and Violence against Children

Triplett, R., Payne, B., Collins, V. E. és Tapp, S. (2016): Does "Violent" Mean "Bad"? Individual Definitions of Violence. *Deviant Behavior*. **37.** 3. sz., 332–351. DOI: https://doi.org/10.1080/01639625.2015.1026765

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. és Brethour, J. R. (2006): Teachers Who Bully Students: A Hidden Trauma. *International Journal of Social Psychiatry*. **52.** 3. sz., 187–198. DOI: https://doi.org/10.1177/0020764006067234

UNESCO és UN Women. (2016): *Global guidance on addressing school-related gender-based violence*. UNESCO.

Van Breen, J., Rijcken, E., Kantorowicz, J. és Liem, M. (2025): Examining the Meaning of "Violence" Through Machine Learning Techniques. *Journal of Interpersonal Violence*. **40.** 21–22. sz., 5072–5094. DOI: https://doi.org/10.1177/08862605241301793

Youssef, R. M., Attia, M. S.-E.-D. és Kamel, M. I. (1998): Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse & Neglect*. **22.** 10. sz., 975–985. DOI: https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00084-2

Vogel, D. L., Heimerdinger-Edwards, S. R., Hammer, J. H. és Hubbard, A. (2011): "Boys don't cry": Examination of the links between endorsement of masculine norms, self-stigma, and help-seeking attitudes for men. *Journal of Counseling Psychology.* **58.** 3. sz., 368–382. DOI: https://doi.org/10.1037/a0023688

Wong, Y. J., Ho, M.-H. R., Wang, S.-Y. és Miller, I. S. K. (2017): Meta-analyses of the relationship between conformity to masculine norms and mental health-related outcomes. *Journal of Counseling Psychology.* **64.** 1. sz., 80–93. DOI: https://doi.org/10.1037/cou0000176



BENEDEK SAROLTA

A befogadás megvalósulási szakadéka az autista tanulók többségi nevelésében: pedagógusi észlelések, értelmezési bizonytalanságok és támogatási szükségletek

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.03

ELMÉLETI HÁTTÉR

Az autista tanulók[1] többségi nevelése a befogadó oktatás egyik legösszetettebb és legérzékenyebb területe. Jóllehet az inklúzió a nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumokban és szakirodalmi megközelítésekben meghatározó fogalom (*UNESCO*, 2017; *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2022; *Ainscow*, 2020), a magyar köznevelési rendszer jogi és szervezeti keretei elsősorban az *integrált nevelés* kategóriáját használják. Ennek megfelelően az inklúzió a hazai oktatási gyakorlatban gyakran inkább normatív célként vagy pedagógiai irányként jelenik meg, mintsem teljeskörűen megvalósult intézményi modellként (2011. évi CXC. törvény; 32/2012. [X. 8.] EMMI rendelet).

A nemzetközi szakirodalom és szakpolitikai dokumentumok az inklúziót az oktatási rendszer egészét érintő folyamatként értelmezik. E megközelítés kiindulópontja, hogy a tanulói sokféleség a köznevelés természetes és alapvető sajátossága (*UNESCO*, 2017; *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2022). Az inkluzív oktatás lényege túlmutat a fizikai jelenlét biztosításán: minden tanuló egyéni szükségleteihez igazodó, méltányos részvételt és hozzáférést jelent a tanuláshoz és az iskolai közösségi élethez (*Ainscow*, 2020). A szakirodalom ezért különbséget tesz az inklúzió és az integráció között. Míg az integráció elsősorban szervezeti megoldásként értelmezhető – amelyben a tanulónak kell alkalmazkodnia a meglévő oktatási struktúrákhoz –, addig az inklúzió a pedagógiai környezet tudatos átalakítását jelenti annak érdekében, hogy a különböző tanulói szükségletek a rendszer működésének alapvető sajátosságaként jelenhessenek meg (*de Boer* és mtsai., 2011).

Az inklúzió megvalósulása a pedagógiai szemlélet és az intézményi működés átalakulását is feltételezi. A tanulói sokféleség elfogadása és a hozzáférhető tanulási környezet kialakítása olyan pedagógiai kultúrát igényel, melyben a különböző tanulási utak, szükségletek és hozzáférési módok a rendszer legitim részeként jelenhetnek meg. Ez

[1] A tanulmányban következetesen az „autista tanuló” kifejezést használom. Ez tudatos terminológiai döntés, amely illeszkedik a kézirat neuroaffirmatív szemléletéhez és az identitást előtérbe helyező (identity-first) nyelvhasználatot tárgyaló szakirodalomhoz (*Botha* és mtsai., 2023).

összhangban áll az Egyetemes Tervezés a Tanulásban[2] szemléletével is, amely a tanulási környezet előzetes és rugalmas kialakítását hangsúlyozza, hogy a tanulók eltérő szükségletei ne utólagos kivételként, hanem a tervezés természetes kiindulópontjaként jelenjenek meg (*CAST*, 2018; *Ainscow*, 2020; *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2022). Ebben az értelemben az inkluzív működés nem merül ki a strukturális feltételek (például személyi erőforrások vagy szervezeti megoldások) biztosításában, hanem a pedagógiai környezet tudatos alakítását is megköveteli.

Az autizmus a DSM-5-TR rendszerében neurofejlődési zavarként jelenik meg, amelyet a társas kommunikáció és társas interakció nehézségei, valamint sajátos, ismétlődő viselkedésmintázatok, érdeklődési területek vagy aktivitások jellemeznek (*American Psychiatric Association*, 2022). Az autizmus spektrumjellegéből adódóan az autista tanulók kognitív és viselkedéses profilja rendkívül heterogén lehet (*Hodges* és mtsai., 2020). Ugyanakkor a szakirodalom több visszatérő sajátosságot is kiemel, például az eltérő információfeldolgozási módokat, a szenzoros sajátosságokat, valamint a társas-kommunikációs működés jellegzetes mintázatait (*Böhm*, 2018; *Hodges* és mtsai., 2020; *Ősziné*, 2020, 2024). Mivel az autizmus minden értelmi szinten előfordulhat, a köznevelési rendszer valamennyi intézménytípusában és az oktatás minden szintjén jelen lehetnek autista tanulók. Ebből következően az autizmussal kapcsolatos ismereteknek és gyakorlati stratégiáknak nem kizárólag a gyógypedagógusok, hanem a többségi pedagógusok számára is hozzáférhetővé kell válniuk (*Ősziné*, 2024).

Az oktatási környezetben az autista tanulók sajátosságai különösen akkor válhatnak nehézséggé, ha a tanulási helyzetek implicit szabályokra, gyors társas értelmezésekre vagy magas fokú környezeti kiszámíthatatlanságra épülnek. A pedagógiai környezet strukturáltsága ezért kiemelt jelentőségű az autista tanulók számára. A kiszámítható napirend, az egyértelmű instrukciók és a vizuális támogatások alkalmazása olyan eszközök, amelyek hozzájárulhatnak a kognitív terhelés csökkentéséhez és a tanulási helyzetek értelmezhetőségének növeléséhez (*Peeters*, 1997). Amennyiben a pedagógiai környezet nem illeszkedik a tanuló kognitív profiljához, az fokozott szorongáshoz, teljesítménycsökkenéshez és másodlagos pszichés terheléshez vezethet (*Ősziné*, 2020).

A strukturált környezet kialakítása ugyanakkor nem kizárólag módszertani feladat, hanem feltételezi azt is, hogy a pedagógus képes felismerni és értelmezni az autista tanuló sajátos szükségleteit. Amennyiben ezek a szükségletek nem válnak megfelelően láthatóvá vagy értelmezhetővé, a szükséges pedagógiai alkalmazkodások sem tudnak megjelenni a gyakorlatban.

napirend, egyértelmű instrukciók, vizuális támogatások

Az autista tanulók és pedagógusaik közötti interakciók értelmezéséhez fontos kiindulópontot jelent a kettős empátia elmélete (*Milton*, 2012). Eszerint az autista és nem autista személyek közötti megértési nehézségek mögött nem egyoldalú hiányosság, hanem a tapasztalati világok eltérése áll. A kommunikációs és értelmezési nehézségek

[2] Universal Design for Learning (UDL), a CAST (Center for Applied Special Technology) tanulási keretrendszere.

tehát kölcsönösek, és abból erednek, hogy a felek eltérő módon élik meg, kódolják és értelmezik a társas helyzeteket. A pedagógiai gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a meg nem értés nem feltétlenül a pedagógus empátiájának vagy szakmai elköteleződésének hiányából fakad; az a két eltérő tapasztalati világ találkozásából adódó interakciós nehézségként is értelmezhető.

A kölcsönös megértést tovább nehezíti, hogy az autista tanulók egy része a társas elvárásokhoz való alkalmazkodás érdekében úgynevezett szociális maszkolási stratégiákat alkalmaz. A maszkolás olyan tudatos vagy félig tudatos viselkedési alkalmazkodást jelent, amelynek célja a társas normákhoz való igazodás és a különbségek elrejtése (*Hull* és mtsai., 2017; *Livingston* és mtsai., 2020). Bár ezek a stratégiák rövid távon hozzájárulhatnak a társas elfogadottsághoz, hosszabb távon jelentős pszichés terhelést eredményezhetnek, miközben a tanulók belső distressze és szabályozási nehézségei gyakran rejtve maradnak a pedagógiai környezetben (*Cage* és *Troxell-Whitman*, 2019). A pedagógus így sok esetben csupán a tanuló külső alkalmazkodását észleli, miközben az azt fenntartó belső erőfeszítés láthatatlan marad. Ennek oktatási szempontból fontos következménye van: a tanulói részvételnek kizárólag a megfigyelhető viselkedés alapján történő értelmezése nem feltétlenül ad teljes képet a tanulási helyzetben megélt terhelésekről. Amikor egy tanuló jelentős kognitív erőfeszítést fordít a társas normákhoz való alkalmazkodásra vagy a folyamatos önmonitorozásra, kevesebb erőforrása maradhat a tananyag feldolgozására és a tanulási feladatokra (*Hull* és mtsai., 2017; *Livingston* és mtsai., 2020).

E jelenségek pedagógiai értelmezését a neuroaffirmatív szemlélet (*den Houting*, 2019) tovább árnyalja. Ez a megközelítés az autizmust nem deficitként vagy patológiaként, hanem az idegrendszeri sokféleség természetes variációjaként értelmezi. A támogatás célja ebben a keretben nem a „normalizálás", hanem az önazonos működés feltételeinek megteremtése, valamint az autista identitás pozitív megerősítése (*Botha* és mtsai., 2023). A neuroaffirmatív megközelítés ezért a megfigyelhető viselkedés mellett komoly figyelmet fordít az annak hátterében álló szenzoros, szabályozási és információfeldolgozási folyamatok megértésére. Ez összhangban áll azokkal az autizmusspecifikus és inkluzív pedagógiai törekvésekkel, amelyek a tanulási környezet tudatos adaptációját, valamint az érintett tanulók erősségeire építő pedagógiai megközelítéseket hangsúlyozzák (*Ősziné*, 2020; 2024; *Ősziné* és *Ádám*, 2025; *Bailey* és *Petty*, 2025).

az autista tanulók rejtve maradó belső folyamatai

A neuroaffirmatív szemlélet azonban önmagában nem oldja fel azt a kérdést, hogy a pedagógus miként ismerheti fel és értelmezheti az autista tanulók gyakran rejtve maradó belső folyamatait. Ennek hátterében egy mélyebb, strukturális akadály is állhat, amely Miranda Fricker *hermeneutikai igazságtalanság* fogalmával ragadható meg. Jóllehet *Fricker* (2007) az episztemikus igazságtalanság e típusát eredetileg nem az autizmus pedagógiai kontextusában írta le, a hermeneutikai igazságtalanság fogalma értelmezési keretet kínálhat az autista tanulók egyes iskolai tapasztalatainak megértéséhez.

A hermeneutikai igazságtalanság arra utal, hogy a kollektív értelmezési erőforrások hiányosságai miatt egyes csoportok sajátos tapasztalatai nem válnak megfelelően felismerhetővé, értelmezhetővé és megfogalmazhatóvá a többségi társadalmi diskurzusban. Az autista tanulók esetében ez azt jelentheti, hogy a szenzoros túlterhelődés, a maszkolásból fakadó belső distressz vagy más sajátos tapasztalatok nem illeszkednek a pedagógiai gyakorlat megszokott értelmezési kategóriáihoz, ezért a pedagógusok számára kevésbé válhatnak felismerhetővé és értelmezhetővé.

A pedagógus attitűdje és önhatékonysága (*Bandura*, 1977) kulcsszerepet játszik az inklúzió minőségében. Ezt a nemzetközi kutatások mellett hazai vizsgálatok is alátámasztják, melyek a pedagógusok attitűdjeit, felkészültségérzetét és az inkluzív pedagógiai kompetenciák jelentőségét hangsúlyozzák (*Némethné Tóth*, 2009; *Papp* és *Schiffer*, 2011; *Széll*, 2015). Az önhatékonyság terminusa az egyén azon meggyőződésére utal, hogy képes hatékonyan megszervezni és végrehajtani a szükséges cselekvéseket egy adott helyzet kezeléséhez. Ez a módszertani magabiztosságon túl a pedagógus pszichés biztonságérzetének egyik alapját is jelenti.

> hatékonyan megszervezni és végrehajtani a szükséges cselekvéseket egy adott helyzet kezeléséhez

A pedagógus bizonytalansága ugyanakkor nem értelmezhető kizárólag egyéni kompetenciakérdésként. Számos kutatás rámutat arra, hogy a pedagógusok inklúzióval kapcsolatos attitűdjei összefüggésben állnak a felkészültségérzettel, a rendelkezésre álló szakmai támogatással és az intézményi környezettel (*Sharma* és *Jacobs*, 2016; *Roberts* és *Simpson*, 2016). Amennyiben a pedagógus alacsony önhatékonyságot él meg az autizmussal kapcsolatos helyzetek kezelésében, az inklúziót fokozott bizonytalansággal és terheléssel járó pedagógiai feladatként észlelheti.

Következésképpen az inklúzió sikeressége a tanulói szükségletek felismerése mellett azon is múlik, hogy az intézmény képese olyan reflektív szakmai környezetet kialakítani, amely támogatja a pedagógusok értelmezési kereteinek bővülését, a komplex pedagógiai helyzetek közös feldolgozását és az autizmusspecifikus módszertan következetes alkalmazását (*Ainscow*, 2020).

> a pedagógus pszichés biztonságérzetének alapja

A jelen vizsgálat annak feltárását célozza, hogy a pedagógusok milyen attitűdökkel, önértékelt felkészültséggel és támogatási igényekkel közelítenek az autista tanulók többségi neveléséhez egy konkrét intézményi kontextusban. Az empirikus eredmények értelmezéséhez alkalmazott főbb elméleti kapcsolódásokat az *1. táblázat* foglalja össze.

1. TÁBLÁZAT

Az empirikus eredmények értelmezéséhez alkalmazott elméleti keretek

Elméleti megközelítés	Kulcsfogalom	Pedagógiai értelmezés
A kettős empátia problémája (*Milton*, 2012)	kölcsönös megértési nehézség	Az autista és nem autista személyek eltérő tapasztalati világából fakadó kölcsönös megértési nehézségek.
Maszkolás (*Hull* és mtsai., 2017)	kompenzációs stratégiák	A belső distressz és szabályozási nehézségek gyakran rejtve maradnak az iskolai környezetben.
Neuroaffirmatív megközelítés (*den Houting*, 2019; *Botha* és mtsai., 2023)	eltérő működésmód elfogadása	A viselkedések mögött álló szenzoros, szabályozási és információfeldolgozási folyamatok megértése.
Hermeneutikai igazságtalanság (*Fricker*, 2007)	értelmezési rés	Bizonyos autista tapasztalatok a pedagógiai értelmezési keretekben nehezen válnak felismerhetővé, értelmezhetővé és megfogalmazhatóvá.

FORRÁS: saját szerkesztés

MÓDSZEREK

Az alább bemutatott vizsgálat egy autista tanulókat is fogadó középiskola pedagógusai körében végzett feltáró jellegű, kérdőíves empirikus kutatás volt, amely a 2023/2024-es tanévben zajlott. Az intézményben az adatfelvétel időszakában autizmusspecifikus gyógypedagógiai támogatás is elérhető volt, azonban a kutatás célja nem az intézmény működésének értékelése, hanem a pedagógusattitűdök, az önértékelt felkészültség és az észlelt támogatási szükségletek strukturált feltérképezése volt az autista tanulók többségi nevelésével összefüggésben.

Az adatgyűjtés online, saját szerkesztésű kérdőívvel történt. A kitöltés önkéntes és anonim volt; a vizsgálatban N = 25 pedagógus vett részt. A kérdőív kialakítását az inkluzív nevelés szakirodalma, valamint az önhatékonyság (*Bandura*, 1977), a kettős empátia elmélete (*Milton*, 2012) és a neuroaffirmatív szemlélet (*den Houting*, 2019) által kijelölt elméleti szempontok orientálták.

A kérdőív zárt és nyílt végű kérdéseket egyaránt tartalmazott. A nyílt kérdések lehetőséget adtak a pedagógusok számára arra, hogy saját tapasztalataikat és dilemmáikat részletesebben megfogalmazzák az autista tanulók többségi nevelésével kapcsolatban. A válaszok feldolgozása során a kutatás célja

a visszatérő problématerületek és dilemmák azonosítása volt, amely lehetővé tette a kvantitatív eredmények árnyaltabb értelmezését.

A kérdőív két, egymással összefüggő fókuszterületet vizsgált. Egyrészt feltárta a pedagógusok attitűdjeit az autista tanulók befogadásával kapcsolatban, az önértékelt felkészültséget, a korábbi tapasztalatokat és a továbbképzéshez való viszonyt. Másrészt a sikeres együttnevelés feltételeire vonatkozó pedagógusi észleléseket vizsgálta: milyen személyi, szervezeti, tárgyi és módszertani elemeket tartanak szükségesnek az autista tanulók eredményes részvételéhez (pl. aszszisztensi jelenlét, kisebb osztálylétszám, rendszeres szakmai konzultáció, vizuális támogatások, differenciálás vagy elvonulási lehetőség)? A kérdőív tételeit a kutatás előkészítési szakaszában két gyógypedagógus és egy inkluzív pedagógiában jártas szakértő véleményezte. A visszajelzések alapján a kérdőív egyes tételei pontosításra kerültek, ezzel támogatva a kérdőív látszólagos érvényességét (face validity) (*Haynes* és mtsai., 1995).

A „támogatási szükségletek” fogalma jelen tanulmányban kettős értelemben jelenik meg. Egyrészt jelöli a pedagógusok saját szakmai támogatási igényeit (pl. rendszeres esetmegbeszélés, belső szakemberi támogatás, külső képzés vagy mentorálás), amelyek a pedagógusi önhatékonyság és a terhelés alakulása szempontjából relevánsak. Másrészt jelöli a tanulók támogatásához szükségesnek tartott feltételeket, vagyis azt, hogy a pedagógusok mit észlelnek „tanulói oldalról” szükségesnek az inkluzív részvételhez.

a sikeres együttnevelés feltételeire vonatkozó észlelések

Fontos értelmezési szempont, hogy a pedagógusok a tanulói szükségleteket közvetett módon, a mindennapi iskolai működés során észlelt jelzések alapján azonosítják. A nemzetközi szakirodalom rámutat arra, hogy az integrált környezetben tanuló, jól verbalizáló autista diákok esetében a szociális maszkolás következtében a pszichés terhelés és distressz kevésbé látható (*Hull* és mtsai., 2017; *Cage* és *Troxell-Whitman*, 2019). Ennek megfelelően a tanulmány az eredményeket a „pedagógusok által észlelt tanulói támogatási szükségletek” fogalmával tárgyalja. A ritkábban jelölt területek értelmezése során felmerülhetnek olyan pedagógiai értelmezési hiányok is, amelyek elemzéséhez a hermeneutikai igazságtalanság fogalma értelmezési keretet kínálhat (*Fricker*, 2007).

Az adatelemzés leíró statisztikai megközelítéssel történt (gyakoriságok, arányok), amely illeszkedett a kutatás feltáró jellegéhez. A vizsgálat az intézményi attitűdmintázatok és az észlelt szükségletek strukturális feltérképezésére irányult. A kérdőív zárt, többválaszos és nyílt végű tételeket egyaránt tartalmazott, lehetőséget adva a kvantitatív összegzésre és a pedagógusi indoklások tartalmi értelmezésére. A többválaszos kérdések esetében az egyes válaszopciók jelölései egymást nem kizáróak voltak, ezért a százalékos arányok nem összegződnek 100%-ra. Ezek az arányok azt jelzik, hogy az adott szempontot a teljes mintán belül hány pedagógus tartotta relevánsnak. A nyílt válaszok feldolgozása tartalmi összegzés formájában történt, a visszatérő témák azonosítására építve.

A vizsgálat feltáró jellegéből adódóan az eredmények értelmezése során több korlátozó tényezőt is figyelembe kell venni. A kutatás egyetlen intézményi kontextusban valósult meg, viszonylag kis elemszámú mintával (N = 25), ezért az eredmények nem tekinthetők általánosíthatónak a magyar köznevelési rendszer egészére. Az önkéntes részvételen alapuló kérdőíves adatfelvétel esetében emellett megjelenhet a társas kívánatossági torzítás is, amely befolyásolhatja az attitűdökkel kapcsolatos válaszokat.

A vizsgálat továbbá elsősorban a pedagógusok észleléseire és önértékelésére épült, ezért a tanulói szükségletekkel kapcsolatos megállapítások közvetett értelmezéseknek tekinthetők. A tanulók mentális jóllétével, pszichés biztonságával vagy iskolai részvételével kapcsolatos következtetések empirikus megerősítéséhez további kutatásokra lenne szükség, amelyek tanulói nézőpontokat, valamint standardizált mérőeszközöket is bevonnak.

A jövőbeli kutatások számára különösen fontos irány lehet a pedagógusok szakmai támogatási formáinak – például az esetmegbeszélés, mentorálás vagy szupervízió – hatásvizsgálata, valamint annak feltárása, hogy ezek miként befolyásolják a pedagógusok önhatékonyságát és az inkluzív pedagógiai gyakorlat fenntarthatóságát.

EREDMÉNYEK

A kérdőíves adatfelvétel eredményei azt mutatják, hogy az autista tanulók többségi együttnevelése a válaszadók jelentős részében bizonytalanságérzettel és magas terhelésélménnyel társul, miközben több ponton jól körülírható támogatási igények és a tanulói támogatáshoz szükségesnek tartott feltételek rajzolódnak ki.

A befogadás megítélése ambivalens képet mutat. A különnevelést a pedagógusok 48%-a tartotta inkább megfelelő megoldásnak, miközben a többségi együttneveléssel összességében 52% inkább egyetértett, vagy elfogadó attitűdöt jelzett. A befogadás melletti pozitív érvek azonban csak ritkán jelentek meg a pedagógusok válaszaiban: a válaszadók 8%-a fogalmazott úgy, hogy az együttneveléssel „mindannyian nyerhetünk”, és 24% emelte ki az autista tanulók többségi oktatáshoz való jogát. Az összkép arra utal, hogy a befogadás sok esetben inkább feltételekhez kötött, vállalható feladatként jelenik meg, mintsem belső meggyőződésként, és elfogadottsága erősen függ az észlelt intézményi és szakmai feltételektől.

> a gyakorlati érintettség magasabbnak mutatkozott, mint a rendszerezett tudás

Az önértékelt felkészültség ezzel összhangban alakul. A válaszadók 40%-a nem érzi magát felkészültnek az autista tanulók fogadására. Ezzel párhuzamosan alacsony a formális előképzettség: mindössze 24% jelezte, hogy rendelkezik autizmussal kapcsolatos előzetes képzéssel, amely jellemzően rövid, egynapos továbbképzéshez kapcsolódott. A pedagógusok 84%-a viszont már találkozott pályája során autista diákkal, így a gyakorlati érintettség magasabbnak mutatkozott, mint a rendszerezett tudás és módszertani felkészültség. A válaszadók 72%-a komoly nehézségeket társított az együttneveléshez, és ugyanilyen arányban jelölte meg

megoldási irányként a személyi és tárgyi feltételek biztosítását.

A tanulók támogatásához szükségesnek tartott feltételek esetében a válaszok elsősorban strukturális és humánerőforrás-jellegű elemeket emeltek ki. A pedagógusok legnagyobb arányban a kisebb osztálylétszámot (72%) és az órákon jelen lévő asszisztensi vagy árnyékpedagógusi támogatást (72%) jelölték meg kulcsfontosságúként. Ezt követte a rendszeres konzultáció igénye autizmusban jártas gyógypedagógussal (64%). A pedagógusok 40%-a fontosnak tartotta a rendszeres esetmegbeszéléseket és a közös szakmai ötletelést, valamint ugyanekkora arányban jelölte meg az autizmus elméleti alapjainak és jellegzetességeinek mélyebb megismerését is. A válaszokban ugyanakkor kisebb arányban jelentek meg a tanulói működést figyelembe vevő célzott támogatások, például a rövid, egyértelmű instrukcióadás (12%), a szervezett kortárs segítés (8%), a szenzoros túlterhelés esetén biztosított elvonulási lehetőség (24%), illetve a vizuális támogatások alkalmazása (24%).

Az autizmusspecifikus módszerek ismertsége és alkalmazása szintén korlátozott képet mutatott. A válaszok alapján a pedagógusok legnagyobb arányban az egyénre szabott jutalmazási formákról és a vizuális támogatásról hallottak. A pedagógusok 48%-a jelzett jutalmazási gyakorlatot, míg vizuális támogatás kipróbálásáról 24% számolt be. Több módszertani terület 40–44% körüli arányban jelent meg a további tanulás és szakmai támogatás iránti igényként, például az egyénre szabott vizuális támogatások, a tananyag átdolgozása vagy az osztállyal való haladás támogatása. Az eltérő értékelési formák és a rendhagyó tanítási helyzetek kezelésének kérdése ritkábban jelent meg a pedagógusok által megjelölt támogatási területek között.

A kihívást jelentő viselkedések témája a válaszokban kiemelkedő súllyal szerepelt. A pedagógusok 40%-a úgy vélte, hogy a magas osztálylétszám jelentősen megnehezíti az autista tanulók tanórai működését. A válaszadók 32%-a azt jelezte, hogy a problémás viselkedések az autizmusból fakadnak, ezért megjelenésükre számítani kell. Mindössze 8% gondolta úgy, hogy megfelelő feltételek mellett a viselkedési nehézségek nagy része megelőzhető, és 20% bízott abban, hogy gyógypedagógusi segítséggel várható érdemi javulás. A pedagógusok szinte teljes köre (96%) kifejezetten segítséget kért volna a gyógypedagógustól a kihívást jelentő viselkedések értelmezéséhez és kezeléséhez.

A szakmai fejlődés lehetőségeivel kapcsolatban a pedagógusok többsége nyitottságot jelzett az autizmusspecifikus ismeretek bővítésére. A válaszadók 76%-a intézményen belüli, autizmusban jártas szakember által tartott előadást fogadna szívesen. Külső képzésen 7 fő (28%) venne részt, amennyiben az díjmentes lenne számára, és 3 fő (12%) jelezte, hogy nem szeretne elmélyülni az autizmus módszertanában. A finanszírozási feltételek ugyanakkor érdemben befolyásolták a részvételi hajlandóságot: amennyiben a képzés költségeit az intézmény vagy a fenntartó vállalná, a válaszadók közül 19 fő (76%) nyitott lenne a részvételre, míg saját költségen csupán 7 fő (28%) venne részt ilyen képzésen.

fontosnak tartotta a rendszeres esetmegbeszéléseket

A kérdőív nyílt végű kérdéseire adott válaszok a kvantitatív eredményeket több ponton kiegészítették, és részletesebben is láthatóvá tették a pedagógusok által megélt dilemmákat. A nyílt válaszok tartalmi-tematikus összegzése alapján a válaszok négy fő terület köré rendeződtek.

Az első visszatérő téma az időkeretek és a csoportlétszám feszültsége volt. Több pedagógus jelezte, hogy az egyéni figyelem biztosítása és az osztály egészének haladása között nehezen feloldható ellentmondást tapasztal. A válaszokban megjelent az a dilemma is, hogy az autista tanuló fokozott támogatása gyakran a többi diákra fordítható idő csökkenésével jár, különösen nagy létszámú osztályokban vagy magas SNI–BTMN arány mellett.

A második tematikus terület az értékelés és a számonkérés kérdéséhez kapcsolódott. A válaszokban hangsúlyosan jelent meg az érettségi követelményekhez való alkalmazkodás nehézsége, amely a középiskolai kontextus sajátos kihívásaihoz kapcsolódik. A pedagógusok több válaszban jelezték az értékelés és az osztályozás dilemmáit is, különösen azt a kérdést, hogyan lehet a tanulók teljesítményét úgy értékelni, hogy az reális képet adjon a tudásukról, ugyanakkor ne vezessen tartós kudarcélményhez.

A harmadik visszatérő téma a szociális klíma és a kortársi attitűdök kérdése volt. Több válasz utalt arra, hogy a nehézségek az osztályközösség működésében is megjelennek. A zárt kérdésekben a szervezett kortárssegítés viszonylag alacsony arányban jelent meg (8%), ugyanakkor a nyílt válaszokban több pedagógus is jelezte a kortársak érzékenyítésének szükségességét, valamint az igényt olyan pedagógiai eszközök iránt, amelyek segíthetik az autista tanulók bevonását a kevésbé strukturált közösségi helyzetekbe.

A negyedik tematikus egység a viselkedésértelmezés és a szabályozási támogatás kérdésköréhez kapcsolódott. A válaszokban a kihívást jelentő viselkedések értelmezése és kezelése gyakran jelent meg nehézségként. Több pedagógus segítséget kért az agresszív vagy a tanórát zavaró viselkedések kezeléséhez, valamint az autizmussal együtt gyakran megjelenő ADHD-jellegű működés jobb megértéséhez. Visszatérően megjelent az is, hogy a pedagógusok gyakorlati eszközöket szeretnének kapni arra, hogyan segíthetik vissza a tanulót a feladathelyzetbe a figyelem elvesztése vagy túlterhelődés után.

erős az igény a szakmai háttértámogatásra

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok részéről erős az igény a szakmai háttértámogatásra, és ezzel párhuzamosan jól azonosítható, hogy a tanulók támogatásához elsősorban a strukturális feltételek biztosítását tartják szükségesnek. A zárt és a nyílt kérdésekre adott válaszok együtt azt mutatják, hogy a pedagógusok gyakorlatában egyaránt jelen vannak a személyi és tárgyi feltételekhez kapcsolódó nehézségek, az értékelési dilemmák, az osztályközösség működését érintő kérdések, valamint a viselkedésértelmezéshez kapcsolódó szakmai igények.

MEGBESZÉLÉS

A vizsgálat eredményeinek értelmezése túlmutat a pedagógusattitűdök és módszertani

ismeretek leíró feltérképezésén, és olyan mélyebb összefüggésekre világít rá, amelyek az inklúzió pszichés és rendszerszintű feltételeit egyaránt érintik. A pedagógusok által elsődlegesen igényelt asszisztensi jelenlét – amely az *Eredmények* fejezetben is kiemelt helyen szerepelt – jól illeszkedik *Giangreco* (2013) kritikai megközelítéséhez, amely szerint az inklúzió gyakorlata gyakran a személyi kiegészítésre fókuszál, miközben háttérbe szorul a módszertani és szemléleti átalakulás szükségessége. A strukturális feltételek elsődlegessége és a pedagógusok támogatási igénye nemzetközi vizsgálatokban is visszatérő mintázatként jelenik meg (*de Boer* és mtsai., 2011; *Sharma* és *Jacobs*, 2016; *Széll*, 2015), a jelen vizsgálat eredményei azonban ennél összetettebb képet mutatnak. A vizsgálatban kirajzolódó megvalósulási szakadék abban ragadható meg, hogy az inkluzív szemlélet elvi elfogadása önmagában nem vezet automatikusan autizmusspecifikus, a tanulói szükségletekre érzékenyen reagáló pedagógiai gyakorlathoz. Ahhoz megfelelő értelmezési keretekre, módszertani tudásra és intézményi támogatásra is szükség van.

A pedagógusok válaszai arra utalnak, hogy a befogadással kapcsolatos bizonytalanság nem kizárólag a strukturális feltételek hiányából fakad. A válaszadók jelentős része az autista tanulók kihívást jelentő viselkedéseit az autizmus szükségszerű következményeként értelmezi, miközben viszonylag kevesen tartják azokat megfelelő pedagógiai feltételek mellett megelőzhetőnek vagy érdemben befolyásolhatónak. Ez arra utal, hogy a befogadás nehézségei az autista tanulók működésének értelmezésével és a támogatás lehetőségeinek megítélésével is összefüggnek. Ezzel összhangban a hazai autizmusspecifikus módszertani ajánlások is hangsúlyozzák, hogy a befogadás eredményessége nem önmagában a kiegészítő személyi támogatáson, hanem a pedagógiai környezet tudatos adaptációján, a szakmai együttműködésen és az intézményi szintű felkészültségen is múlik (*Ősziné* és *Ádám*, 2025).

A válaszok alapján az autista tanulók befogadása elsősorban gyakorlati és szakmai kihívásként jelenik meg: a pedagógusi bizonytalanság a tanulói viselkedések jelentésének azonosításához, a megfelelő pedagógiai válaszok megtalálásához és a pedagógiai helyzetek kiszámíthatóságához kapcsolódik. Ez a kettős empátia elméletével (*Milton*, 2012) is összefüggésbe hozható, amely szerint az autista és autizmusban nem érintett személyek közötti megértési nehézségek kölcsönösek, és az eltérő tapasztalati világokból fakadnak. A jelen vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy ezek a kölcsönös megértési nehézségek fokozhatják a pedagógusok stresszélményét, gyengíthetik szakmai kontrollélményüket, pszichés biztonságérzetüket és önhatékonyságukat, hosszabb távon pedig a befogadás iránti belső elköteleződésükre is hatással lehetnek.

a bizonytalanság a megjelölt támogatási igényekben is megmutatkozik

Ez a bizonytalanság a megjelölt támogatási igényekben is megmutatkozik. A pedagógusok nagy arányban kértek segítséget a kihívást jelentő viselkedések kezeléséhez, miközben a lehetséges megelőző támogatások – például a vizuális segítségek, az elvonulási lehetőség és a rugalmas értékelés – ritkábban jelentek meg a válaszaikban.

A korábban bemutatott maszkolás és értelmezési nehézségek lehetséges magyarázatot kínálnak erre az eltérésre: a tanulók kevésbé látható terhelése mellett a megelőző támogatás szükségessége is nehezebben ismerhető fel.

A válaszok ugyanakkor világos igényt jeleznek az intézményen belül elérhető szakmai segítségre, különösen a belső képzésekre, a konzultációra és az esetmegbeszélésre. Ezek alkalmat adhatnak arra, hogy a pedagógusok közösen értelmezzék a nehéz helyzeteket, és a tanulók szükségleteihez illeszkedő módszereket válasszanak. Azt, hogy az ilyen támogatás hogyan függ össze a pedagógusok önhatékonyságával és mentális jóllétével, érdemes lenne későbbi vizsgálatokban feltárni.

A nyílt válaszok megerősítették a kvantitatív eredményeket, és arra utalnak, hogy a pedagógusi dilemmák két, egymással összefüggő terület köré rendeződnek. Az egyik a **strukturális bizonytalanság**, amely elsősorban az időkeretekhez, az osztálylétszámhoz és a differenciálás lehetőségeihez kapcsolódik. A másik az **értelmezési bizonytalanság**, amely a tanulói viselkedések jelentésének felismerésében, valamint a megfelelő pedagógiai válaszok megtalálásában jelenik meg. A pedagógusi narratívákban visszatérően megjelenő tehetetlenségérzés és a viselkedésértelmezési segítség iránti magas igény arra utal, hogy a pedagógusok a szakmai kontrollélmény helyreállításához elsősorban értelmezési és módszertani támogatást várnak.

Összességében a vizsgálat arra hívja fel a figyelmet, hogy az autizmusspecifikus módszertani elemek alacsony mértékű alkalmazása nem kizárólag ismerethiánnyal magyarázható. Az eredmények alapján a módszertani bizonytalanság mögött gyakran értelmezési bizonytalanság, gyengülő szakmai kontrollélmény és intézményi támogatási igény húzódik meg. Az inklúzió fenntarthatósága ezért nemcsak a strukturális feltételek biztosításán, hanem a pedagógusok pszichés biztonságának erősítésén, valamint az autista tanulók működésének pontosabb pedagógiai értelmezésén is múlik.

autizmusspecifikus módszertan

A jelen eredmények értelmezésében *Milton* (2012) kettősempátia-elmélete és *Fricker* (2007) hermeneutikai igazságtalanság fogalma egymást kiegészítő értelmezési keretet kínál. Míg Milton elsősorban a kölcsönös megértési nehézségek interakciós szintjére irányítja a figyelmet, Fricker elmélete ennek mélyebb, fogalmi dimenzióját ragadja meg. A két megközelítés együtt arra mutat rá, hogy a pedagógusi bizonytalanság egyszerre fakadhat az autista és nem autista szereplők közötti kölcsönös megértési nehézségekből, valamint abból, hogy az autista tanulók egyes belső tapasztalataihoz a pedagógiai gyakorlatban nem mindig kapcsolódnak megfelelő fogalmi kategóriák. Ebben az összefüggésben válik különösen fontossá az autizmusspecifikus módszertan, amely a viselkedések mögött álló folyamatok értelmezéséhez kínál pedagógiai támpontokat. A jelen eredmények arra is rámutatnak, hogy szükség lehet olyan autizmusspecifikus pedagógiai eszközök fejlesztésére, amelyek támogatják az autista tanulók belső tapasztalatainak megnevezését és kommunikálását, ezáltal elősegítve a pedagógusok és a tanulók közötti közös értelmezési keretek kialakulását.

JAVASLATOK

A pedagógusok válaszai alapján három olyan intézményi fejlesztési terület azonosítható, amelyek hozzájárulhatnak az autista tanulók inklúziójának eredményesebb megvalósításához: a szakmai támogatási és tudásmegosztási struktúrák kialakítása, az értelmezési keretek bővítése, valamint a reflektív intézményi működés támogatása.

Szakmai támogatási és tudásmegosztási struktúrák kialakítása: A pedagógusok visszajelzései alapján kiemelt igény mutatkozik az intézményen belül elérhető, rendszeres szakmai támogatásra és autizmusspecifikus tudásmegosztásra. Ennek formái lehetnek pedagógiai konzultációk, esetmegbeszélések, mentorálási vagy szupervíziós alkalmak, valamint belső szakmai műhelyek, rövid képzések és gyakorlatorientált tapasztalatmegosztó fórumok. Az ilyen, intézménybe ágyazott támogatási formák elősegíthetik az autizmusspecifikus módszertani tudás beépülését a mindennapi pedagógiai gyakorlatba, miközben erősíthetik a pedagógusok szakmai önhatékonyságát és pszichés biztonságérzetét is.

Értelmezési keretek bővítése a pedagógiai gyakorlatban: A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy az autista tanulók belső tapasztalatainak megértése, megnevezése és kommunikálása kulcsszerepet játszhat a támogatási szükségletek pontosabb felismerésében. Ezért indokolt olyan autizmusspecifikus pedagógiai eszközök fejlesztése, amelyek elsősorban az autista tanulókat támogatják saját működésük megértésében és kifejezésében, ezáltal pedig a pedagógusok számára is hozzáférhetőbbé tehetik a viselkedések mögött álló szenzoros, szabályozási vagy túlterhelési folyamatokat.

A reflektív intézményi működés támogatása: Az inklúzió fenntarthatósága nem csupán az egyéni pedagógiai kompetenciákon múlik, hanem azon is, hogy az intézmény képes-e olyan reflektív tanulási közegként működni, amely támogatja a közös problémamegoldást, a szakmai párbeszédet és a tapasztalatok megosztását. Az ilyen szervezeti működés hosszú távon hozzájárulhat a pedagógusok szakmai biztonságérzetének, önhatékonyságának és az inkluzív pedagógiai gyakorlat fenntarthatóságának erősítéséhez.

IRODALOM

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. (2011): *Nemzeti Jogszabálytár.* Letöltés: https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00 (2026. 09. 20.).

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvéről és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvéről. Elérhető: https://njt.hu/jogszabaly/2012-32-20-5H (2026. 09. 20.).

Ainscow, M. (2020): Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects.* **49.** 123–134. DOI: DOI: https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

American Psychiatric Association. (2022): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.; DSM-5-TR)*. American Psychiatric Publishing.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review.* **84.** 2. sz., 191–215. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bailey, C. és Petty, S. (2025): Neurodiversity in classroom dynamics: Inclusive pedagogical frameworks for neurodivergent student engagement. *Global Synthesis in Education Journal.* **3.** 1. sz., 18–30. DOI: https://doi.org/10.61667/xehj4936

Botha, M., Hanlon, J. és Williams, G. L. (2023): Does language matter? Identity-first versus person-first language use in autism research: A response to Vivanti. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* **53.** 2. sz., 870–878. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-020-04858-w

Böhm, M. (2018): *Autizmus spektrum zavar: Diagnosztika, differenciáldiagnosztika* [Előadásanyag]. MRE Bethesda Gyermekkórház; Semmelweis Egyetem.

Cage, E. és Troxell-Whitman, Z. (2019): Understanding the reasons, contexts and costs of camouflaging for autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* **49.** 5. sz., 1899–1911. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-018-03878-x

CAST. (2018): *Universal design for learning guidelines version 2.2* [Graphic organizer]. CAST. Letöltés: https://udlguidelines.cast.org (2026. 09. 20.).

de Boer, A., Pijl, S. J. és Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education.* **15.** 3. sz., 331–353. DOI: https://doi.org/10.1080/13603110903030089

den Houting, J. (2019): Neurodiversity: An insider's perspective. *Autism.* **23.** 2. sz., 271–273. DOI: https://doi.org/10.1177/1362361318820762

Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2020): Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról. *Egészségügyi Közlöny.* 12. sz.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022): *Agency position on inclusive education systems* (2nd ed.). Letöltés: https://www.european-agency.org (2026. 09. 20.).

Fricker, M. (2007): *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. DOI: https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001

Giangreco, M. F. (2013): Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices, and alternatives. *Australasian Journal of Special Education,* **37.** 2. sz., 93–106. DOI: https://doi.org/10.1017/jse.2013.1

Haynes, S. N., Richard, D. C. S. és Kubany, E. S. (1995): Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment.* **7.** 3. sz., 238–247. DOI: https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238

Hodges, H., Fealko, C. és Soares, N. (2020): Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), S55–S65. DOI: https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09

Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C. és Mandy, W. (2017): "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* **47.** 8. sz, 2519–2534. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5

Humphrey, N. és Lewis, S. (2008): "Make me normal": The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism.* **12.** 1. sz., 23–46. DOI: https://doi.org/10.1177/1362361307085267

Livingston, L. A., Shah, P. és Happé, F. (2020): Compensatory strategies below the behavioural surface in autism: A qualitative study. *The Lancet Psychiatry.* **7.** 9., sz., 766–777. DOI: https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30224-X

Mesibov, G. B., Shea, V. és Schopler, E. (2008): *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.

Milton, D. (2012): On the ontological status of autism: The "double empathy problem". *Disability & Society.* **27.** 6. sz., 883–887. DOI: https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008

Némethné Tóth, Á. (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia.* **109.** 2. sz., 105–120. Letöltés: https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/414 (2026. 09. 20.).

Őszi Tamásné (szerk., 2024). *Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben: Működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere.* FSZK & Autisták Országos Szövetsége. Letöltés: https://infobazis.aosz.hu/wp-content/uploads/2025/05/Ajanlasok-az-autizmus-specifikus-alapszolgaltatasok-kialakitasahoz-a-koznevelesben_2024-07.26.pdf (2026. 09. 20.).

Őszi Tamásné. (2020): *Útmutató autista tanulók integrált neveléséhez (Oktatás 2030).* Eszterházy Károly Egyetem.

Őszi Tamásné és Ádám, T. (2025): Tantervi és módszertani útmutató az autista tanulók neveléséhez és oktatásához. Autisták Országos Szövetsége. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/aosz_modszertani_utmutato_pedagogusoknak_20251219.pdf (2026. 09. 20.).

Papp, G. és Schiffer, C. (2011): Az integrált és az inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein. *Pedagógusképzés.* **9.** 3–4. sz., 45–62. Letöltés: https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/article/view/1238 (2026. 09. 20.).

Peeters, T. (1997): *Autism: From theoretical understanding to educational intervention*. Whurr.

Roberts, J. és Simpson, K. (2016): A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education.* **20.** 10. sz., 1084–1096. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267

Ruble, L. A., Dalrymple, N. J. és McGrew, J. H. (2010): The effects of consultation on individualized education program outcomes for young children with autism: The collaborative model for promoting competence and success. *Journal of Early Intervention.* **32.** 4. sz., 286–301. DOI: https://doi.org/10.1177/1053815110382973

Sharma, U. és Jacobs, K. E. (2016): Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education.* **55.** 13–23. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004

Széll, K. (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: M. Szemerszki (szerk.): *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 25–51.

UNESCO. (2017): *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.



SZILI KATALIN – GERESICS KRISZTINA

A gyermekjóga adaptív pedagógiai kerete az óvodai önszabályozás támogatásában: értelmező narratív áttekintés és pedagógiai szintézis

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.04

BEVEZETÉS

Az óvodai közös tevékenységek szervezése egyszerre tartalmi és szabályozási feladat. A figyelem fenntartása, az átmeneti helyzetek kezelése, az érzelmi feszültségek rendezése, valamint az eltérő terhelhetőségű gyermekek bevonása egyaránt olyan pedagógiai feladat, melyhez a változatos tevékenységkínálat önmagában nem elegendő. Olyan keretekre is szükség van, melyek egyszerre biztosítanak kiszámíthatóságot, mozgásos tapasztalatot, lelassulási lehetőséget és közös részvételi teret. Ebből a szempontból a gyermekek önszabályozásának támogatása az óvodai nevelés egyik alapvető kérdésévé válik. Az óvodai mindennapokban ez leginkább olyan helyzetekben érzékelhető, amikor egy gyermek nehezen kapcsolódik be a közös tevékenységbe, gyorsan elveszíti figyelmi fókuszát, vagy csak fokozatosan képes megnyugodni egy intenzívebb tevékenységet követően. A pedagógiai kihívás ilyenkor nemcsak a viselkedés korrekciója, hanem olyan közös helyzetek kialakítása, melyek biztonságos és fokozatos bekapcsolódást tesznek lehetővé.

Az önszabályozás óvodáskorban a figyelem irányításával, az érzelmek kezelésével, a viselkedés szervezésével és a társas helyzetekhez való alkalmazkodással áll szoros kapcsolatban (*D. Molnár*, 2017). Jelentősége túlmutat az aktuális óvodai működésen. Az önszabályozás korai alakulása – ezen belül a végrehajtó funkciók fejlődése – összefügg a későbbi iskolai beválással (*Blair* és *Raver*, 2015). Az óvodai önszabályozást célzó beavatkozások sokfélék, és gyakran több összetevőt – például figyelmi, érzelmi, viselkedéses és mozgásos elemeket – kapcsolnak össze (*Day*, *Paas*, *Kervin* és *Howard*, 2022; *Muir*, *Howard* és *Kervin*, 2023). Az önszabályozás meghatározása és mérése jelentős változatosságot mutat. A kutatások eltérő konstrukciókkal és eljárásokkal dolgoznak, ami a következtetések megfogalmazásában fokozott körültekintést tesz szükségessé (*Ross* és *Ascetta*, 2025). Ez a felismerés különösen fontossá teszi azokat a pedagógiai megközelítéseket, amelyek a testet, a figyelmet és az érzelmi működést nem különálló területekként, hanem egymással kapcsolatban értelmezik.

Ebben az összefüggésben fordult a szakmai figyelem a jógaalapú, valamint a figyelmi és testi tudatosítást alkalmazó koragyermekkori programok felé. Az összegző munkák ígéretes eredményekről számolnak be, ugyanakkor a *gyermekjóga* elnevezés alatt eltérő tartalmú, időtartamú és vezetésű programok jelennek meg (*Hagen* és *Nayar*,

2014; *Serwacki* és *Cook-Cottone*, 2012; *Sun*, *Lamoreau*, *O'Connell*, *Horlick* és *Bazzano*, 2021). A vizsgálatok egy része a jógát a tudatos jelenlét (mindfulness) gyakorlataival, relaxációval vagy más mozgásos elemekkel kapcsolja össze, ezért az eredmények értelmezéséhez szükséges a gyermekjóga fogalmának pontosítása és a részben hasonló tevékenységektől való elhatárolása. A gyermekjóga óvodai alkalmazásának hazai szakmai előzményei is vannak. Magyar nyelvű írások foglalkoznak a gyermekjóga óvodai felhasználásával és mindennapi nevelési szerepével (*Baloghné Bakk* és *Bella*, 2012; *Radványi*, 2021). Az önszabályozás fogalmi értelmezése és óvodai támogatása szintén megjelenik a hazai neveléstudományi és módszertani szakirodalomban (*D. Molnár*, 2017; *Havlikné Rácz*, 2024). Az áttekintés e két szakmai terület kapcsolódásait vizsgálja.

Az önszabályozást támogató, differenciált és inkluzív tevékenység megvalósításának minőségét a foglalkozás felépítése és vezetése, a részvételi lehetőségek, valamint a gyermekek szükségleteihez való alkalmazkodás együtt alakítják. Az áttekintés három kérdéskört vizsgál. Feltárja, milyen empirikus eredmények kapcsolják össze a koragyermekkori gyermekjóga-programokat és más jógaalapú programokat az önszabályozás egyes területeivel. Elkülöníti az általános pedagógiai szervezési feltételeket a gyermekjóga tartalmi konfigurációjától, majd rendezi a heterogén óvodai csoportokban történő adaptív megvalósítás feltételeit. Az értelmező narratív feldolgozás célja a rendelkezésre álló eredmények pedagógiai szintézise és egy alkalmazási keret kialakítása.

szemléltetésére egy ötszakaszos foglalkozásmodell szolgál

A feldolgozás újdonságát a gyermekjóga adaptív, háromszintű pedagógiai értelmezési kerete adja. A keret külön kezeli az általános pedagógiai szervezési feltételeket, a gyermekjóga tartalmi konfigurációját és az adaptív megvalósítás feltételeit. Ez a különbségtétel segíti annak mérlegelését, hogy a kedvező eredmények milyen programelemekhez és megvalósítási feltételekhez kapcsolódhatnak. A keret elemzési és pedagógiai tervezési célú szerzői szintézis, melynek gyakorlati szemléltetésére egy ötszakaszos foglalkozásmodell szolgál.

AZ ÁTTEKINTÉS MÓDSZERE

A fogalmi és módszertani sokféleség miatt értelmező narratív áttekintést alkalmaztunk. Az önszabályozás meghatározása, a programok tartalma, valamint a kutatási módszerek és mérőeszközök egyaránt változatosak. A feldolgozás ezért az eredmények pedagógiai értelmezésére és az óvodai alkalmazás feltételeinek feltárására irányult.

A szakirodalmi keresést a Scopus, az ERIC és a PubMed adatbázisokban végeztük. A keresés a gyermekjóga, az óvodáskor, az önszabályozás, az érzelemszabályozás, a végrehajtó funkciók, a figyelem, a tudatos jelenlét és a mozgásos tevékenységek angol nyelvű megfelelőinek különböző kombinációira épült. A gyermekjóga közvetlen vizsgálatai mellett olyan elméleti és empirikus munkákat is bevontunk, amelyek az önszabályozás óvodáskori fejlődésének, pedagógiai támogatásának, valamint a differenciált és inkluzív részvételnek az értelmezéséhez

járultak hozzá. A keresést a releváns közlemények hivatkozásainak, valamint a keresés lezárásáig (2026. március 20.) megjelent újabb tanulmányok követésével egészítettük ki.

A gyermekjóga empirikus eredményeinek összegzése olyan összehasonlító elrendezésű, lektorált közleményekre terjedt ki, amelyek óvodáskorú gyermekek intézményi környezetben megvalósuló jóga- vagy jógaalapú programját vizsgálták. További feltétel volt, hogy a jóga megnevezett és meghatározó programelemként jelenjen meg, a közlemény pedig az önszabályozás, az érzelemszabályozás, a végrehajtó funkciók, a figyelem vagy a társas részvétel legalább egy mutatójáról beszámoljon. A közvetlen evidencia körén kívül maradtak az egyszeri vagy néhány alkalmas, akut hatást vizsgáló beavatkozások, továbbá az önszabályozáshoz közvetlenül nem kapcsolt általános motoros vagy kognitív teljesítménymutatókat vizsgáló kutatások. Ugyancsak elkülönítettük a kizárólag mindfulness-alapú vagy általános mozgásos beavatkozásokat, az iskoláskorú vagy felnőtt mintákat, valamint a tudományos módszertani leírást nem tartalmazó ismeretterjesztő és kereskedelmi anyagokat. A fogalmi háttér kialakításához releváns elméleti, áttekintő és hazai szakmai forrásokat is felhasználtunk.

A feldolgozott közleményeket a gyermekcsoport, a program, a mért területek, a főbb eredmények és a módszertani korlátok alapján hasonlítottuk össze. Az értelmezés elkülönítette az általános pedagógiai szervezési feltételeket a gyermekjóga tartalmi elemeitől. A részvétel alakítására, a pedagógusi módosításokra és a hozzáférhetőségre vonatkozó információk önálló elemzési területet alkottak.

AZ ÖNSZABÁLYOZÁS FOGALMI KERETE ÉS ÓVODÁSKORI TÁMOGATÁSA

Az óvodai helyzetekben a gyermeknek gyakran egyszerre kell irányítania figyelmét, alakítania érzelmi reakcióit és igazítania viselkedését a közös tevékenységhez. E folyamatok összefoglaló fogalma az önszabályozás. Működése lehetővé teszi, hogy a gyermek válaszait az adott helyzet követelményeihez és saját céljaihoz hangolja. Óvodáskorban még fejlődő működésrendszerről van szó. Alakulását az egyéni jellemzők, az aktuális állapot, a társas kapcsolatok és a környezet által nyújtott támogatás együtt befolyásolják. Az önszabályozás így kognitív, érzelmi és viselkedéses folyamatokat egyaránt átfog (*Blair* és *Raver*, 2015; *D. Molnár*, 2017; *Murray*, *Rosanbalm*, *Christopoulos* és *Hamoudi*, 2015).

> a gyermek válaszait saját céljaihoz hangolja

E tág fogalmi kereten belül külön helyet foglalnak el a végrehajtó funkciók. Ide tartozik a gátlás, a munkamemória és a kognitív rugalmasság. Ezek a kognitív működések segítik a figyelem irányítását, az impulzív válaszok visszatartását, az instrukciók fejben tartását és a változó helyzetekhez való alkalmazkodást. Az önszabályozás átfogóbb fogalom, mivel e működések érzelmi és viselkedéses alkalmazását is magában foglalja (*D. Molnár*, 2017).

Az érzelmek és a viselkedés szabályozása további, egymással szorosan összefonódó területeket jelöl. Az érzelemszabályozás az

érzelmi állapotok észlelésére, kifejezésére és helyzethez igazodó alakítására vonatkozik. Óvodáskorban ilyen folyamat lehet a feszültség fokozatos csillapítása, a csalódás elviselése vagy a segítségkérés. A viselkedésszabályozás a cselekvés megszervezésében válik láthatóvá. Ide sorolható a várakozás, a szabályok követése, az impulzív reakciók visszafogása és a megkezdett tevékenység folytatása. A mindennapi óvodai helyzetekben ezek a folyamatok kölcsönösen alakítják egymást (*Harrington*, *Trevino*, *Lopez* és *Giuliani*, 2020; *Wyatt*, *Denham* és *Bassett*, 2025). A társas részvétel egyszerre ad közeget a szabályozásnak és jelzi annak működését. A gyermek szabályozási lehetőségei befolyásolják a közös tevékenységekbe való bekapcsolódását, miközben a társas helyzetek is visszahatnak rájuk.

Óvodáskorban e folyamatok még nagymértékben támaszkodnak a felnőttek segítségére. Ezt a külső támogatást jelöli a társszabályozás fogalma. A pedagógus kiszámítható keretekkel, érthető jelzésekkel, modellnyújtással és visszajelzéssel segítheti a gyermek helyzetkezelését. A segítség mértékét a gyermek aktuális szükségleteihez igazítja. Ez a támasz fokozatosan járul hozzá az önállóbb szabályozási módok kialakulásához. A társszabályozó környezethez ezért a tevékenység ritmusa, az átmenetek előkészítése és a gyermek jelzéseire adott pedagógusi válaszok is hozzátartoznak (*A. Martin* és mtsai., 2024; *Murray* és mtsai., 2015).

A gyermek szabályozási lehetőségei pillanatról pillanatra változhatnak a testi és aktivációs állapot függvényében. A fáradtság, a fokozott izgalmi szint, a motoros nyugtalanság vagy a testi feszültség hatással lehet a figyelem irányítására, az érzelmi alkalmazkodásra és a viselkedés szervezésére (*Blair* és *Raver*, 2015; *Murray* és mtsai., 2015). A testi állapot ebben az összefüggésben a kognitív, érzelmi és viselkedéses folyamatok működését alakító feltétel. A fizikai aktivitással foglalkozó kutatások összefüggéseket jeleznek, az oksági kapcsolat tisztázása azonban további vizsgálatokat kíván (*D'Cruz* és mtsai., 2024). A mozgás pedagógiai eszközként segítheti a szabályozási helyzetek alakítását. A gyermekjóga sajátos hozzájárulásának megítéléséhez ugyanakkor közvetlen empirikus eredmények szükségesek.

> fokozatosan járul hozzá az önállóbb szabályozási módok kialakulásához

Az egyéni különbségek miatt az aktuális állapot és a környezeti feltételek együttes szerepe különösen jól érzékelhető az óvodai csoportokban. Azonos viselkedés mögött eltérő tényezők állhatnak. A közös helyzetből való kilépés, a fokozott mozgásigény vagy az instrukció követésének nehézsége összefügghet a gyermek fejlettségével, terhelhetőségével és érzelmi állapotával. A tevékenység hozzáférhetősége szintén alakíthatja a megfigyelhető viselkedést. A pedagógiai válasz alapját ezért az aktuális állapot és a részvételi feltételek együttes mérlegelése adja. Ez a megközelítés készíti elő a később bemutatott adaptív megvalósítás fogalmi alapját.

A koragyermekkori intervenciókat áttekintő munkákban három visszatérő elem rajzolódik ki. Az önszabályozás közvetlen gyakorlását strukturált környezet és pedagógusi segítség egészíti ki (*Day* és mtsai., 2022; *Muir* és mtsai., 2023). A kiszámítható szerkezet, az ismétlődés, a fokozatos

bevonás és a társszabályozás számos jól szervezett óvodai tevékenységben érvényesülhet. Ezek az általános pedagógiai feltételek elkülönülnek a gyermekjóga sajátos tartalmi elemeitől. A fogalmi alapok tisztázása után ezért a gyermekjóga meghatározása és a részben hasonló óvodai tevékenységektől való elhatárolása következik.

A GYERMEKJÓGA FOGALMA ÉS ELHATÁROLÁSA

A gyermekjóga gyűjtőfogalomként különböző összetételű és szerkezetű, életkorhoz igazított tevékenységeket fog át. Ezekben a jóga testhelyzetei és mozgássorai játékos formában kapcsolódnak a légzésre és a testérzetekre irányított figyelemhez, a lelassuláshoz, valamint gyakran meséhez, zenéhez vagy képzeleti elemekhez. Az egyes programok összetétele és hangsúlya jelentősen különbözhet. Pedagógiai hatásuk ezért csak a konkrét tartalom és a megvalósítás módja alapján értelmezhető (*Hagen* és *Nayar*, 2014; *Serwacki* és *Cook-Cottone*, 2012; *Sun* és mtsai., 2021).

Ebben az értelmezési keretben a gyermekjóga óvodai nevelési környezetben megvalósuló, életkorhoz igazított csoporttevékenység. Jellemző elemei a mesei vagy játékos keretbe ágyazott testhelyzetek és mozgássorok, a légzéshez és a testérzetekhez kapcsolódó egyszerű figyelmi gyakorlatok, az aktív és nyugodtabb szakaszok váltakozása, valamint a közös lezárás. A foglalkozás pedagógiai csoporttevékenység, amely funkciójában elkülönül a terápiás és egészségügyi ellátásoktól. A testhelyzetek pontos kivitelezésénél fontosabb a biztonságos részvétel, az életkori megfelelőség és a gyermek aktuális szükségleteihez igazodó vezetés.

A gyermekjóga több ponton érintkezik más óvodai tevékenységekkel. A strukturált mozgásos foglalkozásokhoz a testi aktivitás, az utánzás, a szabálykövetés és a közös ritmus kapcsolja. A mindfulness-alapú megközelítésekkel a jelenlegi tapasztalatra, a légzésre és a testérzetekre irányított figyelem teremt kapcsolatot. A relaxációs gyakorlatokkal a feszültség csökkentésére és a lelassulásra irányuló elemek közösek, míg a dramatikus vagy mesés mozgásos tevékenységekhez a képzeleti keret és a szerepbe lépés áll közel. A jelentős tartalmi átfedések több ponton elmosódó határokat eredményeznek (*Hagen* és *Nayar*, 2014; *Sun* és mtsai., 2021).

A gyermekjóga pedagógiai sajátossága az elemek szervezett konfigurációjában ragadható meg. A mozgás, a testre és a légzésre irányított figyelem, az aktivitás és a lelassulás váltakozása, valamint a közös lezárás egyetlen foglalkozásívbe rendeződik. Az egyes elemek más jól szervezett óvodai tevékenységekben is megjelenhetnek. A kedvező eredmények értelmezése ezért a komponensek együttesét és a megvalósítás feltételeit egyaránt figyelembe veszi.

> mesei vagy játékos keretbe ágyazott mozgássorok

E fogalmi elhatárolás alapján a következő fejezet közvetlen gyermekjóga-evidenciaként csak azokat a vizsgálatokat tárgyalja, amelyekben a jóga a program megnevezett és meghatározó összetevője volt. A kizárólag mindfulness-alapú vagy általános mozgásos beavatkozások eredményei közvetett értelmezési háttérként szolgálnak.

A GYERMEKJÓGA ÉS AZ ÓVODÁSKORI ÖNSZABÁLYOZÁS EMPIRIKUS EREDMÉNYEI

Az óvodáskori gyermekjóga közvetlen empirikus szakirodalma szűk, és módszertanilag heterogén. A bevont vizsgálatok eltérő összetételű gyermekcsoportokat, programokat és mérőeszközöket alkalmaztak. A minták között általános óvodai csoportok, valamint figyelmi nehézségekkel, gazdasági hátránnyal vagy fokozott traumakitettséggel jellemezhető gyermekek egyaránt szerepeltek. Az eredmények ezért csak a vizsgálati elrendezés és a megvalósítás körülményeinek figyelembevételével értelmezhetők.

Az *1. táblázat* hét olyan összehasonlító vizsgálatot foglal össze, amely óvodás-, illetve óvoda–iskola átmeneti életkorú gyermekek intézményi környezetben megvalósuló jóga- vagy jógaalapú programját elemezte. Az összevetés az eredmények mellett a pedagógiailag releváns programjellemzőkre is kiterjed. Ide tartozik a foglalkozások szervezése és vezetése, a gyermekjóga tartalmi összetétele, valamint az alkalmazkodás közleményekben dokumentált módja. E szempontok készítik elő a később bemutatott háromszintű pedagógiai értelmezési keretet.

1. TÁBLÁZAT

Az óvodáskori gyermekjóga-vizsgálatok pedagógiai szempontú összehasonlítása

Vizsgálat, minta és megvalósítás	Pedagógiailag releváns programjellemzők	Fő eredmény és korlát
Razza, Bergen-Cico és Raymond (2015) n = 29, 3–5 év; kvázikísérlet; 25 hét, napi 10–30 perc	Napirendbe épített, pedagógus által vezetett YogaKids-program; reggeli légzés és napüdvözlet; egyszerű állat- és természetpózok; légzőgyakorlatok az átmenetekben; fokozatosan növelt időkeret.	A közvetlenül mért figyelem, késleltetés és gátlás javult; a szülői értékelés nem változott. A gyengébb kiinduló önszabályozás mellett nagyobb javulás mutatkozott.
Cohen és mtsai. (2018) n = 23, 3–5 év, ADHD-tünetekkel; randomizált vizsgálat, késleltetett beavatkozású kontrollcsoporttal; 6 hét, heti 2 × 30 perc	Manualizált, állandó légzés- és pózsorok; három mesei téma; otthoni videó. A helyszínt és a pedagógusi segítséget a részvételi nehézségekhez igazították.	Az objektív figyelmi mérés és néhány szülői mutató javult, főként több kezdeti ADHD-tünet mellett. Az eredmények összességükben vegyesek.

Jarraya, Wagner, Jarraya és Engel (2019) n = 45, átlagéletkor 5,2 év; randomizált vizsgálat; 12 hét, heti 2 × 30 perc	Életkorhoz igazított Hatha-jóga; bemelegítés, testhelyzetek, légzés és figyelmi-kreativitási játékok; történetbe ágyazott foglalkozás; fokozatosan növelt nehézség.	A vizuális figyelem és a pedagógus által jelzett figyelmetlenség–hiperaktivitás egyes mutatói javultak. A hatás mérőeszközönként és összevetésenként eltért.
Razza, Linsner, Bergen-Cico, Carlson és Reid (2020) n = 89, 3–5 év, fokozott traumakitettségű közösségekből; várólistás (késleltetett beavatkozású) pilotvizsgálat; 8 hét, heti 2 × 25 perc	Állandó foglalkozásív: ráhangolás, gyermekközpontú testhelyzetek, relaxáció; zene, könyvek és kellékek; képzett oktató; pedagógusi részvétel és felkészítés.	A viselkedéses önszabályozás és a tartós figyelem egyes mutatói javultak. Az eredmények sajátos mintára és pilotelrendezésre korlátozódnak.
Rashedi, Rowe, Thompson, Solari és Schonert-Reichl (2021) n = 154, 4–6 év; várólistás (késleltetett beavatkozású), kétütemű vizsgálat; 8 hét, heti 6 × 10 perc	Ismétlődő videós órák; figyelmi ráhangolás, légzéssel kísért testhelyzetek és vezetett relaxáció; pedagógusi felkészítés; a bevonódás és a megvalósítás követése.	A viselkedéses önszabályozás javult; csökkent a passzív feszültséglevezetés és a viselkedési problémák összpontszáma. Több érzelemszabályozási mutató nem változott.
Bazzano és mtsai. (2023) n = 701, 3–5 év; nem randomizált vizsgálat történeti kontrollal; 32 hét, heti 1 × 20 perc	Életkorhoz igazított pózsorok; történet- és dalalapú meditáció, légzés és zenei kíséret; képzett gyermekjóga-oktató; világi, gyermekekhez igazított nyelvezet.	A pedagógusi értékelések szerint javult a kezdeményezőkészség és az önkontroll, valamint csökkentek a viselkedési problémák. A történeti kontroll korlátozza az oksági értelmezést.
Seven és Kaya (2025) n = 36, 60–69 hónap; kontrollcsoportos kvázikísérlet; 10 hét, heti 3 × 20 perc	Játékos, ötmodulos program: fókusz, légzés és hajlékonyság, erő, relaxáció és stresszkezelés; jógaoktatói vezetés; önkéntes részvétel.	A kísérleti csoport mindhárom területen javult, de a kontrollcsoportban is történt változás. Az utómérési csoportkülönbségek nem voltak szignifikánsak.

Megjegyzés: A programjellemzők az elsődleges közlemények módszertani leírásának pedagógiai szempontú tömörítései. A vizsgálatok a teljes program eredményességét értékelték. Az egyes összetevők önálló hozzájárulása és az egyéni differenciálás részletei ezért nyitott kérdések maradtak.

FORRÁS: *saját szerkesztés*

Az összehasonlítás négy, a további értelmezés szempontjából lényeges mintázatot emel ki. Ide tartozik a kimenetek változatossága, a gyermekek kiinduló jellemzőinek szerepe, a programok visszatérő tartalmi szerkezete és a részvétel egyéni szükségletekhez igazításának korlátozott dokumentáltsága. Az eredménymintázatot a következő

két metaanalitikus összegzés tágabb összefüggésben árnyalja.

A hét közvetlen vizsgálat változó eredménymintázatot mutatott (*1. táblázat*). A figyelem, a viselkedéses önszabályozás és az önkontroll egyes mutatói javultak, míg más mérőeszközök és adatforrások nem jeleztek változást. *Seven* és *Kaya* (2025) vizsgálatában mindkét csoport fejlődött, az utómérés azonban nem mutatott szignifikáns csoportkülönbséget. *Bazzano* és mtsai. (2023) az intervenciós csoportot a korábbi, 2014–2019 közötti tanévek adataiból képzett történeti kontrollcsoporttal vetették össze. Az időben elkülönülő csoportok összehasonlítása korlátozza az oksági értelmezést. A közlemények így kedvező és nem szignifikáns eredményekből álló, kimenetfüggő összképet adnak.

A programokra adott válasz gyermekenként is különbözhet. Két vizsgálatban a gyengébb kiinduló önszabályozással, illetve több ADHD-tünettel jellemezhető gyermekek egyes mutatókban nagyobb változást értek el (*Razza* és mtsai., 2015; *Cohen* és mtsai., 2018). A fokozott traumakitettségű közösségben végzett pilotvizsgálat szintén kedvező eredményeket közölt (*Razza* és mtsai., 2020). Ezek a megfigyelések a résztvevők kiinduló jellemzőinek és a megvalósítás körülményeinek együttes vizsgálatát indokolják. A speciális fejlesztési vagy terápiás alkalmazás megítéléséhez külön, célzott evidencia szükséges.

A közvetlen vizsgálatok eredményeit egy tágabb, részben eltérő vizsgálati kört összesítő metaanalízis árnyalja. *Wilkin*, *Allen-Baker* és *Thornton* (2024) hét kontrollált, 3–7 éves gyermekekkel végzett iskolai vagy óvodai jógavizsgálat 1080 résztvevőjének adatait egyesítette. A metaanalízis vizsgálati köre csak részben fedi az *1. táblázat*ban bemutatott közleményeket, mivel kizárólag végrehajtó működéseket mérő, kontrollcsoportos kutatásokat vont be. Az összhatás kicsi, de pozitív volt (d = 0,24). A munkamemória területén valamivel nagyobb, a gátlási kontrollban kisebb hatás mutatkozott. A kognitív rugalmasság elemzéséhez kevés adat állt rendelkezésre. Az eredmény óvatosan erősíti a végrehajtó működésekre vonatkozó evidenciát. Az érzelmi és társas területekre történő kiterjesztés közvetlen vizsgálatokat igényel.

Az érzelmi és társas kimenetek tágabb értelmezési hátterét a tudatos jelenlétet és mozgást összekapcsoló programok (mindful-movement programmes) 0–10 éves korosztályra kiterjedő metaanalízise árnyalja. A társas-érzelmi összhatás kismértékű, de statisztikailag bizonytalan volt, a kognitív kimenetek összhatása pedig nem érte el a szignifikancia szintjét. A jelentős heterogenitás miatt ezek az eredmények közvetett háttérként használhatók az óvodáskori gyermekjóga értelmezéséhez (*Harrison*, *Bourke* és *Gomersall*, 2026).

> az optimális időkeret kérdése nyitott

Az eredmények változatossága mellett a programok megvalósítása is jelentős eltéréseket mutatott. Időtartamuk hat és harminckét hét között, gyakoriságuk a heti egy alkalomtól a mindennapos gyakorlásig változott. Az optimális időkeret kérdése ezért nyitott. A programokban ugyanakkor visszatérő tartalmi szerkezet rajzolódik ki. A mozgást és a testhelyzeteket rendszerint a légzésre vagy a testérzetekre irányított figyelem, majd nyugodtabb lezárás egészíti ki.

Gyakori a mese, a zene és az életkorhoz igazított nyelvezet használata is (*B. Martin*, *Peck* és *Terry*, 2024; *Sun* és mtsai., 2021).

Kevesebb információ áll rendelkezésre arról, hogyan igazították a részvétel feltételeit az egyes gyermekek szükségleteihez. *Cohen* és mtsai. (2018) a pedagógusok visszajelzései alapján módosították a foglalkozás helyszínét. *Seven* és *Kaya* (2025) programja önkéntes részvételre épült. A részletes egyéni differenciálás, a választható bekapcsolódási módok és az érzékszervi vagy kommunikációs szükségletekhez igazodó vezetés csak szórványosan jelent meg a programleírásokban. Ez a hiány különösen fontossá teszi, hogy a tartalmi elemek mellett a részvétel pedagógiai feltételei is önálló elemzési szempontot kapjanak.

A HÁROMSZINTŰ PEDAGÓGIAI ÉRTELMEZÉSI KERET

A programleírások és a pedagógiai szakirodalom összevetése három, egymást kiegészítő szempontcsoport elkülönítését indokolta. A keret az általános pedagógiai szervezési feltételeket, a gyermekjóga tartalmi konfigurációját és az adaptív megvalósítás szempontjait rendezi külön szintre. A különbségtétel elemzési célú. A foglalkozás során mindhárom szint egyidejűleg érvényesül, és együtt alakítja a részvétel feltételeit.

Az általános szervezési feltételek közé a kiszámítható szerkezet, az ismétlődés, a fokozatosság, a pedagógusi társszabályozás és a többféle bekapcsolódási lehetőség tartozik. Ezek többféle óvodai tevékenységben segíthetik az önszabályozási helyzetek alakítását, ezért szerepük túlmutat a gyermekjóga-foglalkozásokon (*Day* és mtsai., 2022; *Muir* és mtsai., 2023). Ehhez kapcsolódik a gyermekjóga tartalmi konfigurációja. A mesei vagy játékos keretbe ágyazott mozgás, a testérzetekre és a természetes légzésre irányított figyelem, az aktivitás és a lelassulás váltakozása, valamint a reflexív lezárás részben más óvodai tevékenységekben is megjelenhet. A gyermekjóga sajátos karakterét ezek egyetlen foglalkozásívbe rendezett együttese adja.

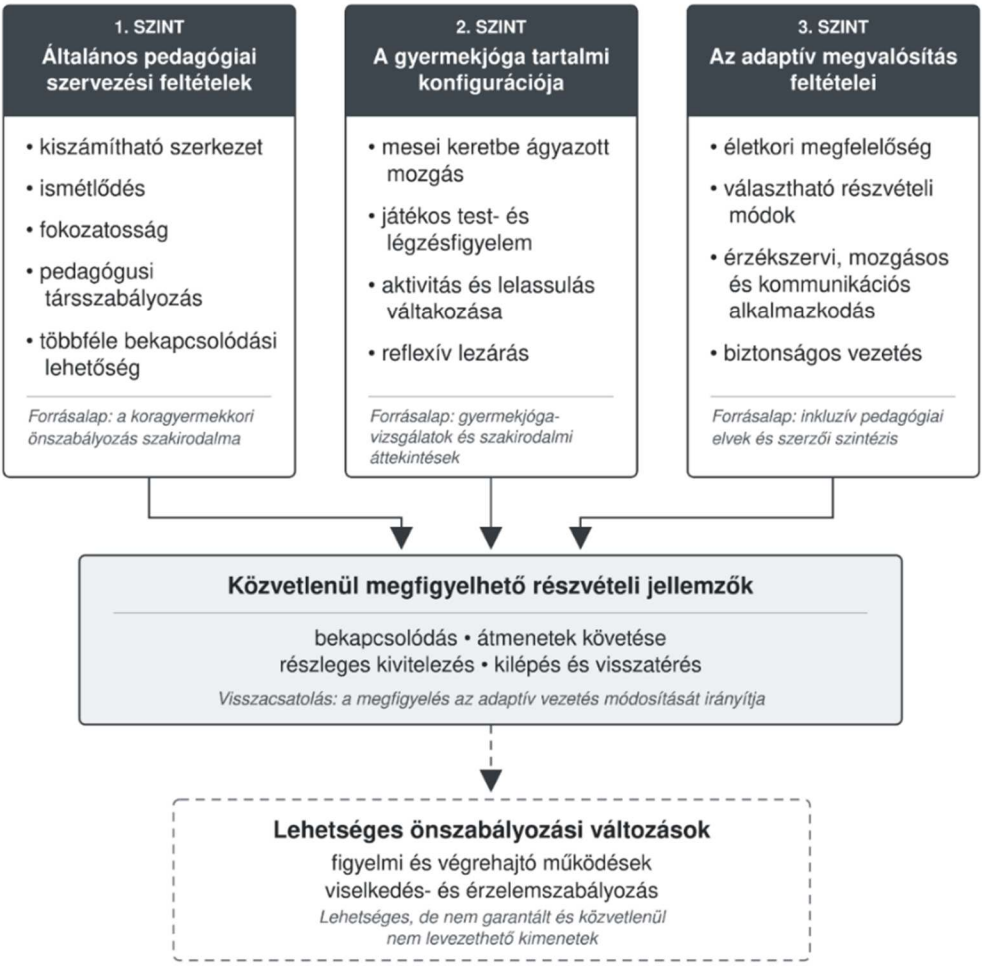
Az adaptív megvalósítás a gyermekcsoport és a foglalkozás közötti illeszkedést helyezi előtérbe. Az életkori megfelelőség, a választható részvételi módok, az érzékszervi, mozgásos és kommunikációs szükségletek figyelembevétele, valamint a biztonságos vezetés a pedagógus tervezési és helyzetértelmezési döntéseiben válik gyakorlattá. A vizsgált programok ezeket a szempontokat kevéssé részletezték. A harmadik szint ezért az empirikus programleírások mellett az inkluzív pedagógia elveire (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2016) és a feldolgozott szakirodalom szerzői szintézisére támaszkodik.

az aktivitás és a lelassulás váltakozása

A részvétel minőségét a tartalmi elemek, az általános pedagógiai szervezés és az adaptív vezetés együtt alakítják. Az adaptivitás folyamatos visszacsatolást kíván. A pedagógus megfigyeli a gyermekek részvételét, majd ennek alapján módosítja a vezetést. A bekapcsolódás és az átmenetek követése közvetlenül megfigyelhető részvételi jellemzők. E részvételi jellemzők önmagukban nem igazolják az önszabályozás tartós változását. A keret elemei és feltételezett kapcsolatai az *1. ábrán* láthatók.

1. ÁBRA

A gyermekjóga adaptív, háromszintű pedagógiai értelmezési kerete



Megjegyzés: Az ábra szerzői szintézis. A három felső mező egymást kiegészítő elemzési szinteket jelöl. Elrendezésük az egyidejű érvényesülést fejezi ki. A visszacsatolás a részvétel megfigyelésére épülő pedagógusi módosítást jeleníti meg. A folytonos nyilak a keret pedagógiai működéslogikáját szemléltetik. A szaggatott nyíl az empirikus igazolásra váró kapcsolatot jelzi a részvételi jellemzők és az önszabályozás változása között.

Forrás: *saját szerkesztés*

Az értelmezési keret az áttekintett programok tartalmi elemeit, az általános pedagógiai szervezés feltételeit és az adaptív megvalósítás szempontjait kapcsolja össze. E három nézőpont a gyermekek közvetlenül megfigyelhető részvételében találkozik. A következő fejezet azt szemlélteti, hogyan jelenhetnek meg ezek egy gyermekjóga-foglalkozás felépítésében.

A HÁROMSZINTŰ KERET GYAKORLATI SZEMLÉLTETÉSE AZ ÖTSZAKASZOS FOGLALKOZÁSMODELLBEN

A foglalkozásmodell a tevékenység időbeli ívét rendezi a megérkezéstől a lezárásig. Szakaszai a gyermekjóga-programokban visszatérően megjelenő elemeket pedagógiai funkciójuk szerint csoportosítják (*Razza* és mtsai., 2015; *Rashedi* és mtsai., 2021; *Sun* és mtsai., 2021). A kiszámítható szervezés, a gyermekjóga tartalmi elemei és a részvétel egyéni szükségletekhez igazítása a teljes foglalkozás során érvényesül. Az ötszakaszos elrendezés szerzői javaslat. A szakaszok hossza és tartalma a csoport aktuális szükségleteihez igazítható.

A foglalkozás a megérkezéssel és a ráhangolódással kezdődik. Egy rövid, minden alkalommal visszatérő jelzés segíti a figyelmi átállást. Ilyen lehet a kör kialakítása, egy halk hang vagy egy egyszerű mozdulat. A gyermekek röviden jelezhetik aktuális állapotukat is. Ehhez szót, gesztust vagy képkártyát használhatnak. A fokozatos bekapcsolódás ebben a szakaszban különösen fontos. A kör széléről történő megfigyelés is elfogadható részvételi mód.

A második szakaszban alakul ki a közös figyelmi fókusz. A pedagógus megnyitja a mesei vagy játékos teret, és néhány jól követhető jelzéssel kijelöli a tevékenység ritmusát. A hosszú magyarázatok helyett rövid instrukciók és mozgásos demonstráció segítik a megértést. A visszatérő motívumok csökkentik a helyzettel kapcsolatos újdonságérzetet. Ez megkönnyítheti a bekapcsolódást azok számára is, akiknek több időre vagy erősebb vizuális támaszra van szükségük.

A foglalkozás központi egysége a mesei keretbe ágyazott mozgásos részvétel. Az egyszerű testhelyzetek, utánzó mozdulatok és rövid mozgássorok a történet részeként jelennek meg. A hangsúly a bevonódáson, a közös ritmus követésén és a mozgások elindításán, váltásán vagy megállításán van. A kivitelezés formája gyermekenként eltérhet. A teljes mozdulatsor követése mellett a részleges utánzás, az egyszerűsített változat és az időszakos megfigyelés is értelmezhető részvételként. A pedagógus elsődleges szempontja a csoport biztonsága és együttműködése. A testhelyzetek egységes végrehajtása másodlagos.

> ülve vagy fekve figyelhetik természetes légzésüket, egy halk hangot vagy valamely testi érzetet

A mozgásos részt rövid lelassulás követi. Ez teremti meg az átmenetet az aktívabb állapotból a nyugodtabb jelenlét felé. A gyermekek ülve vagy fekve figyelhetik természetes légzésüket, egy halk hangot vagy valamely testi érzetet. A gyakorlat rövid és egyszerűen követhető marad. A nyitott szem, az alternatív testhelyzet és a rövidebb részvétel egyaránt elfogadható. A pedagógiai cél az

állapotváltás észlelésének és kísérésének támogatása. A csendes megfigyelés és a mozdulatlanság választható részvételi mód.

A foglalkozást reflexió és egyértelmű zárójelzés fejezi be. A gyermekek egy szóval, mozdulattal, gesztussal vagy képkártyával kapcsolódhatnak a lezáráshoz. A különböző visszajelzési formák azonos értékűek. Az élmény megosztása önkéntes. A rövid reflexió egyértelművé teszi a közös helyzet lezárását, és átvezet a napirend következő tevékenységébe.

A *2. táblázat* az ötszakaszos modell gyakorlati alkalmazását szemlélteti egy 20–25 perces, „Erdei séta" témájú foglalkozáson. Az időkeretek tájékoztató jellegűek. A példa rugalmasan alakítható szerzői foglalkozásvázlat. Tartalma a csoport életkorához és aktuális állapotához igazítható.

2. TÁBLÁZAT

Az „Erdei séta" című gyermekjóga-foglalkozás vázlata

Szakasz, időkeret és cél	Példatevékenység	Differenciálás	Biztonsági szempont
Megérkezés és ráhangolódás 2–3 perc Figyelmi átállás és közös kezdés	Kör kialakítása, halk hangjelzés, az aktuális állapot jelzése	Szóbeli válasz helyett gesztus vagy képkártya; megfigyelés a kör széléről	A szem lehunyása és a testi érintés nem elvárás.
Közös figyelmi fókusz 2–3 perc A közös téma és ritmus kialakítása	Az erdei séta megnyitása, egyszerű utánzó mozdulatok és közös jelzések	Rövid instrukció, demonstráció, vizuális vagy tárgyi támasz	A megfelelő mozgástávolság biztosítása szükséges, a kapkodó vagy versengő indítás pedig kerülendő.
Mesei mozgásos főrész 10–12 perc Mozgásos bevonódás, figyelemváltás és mozgáskontroll	Lassú séta, fahelyzet, guggoló béka, nyújtózkodó macska és ülő pillangómozgás	Részleges vagy egyszerűsített kivitelezés; ülő változat; átmeneti kilépés és visszatérés	Fájdalmas vagy erőltetett testhelyzet nem alkalmazható. Fizikai rávezetés nem lehet rutinszerű korrekció.
Lelassulás 3–4 perc Átmenet a nyugodtabb állapot felé	Választható ülő vagy fekvő helyzet, a természetes légzés vagy egy halk hang megfigyelése	Nyitott szem, alternatív testhelyzet, rövidebb részvétel vagy csendes megfigyelés	Légzésvisszatartás és erőltetett légzéstechnika nem alkalmazható.
Reflexió és lezárás 2–3 perc A tapasztalat rövid tudatosítása és a helyzet lezárása	Egy szó, mozdulat, gesztus vagy képkártya választása; közös zárójelzés	Verbális és nem verbális válasz, illetve a válaszadás elutasítása egyaránt elfogadható.	A pedagógus nem minősíti a válaszokat, és nem vár el személyes közlést.

Megjegyzés: A differenciálási és biztonsági szempontok szerzői pedagógiai ajánlások.

FORRÁS: *saját szerkesztés*

INTÉZMÉNYI BEÁGYAZÁS

A gyermekjóga akkor illeszkedik szervesen az óvodai nevelésbe, ha előre tervezett helyet kap a csoport napirendjében. A visszatérő időpont, az állandó kezdőjelzés és az ismerős foglalkozásív növeli a helyzet kiszámíthatóságát. A foglalkozás csoportszobában, tornaszobában vagy más nyugodt térben is megvalósítható. Alapvető feltétel az elegendő mozgáshely, a stabil felület és a zavaró átjárás elkerülése. Az intézményi bevezetés tervezése a foglalkozásvezető, a tér és az eszközök kijelölésére, valamint a szülők tájékoztatására is kiterjed.

A vizsgált programok gyakorisága és időtartama jelentősen különbözött. Szerzői javaslatunk szerint a heti rendszerességű, 20–25 perces foglalkozás megvalósítható intézményi kiindulópont lehet. A foglalkozások időtartamát és rendszerességét a csoport terhelhetősége, az intézményi feltételek és a megvalósítás tapasztalatai alapján célszerű alakítani.

Rövid mozgásos vagy lelassulást segítő elemek a napirend más pontjain is alkalmazhatók. Kapcsolódhatnak például egy tevékenységváltáshoz vagy az intenzívebb mozgást követő átmenethez. Az egy-két perces gyakorlatok a teljes gyermekjóga-foglalkozást kiegészítő mikrotevékenységek. Alkalmazásukat és gyakoriságukat ezért a teljes foglalkozásoktól elkülönítve célszerű dokumentálni.

A pedagógus rövid megfigyelési feljegyzésekkel követheti a megvalósítás tapasztalatait. Rögzítheti a bekapcsolódás módját, a figyelmi terhelhetőséget, az átmenetek követését és a szükséges segítség mértékét. Érdemes megfigyelni azt is, hogy a gyermek kilépés után vissza tud-e kapcsolódni a közös tevékenységbe. Ezek a feljegyzések a következő alkalmak tervezését és a pedagógiai vezetés folyamatértékelését segítik.

a foglalkozást kiegészítő mikrotevékenységek

DIFFERENCIÁLÁS ÉS INKLUZÍV RÉSZVÉTEL HETEROGÉN ÓVODAI CSOPORTOKBAN

Heterogén óvodai csoporton olyan gyermekközösséget értünk, amelynek tagjai több szempontból különböznek egymástól. A gyermekek életkora, fejlődési üteme, figyelmi terhelhetősége, kommunikációs és mozgásos képességei, érzékszervi sajátosságai, valamint támogatási szükségletei eltérhetnek. A heterogenitás vegyes és azonos életkorú csoportokban egyaránt jelen van. A csoport természetes jellemzője, amelyre a differenciálás pedagógiai választ ad. A sajátos nevelési igény megállapítása ettől elkülönülő szakértői eljáráshoz kötődik.

Az inkluzív megvalósítás célja, hogy a közös tevékenység minden gyermek számára hozzáférhető legyen. Ennek feltétele a részvételt nehezítő akadályok felismerése és a bekapcsolódási lehetőségek bővítése. Az inkluzív pedagógia a közös helyzet fenntartását a részvételi utak rugalmas alakításával kapcsolja össze (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2016). A differenciálás ezt a szemléletet fordítja le a foglalkozás konkrét pedagógiai döntéseire. Az alábbi megoldások a foglalkozásmodellhez illesztett szerzői javaslatok.

A gyermek a teljes mozgáskivitelezés mellett megfigyeléssel, részleges vagy egyszerűsített mozdulattal, ülő változattal, rövidebb részvétellel vagy átmeneti kilépéssel is bekapcsolódhat. A visszatérés lehetősége végig nyitva marad. A reflexió során szóbeli válasz, gesztus, mozdulat vagy képi választás is elfogadható. Az alternatívák csoportszintű felkínálása bővíti a választási lehetőségeket, miközben megőrzi a közös tevékenység keretét.

Az instrukcióadás formája szintén alakítja a hozzáférhetőséget. A rövid, egy lépésből álló közlések, a bemutatás és a vizuális sorrendjelzés könnyebbé teszik a feladat követését. Az állandó kezdő- és zárójelzések segítik az átmenetek felismerését. Az összetettebb mozgássorok kisebb egységekre bonthatók. Így a pedagógus a közös ritmus megtartása mellett igazíthatja a feladatot az egyes gyermekekhez.

Érzékszervi érzékenységnél halkabb zene, nagyobb személyes tér vagy nyugodtabb hely segítheti a bekapcsolódást. A szem nyitva tartása és a testi érintés mellőzése egyaránt választható. Mozgásos nehézségek mellett ülő, megtámasztott vagy kisebb mozgásterjedelmű változat kínálható. A mozdulatok kiválasztását minden esetben a stabilitás, a komfort és a biztonság vezérli. A kommunikációs hozzáférést a modelladás, a képi támasz, a választási lehetőség, valamint a gesztusos vagy képi válaszadás segítheti.

A megfelelő alkalmazkodás alapja a gyermek részvételének folyamatos megfigyelése. A túlterhelődés vagy a fokozódó feszültség jeleinél a pedagógus rövidítheti az instrukciót, módosíthatja a mozdulatot vagy pihenést kínálhat. Az átmeneti távolmaradás a terhelés szabályozásának egyik módja lehet. A pedagógus ezért a gyermek aktuális állapotát és a helyzet terhelését együtt mérlegeli. Közben nyitva tartja a visszakapcsolódás lehetőségét. Ez a rugalmas válaszadás a pedagógusi társszabályozás része.

Az adaptív vezetés általános elvei a sajátos nevelési igényű gyermekek részvételében is érvényesülnek. A sajátos nevelési igény a magyar köznevelésben szakértői véleményhez kötött, jogszabályban meghatározott kategória (2011. évi CXC. törvény, 4. § 25. pont). Sajátos nevelési igény esetén a különleges bánásmódot a szakértői bizottság szakértői véleményében foglaltak szerint kell biztosítani (2011. évi CXC. törvény, 47. § (1) bekezdés). A foglalkozás során észlelt figyelmi elakadás, motoros nyugtalanság vagy átmeneti kivonódás a vezetés módosítását indokolhatja. Diagnosztikai értelmezésük szakértői eljárás keretében történik.

állandó kezdő- és zárójelzések segítik az átmenetek felismerését

Az óvodapedagógus a gyermek ellátásában részt vevő gyógypedagógussal vagy konduktorral együtt alakíthatja ki a megfelelő részvételi módokat. Mozgásszervi vagy más egészségügyi érintettségnél gyógytornász vagy egészségügyi szakember bevonása is indokolt lehet. Az együttműködés a foglalkozás pedagógiai céljait a gyermek egyéni támogatási szükségleteivel hangolja össze. Egyúttal erősíti a biztonságos részvételt.

A gyermekjóga-foglalkozás közös pedagógiai tevékenység, amelynek feladata a hozzáférhető és biztonságos részvétel megszervezése. Funkciója elkülönül a szakértői véleményben előírt gyógypedagógiai,

konduktív pedagógiai, pszichológiai vagy egészségügyi ellátásoktól. A foglalkozást vezető pedagógus a tevékenység kereteit és a részvételi lehetőségeket alakítja. A diagnosztikai és terápiás döntések az arra jogosult szakemberek kompetenciájába tartoznak.

Az inkluzív részvétel megvalósulása közvetlenül megfigyelhető jellemzők alapján követhető. A pedagógus azt figyeli, hogy a gyermek megtalálja-e a számára megfelelő bekapcsolódási módot, követi-e az átmeneteket, és szükség esetén vissza tud-e térni a közös tevékenységhez. Ezek a tapasztalatok visszacsatolnak a háromszintű keret adaptív szintjére, és a következő foglalkozás tervezését is alakítják. A kiszámítható szerkezet, a választható megoldások és a gyermek jelzéseire érzékeny pedagógusi jelenlét együtt teremti meg az inkluzív részvétel feltételeit.

ugyanaz a foglalkozástartalom eltérő részvételi tapasztalatot eredményezhet

MEGBESZÉLÉS ÉS PEDAGÓGIAI KÖVETKEZTETÉSEK

Az áttekintett szakirodalom korlátozott és kimenetfüggő eredménymintázatot rajzol ki. A kontrollált vizsgálatok metaanalízise kis pozitív átlagos hatást jelzett a végrehajtó működésekben (*Wilkin* és mtsai., 2024). Az egyes kutatások eredményei a vizsgált kimenet, az adatforrás és a kutatási elrendezés szerint eltértek. Egységes hatásállítás helyett ezért kimenetenkénti, a gyermekcsoport jellemzőit és a megvalósítás minőségét is figyelembe vevő értelmezés indokolt.

A vizsgált programok több összetevőt kapcsoltak össze. A mozgás és a testhelyzetek mellett rendszerint megjelentek a felnőtt által irányított figyelmi gyakorlatok, az ismétlődő foglalkozásszerkezet, a lelassulás és valamilyen játékos vagy narratív keret. A kutatási elrendezések elsősorban a teljes program eredményességéről adnak információt. Az egyes komponensek önálló hozzájárulásának mértéke ezért nyitott kérdés maradt. Hasonló szervezési elvek más óvodai önszabályozási programokban is megjelennek (*Day* és mtsai., 2022; *Muir* és mtsai., 2023). A gyermekjóga sajátossága a mozgásos, figyelmi és lelassulást szolgáló elemek szervezett konfigurációjában ragadható meg. E konfiguráció többletértékének megítélése célzott összehasonlító vizsgálatokat igényel (*Serwacki* és *Cook-Cottone*, 2012; *Sun* és mtsai., 2021).

A háromszintű értelmezési keret elemzési eszközként rendezi ezt a komplexitást. Külön kezeli az általános szervezési elveket, a gyermekjóga tartalmi konfigurációját és az adaptív megvalósítás feltételeit. Segítségével elválasztható egymástól a tevékenység tartalma és hozzáférhetővé tételének módja. Ugyanaz a foglalkozástartalom eltérő részvételi tapasztalatot eredményezhet. Ezt a választási lehetőségek, a pedagógusi támasz és a túlterhelődés jelzéseire adott válaszok egyaránt alakítják. Az adaptivitás így a megvalósítás minőségi jellemzőjeként jelenik meg. Ez az értelmezés összhangban áll az inkluzív pedagógia hozzáférhető részvételre irányuló szemléletével (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2016).

A részvétel helyzetfüggő, közvetlenül megfigyelhető folyamatmutatóként kapcsolódik a kerethez. Óvodai vizsgálatok szerint

a gyermekek bevonódása az egyes tevékenységi helyzetek között is változik. Az átmenetek különösen érzékeny pontot jelenthetnek (*Vitiello*, *Booren*, *Downer* és *Williford*, 2012). A bekapcsolódás, az átmenetek követése és a kilépés utáni visszatérés megfigyelése támpontot adhat a vezetés módosításához. Az óvodai bevonódás mérésére kidolgozott eljárások a keret későbbi operacionalizálását is segíthetik (*McWayne* és mtsai., 2023). A részvétel megfigyelése így a megvalósítás folyamatáról ad információt.

Az alkalmazás minősége nagymértékben függ a foglalkozást vezető pedagógus felkészültségétől. Az óvodapedagógusok gyakorlatában a környezet strukturálása, a gyermek autonómiájának támogatása és a tudatos csoportszervezés az önszabályozást segítő eljárások között jelenik meg (*Madanipour*, *Garvis*, *Cohrssen* és *Pendergast*, 2025). A célzott szakmai fejlesztés a pedagógusok tudását, meggyőződéseit és észlelt gyakorlatát is alakíthatja (*Vasseleu*, *Neilsen-Hewett* és *Howard*, 2025). Ezek a kutatások általános óvodapedagógiai gyakorlatokat vizsgáltak, ezért közvetett értelmezési hátteret nyújtanak. Az intézményi bevezetés a gyakorlatsor mellett felkészülést, reflektív tervezést és a gyermekcsoport jelzéseire épülő módosítást is kíván. E feltételek összhangban állnak az Óvodai nevelés országos alapprogramjának gyermekközpontú, befogadó és tevékenységalapú szemléletével (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet).

a feltételek összhangban állnak az Óvodai nevelés országos alapprogramjának gyermekközpontú, befogadó és tevékenységalapú szemléletével

KORLÁTOK ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK

A feldolgozás értelmező narratív áttekintés, amelynek forráskiválasztási és -elemzési szempontjait a módszertani fejezetben rögzítettük. A módszertani értékelés leíró jellegű maradt. A releváns közlemények kimerítő azonosítása és a torzításkockázat formális értékelése szisztematikus áttekintést igényelne.

A közvetlen gyermekjóga-vizsgálatok száma korlátozott, mintáik, programjaik, időtartamuk és mérőeszközeik jelentősen különböznek. Egyes kutatások kis létszámú vagy sajátos helyzetű gyermekcsoportokat vizsgáltak, több minta pedig az óvoda és az iskola közötti átmeneti életkort is magában foglalta. A nemzetközi vizsgálatok intézményi és társadalmi környezete szintén eltér a magyar óvodai nevelésétől. Mindez korlátozza az eredmények közvetlen összevetését és hazai általánosíthatóságát. A jelenlegi evidencia általános hatásossági, terápiás, speciális fejlesztési vagy idegrendszeri érésre vonatkozó következtetéseket nem alapoz meg.

Az ötszakaszos modell alkalmazhatóságáról és az optimális gyakoriságról a bevont vizsgálatok nem adnak közvetlen bizonyítékot. Nyitott marad az egyes összetevők önálló hozzájárulása és a változások tartóssága is. A természetes óvodai környezetben végzett vizsgálatok e kérdések tisztázását szolgálhatják.

A háromszintű keret empirikus vizsgálatában olyan aktív kontrollprogram alkalmazása volna célszerű, amely időtartamában, mozgásos terhelésében, csoportszerkezetében és a felnőttől kapott figyelem mértékében hasonló a gyermekjóga-programhoz. Tartalmát más mozgásos és figyelmi gyakorlatok alkothatnák. Ez lehetővé tenné az általános szervezési feltételek és a gyermekjógára jellemző tartalmi konfiguráció hozzájárulásának pontosabb elkülönítését. A megvalósítás minősége mellett a közvetlen részvételi jellemzőket, az önszabályozás validált mutatóit és a változások tartósságát is érdemes vizsgálni. A közvetlen feladatok, a pedagógusi megfigyelések és a szülői értékelések egymást kiegészítő nézőpontokat képviselnek (*Ross* és *Ascetta*, 2025).

Összességében a rendelkezésre álló evidencia a gyermekjógát az óvodai önszabályozást támogató lehetséges pedagógiai tevékenységek közé helyezi, miközben az eredmények a programok és a mérési eljárások függvényében változnak. A háromszintű szerzői keret a tartalmi elemeket, az általános pedagógiai szervezési feltételeket és az adaptív megvalósítás szempontjait kapcsolja össze. Pedagógiai értéke abban áll, hogy a mozgásos és figyelmi tartalmakat a biztonságos, életkorhoz igazított és választható részvétel feltételeivel rendezi egységes keretbe.

MI-HASZNÁLATI NYILATKOZAT

A kézirat átdolgozása során generatív mesterséges intelligenciát használtunk szerkezeti támogatásra és az ábra előírt formátumúvá alakítására. A források kiválasztását és ellenőrzését, az elemzést, a pedagógiai keret kialakítását, valamint a közölt állítások szakmai megfogalmazását és jóváhagyását a szerzők végezték. A kézirat tartalmáért teljes felelősséget vállalnak.

IRODALOM

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00 (2026. 03. 20.).

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés: https://njt.hu/jogszabaly/2012-363-20-22 (2026. 03. 20.).

Baloghné Bakk A. és Bella D. (2012): Gyermekjóga az óvodában. *Óvodai Nevelés*. **65.** 10. sz., 27–28.

Bazzano, A. N., Sun, Y., Zu, Y., Fleckman, J. M., Blackson, E. A., Patel, T., Shorty-Belisle, A., Liederman, K. H. és Roi, C. (2023): Yoga and mindfulness for social-emotional development and resilience in 3–5 year-old children: Non-randomized, controlled intervention. *Psychology Research and Behavior Management*. **16.** 109–118. DOI: https://doi.org/10.2147/PRBM.S385413

Blair, C. és Raver, C. C. (2015): School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*. **66.** 711–731. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221

Cohen, S. C. L., Harvey, D. J., Shields, R. H., Shields, G. S., Rashedi, R. N., Tancredi, D. J., Angkustsiri, K., Hansen, R. L. és Schweitzer, J. B. (2018): Effects of yoga on attention, impulsivity, and hyperactivity in preschool-aged children with attention-deficit hyperactivity disorder symptoms. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. **39.** 3. sz., 200–209. DOI: https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000552

D. Molnár É. (2017): Erőfeszítés alapú kontroll és végrehajtó funkciók az önszabályozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **72.** 4. sz., 533–547. DOI: https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.4.4

Day, N., Paas, F., Kervin, L. és Howard, S. J. (2022): A systematic scoping review of pre-school self-regulation interventions from a self-determination theory perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **19.** 4. sz., 2454. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph19042454

D'Cruz, A. F. L., D'Souza, N. J., Downing, K. L., Smith, C., Sciberras, E. és Hesketh, K. D. (2024): Association between physical activity and self-regulation in early childhood: A systematic review. *Obesity Reviews*. **25.** 2. sz., e13657. DOI: https://doi.org/10.1111/obr.13657

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016): *Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense. Letöltés: https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (2026. 03. 20.).

Hagen, I. és Nayar, U. S. (2014): Yoga for children and young people's mental health and well-being: Research review and reflections on the mental health potentials of yoga. *Frontiers in Psychiatry*. **5.** 35. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2014.00035

Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S. és Giuliani, N. R. (2020): Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*. **20.** 1. sz., 48–53. DOI: https://doi.org/10.1037/emo0000667

Harrison, Z., Bourke, M. és Gomersall, S. R. (2026): Examining the effects of mindful–movement interventions on social, emotional and cognitive outcomes in children: A systematic review and meta-analysis. *Child: Care, Health and Development*. **52.** 1. sz. (e70226). DOI: https://doi.org/10.1111/cch.70226

Havlikné Rácz A. (2024): Hogyan segíthetjük az óvodás korú gyerekek önszabályozásának fejlődését? In: *Óvónők kincsestára. Módszertani kézikönyv*. Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest. 3–45.

Jarraya, S., Wagner, M., Jarraya, M. és Engel, F. A. (2019): 12 weeks of kindergarten-based yoga practice increases visual attention, visual-motor precision and decreases behavior of inattention and hyperactivity in 5-year-old children. *Frontiers in Psychology*. **10.** (796). DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00796

Madanipour, P., Garvis, S., Cohrssen, C. és Pendergast, D. (2025): Early childhood teachers' understanding of executive functions and strategies employed to facilitate them. *Frontiers in Education*. **9.** (1488410). DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1488410

Martin, A., Wright, A., Phillips, D. A., Castle, S., Johnson, A. D. és Tulsa SEED Study Team (2024): Exploring the features of the self-regulatory environment in kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*. **93.** (101659). DOI: https://doi.org/10.1016/j.appdev.2024.101659

Martin, B., Peck, B. és Terry, D. (2024): Yoga in schools that contributes to a positive classroom atmosphere for young children and educators: A PRISMA scoping review. *Frontiers in Education*. **9.** (1352780). DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1352780

McWayne, C. M., Ochoa, W., Segovia, J., Zan, B., Greenfield, D. és Mistry, J. (2023): Engagement in the preschool classroom: Brief measures for use with children from ethno-racially diverse and low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*. **64.** 177–185. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.03.002

Muir, R. A., Howard, S. J. és Kervin, L. (2023): Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*. **35.** (27). DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6

Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C. és Hamoudi, A. (2015): *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective* (OPRE Report 2015-21). Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, Washington, DC. Letöltés: https://acf.gov/sites/default/files/documents/report_1_foundations_paper_final_012715_submitted_508_0.pdf (2026. 03. 20.).

Radványi K. (2021): Gyermekjóga az óvodai élet mindennapjaiban. *Óvodai Nevelés*. **74.** 6. sz., 26–27.

Rashedi, R. N., Rowe, S. E., Thompson, R. A., Solari, E. J. és Schonert-Reichl, K. A. (2021): A yoga intervention for young children: Self-regulation and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*. **30.** 8. sz., 2028–2041. DOI: https://doi.org/10.1007/s10826-021-01992-6

Razza, R. A., Bergen-Cico, D. és Raymond, K. (2015): Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*. **24.** 372–385. DOI: https://doi.org/10.1007/s10826-013-9847-6

Razza, R. A., Linsner, R. U., Bergen-Cico, D., Carlson, E. és Reid, S. (2020): The feasibility and effectiveness of mindful yoga for preschoolers exposed to high levels of trauma. *Journal of Child and Family Studies*. **29.** 82–93. DOI: https://doi.org/10.1007/s10826-019-01582-7

Ross, R. A. és Ascetta, K. E. (2025): Methodological overlap in early childhood education self-regulation research: An interdisciplinary systematic review. *Early Childhood Education Journal*. **53.** 5. sz., 1755–1767. DOI: https://doi.org/10.1007/s10643-024-01715-8

Serwacki, M. L. és Cook-Cottone, C. (2012): Yoga in the schools: A systematic review of the literature. *International Journal of Yoga Therapy*. **22.** 1. sz., 101–109. DOI: https://doi.org/10.17761/ijyt.22.1.7716244t75u4l702

Seven, V. és Kaya, İ. (2025): The impact of yoga on self-regulation skills in 60–69-month-old children attending preschool education. *International Journal of Eurasia Social Sciences*. **16.** 59. sz., 98–114. DOI: https://doi.org/10.70736/ijoess.545

Sun, Y., Lamoreau, R., O'Connell, S., Horlick, R. és Bazzano, A. N. (2021): Yoga and mindfulness interventions for preschool-aged children in educational settings: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **18.** 11. sz. (6091). DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph18116091

Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C. és Howard, S. J. (2025): An early start to self-regulation: Evaluating the effects of an early childhood self-regulation intervention on educator beliefs, knowledge, and practice. *Journal of Research in Childhood Education*. **39.** 4. sz., 643–663. DOI: https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2396907

Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. és Williford, A. P. (2012): Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*. **27.** 2. sz., 210–220. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005

Wilkin, K., Allen-Baker, G. és Thornton, C. (2024): The effects of school-based yoga on the executive functioning skills of children between three and seven years of age: A meta-analysis of existing research. *Mental Health and Physical Activity*. **27.** (100643). DOI: https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2024.100643

Wyatt, T. M., Denham, S. A. és Bassett, H. H. (2025): Self-regulation in preschool children: Hot and cool executive control as predictors of later classroom learning behaviors. *Learning and Individual Differences*. **121.** (102701). DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102701



DEÁK-LUKÁCS KAROLINA

A nyelvi sokszínűség témakörének megjelenése a nyelvtanórákon

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.05

BEVEZETÉS

A nyelvi sokszínűség és a nyelvi norma viszonya az elmúlt évtizedekben a hazai és a nemzetközi anyanyelv-pedagógiai, valamint szociolingvisztikai kutatások egyik központi kérdésévé vált. Miközben az iskolai anyanyelvoktatás hagyományosan a standard nyelvváltozat elsajátítását és a nyelvhelyességi normák közvetítését tekinti egyik legfontosabb feladatának, egyre több kutatás mutat rá arra, hogy a tanulók nyelvi háttere, nyelvjárási kötődése, illetve többnyelvű vagy kétnyelvű tapasztalata jelentős mértékben befolyásolja iskolai sikerességüket és nyelvi identitásuk alakulását (*Godley* és *Reaser*, 2018; *Flores* és *Rosa*, 2015; *Heltai*, 2020; *Jánk*, 2022; *Kresztyankó*, 2026).

A kortárs nyelvtudomány szerint a normatív nyelvváltozatok nem a nyelvi rendszerekből szükségszerűen következő, objektív kategóriák, hanem olyan társadalmi konstrukciók, amelyek történeti, kulturális és intézményi folyamatok eredményeként jöttek létre, és váltak meghatározóvá (*Milroy* és *Milroy*, 2012; *Tolcsvai*, 2017). Mindennek ellenére a standard nyelvváltozat ismerete továbbra is jelentős szerepet játszik az iskolai sikerességben és a társadalmi mobilitásban, emiatt annak oktatása megkerülhetetlen feladata az iskolának. A hazai és nemzetközi szakirodalomban ezért egyre nagyobb teret nyer az a szemlélet, amely a standard nyelvváltozat magyar nyelv- és irodalomórákon történő tárgyalását és tanítását nem a nem standard nyelvváltozatokkal szemben, hanem azokkal összhangban, a tanulók meglévő nyelvi erőforrásaira építve valósítja meg. Ebben az additív megközelítésben a standard nyelvváltozat elsajátítása és tökéletesítése nem a tanulók vernakuláris, vagyis legintuitívebben használt nyelvváltozatának felülírását, hanem nyelvi repertoárjuk bővítését jelenti (*Baker-Bell*, 2020; *Cushing*, 2023; *Godley* és mtsai., 2006; *Heltai*, 2020).

A magyar köznevelés szabályozó dokumentumaiban szintén felfedezhető a standard nyelvváltozat és a nem standard variánsok képezte látszólagos dichotómia. A 2020. szeptember 1-je óta érvényes *Nemzeti alaptanterv* a magyar nyelv és irodalom műveltségterület céljai között ugyanis egyaránt hangsúlyozza a magyar nyelv kulturális jelentőségét, valamint a nyelvhelyességi és helyesírási normák elsajátításának fontosságát (*NAT*, 2020, 300–301). A 2020-as NAT-ra épülő kerettantervek ugyanakkor a nyelvi változatosságot elsősorban a standard nyelvváltozathoz viszonyítva tárgyalják, miközben a nyelvi diverzitás társadalmi, identitásbeli és pedagógiai dimenziói kisebb hangsúllyal jelennek meg. Ebből következően különösen releváns kérdés, hogy a köznevelésben dolgozó pedagógusok miként értelmezik a nyelvi norma, a nyelvhelyesség és a

nyelvi sokszínűség viszonyát, illetve hogyan jelennek meg ezek a kategóriák a mindennapi tanórai gyakorlatban.

Jelen tanulmány elsődleges célja, hogy áttekintést nyújtson a magyarországi magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok nyelvi sokszínűséggel kapcsolatos attitűdjeiről, módszertani gyakorlatáról és nehézségeiről, különösen a nyelvjárási nyelvhasználat kapcsán. A kutatás egy 738 pedagógus részvételével végzett országos kérdőíves felmérés eredményeire épül, és arra keresi a választ, hogy a jelenleg hatályos tartalmi szabályozók, valamint a modern szociolingvisztikai és a vonatkozó anyanyelv-pedagógiai kutatások ajánlásai milyen mértékben jelennek meg a mindennapi tantermi gyakorlatban; illetve mely tényezők akadályozzák a nyelvi sokszínűség témakörének mélyebb feldolgozását. A kutatás kiemelt figyelmet fordít a nyelvi diverzitás tanórai reprezentációjára, a pedagógusok nyelvhelyességgel és nyelvi variabilitással kapcsolatos nézeteire, a témakör tanításához kapcsolódó módszertani és forráshasználati szokásokra, valamint a tanulók nyelvi attitűdjeivel kapcsolatos tanári tapasztalatokra. A tanulmány célja, hogy hozzájáruljon a nyelvi diverzitásra érzékeny, additív szemléletű anyanyelv-pedagógia és a pedagógusképzés további fejlesztéséhez.

738 pedagógus részvételével végzett országos felmérés

A szakirodalom és az említett szabályozó dokumentumok elemzése alapján a vizsgálat az alábbi hipotézisekből indult ki:

- (H1) a pedagógusok többsége szerint a nyelvi sokszínűség nem jelenik meg kellő hangsúllyal a tananyagban;
- (H2) e téma feldolgozásának legfontosabb akadályát az időhiány és a módszertani segédanyagok hiánya jelenti;
- (H3) a pedagógusok igényt mutatnak a nyelvi sokszínűség hangsúlyosabb tanórai feldolgozására;
- (H4) a nyelvjárási nyelvhasználat továbbra is stigmatizált a tanulók körében; valamint
- (H5) jelentős távolság mutatkozik a kortárs szociolingvisztikai kutatások eredményei és a mindennapi iskolai gyakorlat között.

A tanulmány a korábbi kutatások összefoglalója után ismerteti a kutatás módszertani kereteit és az adatfelvétel körülményeit, ezt követően pedig bemutatja a kérdőíves vizsgálat eredményeit. A záró fejezet értelmezi az eredményeket, valamint következtetéseket fogalmaz meg a pedagógusképzés és az anyanyelvi nevelés jövőbeli fejlesztési lehetőségeire vonatkozóan. A jelen tanulmányban a szerző elsősorban leíró statisztikai elemzésre vállalkozott, a válaszok és a háttérváltozók közötti összefüggések részletes vizsgálata egy későbbi elemzés tárgyát képezi.

KORÁBBI KUTATÁSOK

A nyelvi sokszínűség iskolai reprezentációjának vizsgálata szorosan összefügg a standard nyelvváltozat társadalmi státuszának, valamint a különböző nyelvváltozatok iskolai megítélésének kérdésével. A klasszikus, máig széles körben elterjed nyelvszemlélet a standard nyelvváltozat használatát az anyanyelvi

kompetencia kitüntetett megnyilvánulásaként kezeli, amelyhez képest a nem standard változatok – köztük a nyelvjárások – eltérőként jelennek meg (*Lanstyák,* 2017). A modern szociolingvisztika ugyanakkor rámutat arra, hogy a standard nyelvváltozat nem nyelvi, hanem társadalmi konstrukció: legitimációja történeti, politikai és intézményi folyamatok eredménye, nem pedig inherens nyelvi tulajdonságokból fakad (*Milroy* és *Milroy*, 2012; *Tolcsvai* 2017).

Ebből következően a nyelvjárások és a standard nyelvváltozat viszonya sem nyelvészeti, hanem (nyelvi) ideológiai kérdésként értelmezhető. A nyelvi standardizmus ideológiája olyan normatív meggyőződésrendszert jelöl, amely egyetlen kiválasztott nyelvváltozatot legitimként, helyesként és társadalmilag kívánatosként tételez, miközben más variánsokat alacsonyabb presztízsűnek vagy kevésbé értékesnek tekint (*Lanstyák,* 2017). Az iskola e folyamat egyik legfontosabb intézményi terepe, hiszen a nyelvi normák – gyakran implicit – közvetítésén keresztül nem csupán anyanyelvi tudást konstruál, hanem társadalmi értékítéleteket is újratermel (*Bourdieu*, 1991; *Godley* és *Reaser,* 2018; *Kresztyankó*, 2026).

A magyarországi kutatások következetesen rámutatnak arra, hogy a nyelvjárási háttér meghatározó szerepet játszik a tanulók iskolai nyelvhasználatában is. *Kiss* (1998, 2001), *Boda* (2011), *Koós* (2017) és *Parapatics* (2019a; 2020) vizsgálatai szerint a tanulók írásbeli megnyilatkozásaiban rendszeresen megjelennek olyan nyelvi formák, amelyek a helyi nyelvváltozatok sajátosságait tükrözik. Az iskolai gyakorlat ugyanakkor az írásbeli produktumokban megjelenő dialektális jegyeket többnyire a standard nyelvi norma felől értelmezi, ezért ezek legtöbbször a normától való eltérésként, helyesírási deficitként jelennek meg az értékelés során. Ennek következtében a nyelvi változatosság pedagógiai kezelése sok esetben nem a tanulók meglévő nyelvi erőforrásaira épülő, additív szemlélet keretében valósul meg.

A nyelvjárások iskolai megítélése nem választható el a hozzájuk kapcsolódó nyelvi attitűdöktől és ideológiai előfeltevésektől sem. A pedagógusok nyelvi attitűdjeit vizsgáló kutatások (pl. *Danczi*, 2018; *Parapatics*, 2019a) arra utalnak, hogy a nyelvjárási nyelvhasználathoz gyakran negatívabb implicit nyelvi attitűdök társulnak, amelyek megmutatkoznak a tanulók szummatív értékelésében is. *Jánk* (2018) vizsgálata például arra mutat rá, hogy a nyelvjárási beszélők megítélése bizonyos esetekben összefüggésbe hozható a tanulmányi teljesítmény, illetve a tanulók feltételezett kognitív képességeinek alulértékelésével. A nyelvi értékelés tehát ezekben az esetekben társadalmi kategorizációs folyamatokat is magában foglal: a tanulók nyelvhasználatáról kialakított ítéletek jelentős mértékben meghatározzák a róluk alkotott társadalmi elképzeléseket is (vö. *Flores* és *Rosa*, 2015).

a tanulók nyelvhasználatáról kialakított ítéletek

Ezek a deficitelvű megközelítések különösen a „nyelvi hátrány” fogalmában érhetők tetten. A fogalom hosszú ideig meghatározó szerepet játszott az (anya)nyelv és oktatás kapcsolatáról szóló szakirodalomban, különösen a *Bernstein* (1975) nyomán kibontakozó kutatási hagyományban. A kortárs szociolingvisztika és raciolingvisztika

azonban egyre határozottabban bírálja azokat az értelmezéseket, amelyek a standard nyelvváltozattól eltérő nyelvi gyakorlatokat önmagukban a tanulói eredményességet korlátozó tényezőként kezelik. *García* és munkatársai (2021) szerint az ilyen megközelítések egy olyan „abisszális" episztemológiát reprodukálnak, amely egyes társadalmi csoportok nyelvi gyakorlatait univerzális normaként konstruálja, miközben más nyelvi repertoárokat hiányosként, fejletlenként vagy problematikusként reprezentál. A szerzők érvelése szerint tehát a nyelvi különbségek iskolai problémává válása nem magukból a nyelvi gyakorlatokból következik, hanem abból, ahogyan az intézmények ezeket értelmezik és értékelik.

Az elmúlt évtizedben ennek megfelelően egyre hangsúlyosabbá váltak azok a pedagógiai megközelítések, amelyek a tanulók meglévő nyelvi repertoárját nem problémaként, hanem erőforrásként értelmezik. *Godley* és *Reaser* (2018), *Baker-Bell* (2020) és *Cushing* (2023) munkái egyaránt amellett érvelnek, hogy az anyanyelv-pedagógia célja nem a nem standard nyelvváltozatok visszaszorítása, hanem a kritikai nyelvi tudatosság fejlesztése. Ebben a keretben a standard nyelvváltozat elsajátítása nem a nyelvjárási beszédmódok helyettesítését jelenti, hanem a tanulók nyelvi repertoárjának bővítését. Ez az additív szemlélet egyszerre teszi lehetővé a standard nyelvváltozat társadalmi funkcióinak megismertetését és a nyelvi sokszínűség legitimációját.

A nemzetközi szakirodalomban ehhez a szemlélethez kapcsolható a transzlingválás elmélete is, amely a beszélők nyelvi erőforrásait nem elkülönülő és hierarchikusan rendezett nyelvek vagy nyelvváltozatok összességeként, hanem dinamikusan működő, integrált repertoárként értelmezi (*García* és *Wei*, 2014). A transzlingváló pedagógia ezért nem az egyes nyelvek vagy nyelvváltozatok közötti határok fenntartására, hanem a tanulók teljes nyelvi repertoárjának mozgósítására törekszik a tanulási folyamat során. Magyarországi kontextusban *Heltai* (2020) mutatta be e megközelítés pedagógiai alkalmazhatóságát, különösen olyan kétnyelvű tanulói közösségekben, amelyekben a nyelvi heterogenitás a mindennapi kommunikáció természetes jellemzője.

más nyelvi repertoárokat hiányosként, fejletlenként, problematikusként reprezentál

A KUTATÁS KÖRÜLMÉNYEI ÉS MÓDSZEREI

Adatgyűjtés

A kutatás adatfelvétele 2025 decembere és 2026 márciusa között zajlott, egy 24 kérdésből álló online kérdőív segítségével. A kérdőív a *Google Forms* felületén készült; a részvétel önkéntes és anonim módon történt. A vizsgálat célcsoportját – országos szinten – a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen tevékenykedő pedagógusok alkották.

Az adatgyűjtés három egymást követő szakaszban valósult meg. Az első körben a kérdőívet elektronikus körlevél formájában juttattuk el a tankerületi központokhoz és a szakképzési centrumokhoz, azzal a céllal, hogy a fenntartásukban álló intézmények

számára történő továbbítással biztosítsák a célcsoport elérését. Ez a módszer azonban alacsony részvételi arányt eredményezett.

Ezt követően, a második szakaszban valamennyi magyarországi köznevelési intézmény közvetlen megkeresésére került sor. Az intézményi e-mail címeket a *Köznevelés Információs Rendszerének* (KIR) nyilvános adatbázisából manuálisan gyűjtöttem össze, majd kiszűrtem azokat az intézménytípusokat, amelyek nem illeszkedtek a kutatás célcsoportjához. Ide tartoztak például az alapfokú művészeti iskolák, amelyekben jellemzően nem folyik önálló magyar nyelv és irodalom oktatás, valamint a gyógypedagógiai célú intézmények, ahol a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a speciális nevelési-oktatási célokhoz igazodva, az általános köznevelési gyakorlattól eltérő keretek között valósulhat meg. A kutatás a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok általános köznevelési és szakképzési gyakorlatának vizsgálatára irányult, ezért a fenti intézménytípusok nem kerültek be a mintába. A kutatás célcsoportjába tartozó intézményvezetők elektronikus úton megküldött levélben kaptak tájékoztatást a kutatás céljáról és menetéről, egyúttal arra kértem őket, hogy a kérdőív elérhetőségét lehetőség szerint továbbítsák a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusaik részére. Ennek az eljárásnak köszönhetően összesen 539 értékelhető kitöltés érkezett be.

A harmadik adatfelvételi körben – a köznevelési intézményekhez hasonló módon – a szakképzési centrumok fenntartása alá tartozó intézmények kaptak célzott megkeresést. Az intézményi lista a *Szakképzési Információs Rendszer* (SZIR) adatbázisa alapján készült, biztosítva ezzel a szakképzésben tevékenykedő, a vizsgálat célcsoportjába tartozó magyar szakos pedagógusok elérését. Az értékelhető kitöltések száma a harmadik adatfelvételt követően, a kérdőív lezárásának napján 738 válaszra nőtt.

biztosítva ezzel a szakképzésben tevékenykedő magyar szakos pedagógusok elérését

A kutatás során beérkezett 738 kérdőív feldolgozása vegyes módszerrel, kvantitatív és kvalitatív eljárások kombinálásával történt. A zárt típusú, valamint a négyfokú Likert-skálán alapuló kérdések eredményeit egyszerű leíró statisztikai módszerekkel elemeztem, kiemelt figyelmet fordítva a gyakorisági eloszlásokra, szem előtt tartva a válaszok esetleges aszimmetriáját. Az adatok vizualizációja és a tendenciák felvázolása során a relatív többség és a szélsőértékek aránya szolgált alapul a hipotézisek igazolásához.

A kérdőív nyitott kérdéseire adott szöveges reflexiók feldolgozása kvalitatív tartalomelemzéssel valósult meg. A pedagógusok egyéni véleményeit, tapasztalatait és módszertani javaslatait kategóriákba rendezve vizsgáltam, ami lehetővé tette az egyes kérdésekre adott válaszok mélyebb feltárását. A kiértékelés során kiemelt figyelmet fordítottam a kvantitatív adatok és a szöveges indoklások közötti összefüggésekre is.

A kérdőív

A kutatás alapját képező 24 kérdés[1] összeállítása során a fő cél az volt, hogy a nyelvi sokszínűség iskolai megjelenését több irányból, egymást kiegészítő szempontok alapján

[1] Lásd: *Deák-Lukács* (2026)

is meg lehessen vizsgálni, ezért a kiértékelést a kérdőív szerkezetét követve három fő tematikai kategóriában végeztem.

Az első egység a kitöltőkre vonatkozó adatokat tartalmazta – ez a pedagógusok hátterének feltérképezését szolgálta. Ebben a részben a demográfiai és szakmai jellemzőkre kérdeztem rá, mint például a kitöltők neme, a pályán eltöltött idő, az intézmény típusa és annak településtípusa. Emellett a részt vevő pedagógusok megjelölték az általuk tanított évfolyamokat és a tanórákon használt tankönyveket is.

A kérdőív második pillére a pedagógusok véleményére és attitűdjeire épült, feltérképezve egyéni látásmódjukat és szakmai meggyőződéseiket. Ez a szakasz a nyelvi sokszínűség kapcsán a jelenlegi tantervi szabályozás értékelésére, valamint a témakör bővítésének igényére kérdezett rá. Ebben a blokkban kapott helyet a nyelvi előítéletek kérdésköre is: a válaszadók megoszthatták tapasztalataikat a diákok nyelvjárásokhoz való viszonyulásáról, a nyelvi tolerancia kialakításának esélyeiről, illetve arról a kérdésről, hogy a sokszínűség bemutatása összezavarja-e a tanulók „helyes" nyelvhasználatát. Emellett a pedagógusok önkritikusan értékelhették saját szaktárgyi felkészültségüket, és nyilatkozhattak arról is, mennyire nyitottak a témához kapcsolódó szakmai továbbképzésekre.

A harmadik kategória a pedagógiai gyakorlatról tett bizonyságot, felmérve a mindennapi tantermi valóságot és a konkrét módszertani megvalósulást. A kérdések célja annak feltérképezése volt, hogy mely tartalmi elemek kapnak valódi fókuszt az órákon, és mennyi időt szánnak ezekre egy tanévben. A vizsgálat kitért az alkalmazott pedagógiai-módszertani forrásokra, az audiovizuális és digitális eszközök használatára, valamint arra is, hogy a pedagógusok milyen gyakran építenek a diákok saját nyelvi környezetére a nyelvtanórákon. Végezetül ez a rész kívánt rávilágítani azokra a külső körülményekre is, amelyek esetlegesen a téma tananyagból való kihagyásához vezethetnek.

A kérdőív záró tétele a nyelvi sokszínűség oktatási színtéren belüli pozicionálását vizsgálta, felvetve annak lehetőségét, hogy a téma – a fenntarthatóságra neveléshez hasonlóan – interdiszciplináris módon is megjelenhetne az iskolákban. A kérdés arra irányult, hogy a pedagógusok szerint a nyelvi diverzitás kérdésköre kizárólag a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretei között bír-e relevanciával, vagy indokolt lenne-e annak tantárgyközi integrációja. Mivel ezen szöveges reflexiók kvalitatív mélysége és a bennük rejlő tapasztalati tudás rendkívül kiterjedt, szisztematikus elemzésük a jelen kutatás keretein túlmutat, és egy különálló tanulmány tárgyát képezi (*Lukács*, 2026a).

önkritikusan értékelhették saját szaktárgyi felkészültségüket

EREDMÉNYEK

Kitöltőkre vonatkozó adatok

A kitöltők (n = 738) demográfiai és szakmai hátterének bemutatása önmagában nem a minta reprezentativitásának igazolását

szolgálja, hanem a válaszadói kör kontextusba helyezését. Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a kitöltés önkéntes részvételen alapult, így a minta nem tekinthető a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok országos állományát arányosan leképező, reprezentatív mintának. Ugyanakkor az egyes megoszlások több esetben összhangban állnak a köznevelési rendszer statisztikai mutatóival.

A válaszadók szakmai tapasztalatát tekintve elmondható, hogy a minta közel háromnegyede (73,6%-uk) tapasztalt pedagógus, azaz több, mint 15 éve tanít. A középgenerációt (6–15 év tapasztalat) a kitöltők 17,2%-a képviselte, vagyis a pályakezdők aránya volt a legalacsonyabb (9,2%), ami összhangban van az országos tendenciákkal: a 2024/2025-ös tanévben a pedagógusok mindössze 6,7%-a volt 30 év alatti, miközben az 50 éves vagy annál idősebb korosztály aránya elérte az 51%-ot (*KSH*, 2025, 176. o.). A pályakezdő pedagógusok alacsony aránya részben a pedagógustársadalom idősödésével, részben a kezdő tanárok országosan is alacsonyabb számával magyarázható. Hasonlóképpen a női kitöltők magas aránya (86,6%) sem tekinthető rendkívüli jelenségnek, hiszen a pedagóguspálya Magyarországon hagyományosan elnőiesedett; a köznevelésben és szakképzésben foglalkoztatott pedagógusok 81,5%-a nő (*KSH*, 2026).

Az iskolatípusok szerinti megoszlás alapján a válaszadók közel fele (48,1%-uk) jelenleg általános iskolában, 30,8%-uk technikumban, 16,7%-uk pedig gimnáziumban dolgozik. A kitöltők 4,4%-a más kategóriákat nevezett meg, amelyekben leggyakrabban a szakképző iskolák, a szakgimnáziumok, az egyetemi szféra, a felnőttképzés, valamint a Dobbantó program[2] jelent meg. Az általános iskolában dolgozó pedagógusok magas részaránya összefügghet azzal, hogy a köznevelési intézmények között az általános iskolák pedagógusai vannak a legtöbben (74 266 fő), így a kérdőív terjesztése során is ezen intézménytípus pedagógusai jelenthették a legnagyobb potenciális elérési kört (*KSH*, 2026).

A településtípusokat vizsgálva a kitöltők közül a kisvárosi (35,6%), a vármegyeszékhelyen található (23,3%) és a falusi (20,7%) iskolák magyartanárai reprezentálódtak leginkább. A fővárosi (14,5%) és a nagyvárosban tanító (5,8%) pedagógusok körében azonban valamelyest alacsonyabb részvételi kedv mutatkozott. Mivel a kutatás önkéntes részvételen alapuló online kérdőíves adatfelvétellel valósult meg, a minta településtípus szerinti összetétele nem tekinthető reprezentatívnak. A válaszadók területi megoszlása részben az adatfelvétel sajátosságaiból és a válaszadási hajlandóság eltéréseiből is fakadhat, ezért az egyes településtípusok felül- vagy alulreprezentáltságából önmagában nem vonhatók le egyértelmű következtetések.

összhangban állnak a köznevelési rendszer mutatóival

A tanított évfolyamok tekintetében (5–12. évfolyam) a gyakorisági eloszlás kiegyensúlyozottnak mondható: az egyes évfolyamokra vonatkozó jelölések száma 260

[2] A *Dobbantó program* a 16 év feletti, már nem tanköteles, alapfokú végzettséggel nem rendelkező fiatalok alapkompetenciáinak fejlesztését szolgálja, és a műhelyiskolába való továbblépését készíti elő. A műhelyiskola alternatív tanulási környezetet biztosít a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók számára, ahol részszakképesítés szerezhető (*Kopecskó-Hodosi*, 2025).

és 304 között mozgott (a kérdésnél több válasz is megjelölhető volt). A 13. évfolyamon tanítók alacsony száma (n = 26) vélhetően azzal magyarázható, hogy országos szinten kevesebb intézményben indulnak ilyen speciális képzésformájú osztályok. Az egyéb válaszok aránya ennél a kérdésnél alacsonyabb volt; azonban ismét felbukkant a felnőttképzés és a Dobbantó program, valamint megjelent az alsó tagozat, illetve a már nyugdíjas vagy aktívan nem tanító kollégák visszajelzése is.

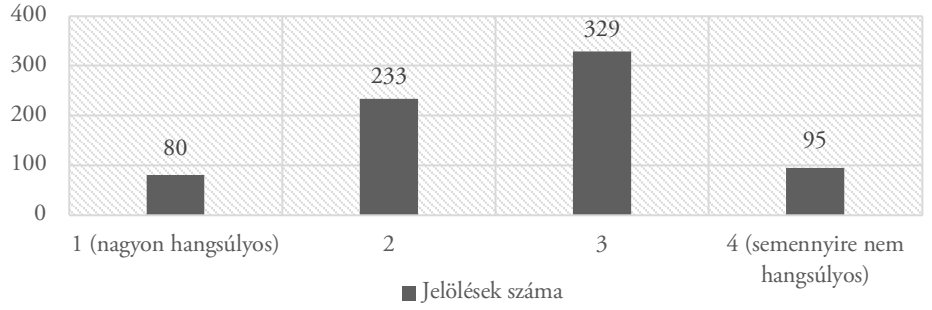
A tankönyvhasználatra vonatkozó adatok alapján a válaszadók 46,7%-a (n = 345) az *Oktatási Hivatal* által kiadott „A" jelű tankönyvet alkalmazza a napi gyakorlatban. Ezt követi a „B" jelű tankönyvváltozat, amelyet a kitöltők 38,2%-a (n = 282) használ. A válaszadók fennmaradó 15,1%-a egyéb forrásokra (is) támaszkodik: a leggyakoribb alternatívaként Széplaki Erzsébet *Nyelvtan és helyesírás* munkatankönyveit, a Mozaik Kiadó kiadványait, valamint a tankönyveket helyettesítő, saját segédanyagokat nevezték meg. Mindezek mellett az egyéni válaszokban megjelentek még Hajas Zsuzsa és Pethőné Nagy Csilla tankönyvei, a *Szent Imre* sorozatcímmel kiadott katolikus tankönyvcsalád, valamint a Tinta *Kiadó* módszertani kiadványai.

Vélemények

A kérdőív részeként a pedagógusok négyfokú Likert-skálán értékelhették a nyelvi sokszínűség kerettantervi megjelenésének hangsúlyosságát, ahol az 1-es érték a „nagyon hangsúlyos", a 4-es pedig a „semennyire nem hangsúlyos" válaszlehetőséget jelölte (*1. ábra*). Bár a kitöltők (n = 738) jelentős többsége (76,2%) a skála középső értékeit választotta (2-es vagy 3-as), az eloszlás iránya aszimmetrikus: a skála negatív tartományába eső válaszok száma (n = 424) valamelyest meghaladta a pozitív tartományba tartozó visszajelzésekét (n = 313). Az adatokból kirajzolódó tendencia tehát arra enged következtetni, hogy a magyar szakos pedagógusok többsége szerint a nyelvi diverzitás kérdésköre jelenleg alulreprezentált, és nem kap kellő figyelmet a hatályos kerettantervekben.

1. ÁBRA

A nyelvi sokszínűség kerettantervi megjelenésének pedagógusi megítélése



FORRÁS: *saját szerkesztés*

A nyelvi sokszínűség hangsúlyosabb tanórai megjelenítésének szükségességére vonatkozó válaszok is hasonló tendenciát mutatnak (n = 719). Az ennek felmérését célzó kérdésben a négyfokú Likert-skála az 1-es („nem szükséges") és a 4-es („nagyon szükség lenne rá") értékek között mozgott. A pedagógusok többsége egyértelműen a skála pozitív tartományát preferálta (68,6%), a „nagyon szükség lenne rá" opciót jelölve meg. Ez az eredmény összefüggésben áll a korábbi válaszokkal, továbbá rávilágít arra, hogy a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok nemcsak érzékelik az említett téma jelenlegi alulreprezentáltságát, hanem kifejezett igényt is mutatnak annak hangsúlyosabb tantervi és módszertani megjelenésére.

A bevezetésben ismertetett elméleti háttér szempontjából különösen fontosak azok a válaszok, amelyek a tanulók nyelvjárásokhoz való viszonyulását vizsgálták a pedagógusok tapasztalatai alapján. A válaszadók három attitűdtípus közül választhattak: negatív (nevetnek, viccesnek tarják, ha meghallják), pozitív (érdekesnek, szépnek ítélik) és semleges. A pedagógusok túlnyomó többsége, 62,3%-a (n = 460) arról számolt be, hogy a diákok körében a nyelvjárási nyelvhasználat vicces. Ezzel szemben a pozitív attitűd csupán a válaszok 20,7%-ában (n = 153) jelent meg, míg semleges viszonyulást a kitöltők 16,9%-a (n = 125) tapasztalt. A pedagógusok tapasztalatai tehát megerősítik a nyelvjárási beszélőkkel szembeni negatív attitűdök dominanciáját az iskolás korúak körében, ami a nyelvi standardizmus ideológiájának (lásd *Lanstyák*, 2017) korai interiorizációjára utal. Az eredmény egybecseng a hazai, iskolás korosztályt érintő attitűdvizsgálatokéval (pl. *Kaján* és *Deme*, 2020; *Steinmacher*, 2019; *Szabó*, 2008), egyúttal hangsúlyozza a bevezetésben szorgalmazott tantervi és módszertani reformok relevanciáját.

A nyelvi diverzitás tanórai megjelenítésének lehetséges hatásait vizsgáló válaszok két fontos szempontot állítottak középpontba: a nyelvi tolerancia erősítését, illetve a standard nyelvváltozat tanításával kapcsolatos aggályokat. Az adatok tükrében megállapítható, hogy a válaszadók jelentős többsége (94,8%) szerint a nyelvi sokszínűség – ideértve a kisebbségi nyelveket, a kétnyelvűséget és a dialektusokat is – iskolai megjelenése alapvető fontosságú a nyelvi tolerancia kialakításában, vagyis a nyelvi sokféleséget elfogadó és értékként kezelő szemléletmód kialakításában (*Lanstyák,* 2017); és ez nem befolyásolja, vagy bizonytalanítja el a tanulók – preskriptív értelemben vett – „helyes" nyelvhasználatát (91,9%). Ez a pedagógusi hozzáállás kulcsfontosságú a lingvicizmus, azaz a nyelvi alapú diszkrimináció rendszerszintű visszaszorításában (*Skutnabb-Kangas,* 1997); valamint a korábbiakban bemutatott, nyelvjárásokkal szembeni negatív tanulói viszonyulások felülírásában.

akadályozzák a diverzitás mélyebb tanórai feldolgozását

A pedagógusoknak lehetőségük volt megjelölni azokat a tényezőket is, amelyek szerintük akadályozzák a nyelvi diverzitás mélyebb tanórai feldolgozását. Az adatok hierarchiájában elsődleges hátráltató tényezőként az időhiány jelent meg (n = 648), amelyet a rendelkezésre álló segédletek, megfelelőnek ítélt taneszközök hiánya (n = 218), valamint a téma vizsgarendszerben

(felvételi, érettségi) való kisebb reprezentációja (n = 194) követett. A rendszerszintű problémák sorában a válaszadók egy része (n = 117) a pedagógusképzés hiányosságait is meghatározónak ítélte. A zárt válaszopciókat kiegészítő szöveges reflexiók további specifikus nehézségekre világítottak rá, kiváltképp a strukturális korlátok tekintetében: a pedagógusok visszajelzései alapján az alacsony óraszámok (vö. *Jánk*, 2022; *Sándor*, 2011) és a fokozott pedagógusi leterheltség érdemben gátolják a téma részletesebb feldolgozását: ,,Kevés a rászánható óra."; ,,Alacsony óraszám a 7. és 8. évfolyamon. Heti 1 óra kevés."

A módszertani nehézségek körében kritika érte a jelenlegi taneszközök minőségét is; a válaszadók szerint bizonyos tankönyvtípusok kevés gyakorlatias és motiváló feladatot kínálnak e területen: ,,A magyar nyelv 8. 'B' változatú tankönyv és munkafüzet alig tartalmaz használható feladatokat ebben a témakörben. Pedig lehetne érdekesebbé tenni ezt a témakört!" Emellett megjelent a tanulói kompetenciákra alapozott érvelés is, amely a diákok korlátozott szókincsére vagy kognitív képességeire hivatkozva kérdőjelezi meg a téma mélyebb feldolgozhatóságát, különösen a szakképzésben részt vevő tanulók esetében: ,,A diákok szókincse rendkívül szegényes."; ,,A szakképzésben részt vevő diákok képességeit meghaladja a téma mélyebb feldolgozása." Noha a mintában elenyésző számban (n = 3) megjelentek olyan vélemények is, amelyek szerint a nyelvi sokszínűség témakörének feldolgozása zökkenőmentesen megvalósul, továbbá akadtak olyanok is, akik nem tartják szükségesnek a nyelvi diverzitás részletesebb tárgyalását (n = 2) – az eredmények összessége mégis azt sugallja, hogy a hatékony szemléletformáláshoz a tananyagfejlesztés és a jelenlegi tantárgyi struktúra átalakítása egyaránt elengedhetetlen (*Lukács*, 2026b).

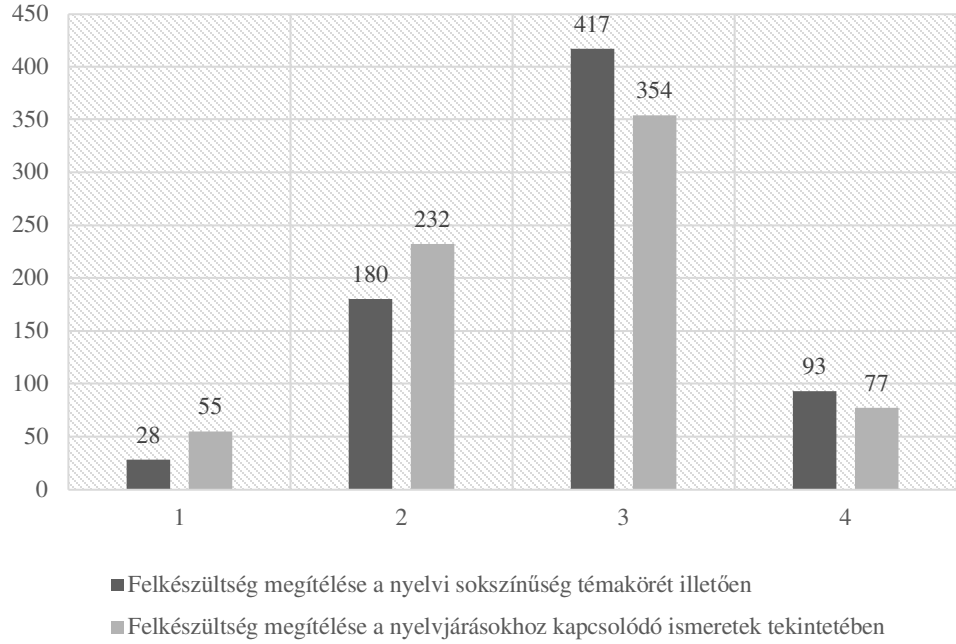
> ,,A diákok szókincse rendkívül szegényes."

A következő kérdéscsoport a pedagógusok saját bevalláson alapuló felkészültségére, valamint a témával kapcsolatos szakmai továbbképzések iránti nyitottságára irányult. Az eredmények szoros összefüggést mutatnak a korábban azonosított hiányosságokkal, megerősítve azt a feltételezést, miszerint az egyetemi képzés során szerzett ismeretanyag nem minden esetben nyújt elégséges alapot a nyelvi sokszínűség elmélyült oktatásához.

A válaszadók (n = 718) önreflexiói alapján (*2. ábra*) a felkészültség megítélése a négypontos Likert-skálán (1 = meglehetősen hiányosnak érzem a tudásomat; 4 = teljes mértékben felkészült vagyok) közepes értékítéletet mutat: a kitöltők többsége a 3-as (n = 417), illetve a 2-es (n = 180) értéket jelölte meg. A szélső értékek alacsony gyakorisága jelzi, hogy bár kevesen érzik magukat teljesen felkészületlennek (n = 28), a magabiztos – a témakört illető – szaktárgyi tudással rendelkezők aránya is csekély (n = 55). Hasonló tendencia rajzolódik ki a dialektológiai ismeretek vonatkozásában is, bár itt a középső értékek megoszlása valamelyest kiegyenlítettebb (2-es: n = 232; 3-as: n = 354), továbbá a polarizáltabb vélemények is hangsúlyosabbak: 55-en nagyon hiányosnak ítélik a tudásukat, míg 77-en teljes mértékben felkészültnek érzik magukat.

2. ÁBRA

A nyelvi diverzitással kapcsolatos felkészültség pedagógusi megítélése négyfokú Likert-skálán



FORRÁS: *saját szerkesztés*

A válaszokból körvonalazódó bizonytalanság rávilágít a célzott tudománykommunikáció és segédanyag-fejlesztés, valamint a szakirányú továbbképzések fontosságára. Ez utóbbit támasztja alá az a korábbi kérdések tükrében igencsak releváns eredmény is, miszerint a pedagógusok döntő többsége (80,2%) nyitott a nyelvi sokszínűség témakörén belül ismeretei bővítésére. A fennmaradó 19,8%-uk elutasító attitűdje mögött feltételezhetően a nyelvi diverzitást illető magabiztos szaktárgyi tudás, vagy a téma iránti érdeklődés hiánya állhat.

A tudásbővítésre nyitott pedagógusok preferenciáit vizsgálva (n = 582) a válaszokból világos módszertani prioritások is kirajzolódnak. A legnépszerűbb formátumnak az online kurzusok, illetve az e-learning alapú képzések bizonyultak (41,8%), ami vélhetően a rugalmasabb időbeosztás és a munka melletti elvégezhetőség igényére vezethető vissza. A válaszadók jelentős hányada (35,9%-uk) ugyanakkor a közvetlenül alkalmazható, gyakorlatias segédeszközöket – így a tanári kézikönyveket, óraterveket és egyéb fizikális segédanyagokat – részesítené előnyben. Ezzel szemben a személyes jelenlétet igénylő workshopok és tréningek (13,2%), valamint az elméleti fókuszú kerekasztal-beszélgetések és szakmai

előadások (7,2%) iránt mutatkozott a legkisebb érdeklődés.

A zárt kérdéseket kiegészítő egyéni reflexiók az elméleti ismereteken túlmutató, tapasztalati alapú tanulás iránti igényt hangsúlyozták. A megfogalmazott egyéb válaszokban visszatérő elemként jelent meg a terepmunka, a nyelvjárásgyűjtés és a különböző tanulmányutak lehetősége mint a hiteles szakmai tapasztalatszerzés eszköze: ,,terepgyakorlat"; ,,tanulmányutak"; ,,Saját felmérés a diákok körében, terepmunka."; ,,autodidakta módon, terepen". A pedagógusok egyéni visszajelzései között egy esetben megfogalmazódott az igény az ilyen célú szakirányú egyetemi továbbképzések iránt is.

Gyakorlat

A kutatás arra is kitért, hogy a nyelvi diverzitás különböző témakörei milyen hangsúllyal jelennek meg a tanórai gyakorlatban. A több megjelölhető választ lehetővé tevő kérdés eredményei alapján összegeztük az adott tételt választók számát, így a digitális kommunikáció (n = 619), valamint a szleng és az ifjúsági nyelvhasználat (n = 611) közel azonos, nagy hangsúllyal reprezentálódik az iskolai gyakorlatban. E témákat a réteg- és csoportnyelvek (n = 443), majd a regionális nyelvhasználat (n = 339) követi a gyakorisági sorrendben. A válaszok alapján a megadott opciók közül a legkevésbé hangsúlyos területnek a kisebbségi nyelvhasználat (n = 160) bizonyult.

A nyelvjárási nyelvhasználat iskolai gyakorlatban való háttérbe szorulása azért problémás, mert a tanulók jelentős része nyelvjárási háttérrel kerül az iskolarendszerbe (*Parapatics*, 2019a). Az őket veszélyeztető nyelvi hátrány kialakulásának megelőzése érdekében kulcsfontosságú lenne a metanyelvi tudatosság és a nyelvi identitás erősítése, valamint a kontextusfüggő regiszterváltás képességének megalapozása (vö. *Kiss,* 2001, 150. o.) Mindezek mellett a nyelvjárásokkal kapcsolatos módszertani tudatosságnak és célzott tanórai attitűdformálásnak alapvető szerepet kellene játszania – a pedagógusok által tapasztalt nyelvi attitűdöket vizsgáló kérdésre adott válaszokban is azonosítható – nyelvi előítéletek felszámolásában, valamint a nyelvi alapú stigmatizáció mérséklésében. Hasonló kockázatokat hordoz a kisebbségi – különösen a nagy számú roma kétnyelvű tanulót érintő – nyelvhasználat mellőzése is; az anyanyelvhasználat korlátozása ugyanis közvetlen összefüggést mutat az iskolai sikertelenséggel (l. bővebben: *Heltai*, 2015).

Az említett kérdőívrésznél maradva, a pedagógusok által megadott egyéni válaszok további releváns, a tantervi kereteken esetenként túlmutató témákat is nevesítettek, mint például a nyelvpolitika vagy a populáris kultúrához köthető mesterséges nyelvek (pl. *Harry Potter*, *A Gyűrűk Ura* világa). Ugyanakkor a kvalitatív adatok elemzése során bizonyos fogalmi pontatlanságok is felszínre jutottak: több esetben a nyelvtörténetet is a nyelvi sokszínűség szinkron dimenziói közé sorolták a kitöltők. Különösen szembeötlő volt, hogy több válaszadó a zárt válaszopciók között szereplő kisebbségi vagy regionális nyelvhasználathoz köthető

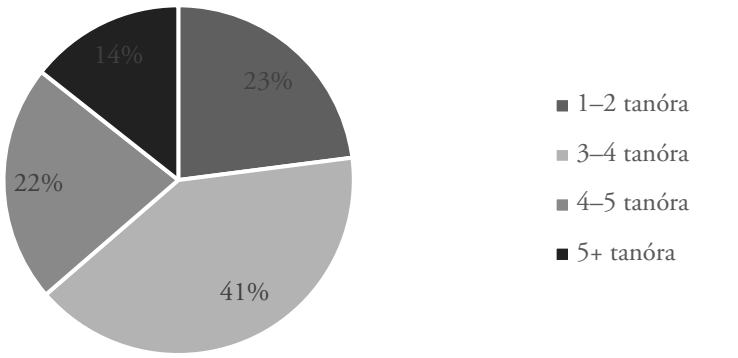
> a nyelvjárási nyelvhasználat iskolai gyakorlatban való háttérbe szorulása

elemeket (például irodalmi nyelv, hivatalos nyelv, vagy a nyelvi identitást) önálló, az eredeti felosztástól független témaként jelölte meg. Ez a tapasztalat ismételten rávilágít a pedagógusok szaktárgyi-terminológiai ismereteinek esetleges hiányosságaira, jelen esetben a dialektológia és szociolingvisztika területein.

A válaszadók arról is nyilatkoztak, hogy egy tanév során hozzávetőlegesen mennyi időt fordítanak a nyelvi diverzitás témakörére (*3. ábra*). Az adatok tanúsága szerint a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok túlnyomó többsége csupán néhány tanórát különít el erre a célra, és csak kevesen áldoznak öt óránál többet annak elmélyültebb feldolgozására.

3. ÁBRA

A nyelvi sokszínűség feldolgozására szánt éves időkeret a pedagógiai gyakorlatban



FORRÁS: *saját szerkesztés*

Az eredmények tükrében megállapítható, hogy a nyelvi sokszínűség – annak elméleti és gyakorlati komplexitása ellenére – meglehetősen alulreprezentált a nyelvtanórákon. Az évi néhány órás időkeret vélhetően csak a legszükségesebb tantervi alapfogalmak érintésére nyújt lehetőséget, ami gátat szab a mélyebb szemléletformálásnak és a korábban említett nyelvi tolerancia, valamint nyelvi identitás hatékony fejlesztésének.

A kutatás azt is feltérképezte, hogy a pedagógusok milyen szakmai-módszertani forrásokra és segédanyagokra támaszkodnak a nyelvi diverzitás tanítása során. A pozitív válaszok alapján a pedagógiai gyakorlat két fő pillére a tankönyvek (n = 529), valamint a saját fejlesztésű, illetve egyéb gyűjtésből származó feladatok (n = 531). A forráshierarchiában ezt követik a közösségi média szakmai csoportjaiból származó inspirációk (n = 384), míg a szakfolyóiratok és az online kurzusok adaptálása bizonyult a legkevésbé jellemzőnek (n = 178).

Ez utóbbi adat figyelemre méltó a tudományos eredmények gyakorlati hasznosíthatósága szempontjából: az elmúlt években ugyanis számos olyan, kifejezetten a köznevelés számára kidolgozott módszertani megoldás, feladatgyűjtemény és pedagógiai segédlet látott napvilágot a hazai szakfolyóiratokban, amelyek a nyelvi sokszínűség korszerű feldolgozását célozzák (l. pl. *Bereczk* és *Parapatics*, 2023; *Boda*, 2011; *Pál*, 2025; *Parapatics*, 2019b; 2018). A válaszok tükrében azonban megállapítható, hogy ezen tudományos igényű segédanyagok és a napi iskolai gyakorlat között jelentős transzferhiány mutatkozik.

Külön figyelmet kapott az is, hogy a pedagógusok milyen gyakran építenek a tanulók saját nyelvi környezetére és nyelvhasználati tapasztalataira a tanórai munka során. A kérdéses módszer jelentősége túlmutat a nyelvi diverzitás szűken vett témakörén: alapvető szerepet játszik a nyelvi identitás megerősítésében, a nyelvi tudatosság fejlesztésében, valamint a kontextusfüggő regisztерváltás képességének megalapozásában. Elméleti szempontból a gyakorlat tehát bármely nyelvtani tananyagegységbe integrálható lenne, elősegítve a tanult ismeretek és a megélt nyelvi valóság közötti kapcsolat megteremtését.

A válaszadók (N = 738) reflexiói azonban a gyakorlat esetlegességére utalnak. A négyfokú Likert-skálán (1 = szinte soha; 4 = nagyon gyakran) adott válaszok megoszlása alapján a kitöltők 25,7%-a (n = 190) szinte soha, 47,3%-uk (n = 349) pedig nagyon ritkán él ezzel a lehetőséggel. A skála felső tartományai ennek megfelelően alulreprezentáltak: csupán 22,4%-uk (165 fő) jelezte, hogy néha alkalmazza a módszert, és mindössze a válaszadók 5% -a (n = 34) tekinti azt a napi rutinja részének.

Az utóbbi évek digitális fejlesztései számos olyan audiovizuális forrást hoztak létre, amelyek hatékonyan integrálhatók a nyelvi sokszínűség oktatásába (például a *Romani digitális mesetár* vagy a *Beszélő Atlasz*). Az adatok alapján a válaszadók (N = 738) többsége (77,2%) nyitott az infokommunikációs technológia (IKT) nyújtotta lehetőségekre, és előszeretettel alkalmazza azokat a tanórákon. Ezzel szemben a pedagógusok közel negyede (22,8%) továbbra is mellőzi a digitális anyagok és platformok használatát az említett témakör feldolgozása során.

> a gyakorlat bármely nyelvtani tananyagegységbe integrálható lenne

Az audiovizuális eszközöket használó válaszadók között (N = 573) a felhasználási módok jelentős homogenitást mutatnak: a pedagógusok döntő többsége (81,8%-a) elsősorban videó- és hanganyagokat használ a szemléltetéshez. A specifikusabb digitális források használata ehhez képest marginális: digitális tájszótárakat a kitöltők 7,9%-a, hangostérképeket pedig csupán 7,2%-uk integrál a pedagógiai folyamatba. A kvalitatív kiegészítésekben nevesített egyéni források közül a *Bihalbocs*,[3] valamint a saját gyűjtésű anyagok használata emelkedett ki, ami a pedagógusok egy részének módszertani tudatosságát és egyéni forráskutató munkáját igazolja.

[3] A *BihalBocs* egy olyan nyelvészeti módszertan, valamint az ezen alapuló, Vékás Domonkos által 1996 óta fejlesztett szoftver, amely a dialektológiai adatgyűjtést, -tárolást és -feldolgozást optimalizálja. Ezt a digitális architektúrát alkalmazza a *Geolingvisztikai Műhely* is a nyelvjárási adattárak, geolingvisztikai térképek és auditív tananyagok létrehozására (*Pál*, 2022).

Az időhiány problematikájához kapcsolódóan a pedagógusok arról is nyilatkozhattak, hogy előfordul-e a gyakorlatban a nyelvi sokszínűség témakörének részleges vagy teljes elhagyása az éves tananyagból. Az eredmények pedig rávilágítanak a tantervi prioritások sérülékenységére: a válaszadók közel egynegyede (23%-uk) számolt be arról, hogy szakmai pályafutása során kényszerült már a témakör elhagyására az éves tanmenetből. Bár a pedagógusok többségénél (77%) a nyelvi diverzitás szerves részét képezi az oktatási folyamatnak, a mulasztások jelenléte figyelemre méltó észrevétel. A nyelvi diverzitás háttérbe szorítása ugyanis – tekintettel annak identitáskonstruáló szerepére – akadályozza a korszerű anyanyelvi nevelés egyik alapvető célkitűzését, a szociolingvisztikai szempontú érzékenyítést és a nyelvi tolerancia kialakítását, amire a válaszadók által tapasztalt tanulói attitűdök tükrében is égető szükség lenne.

A KUTATÁS KORLÁTAI

A kutatás eredményeinek értelmezése során figyelembe kell venni néhány módszertani korlátot. Mindenekelőtt a minta nem tekinthető reprezentatívnak, mivel az adatfelvétel önkéntes részvételen alapuló online kérdőív segítségével történt. Ennek következtében feltételezhető, hogy a nyelvi sokszínűség témája iránt eleve nyitottabb vagy motiváltabb pedagógusok nagyobb arányban vettek részt a kutatásban. A vizsgálat továbbá önbevallásos adatokra épült, így a válaszok a pedagógusok saját percepcióit tükrözik, amelyek nem minden esetben azonosak a tényleges tanórai gyakorlattal.

További korlátot jelent, hogy a kutatás elsősorban leíró statisztikai elemzést alkalmazott, ezért az egyes háttérváltozók (például iskolatípus, településtípus vagy szakmai tapasztalat) és a válaszok közötti összefüggések feltárására nem került sor. Emellett a tanulók attitűdjeire vonatkozó eredmények közvetett módon, a pedagógusok beszámolóin keresztül jelentek meg, így azok nem tekinthetők a tanulói viszonyulások közvetlen mérésének.

KONKLÚZIÓ

A kérdőíves felmérés során beérkezett 738 értékelhető válasz lehetőséget biztosított a hipotézisek kvantitatív és kvalitatív vizsgálatára, rávilágítva a tantervi elvárások és a pedagógiai gyakorlat közötti feszültségpontokra.

A kutatás első hipotézise (H1), amely a kerettantervi alulreprezentáltságot feltételezte, a válaszok tükrében igazolódott. A pedagógusok jelentős többsége (76,2%-a) a nyelvi sokszínűség tantervi hangsúlyát a Likert-skála középső–negatív tartományába sorolta, az adatok aszimmetriája pedig megerősíti, hogy a magyartanárok szerint a nyelvi diverzitás jelenleg nem kap kellő figyelmet a nyelvtanórákon. Ezzel szoros összefüggésben a második hipotézis (H2) is igazolást nyert: a válaszadók 68,6%-a szerint „nagyon szükség lenne” a téma hangsúlyosabb tanórai megjelenítésére. Ezek az eredmények ráirányítják a figyelmet arra, hogy a magyar szakos

> a mulasztások jelenléte figyelemre méltó észrevétel

pedagógusok nemcsak érzékelik a témakör háttérbe szorulását, hanem kifejezetten igényt mutatnak ennek orvoslására.

A témakör mélyebb feldolgozását akadályozó tényezőkre vonatkozó harmadik hipotézis (H3) szintén helyesnek bizonyult. A kérdőív elemzése egyértelművé tette, hogy az elsődleges gát nem a pedagógusi attitűd, hanem az időhiány, amelyet 648 kitöltő (87,8%) jelölt meg fő hátráltató tényezőként. Ezt követi a megfelelőnek ítélt segédanyagok hiánya, valamint a téma vizsgarendszerekben való hangsúlytalansága. A kvalitatív reflexiók tovább árnyalják ezt a képet: a tanárok visszajelzései alapján – az időhiánnyal összefüggésben – a heti alacsony óraszámok a válaszadó pedagógusok szerint jelentős mértékben gátolják a nyelvi sokszínűség meglehetősen komplex témakörének érdemi kifejtését.

A kutatás egyik legkritikusabb megállapítása a negyedik hipotézishez (H4) kapcsolódik, amelynek mentén a nyelvi előítéletek jelenlétét vizsgáltuk. A pedagógusok válaszai alapján a hipotézis beigazolódott: a kitöltők 62,3%-a arról számolt be, hogy a diákok körében a nyelvjárási nyelvhasználat humorforrásként, vicces jelenségként manifesztálódik. Ez az eredmény alátámasztja, hogy az iskolai környezetben a nyelvjárási nyelvhasználat továbbra is stigmatizált, ami megerősíti a szociolingvisztikai szempontú érzékenyítés égető szükségességét.

Végezetül megállapítható, hogy az ötödik hipotézis (H5) is igazolást nyert, miszerint jelentős szakadék mutatkozik a tudományos eredmények és a napi gyakorlat között. Bár a szakfolyóiratokban az elmúlt években számos korszerű módszertani megoldás látott napvilágot, ezek adaptálása kevésbé jellemző (n = 178). A pedagógusok elsősorban a tankönyvekre és saját készítésű feladataikra támaszkodnak, ami egyértelmű transzferhiányt jelez a tudomány és az iskola között, egyúttal felhívja a figyelmet a kimondottan pedagógusok számára készült segédletek további igényére.

A hipotézisek bizonyításán túl a nagy mennyiségű beérkezett válasz további releváns összefüggésekre is rávilágított. Az IKT-eszközök használata terén megfigyelhető például egyfajta módszertani homogenitás: bár a tanárok 77,2%-a nyitott a digitális megoldásokra, ez a gyakorlatban szinte kizárólag a videó- és hanganyagokkal történő szemléltetést jelenti. Az olyan specifikus és interaktív források, mint a digitális tájszótárak vagy a hangostérképek, csupán a pedagógusok töredékénél (7-8%-uknál) épülnek be a tanítási gyakorlatba.

Hasonlóan figyelemre méltó a témakörök közötti aránytalanság is: míg a digitális kommunikáció és a szleng kiemelt hangsúlyt kap a nyelvi sokszínűség témakörén belül, addig az igencsak sok tanulót érintő kisebbségi és nyelvjárási nyelvhasználat a legkevésbé reprezentált területeknek számítanak a nyelvtanórákon.

megfigyelhető egyfajta módszertani homogenitás

Megállapítható tehát, hogy bár a pedagógusok szemlélete többségében modern és befogadó – amit igazol, hogy 94,8%-uk szerint a nyelvi sokszínűség tanítása kulcsfontosságú a nyelvi tolerancia kialakításában –, a rendszerszintű korlátok és a gyakorlatias segédanyagok hiánya akadályozzák a hatékony attitűdformálást. A jövőben a

hangsúlyt ezért nem csupán az elméleti tudásbővítésre, hanem a közvetlenül alkalmazható, akár digitális alapú módszertani csomagok létrehozására és terjesztésére (*Lukács*, 2026b), valamint a tantárgyi struktúra rugalmasabbá tételére kellene helyezni.

Összességében a kutatás eredményei arra utalnak, hogy a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok többsége nyitott a nyelvi sokszínűség additív szemléletű oktatására, ezt ugyanakkor a gyakorlati megvalósítást jelentős strukturális és módszertani akadályok nehezítik. Az eredmények megerősítik a hazai és nemzetközi szakirodalom azon megállapításait, amelyek szerint a nyelvi diverzitás elfogadása és pedagógiai hasznosítása még nem épült be teljes mértékben az iskolai gyakorlatba. A kutatás ezért amellett érvel, hogy a pedagógusképzés, a tananyagfejlesztés és a módszertani támogatás egyaránt kulcsszerepet játszhat egy olyan anyanyelvoktatás kialakításában, amely a tanulók nyelvi sokszínűségét nem problémaként, hanem értékes erőforrásként kezeli.

egy additív szemléletű anyanyelvoktatás

TOVÁBBI CÉLOK

Jelen tanulmány egy kiterjedtebb vizsgálatsorozat első, feltáró jellegű szakaszát reprezentálja, amelynek folytatásaként a jövőben érdemes a beérkezett válaszokat differenciáltan, többváltozós statisztikai módszerekkel is megvizsgálni, keresve az összefüggéseket a vélemények, valamint az iskolatípus, a tanított évfolyamok vagy az intézmény településtípusa között. A kutatás távlati célkitűzései közé tartozik a kérdőív utolsó tételeként beérkezett 719 – a nyelvi sokszínűség implicitebb, interdiszciplináris tanítási lehetőségeit taglaló – kifejtős válasz szisztematikus elemzése.

Végezetül elmondható, hogy az eredmények és a pedagógusok által megosztott tapasztalatok szilárd alapot szolgáltatnak egy olyan, kimondottan a nyelvi diverzitást taglaló feladatgyűjtemény és tanári kézikönyv létrehozásához, amely képes áthidalni a feltárt módszertani hiányosságokat – így a segédanyagok hiányát és a tudományos eredmények iskolai gyakorlatban tapasztalt háttérbe szorulását –, és korszerű, akár digitális alapú alternatívát kínál a jelenleg forgalomban lévő tankönyvek kiegészítéséül (*Lukács*, 2026). A jövőbeli fejlesztések célja ezáltal egy olyan additív szemléletű anyanyelvoktatás támogatása, amely a nyelvi sokszínűséget erőforrásként kezeli, elősegítve a tanulók nyelvi identitásának megerősítését és a társadalmi szintű nyelvi tolerancia kialakítását.

IRODALOM

Baker-Bell, A. (2020): Linguistic Justice. Black Language, Literacy, Identity, and Pedagogy. Routledge, London.

Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M. és Szépe Gy. (szerk.): Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Gondolat, Budapest. 393–434.

Boda A. (2011): A helyesírás tanítása nyelvjárási hátterű tanulók számára. Anyanyelv-pedagógia. **4.** 3. sz., 51–74. DOI: https://doi.org/10.21030/anyp.2011.3.5

Bourdieu, P. (1991): Language and Symbolic Power. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Cushing, I. (2023): Standards, Stigma, Surveillance: Raciolinguistic Ideologies and England's Schools. Palgrave Macmillan, London.

Danczi A. (2018): Nyelvjárási és nyelvhasználati attitűd vizsgálata határon túli pedagógusok körében. Letöltés: https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/43478 (2026. 04. 08.).

Deák-Lukács K. (2026): Kérdőív a nyelvi sokszínűség anyanyelvi órákon való megjelenéséről. Zenodo. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22728634

Flores, N. és Rosa, J. (2015): Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. Harvard Educational Review. **85.** 2. sz., 149–171. DOI: https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

Garcia, O. és Wei, L. (2014): Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education. Palgrave MacMillan, New York. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137385765

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R. és Rosa, J. (2021): Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. Critical Inquiry in Language Studies. **18.** 3. sz., 203–228. DOI: https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957

Godley, A. J. és Reaser, J. (2018): Critical language pedagogy: interrogating language, dialects, and power in teacher education. Peter Lang Publishing, New York.

Godley, A. J., Sweetland, J., Wheeler, R. S., Minnici, A. és Carpenter, B. D. (2006): Preparing Teachers for Dialectally Diverse Classrooms. Educational Researcher, **35.** 8. sz., 30–37. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X035008030

Heltai J. I. (2015): Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyarnyelv-pedagógiai vonatkozása. Anyanyelv-pedagógia. **8.** 2. sz., 13–22. DOI: https://doi.org/10.21030/anyp.2015.2.2

Heltai J. I. (2020): Transzlingválás – Elmélet és gyakorlat. Gondolat, Buapdest.

Jánk I. (2018): Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben. Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei. Letöltés: https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10115/1/2018_Jank_Istvan_doktori_ertekezes.pdf (2026. 04. 08.).

Jánk I. (2022): A különféle nyelvváltozatok helye, szerepe az anyanyelvi nevelésben: régi problémák, új megközelítések. EPHEMERIS HUNGAROLOGICA. **2.** 1. sz., 21–38. DOI: https://doi.org/10.53644/EH.2022.1.21

Kaján A. és Deme A. (2020): Nyelvi attitűdvizsgálat iskolások körében. Anyanyelv-pedagógia. **13.** 3. sz., 23–48. DOI: https://doi.org/10.21030/anyp.2020.3.2

Kiss J. (1998): Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási hátterű iskolások. Magyar Nyelvőr. **123.** 4. sz., 373–381.

Kiss J. (2001, szerk): Magyar Dialektológia. Osiris, Budapest.

Koós I. (2017): A nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható helyesírási hibák elemzése nyugat-dunántúli általános iskolások írásmunkái alapján. Képzés és Gyakorlat. **15.** 4. sz., 115–123. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2017.4.11

Kopecskó-Hodosi Zs. (2025): A Dobbantó programban részt vevő tanulók iskolai motivációjának háttértényezői. Képzés és Gyakorlat. **23**. 2. sz., 5–16. DOI: https://doi.org/10.17165/tp.2025.2.5-16

Központi Statisztikai Hivatal (2025): Magyarország, 2024. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo_2024.pdf?utm_source=chatgpt.com (2026. 08. 21.).

Központi Statisztikai Hivatal (2026): 23.1.1.3. A köznevelési és a szakképző intézményekben alkalmazott pedagógusok és oktatók feladatonként. STADAT. [Utolsó frissítés: 2026. 08.14.] Letöltés: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0003.html (2026. 08. 21.)

Kresztyankó A. (2026): A szocializáció nyelvi különbségei. Beszédmód és identitás cigány közösségekben. L'Harmattan, Budapest.

Lanstyák I. (2017): Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár). Letöltés: http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf (2026. 04. 08.).

Lukács K. (2026a): Magyaróra vagy közös felelősség? Pedagógusi reflexiók a nyelvi diverzitás tantárgyközi reprezentációjának lehetőségeiről (kézirat).

Lukács K. (2026b): A nyelvi diverzitás pedagógiai integrációjának lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Karlovitz J. T. (szerk.): Pedagógiai gondolkodás elméletekben és empirikus kutatásokban. Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe, Grosspetersdorf. 64–72.

Milroy, J. és Milroy, L. (2012): Authority in Language. Investigating Standard English. Routledge, London.

Pál H. (2022): Segédletek nyelvjárástani ismertek tanításához: Tankönyvek és oktatási segédletek a magyar nyelvjárástani ismeretek alap- és középfokú tanításához, valamint az egyetemi dialektológiaoktatáshoz. Akadémiai, Budapest.

Pál H. (2025): A digitalizált nyelvjárási atlasz mint oktatási segédlet. Anyanyelv-pedagógia. **18.** 2.sz., 31–42. DOI: https://doi.org/10.21030/anyp.2025.2.3

Parapatics A. (2018): Nyelvjárástani munkafüzet. Tinta, Budapest.

Parapatics A. (2019a): A nyelvjárási háttér kezelése az iskolában: egy attitűdvizsgálat eredményeiből. Könyv és Nevelés. **21.** 2. sz, 101–113. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00028/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2019_2_101-113.pdf (2026. 04. 08.).

Parapatics A. (2019b): Dialektusok és modernitás: új módszerekkel a nyelvjárásokról az iskolában. Anyanyelv-pedagógia. **12.** 1. sz., 60–71. DOI: https://doi.org/10.21030/anyp.2019.1.4

Parapatics A. (2020): A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés: Tények, problémák, javaslatok. Tinta, Budapest.

Sándor A. (2011): A nyelvjárási háttér és az anyanyelvi nevelés. In: Lanstyák I. és Szabómihály G. (szerk.): Magyarok Szlovákiában 7. Nyelv. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja. 515–522.

Skutnabb-Kangas, T. (1997): Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Teleki László Alapítvány Könyvtára, Budapest.

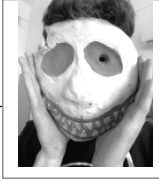
Steinmacher D. (2019): Nyelvjárási attitűdök egy dunántúli általános iskolában. Anyanyelv-pedagógia. **12.** 1. sz., 117–122. Letöltés: https://real.mtak.hu/215708/1/Anyp_XII_2019_1_11.pdf (2026. 04. 08.).

Szabó A. (2008): A nyelvi attitűd középiskolások körében. Letöltés: https://mnytud.arts.unideb.hu/szakdolgozat/1588/szabo_a_1588.pdf (2026. 04. 08.).

Tolcsvai Nagy G. (2017): A magyar nyelv jelene és jövője. Gondolat, Budapest.

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Letöltés: https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf (2026. 04. 08.).





HERÉDI REBEKA

Történet születik

I. rész: A kreatív írás és a történetalkotás irodalompedagógiai lehetőségei

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.06

MŰHELY

BEVEZETÉS

A 21. századi irodalomoktatásban egyre hangsúlyosabb elvárás, hogy az iskola ne csupán ismeretek közvetítésére vállalkozzon, hanem fejlessze azokat a komplex kompetenciákat is, amelyek a tanulók értelmező, alkotó és együttműködő részvételéhez szükségesek (*Herédi*, 2021, 2022). Az OECD (2024) szerint az oktatás feladata ma már nem merül ki a reproduktív tudás megerősítésében: a tanulóknak képessé kell válniuk arra is, hogy új keretek között gondolkodjanak, ötleteket hozzanak létre, azokat értékeljék, a hibákat kijavítsák, és ezáltal továbbfejlesszék elképzeléseiket különböző kommunikációs és problémamegoldó helyzetekben.[1] Az irodalompedagógia módszertani eszköztára és narratívaközpontú szemlélete különösen alkalmas arra, hogy elősegítse a történeteken keresztül megvalósuló önértelmezést, valamint gazdagítsa a kreativitásra épülő tanulási folyamatokat.

A téma aktualitásához hozzájárul az ember narratív igénye, történetekben való gondolkodása, és történetközlési vágya (*Bruner*, 1991). A történetalkotás és a történetátadás az ember egyik legalapvetőbb szükséglete és önkifejezési módja. Történetekben gondolkodunk például, amikor reflektálunk a napunkra, amikor kiemelünk belőle egy részletet, és megosztjuk azt mással. (*Truby*, 2008) Ezek a mindennapi narratív struktúrák, amennyire hétköznapinak számítanak, legalább annyira fontosak az önmeghatározásunk szempontjából. *Bruner* (1991) elmélete alapján a narratíva nem csupán irodalmi műfaj, hanem a valóságértelmezés egyik módja is: az emberek tapasztalataikat történetekbe szervezik, melyekhez szereplőket, következtetéseket és értelmezéseket csatolnak.

A narratívák nagyszerű alapot biztosítanak az irodalompedagógia számára, akár önmagunk megértését, akár a kreatív folyamatok támogatását tűzzük ki célul. A kreatív írás és a drámapedagógia éppen ezekhez való tanulási környezetet teremt, hiszen

[1] www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/06/new-pisa-results-on-creative-thinking_7dccb55b/b3a46696-en.pdf

egyszerre mozgósítja a képzeletet, a strukturáló gondolkodást és a reflektív döntéshozatalt (*Kispál*, 2022).

Az e kétrészes tanulmányomban bemutatott foglalkozás az irodalompedagógia szintjén viszi véghez az együttműködésen alapuló tanulást, ahol helyet kap az alkotás, a kreatív gondolkodás, a szövegalkotás, valamint az azonosulás kérdésköre. A bemutatott gyakorlatok a mesealkotást és a drámapedagógiát ötvözve segítik tapasztalataink rendezését, a narratívákra való reflektálást, a rákérdezést és az elképzelések továbbfejlesztését. A foglalkozás során nem pusztán alkotási folyamat megy végbe, hanem egy fiktív tér születik. A fiktív tér a tanulók aktivitására épít, közösségi tanulás és alkotás élményét nyújtja, miközben a tanulók megismerik önmagukat ebben a mintavilágban. Az iskolai gyakorlatban ez azért különösen fontos, mert a tanulók gyakran készen kapott értelmezési sémák mentén találkoznak irodalmi szövegekkel, míg a saját történet létrehozása jelentésalkotói pozícióba helyezi őket. A téma korszerűségét mutatja továbbá az is, hogy a UNESCO 2024-es *kultúra és művészeti nevelés* keretrendszere hangsúlyozza a képzelet, a kreativitás, az önkifejezés, valamint a társas tanulás fontosságát.[2] Az oktatási rendszer egy olyan szervezeti struktúra, ahol a tanulók megtanulhatnak kereteken kívül gondolkodni, megkérdőjelezni, létrehozni, új összefüggéseket meglátni. Ebben az értelmezésben a tanulás kulturális és személyes élménnyé alakul. A mesealkotásra épülő drámapedagógiai foglalkozás ebbe a szemléletbe jól illeszkedik, mivel egyszerre kínál lehetőséget nyelvi alkotásra, dramatikus megjelenítésre, közös világépítésre és identitásközeli megszólalásra.

A mesealkotás kiváló terepül szolgál a közös tanulási élmény tapasztalásához. A karakterteremtés, a cselekmény kigondolása, a szereplőháló létrehozása, az improvizáció megélése, a mesei tér, világ kitalálása mind olyan gyakorlatok, amelyek során a tanulók megtanulnak közösen gondolkodni, döntést hozni és alkotni. Ez összhangban áll a kreatív gondolkodás kortárs megközelítésével, miszerint a kreatív folyamat nem olyan alkotótevékenység, amely csupán néhány ember privilégiuma *(Vygotsky*, 2004), vagy amely elsősorban magányos tevékenységként van jelen a köztudatban (*Csíkszentmihályi*, 2021), hanem egy olyan összetett folyamat, ahol a közös gondolkodás, ötletelés révén a csoport képes létrehozni együttesen egy olyan produktumot, amelynek egyedisége közös munka eredménye. Noha a produktum közös termékként materializálódik, a csoporttagok egyedi meglátásai belevegyülnek a történetbe, ami azt jelenti: ha egy csoporttagot kicserélnénk egy másikra, akkor már nem ugyanaz az anyag jönne létre a tevékenység lezárásával. Ez jól tükrözi, hogy mennyire hangsúlyos egy-egy tanuló jelenléte és gondolkodása a folyamaton belül. Az ilyen foglalkozások tehát nem csupán a fantáziát engedik szabadon, hanem a közös gondolkodás, az érvelés, a kompromisszumkötés és az önreflexió tereivé is válnak.

a mesealkotást és a drámapedagógiát ötvözve

Tanulmányom első részében a kreatív írás elméleti megközelítését tárgyalom, irodalomtanításban való megjelenésének

[2] https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf

szükségszerűségét fejtem ki, majd a varázsmesén[3] mint nyitott narratív struktúrán keresztül mutatom be, miként hordozzák a mesei narratív funkciók egyszerre a szerkezeti kötöttség és az alkotói nyitottság kettősségét. A tanulmány második része még előkészítés alatt áll; abban a drámapedagógiai aspektust és a konkrét foglalkozást ismertetem majd.

A TÖRTÉNETALKOTÁS HELYE AZ IRODALOMOKTATÁSBAN

A történetalkotás helyének kijelölése az irodalomtanításban azért is különösen fontos, mert ez a tevékenység egyszerre kapcsolódik a szövegértéshez, a narratív gondolkodás fejlesztéséhez, a narratív elemek történetbe való szervezéséhez a kreativitás és a fantázia által, valamint az esztétikai tapasztalat elmélyítéséhez (*Hadzigeorgiou*, 2016). A hagyományos irodalomoktatásban a történetek olvasott, nagyon gyakran értelmezendő vagy elemezendő szöveganyagként jelennek meg. Természetesen fontos, hogy a tanulók elsajátítsák a műelemzéssel kapcsolatos készségeket, valamint, hogy elmondják egy-egy történettel vagy verssel kapcsolatos meglátásaikat, ugyanakkor a történetek nemcsak a műfaji sajátosságok felismerésére és az elemzői pozíció előhívására hivatottak, hanem különböző narratív funkciók, elemek továbbgondolására, létrehozására is – ezáltal például a műfaji tudás alkotói és tapasztalati úton képződik meg.

A történetek olyan kapukat jelenthetnek az oktatási struktúrákban, amelyek a tanulók fantáziájának, kreativitásának használatához és fejlődéséhez, illetve az önálló jelentésalkotáshoz egyaránt utakat nyithatnak (*Kaufman*, 2016). A narratív formák természetüknél fogva nemcsak a befogadó értelmezői státuszára hagyatkoznak, hanem teret engednek a továbbgondolásnak; a történet folytatásával kapcsolatos spekulációknak; a történet szereplőinek, helyzeteinek és tereinek elképzelésének; a belehelyezkedésnek és az azonosulásnak. Ezek a narratív befogadás imaginatív műveletei, amelyek mechanizmusai a kreativitás és a szubjektív értelmezői státusz jóvoltából indulnak be, és építik fel a történet egyedi leképeződését az adott befogadó elméjében. Ez a kreatív és jelentésalkotó pozíció teszi lehetővé, hogy a történetekhez ne lezárt jelentésegységként (*Kispál*, 2023), hanem olyan nyitott struktúraként viszonyuljunk, amelynek pedagógiai haszna nem merül ki az értelmezésben és az elemzésben, hanem az újraalkotás, a drámapedagógiai megjelenítés és átélés lehetőségét is magában hordozza.

> a műfaji tudás alkotói és tapasztalati úton képződik meg

Pszichológiai szempontból a befogadás nem csupán információfelvétel, hanem több kognitív folyamatot mozgósító aktus. A történetolvasás nem tekinthető passzív folyamatnak a befogadó oldaláról: az olvasás során a szöveg értelmezése együtt jár mentális képek megjelenítésével, előzetes tapasztalatok előhívásával, érzelmi és képzeleti válaszok megadásával (*Gaut*, 2010; 2009; *Herédi*, 2023). A befogadás folyamata tehát eleve konstruktív természetű, vagyis a befogadó sohasem pusztán dekódolja a szöveg jelentéstartalmát, hanem rákérdez, jósol,

[3] A tanulmányban végig a varázsmese típusáról fogok írni, még akkor is, ha nem írom ki azt minden alkalommal.

megjelenít. A szöveget többféle szempontból is kiegészíti: vizuális értelemben képzelete által megjeleníti; jóslataival a történetfolytatást elgondolja. Ebből következően az alkotás és az elgondolás nem idegen az értelmezéstől, nem egyfajta másodlagos tevékenység a befogadás közben, hanem az értelmezés kiterjesztése, ahol az egyén a nyelvi egységeket belső képekké, személyes jelentésekké és továbbgondolható narratív struktúrákká alakítja.

A drámapedagógia és a kreatív írás módszertanában rámutat arra, hogy a történet lehet egy folyamatosan képződő jelentésstruktúra, vagyis nem egy zárt, pusztán értelmezésre szánt szöveganyag, hanem egy jelenlévő, megtapasztalható és formálható világ, így a történetek alapvető természetének és a két pedagógiai módszernek van keresztmetszete, ezt pedig érdemes kihasználni az irodalomórákon. A kreatív írás és a drámapedagógia ugyanis a történet születésére, képződésére hívja fel a figyelmet, ami növeli a tanulói közbeavatkozás esélyét. A diákok ilyenkor nem egy zárt, „már megtörtént" világot kapnak, hanem egy olyat, amelynek a megalkotásában társszerzők tudnak lenni. Ez nagyon jó hír, mert mindamellett, hogy a tanulói aktivitás növekedni tud, a diákok a egyéni megvalósítási formáik kreatív használatát is meg tudják élni, és ezáltal szerves részei tudnak lenni az irodalomóráknak.

Az irodalomtanítás egyik alapvető kihívása: metódusokat találni arra, hogy az irodalmat élővé és személyessé tegye a tanulók számára. Az irodalmi művek iskolai feldolgozása sokszor eleve megadott szempontok által megy végbe, ami ad az értelmezői pozíciónak egyfajta keretet. A történet- vagy mesealkotás, illetve a drámapedagógia ennek lehet egyfajta termékeny ellenpólusa is, mert az irodalmi tapasztalatot nem pusztán értelmezési feladatként, hanem alkotó részvételként kezeli. A tanuló ilyenkor nem kívülről szemléli a történet alakulását, hanem irányít, szervez és kivitelez. Ő hozza létre a poétikai és szerkezeti döntéseket. A saját tevékenységei, közbeavatkozásai és kreatív folyamatai révén világossá válik számára, hogy a szereplő jellemzése, a próbatételek és akadályok szervezése, a segítők megjelenése vagy éppen a varázstárgyak felbukkanása a történet szempontjából nem önkényes elemek, hanem olyan narratív funkciók, amelyek mindamellett, hogy egy rendkívül komplex jelentéshálót hoznak létre, hozzájárulnak a történetbéli feszültségkeltés és -oldás hullámzásához, az izgalom megtartásához. A kreatív írásgyakorlat produktuma ebben az esetben úgy működik, mint egy script, amelyet a tanulók hoztak létre: ahhoz, hogy a szöveganyag fenntartsa a figyelmet, megfelelő komponáltsággal, kohézióval kell rendelkezzen, és drámapedagógiai szempontból is jól eljátszható és érdekfeszítő jeleneteket kell tartalmaznia.

A történetalkotás az irodalomtanításban egyfajta hidat képezhet a befogadás és a produkció között. Az iskolai gyakorlat gyakran különválasztja az olvasás, az értelmezés-elemzés és a megjelenítés vagy alkotás fázisait, holott a három egység szorosan összefügg nemcsak az irodalomóra kontextusában, hanem az emberi gondolkodásban is.

NARRATÍV FUNKCIÓK A MESÉBEN A KREATÍV ÍRÁS SZEMSZÖGÉBŐL

A varázsmese egy olyan narratív hálót képez, amely képes arra, hogy a tanulóknak egyfajta keretrendszert adjon a történetírás

során. A mese által kínált szimbólumrendszer, a tér- és időábrázolás, az események viszont épp a szokásostól eltérő gondolkodás, a fantasztikum és a misztikum számára nyújtanak kiváló terepet. Ez segíti a hétköznapi történeteink szimbolikus térbe való helyezését, és így az életünkre való rátekintést más szemszögből. Ez a fajta távolságteremtés egyébként sem áll messze a mesék természetétől. Az „egyszer volt, hol nem volt, az Óperenciás tengeren is túl" mesekezdő formula is messzi tájakra repít: a fizikai távolság túlzó megjelenítésével segíti az eltávolodást a mindenkori jelenünktől, és életünktől, és ez pozitívan befolyásolja a történetbe való belehelyezkedést (*Bettelheim*, 1989).

A mesék tehát egyszerre fogódzkodókat adnak a történetírás során, miközben a mese tág implicit és explicit jelentéshálója kellően nyitott ahhoz, hogy a tanulók a saját tartalmaikkal, elképzeléseikkel töltsék fel azt.

Motiváció és célkitűzés

A varázsmese világában a történetvezetés egyértelmű motivációs és cselekményszervező elvek mentén alakul. Ezek az elvek pedig meséről mesére vándorolnak, vagyis a mesei univerzális elemek ismétlődő jellegűek, általános sodorvonal mentén haladnak. Megjelenik egy hős, akit valamilyen hiány, veszteség, veszély vagy feladat cselekvésre késztet (*Propp*, 1968); útja során próbatételekkel, segítőkkel és akadályozó erőkkel találkozik; végül pedig a történet eljut egy olyan pontra, ahol a konfliktus megoldódik, és valamilyen új rend jön létre. Ez a viszonylagos szerkezeti átláthatóság teszi a mesét különösen alkalmassá arra, hogy az irodalomtanításban ne csupán értelmezési tárgyként, hanem alkotási mintázatként is működjön.

A varázsmesei történet célja a hiány megszüntetése, a feladat elvégzése, a veszteség pótlása, a rend kialakítása. A mesekezdés a probléma köré épít olyannyira, hogy ez lesz a gyújtópontja a cselekménynek. A cselekmény ugyanis annak eredményeképpen jön létre, hogy a hős útnak indul, hogy a káoszból rendet csináljon (*Boldizsár*, 2004). A mesékben minden döntésnek, minden cselekvésnek következménye van, ez a tanulók számára jól felismerhetővé teszi a narratívába épülő tettek oksági viszonyát, vagyis azt, hogy a döntések, az útválasztások befolyásolják a mesehős életének alakulását – ami egyébként kiválóan rezonál a saját életünkben bekövetkező döntési helyzetekkel. A mese ily módon eszköze lehet a történeti logikaépítés, az oksági gondolkodás és az előrehaladó narratív szerkesztés tanításának. A tanulók számára hamar világossá válik, hogy a történet nem laza események egymásutánja, hanem egy összefüggő eseménysor.

> a történet nem laza események egymásutánja

Karakter és próbatételek

Mindamellett, hogy a karakterépítés egyik fontos vonása a külső vonások megadása, a mesében jóval nagyobb jelentőséggel bír a hős vágyainak, félelmeinek, gyengeségeinek és erősségeinek az ismertetése, már csak azért is, mert pont ezek mentén képződik meg a karakterfejlődés a történeten keresztül.

A próbatételekkel való szembesülés adja a hős számára a fejlődési lehetőséget, mert a próbatételek során tud szembenézni a félelmeivel, és tud harcolni a céljai, vágyai megéléséért. A történetírás szempontjából a próbatételek olyan narratív elemként értelmeződnek, amik létrehozzák a feszültséget, kiemelik a döntési helyzetek cselekményformáló relevanciáját. A próbatételek a mesékben akadályozzák a hős céljának beteljesítését, ezáltal látszólag stagnálást idéznek elő a történetívben, ugyanakkor – a látszat ellenére – a cselekmény mozgatórugói is, mert külső és belső változást indukálnak mind a mesehőst, mind a világot illetően. A próbatételek pedagógiai-pszichológiai szempontból a küzdés, a fejlődés és a tapasztalatszerzés motívumai (*Ruini*, *Masoni*, *Ottlini* és *Ferrari*, 2014).

a varázstárgyak elsőre nem is tűnnek varázstárgynak

Segítők, ellenfelek, varázstárgyak

A segítők és az ellenfelek kapcsolathálót szerveznek a hős köré. A kapcsolat- és szerepháló jellegzetessége, hogy a mesehős főszereplőként értelmeződik, és egyértelműen kiemelt pozícióba kerül e kapcsolatrendszer tekintetében, ugyanakkor a történet- és cselekményív – vagyis a mesehős előrehaladása a cél felé – nem jöhetne létre segítők nélkül, a félelmekkel való szembenézés, a fejlődés pedig szintén nem valósulhatna meg, ha a hős nem találkozik az ellenfeleivel az útja során.

A segítők jellemzően azoknak a hősöknek mutatkoznak meg, akik elfogadták a kalandra hívást (*Campbell*, 2023). Vagyis a rend felbomlása, az útnak indulás és a misztikummal és varázslattal teli rejtett világba indulást követően, bár az elsőre magányos tevékenységnek tűnik, a hős sosem értelmeződik magára maradott főszereplőként. „A természetfeletti segítő igen gyakran férfi alakjában jelenik meg. A tündérmesékben lehet kis erdei manó, varázsló, remete, pásztor vagy kovács, aki egyszer csak megjelenik, és átadja a hősnek a szükséges amulettet vagy jó tanácsot. A nagyobb mítoszokban ez a vezető, tanító vagy révész kiemelt szereplő lesz, aki átviszi a lelkeket a másvilágba” (*Campbell*, 2023, 89. o.). A tündérmesékben nem mindig jelenik meg ennyire direkt módon a másvilágba való átlépés, de az út elején megjelenő segítő magában hordozza és előrevetíti a mesei világ misztikumát, csodáit. A történetépítés szempontjából a segítővel való találkozás azért is lényeges, mert már itt él a mese az egyik narratív funkciójával, a késleltetéssel, amennyiben a segítő jótanáccsal látja el a főhőst, ám a jótanács rendszerint csak később nyer értelmet. Ugyanez a helyzet a döntésekkel, varázstárgyakkal, az útközben tett ígéretekkel: a döntés, az ígérettartás és -szegés nem jár azonnali következménnyel, de egy idő után hatást fog gyakorolni a cselekményre. A varázstárgyak elsőre gyakran nem is tűnnek varázstárgynak, és nem is tudjuk előre, mi is lesz a funkciójuk, idővel azonban sorsfordító elemként aposztrofálódnak.

Noha a karakterépítés és a jellemfejlődés miatt szükségszerű, hogy a mesehős egyedül hozzon döntéseket, és hogy az útjába kerülő ellenfelekkel maga nézzen farkasszemet, nemcsak a személyiségfejlődés miatt meghatározó momentumok ezek, hanem a narratív feszültség fenntartásához is hozzájárulnak.

A narratív struktúra szempontjából a segítők és ellenfelek vagy akadályozzák, vagy támogatják a cselekmény épülését. A mellékszereplők ezen értelmezés szerint a cselekmény alakulását erősen befolyásolják. Mivel döntő szerepük van a tekintetben, hogy a hős előrejusson a történetben, a funkciójuk megkérdőjelezhetetlenné válik. Noha a mesehős köré szerveződik a cselekmény, ahogyan a hős nem tudna egy-egy segítő és az általa adott segítségnyújtás (kívánságteljesítés, varázstárgy adása stb.) nélkül haladni, úgy a történet is elakadna a segítők szerepe nélkül. A mellékszereplők ennek eredményeképpen legalább olyan hangsúlyosak a történet alakulását tekintve, mint a mesehős.

Ahogy a segítők és az ellenfelek is építik a történetívet, úgy a varázstárgyak és a mesei terek is történetépítő funkcióval bírnak. A varázstárgyak nem csupán fantáziadús kellékek, hanem a cselekmény fordulópontjaihoz is erősen kapcsolódnak. Hasonlóképpen a mesei terek sem puszta színterek, hanem jelentéshordozó közegek. Míg a történet elején és a végén a mesei teret hétköznapiság jellemzi, addig a fő szerkezeti egységet, vagyis a varázsvilágot osztott világrendszer jeleníti meg, amely általában három szintből áll össze. Ez a három szint néha vertikálisan tárul a szemünk elé.

Vertikális világbeutazás

A vertikális világbeutazás tükrözi a világszintek egymásra épülését, illetve a köztük lévő értékbéli különbségeket (réz-, ezüstmajd aranypalota), de a hős veszély- vagy fenyegetettségérzetének mértékét is szimbolizálhatja (három-, hét- és tizenkétfejű sárkány). Mindamellett, hogy a vertikális világelrendezés tükrözi, hogy az egyes világsíkokon megesett történések bizonyos hatásokatt gyakorolnak a másik két szint majdani eseményeire, a tündérmese nem mindig ábrázolja látványosan a szintek egymásra hatását. A hármasság, az ismétlés és a sablonszerű, előre meghatározott történetvezetés inkább csak borítékolja az események, valamint a mesei terek kölcsönhatását. Ezek olyan szervezőminták, amelyek megadják a történetív ritmikusságát, a fokozás és várakozás narratív feszültségét. Annak ellenére, hogy a sematikus meseív hozzájárul a feszültségoldás és a feszültségkeltés folyamatos hullámzásához, szerkezeti biztonságot is nyújt, ami egyrészt megjósolhatóvá teszi a történetív alakulását, másrészt pedig hozzájárul a befogadói elvárások stabilizálásához és a narratív tájékozódás megkönnyítéséhez.

pozitív hatás a tanulók imaginatív történetírói készségeire

Ezek a mintázatok különösen hasznosak a történetalkotás során, mert a cselekményszervezésben kapaszkodót nyújtanak a tanulók számára. A mesei kezdés és zárás, a szereplők, az ismétlődő formulák mind olyan elemek, amelyek érzékelhetővé teszik a műfaj sajátosságait, és sematikus jellegük által kettős funkciót látnak el. Egyrészt támpontot nyújtanak, másrészt a mese szimbólumvilága, mágikus térszerkezete, varázslatos szereplői fordulatokkal teli narratív íve pozitív hatást gyakorolhatnak a tanulók imaginatív történetírói készségeire.

Ellentétek és összehasonlíthatóság

A varázsmese ellentétekben gondolkodik, nincs ez másként, ha a mesei kezdést és zárást figyeljük meg a hős, valamint a narratíva szempontjából. A történet a rend felbomlásával indul, egy probléma vagy hiány fellépésével, vagyis a mese elindulását a feszültségkeltés jellemzi. A történet további részében látszólag a rend teljesen felbomlik, a kaland végeláthatatlan akadályokat zúdít a hős útjába, aki a biztonságot adó otthontól teljesen eltávolodik, de ahhoz, hogy a rend „helyreálljon", igazából újra kell képződnie. Ezt a fajta újrarendeződést szolgálja a káosz megjelenése, ami a hős személyiségének és egzisztenciájának az újjászerveződését biztosítja. A történetváz legnagyobb része ezt a funkciót szolgálja. Bár az otthontól való fizikai eltávolodás, az ellenfelekkel és nehézségekkel való szembesülés látszólag eltávolítják a hőst és a befogadót a biztonságot adó végkifejlettől, a főhős útja mindvégig a rend irányába halad.

A történetbefejezés mikéntje emiatt összehasonlítási alapként is szolgál. Rámutat a kezdés és a befejezés közti különbségekre, különösen akkor, ha a hős belső és külső körülményeit vesszük szemügyre. A történet vége nem lineáris lezárás, hanem keretet adó végkifejlet, ami egyúttal értelmezői pozícióba helyezi a befogadót.

A TÖRTÉNET MINT A KÖZÖS ALKOTÁS, AZ ÖNKIFEJEZÉS ÉS A KREATÍV SZÖVEGALKOTÁS TERE

A történetek, azon belül is a varázsmesék olyan szövegvilágot nyitnak meg, amelynek bejárása egyszerre támogatja az önkifejezést, a kreatív szövegalkotást és a csoportos jelentésalkotást. Míg a (kreatív) írás gyakran individuális tevékenységként jelenik meg a köztudatban, az iskolai gyakorlatban számos olyan munkaforma létezik, amely a csoporttagok közötti diskurzusra, a közös tevékenységre helyezi a hangsúlyt. A kreatív írásgyakorlatok terepet adnak a csoportos jelentésteremtésnek, az egyéni ötletek validálásának aszerint, hogy mely egyéni elképzelések passzolnak leginkább a történet cselekményéhez, vagy éppen milyen utakat nyithat meg egy-egy ötlet a továbbírás szempontjából. Mindamellett, hogy fontos tényező a szöveg dramaturgiája, a csoporttagoknak figyelembe kell venniük olyan szempontokat, mint a szövegkohézió, a nyelvhelyesség és stilisztikai szempontok, a történetstruktúra, valamint a szereplő- és cselekményszálak finomhangolása. Nem pusztán egy önkifejezéssel kapcsolatos alkotótevékenységről van szó, hanem szövegalkotási folyamatról is, ahol bizonyos speciális szempontokat szükségszerű figyelembe venni. A közösen létrehozott történet nem egyetlen alkotó elképzelésének megvalósulása, hanem a résztvevők ötleteinek, tapasztalatainak és értelmezéseinek találkozási pontja. E kereten belül ugyanakkor lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók saját élményeiket, félelmeiket, vágyaikat és elképzeléseiket szimbolikus formában jelenítsék meg.

Dorothy Heathcote és *Gavin Bolton* (1995) szerint a fikció nem pusztán elmesélt történetként, hanem közösen megtapasztalt jelentéstérként értelmezhető, ami az azonosulásnak, az átélésnek, a közvetett tapasztalatszerzésnek nyújt lehetőséget. A mesealkotás során létrejövő narratíva ezért nemcsak szövegként, hanem közösségi tapasztalatként is működik. A tanulók egyszerre

szerzői, befogadói és alakítói a történetnek, ami erősíti a részvétel élményét és a történethez való személyes kötődést. *Vörös István* és *Lackfi János* (2015) pedig az irodalomtanítást annak a kérdésfeltevésnek mentén gondolják újra, hogy a tanulók és a tanárok „miként tudják azt a nagy kultúrkincset, melyet örökségül kaptak, a saját céljaikra és hasznukra használni" (37. o.). A kreatív írás és a drámapedagógia éppen az erre adható válaszokkal dolgozik, amennyiben a foglalkozás résztvevői a hagyományos történetszervezési elvek mentén alkotnak újat, és a létrehozott szövegvilág jelentésrétegeit magukra vonatkoztatják mind az írás, mind a drámapedagógiai munka fázisában. A történet létrehozása során a tanulók nem egyszerűen szöveget alkotnak, hanem közösen építenek fel egy olyan fiktív világot, amelyben saját meglátásaik, tapasztalataik, reflexióik, illetve értelmezéseik is helyet kapnak.

építenek egy fiktív világot

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány ezen első része arra vállalkozott, hogy a történetalkotás és a kreatív írás szerepét az irodalomtanítás szempontjából megvizsgálja, különös tekintettel a mese narratív funkcióira. A mese szerkezetének elemzése narratológiai szempontból azért is fontos – túlmenően azon, hogy poétikai-történetépítkezési aspektusból jól lehet gyakorolni vele a tipikus narratív elemeket –, mert a megszületett szöveganyag olyan közös alkotói tevékenység eredménye, melynek során a tanulók gyakorolják az *új keretek között való gondolkodást*, illetve *a szövegalkotási és -szerkesztési elvek alkalmazását az önkifejezés egyik legelemibb módján*, az íráson keresztül.

A bemutatott elméleti szempontok alapján megállapítható, hogy a mese nem pusztán hagyományos irodalmi műfajként értelmezhető, hanem egy olyan történetként, amely egyszerre kínál szerkezeti fogódzkodókat és ad teret az imaginatív nyitott gondolkodásnak, egyéni megvalósítási formák megszületésének. Ezen értelmezés szerint a mesei elemek – a hiány fellépése, a hős útja, az akadályok, az ellenfelek és a segítők, a varázstárgyak, a mesei kezdő- és záróformulák – olyan mesei sajátosságok, amelyek meghatározzák a történet szerkezeti ívét, és előre kijelölik azokat a főbb pontokat, amelyek mentén a narratíva épülni fog. A varázsmese szerkezetében fellelhető szerkezeti sematikusság viszont a kreativitás egyik ösztönzőjeként, táptalajaként azonosítható. Ugyanakkor a mese misztikummal, fantasztikummal és szimbolikus tartalmaival teret ad annak, hogy a tanulók a saját belső képeiket, fantáziavilágukat, elgondolásaikat megjelenítsék. A mese tehát formát ad a tanulói elképzeléseknek, és természete által ösztönzi a megszokott valóságtól elrugaszkodott tartalmak születését.

A kreatív írásra épülő történetformálás az irodalmi tanulás egy olyan módjaként értelmezhető, amely ötvözi a szövegértést, a narratív gondolkodást és az önálló jelentésalkotást. A történetekhez való viszony ugyanis nem merül ki pusztán az értelmezői pozícióban; a történet már a befogadás pillanatában is alkotói szerepre hívja a mindenkori befogadót, ez pedig kedvezően hathat a szöveggel való munka egyéb, szintén aktív részvételre épülő gyakorlataira, mint például a drámapedagógia.

IRODALOM

Boldizsár I. (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai, Budapest.

Bruner, J. (1991): The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry. *Creative Education*. **18.** 1. sz., 1–21.

Campbell, J. (2023): *Az ezerarcú hős*. GBL, Budapest.

Csíkszentmihályi M. (2021): *Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai, Budapest.

Elbow, J. (1998): *Writing without teachers*. Oxford University Press, Oxford.

Gaut, B. (2009): Creativity and Skill. In: Michael, K. Denis, D. és Karen, B. (szerk.): *The Idea of Creativity*. Leiden, Brill. 83–103.

Gaut, B. (2010): The Philosophy of Creativity. *Philosophy Compass*. **5.** 10. sz. 1034–1046. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2010.00351

Hadzigeorgiou, Y. (2016): Narrative Thinking and Storytelling in Science Education. In: Uő.: *Imaginative Science Education*. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-29526-8_4

Kaufman, J. C. (2016): *Creativity 101*. Springer, New York.

Heathcote, D. és Bolton, G. (1995): *Drama for Learning*. Heinemann Drama, Portsmouth.

Herédi R. (2021) Az irodalomórai élményszerzés szükségessége és a célokra gyakorolt hatásrendszere. In: Kusper J. és Verók A. (szerk.): *Dulce et utile – Tanulmányok Pintér Márta Zsuzsanna 60. születésnapjára*. Líceum, Eger, 83–92.

Herédi R. (2023): Az olvasás (újra)pozicionálása – Az olvasás jellemzői régen és ma: információ- és élményszerzés, elmélyülés, internet. *Új Pedagógiai Szemle.* **73.** 1–2. sz., 109–118.

Herédi R. (2022): Irodalomtanítás – elvárások, szerepek, modellek, megközelítésmódok: Pedagógusnézetek vizsgálata fogalomtérképpel. *Iskolakultúra*. **32.** 5. sz., 110–126.

Kispál D. (2023): A hermeneutika lehetséges kapcsolódási pontjai az irodalomtanítással és az értékeléssel. In: Csató A., Herédi R., Kispál D., Kusper J. és Takács J. (szerk.): *Olvasatok és módszerek. IrKa Könyvek - Tanulmányok a magyartanítás módszertanáról (2).* Líceum, Eger. 11–25.

Kispál D. (2022): A kreatív írás lehetséges szerepe a magyartanár szakos hallgatók interpretációs stratégiáinak fejleszésében. In: Juhász M., Karainé Gombocz O. és Mongyi N. (szerk.): *Pedagógiai változások – A változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 300–307.

OECD (szerk., 2024): *New PISA results on Creative Thinking: can students think outside the box?*. Letöltés: www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/06/new-pisa-results-on-creative-thinking_7dccb55b/b3a46696-en.pdf (2026. 05. 30.).

Propp, V. J. (1968): *A mese morfológiája*. Osiris, Budapest.

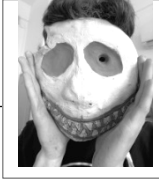
Ruini, C., Masoni, L.. Ottolini, F. és Ferrari, S. (2014): Positive Narrative Group Psychotherapy: the use of traditional fairy tales to enhance psychological well-being and growth. *Psych Well-Being*. **4**. 13. sz. DOI: https://doi.org/10.1186/s13612-013-0013-0

Truby, J. (2007): *The anatomy of story: 22 steps to becoming master storyteller*. Faber & Faber, New York.

UNESCO (szerk., 2024): *Framework for Culture and Arts Education*. Letöltés: https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf (2026. 06. 10).

Vörös I. és Lackfi J. (2015): Intézményszerűen tagadni az intézményesülést. Válaszok Balázs József Imre kérdéseire. *Korunk*. **26.** 11. sz., 34–39.

Vygotsky, L. S. (2004): Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*. **42**. 1. sz., 7-97.



SZONTAGH PÁL IVÁN

Az értéksemleges oktatástól az értékszupportív nevelésig

Hozzászólás Németh Gábor *A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?* című írásához és az azt követő reflexiókhoz[1]

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.07

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

A vasárnapi plázazár körüli politikai turbulencia idején mondta egy barátom: „A pláza az ateista templom, a shoppingolás az ateista istentisztelet." Azt hiszem, tévedett. A fogyasztói társadalom szokásrendszere, a folyamatos jelen- és készenlét kényszere független az egyén spiritualitásától. Szerintem az „ateista transzcendencia" valódi „szertartásai" inkább a lépten nyomon hirdetett életvezetési előadások, önismereti kurzusok, pszichológiainak nevezett stand-upok, generációelméleti performanszok. Ezeken az alkalmakon a „felkent" szakértők (akiknek szaktudományos felkészültsége nem egy esetben megkérdőjelezhető) a színpadról magyarázzák a világot, adnak életvezetési és értékválasztási tanácsokat, recepteket, sőt felszólításokat, értelmeznek emberi kapcsolatokat. A „szertartás" után van lehetőség az előadóval találkozni, a szerencséseknek kezet rázni, sőt kötetbe rendezett tanaik megvásárlása után dedikáltatni is.

Anélkül, hogy egy kalap alá vennénk, pláne sommásan megítélnénk ezt a jelenséget, két dolgot megállapíthatunk. Az egyik, hogy ezen alkalmak forgatókönyve sokban hasonlít a vasárnapi istentiszteletek rendjéhez, másrészt, hogy ezekre az előadásokra jóval nagyobb és fizetőképesebb érdeklődés mutatkozik, mint az egyházi szertartásokra. A templomok üresek, a színháztermek zsúfolásig megtelnek.

Mindez Németh Gábor *A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?* című írásáról jutott eszembe, mely az Új Pedagógiai Szemle hasábjain jelent meg, és már eddig is több, figyelemre méltó hozzászólást generált. A fentiekben körülírt alkalmak sikere véleményem szerint látványosan igazolja a szerző állítását, miszerint „a szekuláris világ nem tudta felszámolni az ember önmeghaladás iránti vágyát" (*Németh*, 2026, 133. o.). *Van der Zee* szerint „a szekularizáció nem feltétlenül jelenti a transzcendencia-tudat elvesztését, hanem azt is jelentheti, hogy

[1] *Új Pedagógiai Szemle.* **76.** 5–6. sz., 132–142. DOI: 10.71157/upsz.2026.05-06.08 – illetve: *Új Pedagógiai Szemle.* **76.** 7–8. sz., 110–117. DOI: 10.71157/upsz.2026.07-08.07 és 10.71157/upsz.2026.07-08.08

a transzcendencia a belső, világi kapcsolatokra korlátozódik. A transzcendencia-tudat ezért ígéretes kiindulópontnak tekinthető – nemcsak a szekularizáció, a vallás és kölcsönös kölcsönhatásuk megértése szempontjából, hanem e jelenségek kezelésére szolgáló új stratégiák kidolgozása szempontjából is." (2024, 153. o.)

Hogyan tapintható és értelmezhető ez a jelenség a 21. század oktatásában? Egyetértek Németh Gáborral és a cikkére reflektáló *Gloviczki Zoltán*nal, hogy „az értéksemlegesség az iskolai oktatás-nevelés világában félrevezető paradoxonnak tekinthető" (2026, 113. o.). A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 4.§ (2) így fogalmazott: „Az állami és a helyi önkormányzati nevelési-oktatási intézmény nem lehet elkötelezett egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem. Az állami és a helyi önkormányzati iskola pedagógiai programjában biztosítani kell az ismeretek, a vallási, illetve világnézeti információk tárgyilagos és többoldalú közvetítését. Az állami és a helyi önkormányzati nevelési-oktatási intézmény nevelési, illetve pedagógiai programja, működése, tevékenysége és irányítása vallási és világnézeti tanítások igazságáról nem foglalhat állást, vallási és világnézeti kérdésekben semlegesnek kell maradnia." Míg a *vallási semlegesség* elvárható és indokolt előírás az állami oktatásban, a jogszabályban szereplő *világnézeti semlegesség* doktrínája véleményem szerint fából vaskarika. Nincs *semleges* világnézet: a gondolkodó ember okszerűen gondol valamit a világról, a létezés céljáról és értelméről, a társadalmat összetartó erkölcsi princípiumokról. Semmilyen nevelés nem képzelhető el végiggondolt és definiált világ- és emberkép nélkül (*Szontagh*, 2026.). Ezt nemzetközi vizsgálatok is alátámasztják: a filozófia- és etika-didaktika területén a semlegesség eszméjét „illuzórikusnak", az értéksemlegesség fogalmát pedig „kudarcot vallott állításnak" tekintik (*Gerber,* 2026, 388. o.).

Az oktatási intézmények „az értékek szempontjából kulcsfontosságú szerepet játszanak, hiszen az oktatási rendszer a társadalom kultúrájának és értékeinek átadásában is kiemelt szerepet kap" (*Major* és mtsai., 2022, 487. o.). Az elmúlt évtizedek tapasztalata alapján azonban mintha az oktatásügy, az iskolarendszer (és benne az egyes intézmény és az egyes pedagógus) mintha *nem akarna, nem merne* vagy *nem tudna* egyértelmű világnézeti é rték-preferenciákat megjeleníteni és átadni munkája során. Némelykor és némelyek *nem akarnak* elemző módon foglalkozni azzal az értékhorizonttal, amely minden nevelési folyamat mögött felsejlik, nem kívánják tételesen megfogalmazni azt az ember- és jövőképet, értékrendet, amelyre emberformáló munkájukat építik. Ilyen a reformpedagógiák értékrelativizmusa, vagyis az értékközvetítés szükségességének tagadása, amelyről *Bábosik* megállapítja: „a teljes lemondás a közvetítendő értékekről nagymértékben rontja a nevelési tevékenység célirányosságát és hatásfokát is" (2001, 9. o.). Sokszor tapasztalhatjuk azt is, hogy nem az akarat hiányzik, hanem a pedagógus *nem meri* felvállalni, pláne közvetíteni azt az értékrendet, melyre személyes életét építi. Ennek oka sokféle lehet, legtöbbször a tanulói közösség vallási, világnézeti sokszínűsége, az iskolahasználó családok extrémen diverz életvezetési

az iskolahasználó családok extrémen diverz életvezetési tradíciói

tradíciói okozzák az intézményes nevelés-oktatás önkéntes háttérbe vonulását. Ez az etikai tartózkodás egyféle kulturális alázatnak tűnhet, a gyakorlatban ugyanakkor elkerülési stratégiaként működik (*Diamond* és *Rocha*, 2026, 452. o.). Láttunk arra is példát, hogy az oktatásirányítás a tartalmi szabályozáson, taneszközkínálaton és a továbbképzési rendszeren keresztül erősen ambicionálja világnézeti preferenciáinak hangoztatását, átadását és számonkérését, ugyanakkor ez a hatalmi pozícióból irányított, sokszor leegyszerűsítő és szakmai minőségét tekintve is megkérdőjelezhető törekvés kontraproduktívvá válik, és az iskola *nem tudja* a kívánt irányba befolyásolni a tanulók gondolkodását.

A fentiekben a világnézetről, nem pedig vallásról beszélek; világnézeten egyaránt érthetők a *vallási tradíciók*, a Németh Gábor által definiált *ateista transzcendencia* vagy a *Nagy Ádám* által említett „horizontális, egyenrangú (világon belüli) irányú, a *társadalmi ethosz*" (2026, 111. o.).

> keresztyén pedagógusnak nem lehet célja egyszerűen a doktrinális tudásátadás

Nem kerülhető meg ugyanakkor itt a vallási, világnézeti szempontjából vállaltan elkötelezett intézmények feladata és mozgástere sem. Semmiképpen nem gondolhatjuk, hogy a keresztyén nevelés kimerül a lexikális tudásátadással (hittanórák, vallási alkalmak stb.). „Nem a keresztyénségről tanítunk: A jó ismerete még nem tesz jóvá. […] A keresztyén nevelés életcélt, világnézetet, lelki érettséget ad." (*Rédly*, 2006, 11.o.) Nyilvánvaló, hogy semmilyen keresztyén pedagógusnak sem lehet célja egyszerűen a doktrinális tudásátadás, ugyanakkor elsődleges feladata személyes példáján keresztül a „tanulók elé élni" a példamutató keresztyén életet. „A keresztyén nevelőnek reális önértéktudattal kell rendelkeznie. Ez a józan önértékelés mentheti meg attól, hogy le-, illetve túlértékelje magát. A gyerekek szempontjából sem mindegy, hogy milyen mintát követnek. Ugyancsak fontos ismertetőjegye a keresztyén pedagógusnak a lelki kisugárzása, a mozgása, gesztusai, megjelenése, ruházata, frizurája, arckifejezése, beszéde. Ha a gyerekek saját bőrükön tapasztalják a megbocsátás, a szeretet, az újrakezdés lehetőségének feltétel nélküli biztosítását, vágy ébredhet bennük nevelőjük »legfőbb támasza« megismerésére. […] A keresztyén nevelő olyan egyéniség, akinek nem az egyéni karrier számít, hanem az elhivatottság, akit toleráns magatartás, empátia, önzetlenség, lelkiismeretesség jellemez. A keresztyén pedagógus a gyermekre úgy tekint, mint akit az Úrtól kapott felelősséggel tisztel, szeret, és akire odafigyel." (*Szenczi*, 2017, 195–196. o.) A keresztyén iskolákkal kapcsolatban az egyik leggyakrabban említett kifejezés az elkötelezettség. Elkötelezettség, hivatástudat nélkül sem tanítani, sem közösségeket vezetni nem lehet. Ez nemcsak világnézeti elkötelezettséget jelent, hanem a hivatás iránti elkötelezettséget, alázatot is. A hívő embertől a vele szövetséget kötő Isten az ügye iránti elkötelezettséget várja (*Szontagh*, 2016.).

Vitathatatlan ugyanakkor, hogy az iménti Szenczi-idézet legtöbb jellemzője számos vallástalan pedagógusra is érvényes. „A másodlagos nevelési szocializáció színterén is megtapasztalhatják a tanulók, hogy az adott intézmény pedagógusai számára mi értékes, mi a becsülendő érték, a követendő példa az életben." (*Major* és mtsai., 2022,

487. o.) Az elkötelezett hivatástudat, a tudatos értékválasztás, a megkérdőjelezhetetlenül tiszta erkölcsi magatartás nem keresztyén privilégium. „A keresztyén etika megkülönböztető jellege inkább az erkölcsi indíttatásban és az egyéni erkölcsösség indoklásának módjában rejlik, semmint az erkölcsös magatartás tényleges tartalmában". (*Rae*, 2015, 57. o.)

Bizonyos értelemben a hívő pedagógusnak könnyebb dolga van: tudja, kitől kapta az elhívását és tudja, kinek tartozik felelősséggel az elvégzett munka eredményét illetően. Az „ateista transzcendenciában" ez a „végső referencia nem »fent«, hanem »előttünk« vagy »közöttünk« helyezkedik el." (*Németh*, 2026, 136. o.) Németh Gábornak abban igaza van, hogy ezek az ember alkotta igazodási pontok könnyen torzulhatnak, s válhatnak szélsőséges eszmék, vállalhatatlan társadalmi-pedagógiai kísérletek kiindulópontjává. Az is igaz ugyanakkor, hogy a vallásos transzcendencia (félre)értelmezésében ugyanezek a bűnök ugyanígy megjelenhetnek, a történelem során nemegyszer meg is jelentek.

értéksemleges oktatás helyett értékszupportív nevelés

Mi lehet a feladata vagy ideális pozíciója az állami közoktatásnak az értékválasztás vagy -átadás tekintetében? Meggyőződésem, hogy a nemzeti szintű tartalmi szabályozásnak meg kellene határoznia azokat a konszenzuális értékeket, amelyek a köznevelés/közoktatás teljes spektrumán elvártak. Ezen túl lehetőséget kellene biztosítani minden fenntartónak, intézménynek és minden egyes pedagógusnak, hogy ezen alapértékek tiszteletben tartásával, mások véleményének, világnézetének elfogadása, ismerete és objektív ismertetése mellett megélje és megvallja saját értékpreferenciáit, valamint alkotó beszélgetések, akár viták ösztönzésével növendékeit is erre biztassa. (*Szontagh*, 2026.) Ez az „értékszupportív" nevelés olyan pedagógiai szemlélet, amely a nevelést szükségszerűen értékközvetítő tevékenységnek tekinti, és miközben bizonyos erkölcsi, társadalmi és kulturális értékek tudatos támogatására törekszik, a tanuló önálló értékválasztásának és kritikai gondolkodásának tiszteletben tartását, személyes értékpreferenciáinak individuális megkonstruálását ugyanilyen fontosnak tartja. Ebben az értelmezésben az erkölcsi nevelés nem csupán azt jelenti, hogy bátorítjuk a diákokat és felkészítjük őket értékeik tisztázására és igazolására, hanem remélhetőleg megtaláljuk azokat a módszereket is, amelyekkel megerősíthetjük az azok szerint való cselekvésre irányuló vágyat vagy motivációt. Ugyanakkor ügyelnünk kell az indoktrináció elkerülésére, a vitatott meggyőződések nyílt, racionális vizsgálatának ösztönzésére – pártatlanul, de nem semlegesen. (*Hill*, 2014)

A „kilúgozott" értéksemlegesség kongruenciakrízist okoz, a pedagógus egyik legfontosabb eszközét, személyiségének varázsát, mással össze nem téveszthető egyéniségét áldozza fel valamilyen tévesen értelmezett „politikai korrektség" oltárán. Elkötelezett pártatlanság, egyensúlykeresés a tolerancia, a sokoldalúság, illetve a személyes meggyőződés, értékeink megvallása és hiteles képviselete között; értéksemleges oktatás helyett értékszupportív nevelés: ez a mi munkánk, és nem is kevés.

IRODALOM

Bábosik Z. (2001): Értékközvetítés napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*. **51**. 12. sz., 3–10.

Diamond, M. és Rocha, T. (2026): Learning with a Warmer World: Climate Change Education for Forms of Life. *Educational Theory*. **76.** 4. sz., 448–466. DOI: 10.1111/edth.70096

Gerber, S. (2026): Ethics education in Berlin: bridging philosophical and religious perspectives. *British Journal of Religious Education*. **48.** 3. sz., 384–398, DOI: 10.1080/01416200.2026.2672688

Gloviczki Z. (2026): Még egy szó az „ateista transzcendenciáról". Reflexió Németh Gábor A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?... című írására. *Új Pedagógiai Szemle*. **76.** 7–8. sz., 113–117. DOI: 10.71157/upsz.2026.07-08.08

Hill, B. V. (2014): The Schooling of Ethics. *Educational Philosophy and Theory.* **46.** 3. sz., 296–310. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2011.00832.x

Major E., Bacskai K. és Engler Á. (2022): Nevelési értékpreferenciák az állami és egyházi iskolákban. *Educatio*. **31.** 3. sz., 479–488. DOI: 10.1556/2063.31.2022.3.9

Nagy Á. (2026): Transzcendencia vagy egyszerűen ethosz? Reflexió Németh Gábor A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?... című írására. *Új Pedagógiai Szemle*. **76.** 7–8. sz., 110–112. DOI: 10.71157/upsz.2026.07-08.07

Németh G. (2026): „A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?". Az ateista transzcendencia értelmezése keresztény pedagógiai nézőpontból – Gondolatkísérlet. *Új Pedagógiai Szemle*. **76.** 5–6. sz., 132–142. DOI: 10.71157/upsz.2026.05-06.08

Rae, S. B. (2015): *Erkölcsi döntések. Bevezetés az etikába*. Harmat, Budapest.

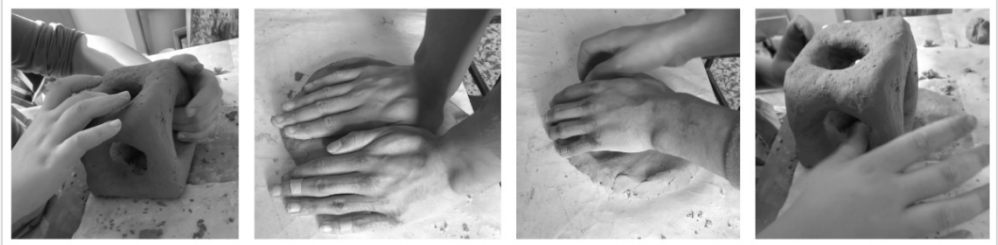
Rédly E. (2006): *Pedagógia keresztyén szemmel* (főiskolai jegyzet). Győr.

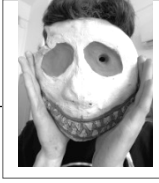
Szenczi Á. (2017): A pedagógus elhívása, elhivatottsága, hivatala. In: Erdélyi E. és Szabó A. (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából.* KRE – L'Harmattan, Budapest. 195–196.)

Szontagh P. (2016): Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle.* **66.** 9–12. sz., 88–98.

Szontagh P. (2026): Hogyan tovább (egyházi) oktatás? Megfontolások a rendszer megújításáról. *Szemlélek.* Letöltés: https://szemlelek.net/hogyan-tovabb-egyhazi-oktatas-megfontolasok-a-rendszer-megujitasarol (2026. 09. 21.).

Van der Zee, Th. (2024) Awaken the Awareness of Transcendence: New Strategies for Catholic Schools in the Netherlands to Deal with Secularization. *Verbum Vitae*. **42.** 1. sz., 139–157.





BATANCS ENIKŐ

Önrendelkezés az óvodában

Tapasztalatfelmérés az alvás és étkezés gyakorlatáról

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.08

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETŐ

A demokratikus nevelés fő narratívája abból indul ki, hogy a gyermek nem tárgya, hanem résztvevője a nevelési folyamatnak. Ez nem csupán pedagógiai álláspont, hanem olyan értékrend, amelynek keretei közt a gyermeket saját testének, érzelmeinek és szükségleteinek hiteles ismerőjeként kezeljük, a gyermekek jogainak ismeretét és figyelembevételét pedig a mindennapos pedagógiai döntések alapvető elemeinek tekintjük.

Az önrendelkezés kérdése az óvodai életben különösen két területen mutatkozik meg élesen: az alvás és az étkezés helyzetében. Ezek szükséglete a szervezet biológiai jelzéseire épül, mégis mindkettő napjainkban is erősen szabályozott a pedagógusok által az óvodai mindennapokban.

A jelenlegi magyarországi óvodai gyakorlatban ezek a szabályozások sok esetben évtizedek óta változatlanok (főleg a pihenőidő hosszát tekintve), miközben a gyermekek fejlődéséről, alvásigényéről és étkezési szokásairól szóló szakmai tudás, valamint a családok igényei és elvárásai jelentősen átalakultak.

A tanulmány elkészítésének egyik (de nem kizárólagos) kiindulópontját azok a tapasztalatok adták, melyeket tanácsadói munkámon keresztül gyűjtöttem össze.[1] Elégedetlen szülők, panaszkodó gyerekek és intézményi rugalmatlanság: ezek a jelenségek visszatérő mintát mutattak. Szülők jeleztek, kérdeztek, alternatívákat javasoltak, mégis szembesültek olyan gyakorlatokkal, amelyeket nem tudtak befolyásolni. Gyerekek olyan mondatokat vittek haza, amelyek a testi jelzéseik figyelmen kívül hagyásáról tanúskodtak, esetenként túlkapásokról meséltek. Pedagógusok pedig arról számoltak be, hogy maguk is látják a feszültséget, de a rendszer keretei között nem találnak mozgásteret.

Mindebből egyetlen közös kérdés adódik: mennyire érvényesülnek a gyermekek

[1] A szerző pedagógiai tanácsadóként többször dolgozott már szülőkkel, szülőcsoportokkal, akik az alvás- és étkezési gyakorlatok körüli feszültségekkel fordultak hozzá segítségért. A szociális média platformjain keresztül számtalan pedagógussal áll kapcsolatban, akik többször felhívták a figyelmét (főleg a pihenőidő körüli) gyermekjogokat figyelmen kívül hagyó, nem gyermekközpontú gyakorlatokra.

jogai (különösen a saját testük feletti önrendelkezés joga) az óvodai mindennapokban?

Ennek a tanulmánynak nem célja hibáztatni sem a szülőket, sem a pedagógusokat. Egyetlen célja van csak: megvizsgálni, hogy mi 2026-ban a valóság, mifélék a mai tapasztalatok:

Milyen gyakorlatok élnek ma a magyar óvodákban az alvás és étkezés terén?

Hogyan látják ezt a szülők, és hogyan látják ugyanezt a pedagógusok?

Hol találhatók jó és követhető példák, és hol van szükség szemléletváltásra?

A TAPASZTALATFELMÉRÉS ADATAI

A kérdések megválaszolásához 2026 februárja és márciusa között online tapasztalatfelmérés történt 1325 válaszadó bevonásával: szülőkkel és óvodai szakemberekkel egyaránt.

Gyűjtési időszak: 2026. február 1. – március 31. Összes válasz: 1325 fő

A válaszadók megoszlása:

- Szülő vagy törvényes gondviselő: 47,7% (629 fő)
- Óvodai pedagógus vagy szakember: 49,2% (649 fő)
- Egyéb: 3% (40 fő)

Az érintett intézmények típusa:

- Állami vagy egyházi fenntartású, hagyományos napirenddel: 92,9%
- Alternatív óvoda (Waldorf, Montessori stb.): 1,4%
- Egyéb (pl. kéttannyelvű, sport fókuszú): 5,7%

Földrajzi megoszlás:

- Főváros: 26%
- Megyeszékhely: 17,3%
- Város: 33,1%
- Község: 17,4%
- Kistelepülés: 6,2%

Érintett korosztály:

A válaszadók 78,5%-a a teljes óvodai időszakra vonatkozóan válaszolt, a további korosztályról szóló válaszadások a következőképpen oszlottak el (*1. táblázat*):

1. TÁBLÁZAT

A válaszok aránya a tematizált óvodai korosztály tekintetében

Válasz	db	%
Teljes óvodai időszak	1030	78.5%
csak ‘kiscsoportos’ korosztály (≈ 2,5–4)	188	14.3%
csak ‘középsős’ korosztály (≈ 4–5)	126	9.6%
csak ‘nagycsoportos’ korosztály (≈ 5–7)	76	5.8%

FORRÁS: *saját szerkesztés*

A minta értelmezéséről

Az adatgyűjtés önkéntes részvételen alapuló, anonim online kérdőívvel zajlott (online-kerdoiv.com platform). A kérdőív szülőim illetve pedagógusok által látogatott Facebook- és Instagram-csoportokban volt elérhető, valamint a továbbosztások révén organikusan terjedt. Személyes adatot nem gyűjtöttem; a válaszadók csupán szerepüket (szülő vagy pedagógus) és az érintett gyermek életkorát jelölték meg.

Mivel a felmérés önkéntesen zajlottt, eredményei nem tekinthetők reprezentatívnak minden magyarországi óvodára nézve. Az 1325 fős minta (amelynek közel fele gyakorló óvodai szakember) ugyanakkor *fontos tendenciákat mutat*, amelyek figyelmet érdemelnek, és esetleg egy reprezentatív felmérésre motivál más szakembereket.

ELMÉLETI KERET: ÖNRENDELKEZÉS, GYERMEKJOGOK ÉS DEMOKRATIKUS NEVELÉS

A gyermek mint jogalany

Az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye, amelyet Magyarország 1991-ben ratifikált, alapelvként rögzíti, hogy a gyermek véleményét az őt érintő döntésekben figyelembe kell venni (12. cikk), joga van a pihenéshez és a játékhoz (31. cikk), valamint a személyes integritás védelméhez (16. cikk). Ezek az elvek együttesen többek közt azt fejezik ki, hogy a gyermek testi jelzései és szükségletei nem írhatók felül intézményi szempontok alapján.

Pedagógiai szemléleti keretként értelmezve a gyermekjogi deklaráció célja nem a felnőtt döntési hatáskörének csökkentése, hanem annak minőségi megváltoztatása. A kérdés nem az, hogy „a gyerek csinálhat-e, amit akar", hanem az, hogy „hogyan hozunk döntéseket úgy, hogy a gyermek szükségletei és méltósága valóban szerepet játsszon bennük".

A demokratikus nevelés mint keret

A demokratikus nevelés szemlélete ezt a gondolatot viszi tovább a mindennapi gyakorlatba.[2] Középpontjában a partnerség áll: a felnőtt vezet és kereteket ad, a gyermek pedig meghallgatott résztvevő, akinek a véleménye számít, és fontos része az óvodai mindennapoknak.

Az alvás és az étkezés ebben a keretrendszerben különleges helyet foglal el: mindkettő olyan terület, ahol a gyermek testi jelzései (fáradtság, éhség, jóllakottság, szomjúság) az önszabályozás természetes alapjai. Ha ezeket következetesen figyelmen kívül hagyják, a gyermek fokozatosan elveszíti a kapcsolatot saját testével. A kutatások arra utalnak, hogy a korai önrendelkezés lehetőségének hiánya összefüggésbe hozható az evési zavarok, a szorongás és az önszabályozási nehézségek kialakulásával. [3]

A rendszer és az egyén

E tanulmány nem kizárólag rendszerszintű magyarázatot keres. A kérdőív kérdéseire adott válaszok azt mutatják, hogy a helyzet összetett: van, ahol valóban a tárgyi és

[2] A demokratikus nevelés óvodai megvalósításáról részletesen lásd: Batancs Enikő (2025): Óvoda, ahol minden gyermek hangja számít. Gordon, Budapest.
[3] Ellyn Satter: Division of Responsibility in Feeding (1986/2000) modell; részletesen lásd: Uő. (2000): Child of Mine: Feeding with Love and Good Sense. Bull Publishing.

személyi feltételek hiánya akadályozza a rugalmas megközelítést, de van, ahol a gyermekek jogait figyelmen kívül hagyó gyakorlatot elsősorban a pedagógus szemlélete határozza meg. Az adatok olyan helyzetekre is rávilágítanak, ahol a gyermek testi jelzéseinek figyelmen kívül hagyása nem feltételek kérdése, hanem hozzáállásbeli döntés eredménye. *A demokratikus nevelés szempontjából ez utóbbi esetekben nem elég a rendszert változtatni: a szemléletnek is meg kell újulnia. Egy több évtizede változatlan gyakorlat nem válik helyessé pusztán attól, hogy megszokott.*

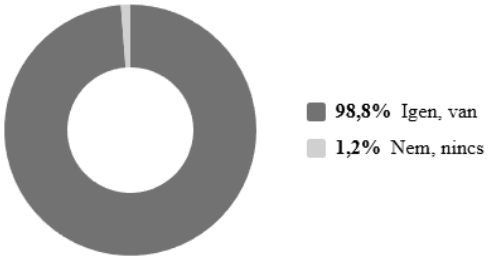
EREDMÉNYEK I. – AZ ALVÁS ÉS A PIHENŐIDŐ GYAKORLATA

A kötelező pihenőidő mint univerzális valóság

A felmérés egyik legegyértelműbb eredménye: a kötelező pihenőidő a magyar óvodákban szinte kivétel nélkül jelen van (*1. ábra*).

1. ÁBRA

Van-e kötelező pihenőidő az óvodában? (összesített, n = 1320)



FORRÁS: *saját szerkesztés*

A pedagógusok 99,84%-a, a szülők 97,62%-a számolt be arról, hogy az általuk ismert intézményben van kötelező pihenőidő. Ez önmagában nem meglepő, és nem is problematikus. A pihenés biztosítása gyermekjogi szempontból is indokolt: a 3–6 éves korosztály idegrendszere valóban igényli a napi lecsendesedést, a feldolgozási időt, a regenerációt.

Fontos hangsúlyozni: annak a gyermeknek is joga van pihenni, aki igényli – éppúgy, ahogy annak a gyermeknek is joga van, hogy ne kényszerítsék mozdulatlan fekvésre, aki nem álmos. Ez a kettős jog egyszerre kell hogy érvényesüljön.

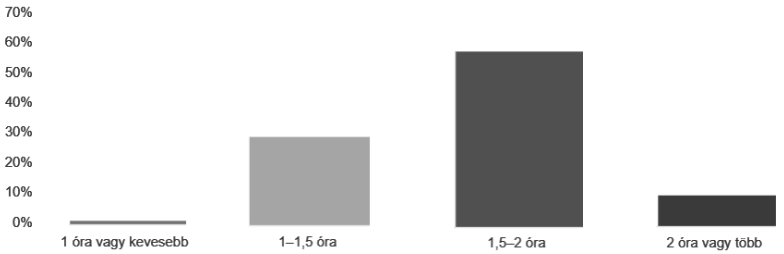
A kérdés nem az, hogy legyen-e pihenőidő, hanem az, hogy az hogyan valósul meg.

Mennyi ideig tart – és kinek szól?

A pihenőidő hosszát tekintve a pedagógusok 60,82%-a, a szülők 56,76%-a jelölte meg az 1,5–2 órás időtartamot (*2. ábra*).

2. ÁBRA

A pihenőidő hossza (összesített, n = 1292)



FORRÁS: *saját szerkesztés*

Ennél is figyelemre méltóbb adat: a szülők 14,49%-a számolt be 2 óránál hosszabb pihenőidőről: ez közel háromszorosa a pedagógusok által jelzett 5,69%-nak. Ez az eltérés valószínűleg nem szándékos torzítás: a pedagógusok a napirendbe épített „hivatalos" időt jelölték, míg a szülők a gyermekük által ténylegesen megélt, ágyban töltött időt. A kettő között érzékelhető különbség van.

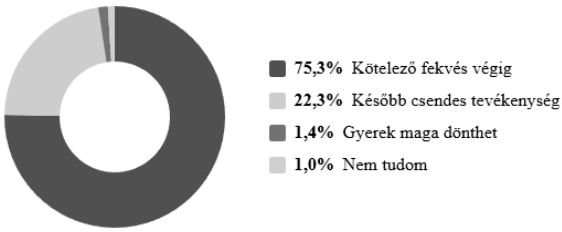
A hosszú pihenőidő önmagában nem feltétlenül probléma, ha rugalmasan, az egyéni igényekhez igazodva valósul meg. A következő adatok azonban azt mutatják, hogy ez ritkán van így.

Kötelező fekvés: a domináns gyakorlat

A pihenőidő tényleges tartalmát tekintve a kép egyértelmű: a pedagógusok 75,96%-a, a szülők 74,85%-a szerint a gyermekeknek a teljes pihenőidőt fekve kell tölteniük. Mindössze 0,62%, illetve 2,24% azoknak az aránya, ahol a gyermek maga dönthet arról, hogyan tölti ezt az időt. A két csoport között itt szinte nincs különbség. *Ez azt jelenti, hogy a kötelező fekvés valósága nem szülői torzítás, hanem mindkét oldal által egyformán látott és átélt tény.*

3. ÁBRA

Hogyan zajlik a pihenőidő? (összesített, n = 1320)



FORRÁS: *saját szerkesztés*

Ez az adat gyermekjogi szempontból különösen figyelemre méltó. Egy 5-6 éves gyermek, aki már nem aludna délután, így napi 1,5–2 órát tölt kötelező mozdulatlanságban. Nem azért, mert erre van szüksége, hanem azért, mert a napirend így szól. A pihenés tehát nem opcionális, hanem fekvés formájában kötelezővé válik.

Amikor a gyermek nem alszik el, a másfél-két órás mozdulatlanság igazából nem más, mint egy hosszan tartó koncentrációs feladat. Ez az időtartam meghaladja a 3–6 éves gyermekektől életkoruk alapján általában elvárható figyelmi teljesítményt.

Az életkori sajátosságokat meghaladó elvárt mozdulatlanság fokozott mentális terhelést róhat a gyermekre, ami fáradtsághoz, belső feszültséghez, valamint a pihenőidővel szembeni ellenállás kialakulásához vezethet.

Fontos megjegyzés: Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ÓNAP)[4] nem ír elő kötelező alvást vagy fekvést, és nem határoz meg konkrét időtartamot sem a délutáni pihenésre. A kötelező fekvés időtartamát tehát nem országos szabályozás határozza meg, hanem jellemzően az intézményi gyakorlat.

A pihenőidő és az életkor

A felmérés adatai azt mutatják, hogy a pihenőidő hossza és formája sok intézményben nem igazodik a gyermekek életkorához. Miközben egy kiscsoportos 3 éves gyermek idegrendszere valóban igényli a hosszabb pihenést, egy 6 éves nagycsoportos alvásigénye jelentősen csökken, ezt a fejlődéspszichológiai szakirodalom egyértelműen alátámasztja. A szokások azonban, úgy tűnik, nem a valóságon alapulnak:

„A mi óvodánkban ugyanolyan a pihenőidő hossza kiscsoportban, mint nagycsoportban. Szerintem ez nem jó, mégsem tudok rajta egyedül változtatni." (pedagógus válasza)

„Ígéret szerint nagycsoportban már nem kell feküdni annak, aki nem tud elaludni, hanem iskolaelőkészítő feladatlapot lapozhat helyette. Jelenleg, nagycsoport második félévében, még mindig kötelező az alvás." (szülői válasz)

„Szerintem kiscsoportban lehet 2 órás a pihenőidő, de nagycsoportban semmiképp se haladja meg a másfél órát, és 40 perc fekvés után hadd játsszanak csendben a gyerekek." (szülői válasz)

Az életkorhoz igazodó pihenőidő nem luxus, hanem az életkori sajátosságok tiszteletben tartásának alapvető követelménye. Ahol ez megvalósul, ott a gyermek pihenéshez való joga és az egyéni igények figyelembevétele egyszerre tud teljesülni.

Szorongás és ellenállás — és amit a számok mögött látunk

A válaszadók 53%-a (pedagógusok), illetve 59,5%-a (szülők) számolt be arról, hogy tapasztalt a gyermeknél szorongást vagy ellenállást a pihenőidővel kapcsolatban.

Ez azt jelenti, hogy ha száz gyermeket nézünk, több, mint felüknél jelenik meg valamikor a pihenőidőhöz kapcsolódó szorongás vagy ellenállás, nem egyszeri kivételként, hanem visszatérő tapasztalatként.

[4] Magyarország Kormánya (2012): 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

A két csoport közötti legszembetűnőbb különbség a súlyosság megítélésében mutatkozik: a szülők 23,08%-a jellemezte a szorongást „nagyon gyakori”-nak, míg a pedagógusoknak csupán 3,94%-a. Ez az ötszörös különbség nem feltétlenül ellentmondást jelez, hanem inkább azt, hogy a gyermek otthon megmutatja azt, amit az intézményben esetleg eltitkol. A pihenőidőhöz kapcsolódó szorongás tehát nem ér véget az óvoda kapujánál: hazamegy a gyermekkel. Szöveges válaszok ezügyben:

„Nem mertem szólni, hogy pisilnem kell, ezért végig fájt a hasam.” (szülői válasz, a gyermek szavait idézve)

„Azt mondták a gyerekemnek, hogy ha nem alszik, elviszik a másik csoportba a gonosz óvónénihez.” (szülői válasz)

„Csak a rossz gyerekek nem alszanak.” (szülői válasz, a gyermek által az óvodában hallott mondat)

„Csukd be a szemed, és aludjál, mert ha nem alszol, megint bolond leszel délután. ” (pedagógus által felidézett, kollégájától hallott mondat)

Ezek a mondatok nem csupán egyedi, kirívó esetek. A szöveges válaszok összességében visszatérő mintát mutatnak: *a nem alvó gyermek problémává válik, amelyet meg kell oldani, nem pedig olyan gyermekké, akinek szükséglete van, amelyre reagálni kell.*

A testjelzések tisztelete: szakadék a két csoport között

A kérdőív egyik skálakérdése azt vizsgálta, hogy a válaszadó megítélése szerint menynyire tartják tiszteletben a gyermek testének jelzéseit a pihenőidő alatt az óvodában (1 = egyáltalán nem, 10 = teljes mértékben). Az eredmény a felmérés legélesebb megosztottságát mutatja.

A pedagógusok 73,4%-a adott 8–10-es értéket, és csupán 14,8%-uk sorolta az 1–5-ös tartományba a tapasztalatát. A szülőknél ez az arány megfordul: mindössze 35%-uk adott 8–10-es értéket, míg 50,9%-uk az 1–5-ös tartományba sorolt. A legsúlyosabb értéket, az 1-est, a szülők 20,03%-a választotta, szemben a pedagógusok 2%-ával.

Ez a szakadék önmagában is fontos eredmény. Nem feltétlenül azt jelenti, hogy valaki hazudik, inkább azt, hogy a két csoport ténylegesen más valóságot él meg. A gyermek teste és jelzései iránt érzékeny szülő és a 25 gyereket egyszerre felügyelő pedagógus más-más fókusszal figyel. Az 50%-os szülői elégedetlenség azonban fontos jelzés, amelyet nem lehet figyelmen kívül hagyni.

A korai hazahozatal mint kényszer és mint egyenlőtlenség

A szöveges válaszok egyik visszatérő és különösen elgondolkodtató eleme a korai hazahozatal jelensége. *Számos szülő számolt be arról, hogy nem alvó gyermekét naponta el kellett hoznia ebéd után, mert az óvoda nem tudott vagy nem akart alternatívát biztosítani.*

„Emiatt konkrétan 2,5 éve úgy jár óvodába, hogy mindennap el kell hozni 12:30-ig.” (szülői válasz)

„Az lett a megoldás, hogy elhozzuk ebéd után. Nagyszülői segítséggel tudjuk ezt megtenni.” (szülői válasz)

Ez a helyzet több szempontból is problematikus. A korai hazahozatal azt jelenti,

hogy a gyermek kimarad az uzsonnából, a délutáni programból vagy a szabad játékból, a kortárscsoporttal töltött időből, miközben más gyerekek mindezt megkapják. *Ez nem egyéni megoldás: ez egy olyan helyzet, amelyben a gyermek az alvási igénye miatt hátrányos helyzetbe kerül az intézményi életben való részvétel szempontjából. Gyermekjogi nyelven fogalmazva: az egyenlő bánásmód elve sérül.*[5]

Ahol működik: ezt fontos látni!

Az adatok és a szöveges válaszok nem kizárólag problémákat mutatnak. A válaszadók 23,27%-a (pedagógusok), illetve 20,99%-a (szülők) ismer olyan intézményt, ahol a pihenőidő elején kötelező ugyan a lefekvés, de később a nem alvó gyermekek csendes tevékenységet végezhetnek.

A szöveges válaszokban konkrét, működő példák is megjelennek:

> „A nagyobbaknak a kicsik elalvása után csendes tevékenységet ajánlok: kísérleteket, kézműveskedést, fonást, puzzle-t, rajzot." (pedagógus válasza)
>
> „Nálunk a nem alvó gyerekek az alvószoba asztalánál könyvet nézhetnek, puzzleözhetnek vagy az alvókájukkal csendben játszhatnak – ez mindig is természetes volt." (pedagógus válasza)

Ezek a példák azt mutatják, hogy a rugalmas megközelítés megvalósítható, és hogy a gyermekek pihenéshez való jogát és az egyéni szükségleteket egyszerre is lehet tiszteletben tartani. Ahol ez működik, ott általában egy dolog működteti: a pedagógus szemlélete.

Az alvókájától megfosztott gyermek

Külön figyelmet érdemel egy visszatérő jelenség a szöveges válaszokban: az átmeneti tárgy, az úgynevezett „alvóka", a plüss, a biztonságot nyújtó tárgy elvétele büntetésként. A szöveges válaszokból idézve:

> „A gyerekem elmondása szerint elvették a plüsst azoktól a gyerekektől, akik nem feküdtek nyugodtan a pihenőidő alatt. Büntetésképpen." (szülői válasz)
>
> „Elveszem az alvókádat, mert mocorogsz, és csak akkor kapod vissza, ha elaludtál." (pedagógus által felidézett mondat)

Az átmeneti tárgy fejlődéspszichológiai szempontból a gyermek biztonságérzetének egyik legfontosabb forrása, különösen stresszes vagy szorongással teli helyzetekben. Elvétele pontosan abban a pillanatban veszi el a gyermektől a megnyugvás lehetőségét, amikor arra a legnagyobb szüksége lenne. *Ez pedagógiailag és gyermekjogi szempontból egyaránt indokolhatatlan.*

EREDMÉNYEK II. – AZ ÉTKEZÉS GYAKORLATA

A kóstoltatási elvárás mint alapértelmezett norma

Az étkezéssel kapcsolatos adatok első és legfontosabb üzenete: a kóstoltatási elvárás a magyar óvodákban széles körben jelen van.

[5] Az egyenlő bánásmód elvét az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének 2. cikke, valamint a magyar egyenlő bánásmódról szóló 2003. évi CXXV. törvény rögzíti.

A pedagógusok 43,55%-a, a szülők 56%-a számolt be arról, hogy az általuk ismert intézményben kötelező vagy inkább kötelező a gyermeknek megkóstolni az ételeket. Ez azt jelenti, hogy *a válaszadók többségének tapasztalatában az étkezés nem a gyermek saját döntése, hanem egy elvárás, amelyet teljesítenie kell.*

A két csoport között itt is érzékelhető különbség van: a pedagógusok nagyobb arányban jelölték, hogy a gyermek teljes mértékben dönthet az étkezésről (41,84%), míg a szülőknél ez az arány jóval alacsonyabb (23,52%).

Ez az eltérés részben fogalmi különbségre vezethető vissza. Értelmezésem szerint a „kötelező kóstoltatás" fogalma nem egységes; egyesek számára csak a fizikai kényszer minősül elvárásnak, mások számára már az is, ha az ételt a gyermek tányérjára teszik anélkül, hogy megkérdezték volna, kér-e belőle. Ez a fogalmi különbség részben magyarázhatja a két csoport eltérő megítélését.

Mit jelent a motiválás, és hol végződik?

A kérdőív azt is vizsgálta, hogy mi történik az óvodában, ha a gyermek nem akar enni. A leggyakoribb válasz mindkét csoportban a motiválás volt: a pedagógusok 86,27%-a, a szülők 67,78%-a jelölte meg ezt. *A motiválás (saját példával, beszélgetéssel, kóstolásra bátorítással) önmagában nem problematikus.*[6] *A demokratikus nevelés szemléletével is összeegyeztethető, ha a gyermek végső döntését tiszteletben tartják.*

A határvonal ott húzódik, ahol a motiválás átmegy nyomásgyakorlásba vagy büntetésbe. A szülők 15,79%-a, a pedagógusok 4,94%-a számolt be nyomásgyakorlásról, előbbiek 5,26%-a, illetve utóbbiak 1,85%-a büntetésről. Ezek az arányok önmagukban nem magasak, de ha száz gyermeket nézünk, ez azt jelenti, hogy közülük nagyjából 15 olyan csoportba jár, ahol (szülői tapasztalat szerint) nyomást gyakorolnak rá étkezés közben, és közel 5, ahol büntetés is előfordul. Ha figyelembe vesszük, hogy ezek heti rendszerességgel ismétlődő helyzetek, a hatásuk összeadódik.

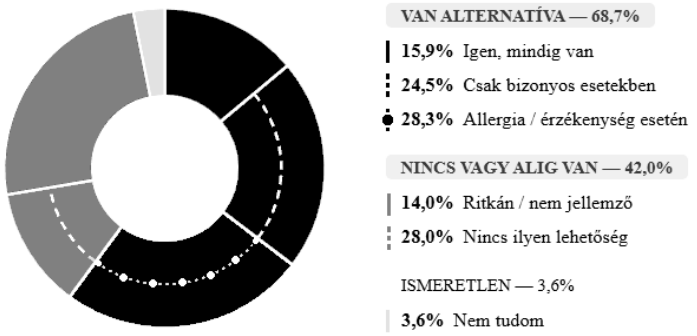
Az alternatíva hiánya: strukturális probléma

Az étkezési önrendelkezés egyik legkonkrétabb mutatója: van-e alternatíva, ha a gyermek valamit nem tud vagy nem akar megenni? Az eredmény figyelemre méltó: a pedagógusok 22,66%-a, a szülők 33,33%-a szerint egyáltalán nincs ilyen lehetőség. Ha ehhez hozzáadjuk a „ritkán jellemző" kategóriát, a pedagógusoknál 36,7%, a szülőknél 46,8% azoknak az aránya, akik szerint az alternatíva vagy nem létezik, vagy kivételes (*4. ábra*).

[6] A motiválás és a kényszer közötti határt nehéz objektívan mérni, mert azt elsősorban a gyermek éli meg. Ugyanaz a mondat („csak kóstold meg") egészen mást jelent attól függően, hogy a pedagógus részéről egy kedvcsináló javaslat vagy egy felszólítás érzelmi kontextusában hangzik el. Azaz nem mindegy, hogy a gyermek a nemet mondást lehetségesnek és következmény nélkülinek tudja, vagy pedig érzi, hogy az a „nem evés" implicit szankciójával fenyeget.

4. ÁBRA

Van-e alternatíva, ha a gyerek nem eszik? (összesített, n = 1305)



FORRÁS: *saját szerkesztés*

Ez azt jelenti, hogy sok gyermek számára az étkezési szituáció valójában nem tartalmaz választási lehetőséget: vagy megeszi, amit elé tesznek, vagy éhesen marad. Ez a helyzet különösen érzékeny a szenzoros feldolgozási nehézségekkel, ételallergiával vagy egyszerűen erős ételpreferenciákkal rendelkező gyermekek esetében.

„Az egyik gyermeket hányásig etették, mert akkor meg kellett kóstolnia az ételt, amikor egyértelműen jelezte, hogy nem kér belőle." (szülői válasz)

„Az előző kolléganőm beleerőltette a szenzoros gyerekbe az ételt, aki ezután kihányta. Az óvónő ilyet következmények nélkül megtehetett." (pedagógus válasza)

Ezek szélsőséges esetek, de nem egyediek. A szöveges válaszokban visszatérő motívum, hogy a gyermek jelzése nem elegendő ahhoz, hogy a felnőtt leálljon.

A kóstoltatás

A kóstoltatási elvárás mögött általában jó szándék áll: a felnőtt azt szeretné, hogy a gyermek minél több ételt megismerjen és megszeressen. A kérdőívben is megjelent ez az érv többször:

„Ha elsőre ráhagyom, hogy nem kér, [és] nem adok neki, akkor ez [az étel megismerése] nem történik meg." (pedagógus válasza)

„Mindent meg kell kóstolni. Azt is, amit nem szeret. Mindig. Akkor is, ha múlt héten kóstolta, és nem ízlett neki. Hétvégén már szorong emiatt, hogy hétfőn vajon mi lesz, mit kell megint megkóstolnia. Tehetetlennek érzem magam." (szülői válasz)

A fenti válaszokban megjelenő pedagógusi érvelések azonban ellentmondanak a táplálkozáspszichológiai kutatások eredményeinek. Ellyn Satter *Division of*

Responsibility modellje, amely az egyik legszélesebb körben elfogadott keretrendszer a gyermekek étkezésével kapcsolatban, egyértelműen elkülöníti a felnőtt és a gyermek felelősségét: a felnőtt feladata eldönteni, mit és mikor kínál; a gyermek feladata eldönteni, eszik-e és mennyit.[7]

A kényszerített kóstoltatás kutatások szerint nem növeli, hanem csökkenti az ételfogadási hajlandóságot, és hosszú távon erősítheti az ételelutasítást.[8]

Ehhez kapcsolódik egy alapvető, de ritkán kimondott pedagógiai igazság: a felnőtt ízlése nem kell hogy egyezzen a gyermekével. Ami a felnőttnek finomnak tűnik, a gyermeknek valóban lehet kellemetlen ízében, állagában, illatában egyaránt. Ez nem nevelési hiba és nem dackorszak, ez a gyermek saját érzékelése.

Szerencsére megjelennek a pozitív ellenpéldák is szöveges válaszként, ahol a kóstolásra való meghívás valódi választást kínál:

„Ha nem szeretnéd megkóstolni, nem muszáj." (pedagógus válasza)

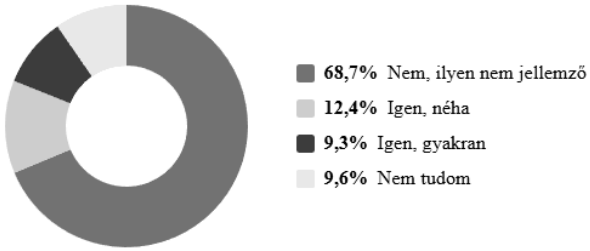
„Teszek egy cseppet ide, és ha szeretnéd, megkóstolhatod." (pedagógus válasza)

Az asztalnál tartás és a szomjúság

A felmérés két további területet is vizsgált. Az asztalnál tartás (vagyis amikor a gyermeknek addig kell az asztalnál maradnia, amíg nem eszik) a pedagógusok válaszainak 19,72%-ánál, a szülőkéinek 23,28%-ánál fordult elő valamilyen mértékben. Ez nem a domináns gyakorlat, de nem is elhanyagolható (*5. ábra*).

5. ÁBRA

Asztalnál tartás étkezés közben (összesített, n = 1302)



FORRÁS: *saját szerkesztés*

Az ivás kérdése meglepő eredményt hozott. A pedagógusok 89,03%-a szerint a gyermekek korlátozás nélkül ihatnak egész nap, ami pozitív és örömteli adat. A szülők körében azonban ez az arány csak 60,67%, és 39,33%-uk számolt be korlátozásról vagy arról, hogy nincs mindig lehetőség inni.

[7] Satter, E. (2000): Child of Mine: Feeding with Love and Good Sense. Bull Publishing.
[8] Birch, L. L. és Fisher, J. O. (1998): Development of eating behaviors among children and adolescents. Pediatrics. **101.** 3. sz., 539–549.

„Ahogy hazaér, délután 2 dl vizet iszik meg egyszerre mindennap a gyermekem." (szülői válasz)

„Amíg nem etted meg a levest, nem ihatsz." (szülői válasz, az óvodában hallott mondat)

A szomjúság testi jelzés, az egyik legalapvetőbb. Ha egy gyermek nem ihat akkor, amikor szomjas, az nem fegyelmezési aktus: ez a testi szükséglet figyelmen kívül hagyása a legalapvetőbb szinten.

Az ivással kapcsolatos adatok alapvetően pozitívak, az önrendelkezést támogató százalékok magasak. Azt viszont meg kell jegyezni, hogy ezen adatok alapján 100-ból körülbelül 10 gyermek nem ihat akkor, amikor szomjas. Ez arra is utal, hogy néhány pedagógus napjainkban is többek közt a gyerekek *legalapvetőbb szükségleteit próbálják kontrollálni*, és a testük feletti irányítást ebben a kérdésben is átveszik.

ÉRTELMEZÉS

Nem kivételek, hanem minták

A felmérés eredményeit olvasva könnyű lenne az egyes kirívó esetekre fókuszálni: a fenyegetésekre, a WC-tiltásokra, a hányásig etetésre. Ezek valóban megjelennek az adatokban, és nem szabad őket elhallgatni. De a felmérés legfontosabb üzenete nem ezekben az esetekben rejlik.

A legfontosabb üzenet az, hogy a problémák nem kivételek, hanem minták.

A kötelező fekvés 75%-os aránya nem egyes pedagógusok döntése. A kóstolási elvárás 50%-os jelenléte nem néhány intézmény sajátossága. Ezek rendszerszintű tények, amelyek az ország különböző pontjain, különböző méretű településeken, különböző pedagógusoknál egyformán megjelennek.

Az alvás és az étkezés: ugyanaz a kérdés, különböző súllyal

A két vizsgált terület között lényeges különbség van. Az étkezésnél több a rugalmasság, több a pozitív példa, és a pedagógusok és szülők megítélése közelebb van egymáshoz. Az alvásnál a helyzet súlyosabb: a mozgástér szűkebb, a kényszerelemek erősebbek, és a két csoport között nagyobb a szakadék. A szülők közel ötször akkora arányban látják nagyon gyakorinak a gyermeknél a kötelező alvással kapcsolatos szorongást, mint a pedagógusok, ami azt jelzi, hogy a gyermek otthon megmutatja azt, amit az intézményben eltitkol.

Ez a különbség részben strukturális magyarázatot kap a válaszokból: az étkezés rugalmasabban szervezhető, míg az alvás logisztikailag összetettebb, különösen nagy csoportlétszámok és kevés felnőtt esetén. De a strukturális magyarázat nem fedi le az összes esetet. A válaszok között rendre megjelennek olyan helyzetek is, ahol a rugalmasság megvalósítható lenne, de a szemlélet nem engedi.

A rendszer és a szemlélet felelőssége

A felmérés egyik legfontosabb tanulsága, hogy a rossz gyakorlatok mögött nem mindig ugyanaz áll. Néhol valóban a feltételek hiánya a magyarázat: nincs elég felnőtt, nincs külön helyiség, vagy épp nincs szervezeti mozgástér. Ezekben az esetekben a pedagógus maga is látja a problémát, és tehetetlennek érzi magát:

„Rugalmasabb pihenőidőt szerettem volna alkalmazni csendes sarok kialakításával, de az intézményvezető megtiltotta." (pedagógus válasza)

„Pedagógusként remélem, hogy tud változás lenni. A gyerekek más igényekkel rendelkeznek, mint 50 éve, mi mégis ugyanúgy dolgozunk. Jó lenne, ha az intézményvezetőnk támogatná a változást, de ellenzi. Egyedül nehéz." (pedagógus válasza)

Máshol azonban a feltételek megléte esetén sem változik a gyakorlat, mert a szemlélet nem változott. Az évtizedek óta változatlan napirend, a „mindig is így csináltuk" logika és az intézményen belüli hierarchia (mely szerint a dajka vagy az igazgató felülírhatja a pedagógus döntését) mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekközpontú megközelítés egyéni küzdelem marad, és nem az intézmény alapműködését jellemzi.

„Az óvodában egymás mellett létezik a gyermeket tiszteletben tartó bánásmód és az erőltető. A dajkák gyakran erőltetik az elavult módszereket, az óvónőt gyengének állítják be, ha elutasítja ezeket." (pedagógus válasza)

„Nálam mindig lehet inni. A váltótársam viszont nem engedi sem alvás alatt, sem foglalkozásokkor. Szerinte zavaró, ő idősebb, 50+ korosztály." (pedagógus válasza)

Ez a belső ellentmondás a gyermek szempontjából kiszámíthatatlanságot jelent: ugyanabban az intézményben, sőt ugyanabban a csoportban más felnőttnél más szabály érvényes. A kiszámíthatóság hiánya önmagában is stresszforrás, különösen olyan helyzetekben, mint az alvás vagy az étkezés, amelyek alapvetően biztonságot és nyugalmat igényelnek.

A testjelzések és a hosszú távú következmények

A felmérés nem vizsgálta a hosszú távú következményeket, erre egy tapasztalatfelmérés nem alkalmas eszköz. De a fejlődéspszichológiai és táplálkozáspszichológiai kutatások alapján indokolt feltenni a kérdést: mi történik azzal a gyermekkel, aki következetesen azt tanulja, hogy a testi jelzéseinek nincs érvényük?

A szomjúság, az éhség, a jóllakottság, a fáradtság és az éberség mind olyan belső jelzések, amelyek az alapvető önszabályozást működtetik, segítik. Ha ezeket a jelzéseket rendszeresen felülírják, a gyermek fokozatosan elveszítheti a kapcsolatot saját testével. A kutatások összefüggést mutatnak a korai étkezési kényszer és a későbbi étkezési zavarok között, valamint a testi autonómia korai korlátozása és a szorongásos tünetek kialakulása között. Ezek nem szükségszerű következmények, de kockázati tényezők, amelyeket figyelmen kívül hagyni felelőtlenség lenne.

„Az a gyermek, aki megtanulja tisztelni saját határait és megérti, hogy joga van dönteni önmagáról, nagyobb valószínűséggel fog nemet mondani olyan dolgokra, amelyek számára megalázóak vagy kellemetlenek."[9]

[9] Batancs E. (2025): *Óvoda, ahol minden gyermek hangja számít – demokratikus nevelés és participáció.* Gordon, Budapest.

ZÁRÁS: MERRE MUTATNAK A JÓ PÉLDÁK?

Nem az a kérdés, hogy kell-e pihenés és étkezési kultúra

Mielőtt bárki félreértené e tanulmány üzenetét: a pihenés biztosítása és az étkezési szokások alakítása az óvodai nevelés fontos és jogos feladata. A 3–7 éves gyermekek idegrendszere valóban igényli a napi lecsendesedést. Az ételek megismerése, az étkezési kultúra közvetítése valóban az óvoda szerepe is. Ezeket nem vitatja ez a felmérés.

Amit viszont vitat: azt, hogy ezek a célok csak kényszer árán érhetők el. A felmérés adatai és szöveges válaszai egyaránt azt mutatják, hogy ahol a rugalmas, gyermekközpontú megközelítés jelen van, ott a gyerekek nem kevesebbet pihennek és nem rosszabbul étkeznek, hanem nyugodtabban, kevesebb konfliktussal és saját testükkel összhangban.

Amit a jó példák mutatnak

A felmérés nem csak problémákat dokumentált. A válaszok között számos olyan gyakorlat jelenik meg, amely megmutatja: másképp is lehet. Pihenőidőnél:

> „Akiknek kevesebb volt az alvási szükséglete, előbb felkelhetett, és csendes asztali tevékenységet folytathatott — ez éveken át jól működött." (pedagógus válasza)
>
> „Három gyermekem járt ugyanabba az óvodába. Ha túl izgatottak voltak, könyvet lapozhattak, ébren lehettek, soha nem érte őket emiatt semmiféle hátrány." (szülői válasz)

Étkezésnél:

> „Szelektív evő gyermek nálunk csak a halrudacskát eszi, de hozhatja az uzsonnás dobozát, és ehet abból. Volt gyermek, aki kizárólag rizsen élt, de mindig biztosítottuk neki." (pedagógus válasza)
>
> „Annyit kérjenek, amit el fognak fogyasztani; amit nem ismernek, kóstolót kérhetnek. Jól működik, nincs erőltetés." (pedagógus válasza)

Ezek a példák rendszerszinten sem utópisztikusak, hiszen valódi óvodákban dolgozó valódi pedagógusoktól származnak. Közös bennük, hogy itt a gyermek jelzése a pedagógus számára kiindulópont, nem pedig akadály. A felnőtt vezet és kereteket ad, de a gyermek teste és szükséglete benne van a döntésben.

Mi kellene a változáshoz?

A felmérés alapján a változáshoz nem egyetlen nagy reform szükséges, hanem több szinten egyidejűleg zajló szemléletváltás.

Az intézményvezetői szinten: a rugalmas pihenőidő és az egyéni étkezési igények tiszteletben tartása ne kivétel legyen, hanem az intézményi kultúra része. A pedagógus ne egyedül kelljen hogy megküzdjön ezért. Fontos, hogy a pedagógusok a csoport és benne az egyének szükségleteit figyelembe tudják venni felső kontroll nélkül, azaz a napirend akár csoportonként eltérő módon is rugalmas tudjon lenni.

A szakmai közösségen belül: a dajkák, pedagógiai asszisztensek és óvodapedagógusok közös szemlélete elengedhetetlen. Ahol egy felnőtt gyermekközpontú szemlélettel dolgozik, a másik pedig elavult módszerekkel, a

gyermek kiszámíthatatlan környezetben nő fel, és ez önmagában is terhelő számára.

A képzésben: a testjelzések tiszteletben tartása, az önrendelkezés pedagógiája, a gyermekjogok és a demokratikus nevelés szemlélete olyan tartalmak, amelyeknek az alapképzésben és a továbbképzésekben is hangsúlyos helyet kellene kapniuk.

A szülők és az intézmény párbeszédében: a szülői jelzések, amelyek ebben a felmérésben is megjelennek, nem problémák, amelyeket el kell intézni, hanem visszajelzések, amelyekből tanulni lehet. A partnerség nem a szülő és az intézmény közötti hatalmi küzdelem, hanem közös érdek a gyermek jólléte érdekében.

ZÁRÓ GONDOLAT

Ez a felmérés 1325 ember tapasztalatát gyűjtötte össze, szülőkét és pedagógusokét egyaránt. A számok mögött gyerekek vannak, akik megtanulták, hogy szomjasan kell maradniuk, mert most nem lehet inni. Akik megtanulták, hogy a testük jelzései kevésbé fontosak, mint a napirend. De vannak olyan gyerekek is, akik megtanulták, hogy az óvónő megkérdezi, mennyit kérnek. Hogy ha nem éhesek, nem kell megenni. Hogy ha nem álmosak, csendesen lapozhatnak könyveket.

A különbség nem a gyerekekben, hanem a szemléletben van.

A demokratikus nevelés nem azt jelenti, hogy a gyerek azt csinálhat, amit csak akar. Azt jelenti, hogy a felnőtt döntéseiben ott van a gyermek: a hangja, a teste, a szükséglete. Ez nem ideál, amit „majd egyszer” meg lehet valósítani. Ez maga is egy döntés, amelyet minden egyes nap meg lehet hozni.





SZEMLE

TÁMBA RENÁTÓ: A TÖVISHÚZÓTÓL AZ ÚTTÖRŐKIG. GYERMEKKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIAI TANULMÁNYOK. BELVEDERE MERIDIONALE, SZEGED, 2025.[1]

Kéri Katalin: A gyermekkép változásainak vizuális lenyomatai

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.09

A VIZUÁLIS FORRÁSOK SZEREPE A HAZAI NEVELÉS- ÉS GYERMEKKORTÖRTÉNETBEN

A neveléstörténet és a gyermekkortörténet hazai kutatása az elmúlt évtizedekben jelentős módszertani megújuláson ment keresztül. A hagyományos intézmény- és eszmetörténeti fókusz – amely hosszú ideig elsősorban jogszabályokra, tantervekre és a nagy formátumú pedagógusok elméleti munkáira támaszkodott – mellett fokozatosan teret nyertek a mindennapok történetét, a társadalmi gyakorlatokat és a mentalitást vizsgáló megközelítések. A gyermekkor társadalmi konstrukciójának kérdésköre – főként Pukánszky Béla[2] és Szabolcs Éva[3] úttörő munkássága nyomán – a magyarországi neveléstudomány egyik legdinamikusabban fejlődő területévé vált.

Ezzel párhuzamosan a nemzetközi humántudományokban lezajlott „képi fordulat” (*iconic turn*) a hazai neveléstörténet-írásban is éreztetni kezdte hatását. Sokáig a képekre csupán a szövegek puszta illusztrációjaként tekintett a szakma, ám az elmúlt másfél-két évtizedben egyre hangsúlyosabbá vált a vizuális források primer, önálló szabályrendszerrel bíró elemzése. Ennek folyamatát korábbi műveiben[4] és itt bemutatott könyvében maga Támba Renátó is részletesen taglalta. Ennek a hazai ikonográfiai fordulatnak a nevelés- és gyermekkortörténeti megalapozásában meghatározók Somogyvári Lajos[5] kutatásai, aki az iskolai terek és a rituálék, valamint az iskolai fotográfiák mélyreható elemzésével gazdagította a vizuális neveléstörténetet. Nem hagyható figyelmen kívül továbbá Endrődy-Nagy Orsolya[6] kutatói tevékenysége, aki a kora gyermekkor, az anyaság és a kisgyermekkori nevelés

[1] A kötet elektronikus formában elérhető itt: https://real-eod.mtak.hu/20514/1/a_tovishuzotol.pdf
[2] Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története.* Műszaki Kiadó, Budapest, 2003; Uő.: (2005): *A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben.* Iskolakultúra, Pécs.
[3] Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 9–17.
[4] Támba Renátó (2017): *Gyermekkor a vásznakon. A dualizmuskori gyermekszemlélet az alföldi iskola festészetében.* Storming Brain, Budapest.
[5] Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből.* Gondolat Kiadó, Budapest.
[6] Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában. Ikonográfiai elemzés.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

képi reprezentációit, társadalmi lenyomatait vizsgálta innovatív módszerekkel. További kutatók mellett Darvai Tibor[7] és Géczi János[8] újkori és modern kori vizuális forráselemzései is elengedhetetlenek a terület jelenlegi gazdagságának megértéséhez. E recenzió írója a nőtörténeti és neveléstörténeti publikációiban szintén már másfél évtizeddel ezelőtt felhívta a figyelmet a képi ábrázolások rejtett üzeneteire.[9]

TÁMBA RENÁTÓ KORÁBBI MUNKÁSSÁGA ÉS A KÖTET ELŐZMÉNYEI

Ebbe az egyre markánsabb kutatási irányokat felvonultató, értékes elemzésekkel jellemezhető interdiszciplináris közegbe érkezett meg Támba Renátó, aki az elmúlt években a hazai vizuális neveléstörténet egyik legkövetkezetesebb és legtermékenyebb kutatójává vált. Támba már 2017-es könyvében és hasonlóan korábbi tanulmányaiban (amelyek jelentős része folyóiratokban, illetve különféle konferencia-kötetekben látott napvilágot, és a most bemutatott könyvében került tematikus és kronológiai értelemben is összerendezésre) már letette kutatói névjegyét.

A szerző korábbi írásainak fókuszában rendre a vizuális forráselemzés elméleti és gyakorlati dilemmái álltak: vizsgálta a képelemzés metodológiáját, a gyermekábrázolások szimbolikáját, valamint azt, hogy a festményeken, szobrokon vagy fotókon miként dekódolhatók a mindenkori társadalom gyermekről alkotott elképzelései, félelmei és elvárásai. Támba írásait mindig is jellemezte az a kettősség, hogy a mély, szinte művészettörténészi alaposságú ikonográfiai elemzést képes volt szervesen összekötni a szigorú értelemben vett pedagógiatörténeti és szociológiai elméletekkel. *A tövishúzótól az úttörőkig* című, 544 oldalas monográfia tehát nem előzmények nélkül született: a szerző többéves, aprólékos forrásfeltáró és elméleti finomhangoló munkájának mozaikszerű, ugyanakkor igen árnyalt képet nyújtó szintézise.

> mozaikszerű, ugyanakkor árnyalt képet nyújtó szintézis

A KÖTET RÉSZLETES BEMUTATÁSA: ELMÉLETTŐL A GYAKORLATIG

A kötet szerkezete rendkívül átgondolt: az elméleti alapvetéstől halad a konkrét, tematikus-kronologikus esettanulmányok felé, így egyaránt működik koherens monográfiaként és egymás után olvasható, önálló tanulmányok gyűjteményeként.

A könyv nyitó fejezetei (a *Gyermek, kép, narratívák* című egységen belül) lefektetik a kutatás metateoretikus alapjait. Támba itt nem kevesebbre vállalkozik, mint hogy hidat verjen a gyermekkor-szociológia, a kritikai pedagógia és a képtudomány közé. Árnyaltan értelmezi a

[7] Darvai Tibor (2011): A Tanító c. neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, **21.** 6–7. sz., 71–86.
[8] Géczi János (2010): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Uő.: *Sajtó, kép, neveléstörténet – tanulmányok.* Iskolakultúra, Veszprém – Budapest. 203–213.
[9] Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címoldalain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok. II.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 111–166.

gyermekkép, a gyermekfelfogás és a gyermekszemlélet fogalmait, a gyermekkorról szóló diskurzusok történeti változásait. Részletesen tárgyalja, hogyan válik a gyermek vizuális toposza a társadalmi normaközvetítés, a hatalmi diskurzusok és az ideológiai nevelés eszközévé. A szerző bevezeti az olvasót a képelemzés hermeneutikájába, rávilágítva, hogy a kép nem „ablak a múltra", hanem egy konstruált felület, amelynek dekódolása során figyelembe kell venni az alkotó szándékát, a megrendelő elvárásait és a befogadói közeget egyaránt.

Az első ókori gyermekábrázolásokat bemutató részt három, az egyiptomi és a görög szobrászattal foglalkozó fejezet alkotja. Itt kapott helyet a kötet címében is megidézett „tövishúzó" (Spinario) motívum elemzése. A talpából tövist kihúzó fiú több változatban és anyagból is elkészült, antik szobra az évszázadok során a természetes, fizikai valóságában létező, játékos, de sebezhető gyermek szimbólumává vált.

A könyv következő nagy egysége a középkori és kora újkori képzőművészeti alkotások anyaággal és gyermeki léttel kapcsolatos darabjaiból von elemzés alá számos művet. A tematika ezen belül változatos, mint ahogyan az elemzés forrásanyagát adó munkák is: nem csupán képek, de szobrok is felkeltették a kutató figyelmét. Utóbbiakra példa a Madonna-ábrázolások köre, előbbire pedig a 17. századi németalföldi festészet életképei és családokat bemutató 18–19. századi alkotásai.

A 19. századi vizuális források elemzése során a könyv több fejezetben, részletesen bemutatja a „polgári gyermekkor"-t konstruáló ábrázolási eljárásokat. A festményeken és korai fotográfiákon megjelenő, felnőttektől szigorúan elkülönített gyerekszobák, a gondosan beállított családi portrék, a tiszta ruhába öltöztetett, jól nevelt gyermekek mind a polgári családmodell normatív vizuális megerősítését szolgálták. A kötet érzékletesen bontja ki, hogy a vizuális reprezentáció miként kényszerítette a gyermeket egy idealizált, de rendkívül szabályozott szerepbe.

Éles kontrasztot képez a polgári idillel a vidéki, paraszti gyermekkor ábrázolása, amely a századforduló és a két világháború közötti időszak hazai festészetében, különösen az alföldi iskolához sorolt művészek (pl. Tornyai János, Koszta József) alkotásain jelenik meg. Támba kiemelkedő érzékenységgel elemzi ezeket a képeket, ahol a gyermek már nem porcelánbaba, hanem a nehéz fizikai munkavégzés résztvevője, a szegénység és a társadalmi kirekesztettség szimbóluma. Az ikonográfiai elemzés itt válik igazán mély szociológiai látleletté: a vizuális források a korabeli népoktatás hiányosságairól, a gyermekmunka valóságáról és a társadalmi törésvonalakról tanúskodnak.

> a totális diktatúrák művészetének gyermekábrázolásait veszi górcső alá

A kötet záró egysége a totális diktatúrák művészetének gyermekábrázolásait veszi górcső alá. Az itt található első fejezet a náci Németország család- és gyermekszemléletét ütközteti a korabeli, ott született gyermekábrázolásokkal. Külön kiemeli résztémaként a szerző a Hitlerjugend képi propagandáját, a német ifjak idealizált ábrázolásának gyakorlatát. A könyv kronológiai és tematikus íve a 20. század második felének államszocialista vizuális kultúrájában csúcsosodik ki.

Támba részletesen elemzi a szűkebb értelemben vett (1949–1953 közé tehető) Rákosi-korszak festményeit és plakátjait. A képeken a gyermek már nem ártatlan természeti lény (mint az ókori tövishúzó fiú), hanem a „jövő záloga", a szocialista embertípus kicsinyített mása, akit a politikai indoktrináció, a kollektivizmus és a militarizált rituálék (nyakkendőkötés, őrségállás, felvonulások) formálnak. A szerző briliánsan mutatja be, hogy a vizuális propaganda miként sajátította ki és alakította át a gyermekkort a totalitárius államgépezet igényei szerint.

digitális változatban szabadon elérhető

ÖSSZEGZÉS ÉS PEDAGÓGIAI RELEVANCIA

Az *Új Pedagógiai Szemle* olvasóközönsége számára Támba Renátó munkája kettős tanulsággal szolgál. Egyrészt egy lenyűgöző, adatokban és elemzésekben gazdag, multidiszciplináris történeti munkát tarthatunk a kezünkben, amely fontos elemzésekkel egészíti ki a magyarországi gyermekkortörténet eddigi fejezeteit. Másrészt – és talán ez a legfontosabb üzenete – arra készteti a gyakorló pedagógusokat és kutatókat, hogy kritikai szemmel tekintsenek saját koruk vizuális kultúrájára is.

A kötet ráébreszt minket arra, hogy miként a múltban a szobrok, festmények és plakátok, úgy ma a közösségi média, a reklámok és a tankönyvek képi világa is aktívan formálja, gyakran torzítja a gyermekekről alkotott képünket. *A tövishúzótól az úttörőkig* című könyv tehát nemcsak a múlt megértéséhez ad kulcsot, hanem egy olyan vizuális olvasástudást (képi írástudást) is kínál, amely a 21. század pedagógiájában is nélkülözhetetlen kompetencia. A kötet gazdag, gondosan válogatott és minőségi formában reprodukált képanyaga pedig gondoskodik arról, hogy ez az intellektuális utazás vizuális élményként is maradandó legyen. A mű digitális változatban is szabadon elérhető a világhálón, ami biztosan növelni fogja a gyermekkortörténet és az ikonográfia-ikonológia iránt érdeklődő olvasók számát. Valódi alapmű született, amely fontos hivatkozási pontja lesz az elkövetkező évtizedek magyar neveléstörténeti diskurzusainak.



D. Babos Zsuzsánna: Híd az önkéntesség és a munkaerőpiac között – Az önkéntesség szerepe a tanulás, a kompetenciafejlődés és a munkaerőpiaci átmenetek rendszerében. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2026.[1]

Kraiciné Szokoly Mária: Az önkéntesség mint informális tanulási „tranzit"-színtér a munkaerőpiac felé

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.10

Magyarországon az önkéntes munka – mint díjazás nélkül, társadalmi vagy közösségi célokért végzett tevékenység – a pedagógiai és a szélesebb közbeszédben 2012-ben került reflektorfénybe, amikor a középiskolákban a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény alapján bevezették az 50 órás *iskolai közösségi szolgálat*ot (IKSZ), majd az 2016-tól az érettségi bizonyítvány megszerzésének feltételévé vált. Az iskolai közösségi szolgálat sajátos helyet foglal el az önkéntesség világában, mert nem tekinthető klasszikus értelemben vett önkéntes tevékenységnek, hiszen jogszabályi kötelezettség. Ugyanakkor alkalmas arra, hogy a fiatalokat megismertesse az önkéntesség világával, hiszen minden érettségit adó középiskola diákjai számára biztosítja a közösségi szerepvállalás első élményét. Azonban a szolgálat eredményessége nagymértékben függ a megvalósítás minőségétől; ha pusztán a kötelező óraszám teljesítésére korlátozódik, ha nem épül valós társadalmi szükségletekre, és nem kíséri személyes kapcsolatok teremtése és pedagógiai reflexió, akkor nem alapozhatja meg a felnőttkorban végzett önkéntes aktivitást.

A közbeszédben ugyanakkor kevés szó esik a magyar felnőttkorú lakosság önkéntes tevékenységéről. Hazai és nemzetközi kutatások egyaránt arra utalnak, hogy Magyarországon az önkéntesség társadalmi beágyazottsága, a civil részvétel és a szervezett önkéntes tevékenység aránya elmarad a gazdaságilag eredményesebb nyugat-európai demokráciákétól. A különbség nem az egyéni segítőkészség hiányából fakad, hanem elsősorban a hazai civil társadalom, a demokratikus részvétel hagyományainak eltérő történeti fejlődéséből és az állampolgári bizalom alacsonyabb szintjéből.

Kevés szó esik a közbeszédben arról is, hogy az önkéntes tevékenység milyen „egyéni haszonnal" jár, nem tudatosul az a fontos tény, hogy az önkéntes tevékenység minden életkorban a tapasztalati tanulás színtere, olyan (rendszerint nem tudatos) tanulási folyamat, amelynek eredményeként a megszerezhető kompetenciák jelentősen gazdagítják az önkéntes személyek kompetenciaportfólióját, munkaerőpiaci sikerességét. Korunkban ugyanis az élet és munka *VUCA* betűszóval[2] jellemezhető világa egyre inkább egymástól korábban távol lévő

[1] *A könyv elektornikus formában elérhető itt:* https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/https-www-eltereader-hu-media-2026-05-d_babos-pdf/

[2] Korunk jellemzéseként a *VUCA* kifejezés a *Volatility* (volatilitás), *Uncertainty* (bizonytalanság), *Complexity* (komplexitás) és *Ambiguity* (kétértelműség) szavak rövidítése, és a korszakot jellemző gyors változásokra és nehézségekre utal.

területek együttműködését igényli. Elmosódnak a határok a tudásterületek között, és előtérbe kerülnek azok az önkéntes munkát átszövő képességek és kompetenciák, amelyek az iskolában rendszerint kevéssé megszerezhetők. A gazdasági-technológiai változásokkal történő lépéstartás kényszere miatt a tanulás világa kitágult. Az iskoláztatást követő élethosszig tartó tanulás mentén a formális, iskolai rendszerű tanulás mellett főszereplővé válnak a nem formális, főként a munka világához köthető tanulási utak, valamint a bárhol és bármikor, szabadidőben megvalósuló tanulás színterét jelentő informális közegek, amely utóbbiak egyike az önkéntes munka sokszínű világa.

Erre fókuszál D. Babos Zsuzsánna, amikor könyvében az önkéntes tevékenységet a munkaerőpiac oldaláról közelíti meg, és hangsúlyozza, hogy az önkéntesség az egész életen át tartó tanulás egyik jelentős informális tanulási színtere. Az önkéntes tevékenység során megszerzett tapasztalati tudás, készségek és transzverzális kompetenciák – különösen a kommunikáció, az együttműködés, a problémamegoldás, a szervezőkészség és a felelősségvállalás – hozzájárulnak az egyén foglalkoztathatóságának és munkaerő-piaci értékének növekedéséhez. Nem véletlen, hogy az eddiginél jóval szélesebb körű validáció, azaz a bármely tanulási színtéren megszerzett tudás hivatalos elismerésének és érvényesítésének lehetősége az Európai Unió élethosszig tartó tanulási politikájának egyik kiemelt célkitűzése. A Cedefop 2024. évi, *European Inventory of Validation of Informal and Non-formal Learning. Overview Report* című dokumentuma az informális tanulás, a kompetenciafejlesztés, valamint a foglalkoztathatóság mellett az önkéntesség arányának növekedését is célként jelöli meg. Hangsúlyozza, hogy „a validáció lehetővé teszi, hogy az emberek a munka, a közösségi szerepvállalás és az önkéntesség során megszerzett kompetenciáikat elismertessék, ami jobb foglalkoztatási esélyeket eredményez".

az önkéntesmenedzsment gyakorlati kérdései

A könyv D. Babos Zsuzsánna 2018-ban megvédett, *Az önkéntesség andragógiai folyamatainak vizsgálata – Informális és nem-formális tanulási folyamatok az önkéntes szektorban* című doktori disszertációja alapján készült, s benne a szerző közreadja mindazt, amit ma az önkéntességről széles körben tudni érdemes. Célja az önkéntesség fogalmának tisztázása, az önkéntesség hazai trendjeinek meghatározása, az önkéntesség motivációinak, típusainak bemutatása a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján, valamint önálló, empirikus kutatás nyomán az önkéntesség andragógiai folyamatainak vizsgálata az uniós és hazai szakpolitikai törekvések és az élethosszig tartó tanulás tükrében.

A kötet első és harmadik fejezetében a szerző az önkéntesség fogalmának történeti változását, a hagyományos és új típusú önkéntesség értelmezését, jelenkori folyamatait tárgyalja, míg a második fejezetben bemutatja annak helyét az élethosszig tartó tanulás paradigmarendszerében. A negyedik fejezet áttér az önkéntesmenedzsment gyakorlati kérdéseinek tárgyalására, s ezzel átvezeti az olvasót az empirikus doktori kutatás világába, amely azonban éppen a téma menedzsmentszempontú tárgyalása miatt gyakorlati és informatív jellegű. Nem szakavatott olvasó számára a könyv talán

leginkább érdeklődésre számot tartó része az ötödik és hatodik fejezet, amelyekben – a kutatási eredmények kapcsán – többek között az önkéntes programok stratégiai hátteréről, az önkéntesmenedzsment fő irányairól, az önkéntesek motivációiról és képzésük gyakorlati kérdéseiről szerezhet friss információt.

A könyv tudományos értékű nóvumáról, a *tanulási közegként értelmezett tudásalapú önkéntesség* fogalmáról, annak mintázatairól a hatodik fejezet beszél, s eközben a tudásalapú önkéntesség mintázatainak leírásakor az empirikus kutatási eredményekre összpontosít. A fejezet kitér az önkéntes szerepidentitás kérdésére, ennek formálódásában pedig a motiváció és a tudás szerepére. A könyv tudományos értéke kettős. Egyrészt az önkéntességet nem csupán társadalmi részvételként értelmezi, hanem neveléstudományi, azon belül andragógiai megközelítésben új nézőpontot képvisel, amely szerint korunkban az önkéntesség az egész életen át tartó tanulás mindhárom – formális, nem formális és informális – színterén megjelenő komplex tapasztalati tudást, valamint önkéntes identitást építő tanulási folyamat. A szerző az önkéntességet „nem elszigetelt cselekvésként, hanem dinamikus, folyamatjellegű tanulási térként” értelmezi, amelyben jól kimutatható a munkaerőpiacon keresett kompetenciák fejlődése és a munka világába történő tranzitja.

az önkéntességet „dinamikus, folyamatjellegű tanulási térként” értelmezi

Az önkéntesség tranzittérként történő értelmezésében kulcselemnek mutatkozik, hogy az önkéntes fiatalok a fizetett munka világához hasonló, ugyanakkor kényszerektől mentes szervezeti és munkakörnyezetekkel találkoznak, s ezáltal képez az önkéntesség hidat a munkaerőpiac felé. A szerző empirikus kutatásának eredményei alapján hívja fel a figyelmet az önkéntesség során megalapozott, megszerzett, munkaerőpiacon hasznosítható kompetenciák jelentőségére a pályaorientáció és életpálya-tervezés, valamint a munkaerőpiaci sikeresség szempontjából.

A könyv nagy értéke, hogy – lévén doktori disszertációra épül – az állításokat empirikus kutatási eredmények igazolják. A kutatási kérdések arra keresik a választ, hogy egyrészt Magyarországon mi motiválja az önkénteseket, kikre, mely korosztály tagjaira jellemző az új típusú önkéntesség; másrészt mi jellemzi a vizsgált szervezetek önkéntes programjainak gyakorlatát, és hogyan készítik fel az önkénteseket a feladatra. Végül, de nem utolsósorban kérdés, hogy az önkéntesek mit tanulnak, mivel gazdagodnak önkéntes tevékenységük során.

A kutatási eredmények vegyes módszertan alkalmazásával születtek. A szerző kvantitatív, kérdőíves módszerrel fordult a civil szervezetek, állami-önkormányzati intézmények koordinátorai (n = 32), valamint az önkéntes munkát végző személyek (n = 102) felé, míg 32 személlyel kvalitatív szövegelemzéssel feldolgozott interjú készült az Önkéntes Központ Alapítvány *Önkéntes Portfolió*jának felhasználásával. Az empirikus kutatás eredményei alátámasztják a kortárs szakirodalom főbb megállapításait, amelyek szerint az önkéntesség funkciói és értelmezési keretei átalakulóban vannak. Az önkéntes szektor olyan paradigmaváltás küszöbén áll, amelyben az önkéntesség egyre inkább

professzionalizálódik, és egymást erősítő összefüggésében értelmezhetővé válik a tudás, a tapasztalatszerzés, valamint a személyes fejlődés.

A közel 200 oldal terjedelmű, 12 fejezetre bontott könyv anyaga korszerű és érdekes, tartalma tanulható, nyelvezete és stílusa – megfelelve egyúttal a tudományosság követelményeinek – könnyen követhető, és az egyes fejezetek önmagukban is értelmezhetők. A gazdag és friss bibliográfia és a hetedik fejezetben megfogalmazott gyakorlati jellegű tanácsok, ajánlások pedig sokat segíthetnek azoknak, akik az önkéntesség világában kívánnak tájékozódni.

gazdag és friss bibliográfia

A kötetet olvasásra ajánlom azoknak a humánszakembereknek, akik a köz- és felsőoktatásban, a munka világában, a civil-nonprofit szektorban tevékenykednek, esetleg önkéntes programokat terveznek, vagy munkájuk során kapcsolatba kerülnek önkéntesekkel, s mindazoknak, akik az önkéntességet fontosnak tartják, és megújulásáról gondolkodnak.

Az említett források

D. Babos Zsuzsánna (2018): Az önkéntesség andragógiai folyamatainak vizsgálata – Informális és nem-formális tanulási folyamatok az önkéntes szektorban. Doktori értekezés. ELTE PPK NDI, Budapest.

European Commission & Cedefop (2024): *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2023. Update: Overview Report.* Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI: https://doi.org/10.2801/64271



ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

(In English: from page **138**)

ROVAT: **TANULMÁNYOK** (peer reviewed)

16–44 » ARATÓ FERENC – BALOGH ZOLTÁN ÁBEL:

Tanári bántalmazásformák előfordulási gyakorisága első éves tanárszakos hallgatók közoktatási előéletében

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.02

Bevezetés – A tanári bántalmazás jelensége mindmáig kevesebb tudományos figyelmet kapott, mint a kortárs bántalmazás, különösen a hazai kontextusban.

Cél – A jelen kutatás célja a tanári bántalmazás különböző formái retrospektíven jelzett prevalenciájának feltárása magyar felsőoktatási hallgatók körében, az iskolai életút három szakaszára – alsó tagozatra, felső tagozatra és középiskolára – vonatkozó önbeszámolók alapján.

Módszer – A vizsgálat a Pécsi Tudományegyetem tanárszakos, nappali tagozatos elsőéves hallgatóinak teljes évfolyamára terjedt ki. Az adatgyűjtés a Teacher Violence Scale magyarra fordított változatával történt. A kutatás önkéntes, anonim és online formában valósul meg.

Eredmények – Az eredmények alapján a tanári bántalmazás különböző formái jelentős arányban jelentek meg a vizsgált mintában. A fizikai bántalmazás retrospektíven jelzett prevalenciája az alsótagozatos időszakban volt a legmagasabb, majd a későbbi iskolafokokon alacsonyabb előfordulási arányt mutatott. A legmagasabb prevalenciát a Hibáztatás és megalázás faktor mutatta, mely mindhárom iskolafokon a legmagasabb átlaggal rendelkezett. Az adatok alapján a legtöbb bántalmazási forma iskolafokokon átívelően, illetve több bántalmazási területen egyidejűleg fordult elő. A hallgatók jelentős része nemcsak áldozatként, hanem szemtanúként is találkozott tanári bántalmazással közoktatásban eltöltött idejük során.

Összegzés – A jelen feltáró vizsgálat egy speciális hallgatói minta retrospektív beszámolói alapján járul hozzá a tanári bántalmazás magyarországi előfordulásáról és formáiról rendelkezésre álló ismeretek bővítéséhez.A kutatás egy hosszabb távú vizsgálatsorozat első mérföldkövét jelenti, amely a következő években további retrospektív adatfelvételekkel kívánja árnyalni a jelenségről alkotott képet.

Kulcsszavak: *tanári bántalmazás; iskolai erőszak; feltáró kutatás*

45–58 » BENEDEK SAROLTA:

A befogadás megvalósulási szakadéka az autista tanulók többségi nevelésében: pedagógusi észlelések, értelmezési bizonytalanságok és támogatási szükségletek

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.03

Az autista tanulók többségi nevelése nem csupán szervezési vagy módszertani kérdés, hanem a pedagógusok attitűdjeivel, felkészültségérzetével és a rendelkezésre álló szakmai támogatással is szorosan összefügg. A tanulmány azt vizsgálja, hogy egy középiskolai intézményi kontextusban a pedagógusok milyen észlelésekkel, bizonytalanságokkal és támogatási igényekkel közelítenek az autista tanulók együttneveléséhez. Az elemzés elméleti keretét a befogadó oktatás megközelítései, az autizmus neurodiverzitásként való értelmezése, valamint a kölcsönös megértés nehézségeire és az értelmezési keretek korlátaira irányuló megközelítések adják.

A feltáró jellegű, kérdőíves empirikus kutatás saját szerkesztésű kérdőívre épült, amelyet 25 pedagógus töltött ki. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok alapvetően nyitottak az autista tanulók befogadására, ugyanakkor jelentős bizonytalanságot élnek meg az együttnevelési helyzetek értelmezésében és kezelésében. A válaszok alapján a támogatási igények elsősorban strukturális feltételekhez és intézményen belüli szakmai háttértámogatáshoz kapcsolódnak.

A tanulmány arra hívja fel a figyelmet, hogy a befogadó pedagógiai gyakorlat fenntarthatósága a pedagógusok pszichés biztonságával, az értelmezési keretek bővítésével és a reflexív intézményi működéssel is szoros összefüggésben áll.

Kulcsszavak: *autizmus; inklúzió; kettős empátia; hermeneutikai igazságtalanság; autizmusspecifikus módszertan*

59–77 » SZILI KATALIN – GERESICS KRISZTINA:

A gyermekjóga adaptív pedagógiai kerete az óvodai önszabályozás támogatásában: értelmező narratív áttekintés és pedagógiai szintézis

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.04

Az óvodáskori önszabályozás a figyelmi, érzelmi és viselkedéses folyamatok összehangolását foglalja magában, fejlődését pedig a társas és pedagógiai környezet is alakítja. Az értelmező narratív szakirodalmi áttekintés azt vizsgálja, milyen feltételek mellett járulhat hozzá az adaptívan szervezett gyermekjóga az önszabályozás támogatásához heterogén óvodai csoportokban. A strukturált szakirodalmi keresés

során hét összehasonlító gyermekjóga-vizsgálatot azonosítottunk, amelyeket releváns áttekintésekkel és pedagógiai háttérforrásokkal együtt elemeztünk. A közvetlen vizsgálatok a figyelem, a viselkedéses önszabályozás és az önkontroll egyes mutatóiban kedvező változásokat jeleztek, más kimenetek azonban vegyes vagy statisztikailag nem igazolható eredményeket mutattak. A kontrollált kutatások metaanalízise kismértékű kedvező összhatást jelzett a végrehajtó működésekben. A kutatások módszertani heterogenitása és a programok összetettsége korlátozza az oksági következtetéseket. A szintézis alapján kialakított háromszintű pedagógiai keret elkülöníti az általános szervezési feltételeket, a gyermekjóga tartalmi konfigurációját és az adaptív megvalósítás szempontjait. A keret egyik lehetséges alkalmazását ötszakaszos foglalkozásmodell szemlélteti. A gyermekjóga pedagógiai értéke a tartalmi elemek összehangolásától, a megvalósítás minőségétől és a gyermekek eltérő szükségleteire érzékeny vezetéstől függ.

Kulcsszavak: *gyermekjóga; önszabályozás; óvodai nevelés; adaptív megvalósítás; inkluzív részvétel*

78–96 » DEÁK-LUKÁCS KAROLINA:

A nyelvi sokszínűség témakörének megjelenése a nyelvtanórákon

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.05

A tanulmány elsődleges célja, hogy átfogó képet alkosson a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok attitűdjeiről, módszertani gyakorlatáról és különböző nehézségeiről a nyelvi sokszínűség – különösen a nyelvjárási nyelvhasználat – tanítása kapcsán. A kutatás azt vizsgálja, mennyiben találkoznak a tudományos diskurzus ajánlásai a mindennapi tantermi valósággal, feltárva a tantervi reprezentációt, a pedagógusok és diákok nyelvi diverzitással kapcsolatos attitűdjeit, valamint a témakör feldolgozását gátló strukturális akadályokat.

Az empirikus vizsgálat 2025 decembere és 2026 márciusa között zajlott egy országos online kérdőív segítségével, amelyet 738 magyar nyelv és irodalom szakos pedagógus töltött ki. Az eredmények igazolják a hipotéziseket: a pedagógusok többsége (68,6%) szerint a téma alulreprezentált, és igény mutatkozik annak hangsúlyosabb megjelenítésére. A kutatás rávilágított, hogy a pedagógusok tapasztalatai alapján a diákok körében a nyelvjárási beszéd továbbra is stigmatizált, a válaszadók 62,3%-a szerint a tanulók számára a dialektusok legtöbbször viccesek.

A kutatás eredményei szerint a nyelvi sokszínűség elmélyült feldolgozásának legfőbb akadálya a rendszerszintű időhiány (n = 648), a megfelelő segédanyagok hiánya (n = 218), valamint a vizsgarendszerekben (érettségi, felvételi vizsgák) való háttérbe szorulás. Bár a pedagógusok 94,8%-a alapvetőnek tartja a nyelvi sokszínűség szerepét a nyelvi tolerancia kialakításában, szaktárgyi felkészültségüket csak közepesnek ítélik. Ugyanakkor a kutatás pozitív eredménye, hogy a tanárok 80,2%-a nyitott a tudásbővítésre, elsősorban gyakorlatias, online formátumú segédanyagok és kurzusok igénybevételével.

Kulcsszavak: *nyelvi diverzitás; anyanyelv-pedagógia; dialektológia; szakmódszertan; nyelvi attitűdök; pedagógiai gyakorlat*

ROVAT: LÁTÓSZÖG

5–15 » KERÉNYI MARI:

Egy tanítónő története

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.01

Egy tanítónő vall a közoktatás sűrűjében folytatott több évtizedes küzdelméről. Hogyan talált rá hivatására, és hogyan veszítette el a hitét a szorongató szabályozók között. Milyen változásokat él meg az elmúlt hónapok eredményeképpen.

Kulcsszavak: *pályaív; pedagógusterhek; ars poetica; kiégés és remény*

ROVAT: MŰHELY

97–106 » HERÉDI REBEKA:

Történet születik I. - A kreatív írás és a történetalkotás irodalompedagógiai lehetőségei

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.06

A tanulmány arra mutat rá, hogy a történetalkotás és a kreatív írás az irodalomtanítás olyan módszertani lehetőségeit takarják, amik túlmutatnak a hagyományos szövegalkotás keretein. A narratívákra épülő gondolkodás az ember egyik alapvető jelentésalkotó mechaniz-musa, ezért a történetek nem csupán irodalmi objektumként, hanem az ön- és a világértelmezés eszközeként is tekinthetők. A tanulmány amellett érvel, hogy a kreatív írás és a történetalkotás lehetőséget teremt a tanulók számára arra, hogy aktív alkotóként kapcsolódjanak az irodalmi tanulás folyamatához.

A mese mint műfaj különösen alkalmas erre a célra, mivel egyszerre kínál stabil narratív kereteket és széles teret a képzelet számára. A mesei funkciók – a hiány, a próbatétel, a segítők és ellenfelek szerepe, valamint a rend helyreállítása – olyan szerkezeti mintázatokat biztosítanak, amelyek támogatják a történetalkotás folyamatát, miközben ösztönzik a kreatív gondolkodást és az önkifejezést. A közösen létrehozott történetek nemcsak a narratív kompetenciák fejlődését segítik, hanem a társas együttműködést, a közös problémamegoldást és a reflektív gondolkodást is. A mesealkotás így olyan komplex pedagógiai térként értelmezhető, amely összekapcsolja az irodalmi befogadást, az alkotói tevékenységet és a személyes jelentésalkotást, miközben előkészíti a drámapedagógiai feldolgozás lehetőségét is.

A tanulmány egy kétrészes tanulmánysorozat első darabja, amely a kreatív írás és a drámapedagógia irodalompedagógiai alkalmazásának lehetőségeit vizsgálja a történetalkotás perspektívájából. Jelen írás elsősorban a kreatív írás és a mesealkotás elméleti hátterére, valamint a mese narratív struktúráinak történetépítő szerepére fókuszál, míg a sorozat

második része a drámapedagógiai megközelítést és a bemutatott foglalkozás gyakorlati megvalósítását tárgyalja.

Kulcsszavak: *történet; kreatív írás; varázsmese; irodalompedagógia*

ROVAT: **ÉTELMEZÉSEK, VITÁK**

Hozzászólás Németh Gábor A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?... *című írásához és az azt követő reflexiókhoz*

107–111 » SZONTAGH PÁL IVÁN:

Az értéksemleges oktatástól az értékszupportív nevelésig

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.07

Az írás *Németh Gábor: A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?* című írása kapcsán elmélkedik az „ateista transzcendencia" jelenségéről, a világnézeti semlegesség paradoxonáról és az értékszupportív nevelés szükségességéről.

Kulcsszavak: *világnézetileg elkötelezett nevelés; értékpreferencia; transzcendencia a nevelésben*

ROVAT: **KÖZELÍTÉSEK**

112–126 » BATANCS ENIKŐ:

Önrendelkezés az óvodában – Tapasztalatfelmérés az alvás és étkezés gyakorlatáról

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.08

A tanulmány azt vizsgálja, mennyire érvényesül a gyermekek testi önrendelkezési joga a magyar óvodák mindennapjaiban, különös tekintettel az alvás és az étkezés területére. 2026 februárja és márciusa közötti online tapasztalatfelmérés 1325 válaszadó közreműködésével (közel fele-fele arányban szülők és óvodai szakemberek) bevonásával. Az eredmények szerint a kötelező fekvés a magyar óvodák 98,8%-ában jelen van, és a válaszadók 75,3%-a szerint a teljes pihenőidőt fekvéssel kell tölteni, függetlenül attól, hogy a gyermek álmos-e. Az étkezés terén a kósoltatási elvárás széleskörűen jellemző, és a válaszadók közel 42%-a szerint nincs alternatíva, ha a gyermek nem akar enni. A felmérés emellett rámutat arra a jelentős szakadékra, amely a pedagógusok és a szülők tapasztalatai között fennáll, különösen a szorongás és az ellenállás megítélésében. A tanulmány nem az egyes pedagógusokat hibáztatja, hanem rendszerszintű mintákat azonosít, és a szemléletváltás szükségességét hangsúlyozza: intézményvezetői, szakmai és képzési szinten egyaránt. A jó gyakorlatok bemutatása azt igazolja, hogy a rugalmas, valódi gyermekközpontú megközelítés megvalósítható a hagyományos intézményi kereteken belül is.

Kulcsszavak: *gyermeki önrendelkezés; óvodai nevelés; pihenőidő; étkezési gyakorlat; demokratikus nevelés*

ROVAT: **SZEMLE** (kritikák, ismertetők)

127–130 » KÉRI KATALIN:

A gyermekkép változásainak vizuális lenyomatai

TÁMBA RENÁTÓ: A TÖVISHÚZÓTÓL AZ ÚTTÖRŐKIG. GYERMEKKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIAI TANULMÁNYOK

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.09

A részletező, tartalmi elemeket is nagy számban felvillantó recenzió Támba Renátó többéves, aprólékos forrásfeltáró és elméleti finomhangolással készült gyermekkor-ikonográfiatörténeti munkáját a szerző feltáró kutatásainak mozaikszerű, de igen árnyalt képet nyújtó szintézisének, egyúttal pedig koherens monográfiaként is olvasható műnek tartja.

Kulcsszavak: *gyermekkortörténet; ikonográfia; kritikai pedagógia*

131–134 » KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA:

Az önkéntesség mint informális tanulási „tranzit"-színtér a munkaerőpiac felé

D. BABOS ZSUZSÁNNA: HÍD AZ ÖNKÉNTESSÉG ÉS A MUNKAERŐPIAC KÖZÖTT – AZ ÖNKÉNTESSÉG SZEREPE A TANULÁS, A KOMPETENCIAFEJLŐDÉS ÉS A MUNKAERŐPIACI ÁTMENETEK RENDSZERÉBEN

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.10

A recenzió méltatja a kötet úttörő jellegét; fókuszát, mely a munkaerőpiaci érvényességű, tanulási közegként értelmezett tudásalapú önkéntességre irányul, továbbá a kötetben megjelenített empirikus kutatások jelentőségét az önkéntesség többféle társadalmi és egyéni hasznának megértésében.

Kulcsszavak: *önkéntesség; nem formális tanulás; munkaerőpiac*

*

B2 » *A képekről* (Korponay Csilla)

Művészetterápiás foglalkozások a Tüskevár Iskolában

B3 » *Szerkesztői jegyzet* (Kaposi József)

Az előmenetelszempontú tudományos diskurzusok érvényességéről

B4 » *„… 'rossz arcúak' pedig nincsenek."*

Részlet Mészáros György *A „rossz arcúak" szava: a kritikai pedagógia kihívása* c. írásából

ABSTRACTS

(Full-texts are in Hungarian!)

SECTION: **TANULMÁNYOK** (peer reviewed)

16–44 » ARATÓ, FERENC – BALOGH, ZOLTÁN ÁBEL:

Prevalence of forms of teacher bullying in the public education background of first-year teacher education students

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.02

Introduction. Teacher bullying has received considerably less scholarly attention than peer bullying, particularly in the Hungarian context.

Aim. The present study aimed to explore the retrospectively reported prevalence of different forms of teacher bullying among Hungarian higher education students, based on self-reports referring to three stages of their school trajectories: lower primary school, upper primary school, and secondary school.

Method. The study included the entire cohort of first-year, full-time teacher education students at the University of Pécs. Data were collected using a Hungarian translation and modified version of the Teacher Violence Scale. Participation was voluntary and anonymous, and data were collected online.

Results. The findings indicate that different forms of teacher bullying were reported at substantial rates in the sample. The retrospectively reported prevalence of physical bullying was highest during lower primary school and was lower at subsequent school levels. The Blaming and Humiliation factor showed the highest prevalence, with the highest mean scores across all three school levels. The data also indicated that several forms of teacher bullying occurred across multiple school levels and that different types of bullying frequently co-occurred. A substantial proportion of students reported encountering teacher bullying not only as victims but also as witnesses during their years in public education.

Conclusion. Based on retrospective reports from a specific student sample, this exploratory study contributes to expanding the available knowledge about the prevalence and forms of teacher bullying in Hungary. The study represents the first milestone in a longer-term research programme that aims to provide a more nuanced understanding of the phenomenon through further retrospective data collection in the coming years.

Keywords: *teacher bullying; school violence; exploratory research*

45–58 » BENEDEK, SAROLTA:

The Implementation Gap in the Inclusion of Autistic Students: Teachers' Perceptions, Interpretive Uncertainty, and Professional Support Needs

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.03

The education of autistic students in inclusive school settings is shaped not only by organisational and methodological factors but also by teachers' attitudes, perceived preparedness, and access to professional support. This study examines teachers' perceptions of the challenges involved in educating autistic students in a secondary school context, with particular attention to their experiences of uncertainty and perceived support needs. The analysis draws on theoretical perspectives from inclusive education, the neurodiversity paradigm, and approaches that emphasise mutual misunderstandings and the limitations of interpretive frameworks in educational interactions.

The exploratory questionnaire-based study used a questionnaire specifically developed for this research and completed by 25 teachers. The findings indicate that while teachers are generally open to the inclusion of autistic students, they often experience significant uncertainty in interpreting and responding to inclusive classroom situations. Reported support needs primarily concern structural conditions and the availability of professional support within the institution.

The study suggests that the sustainability of inclusive educational practice may be closely linked to teachers' psychological sense of safety, the expansion of interpretive frameworks, and the development of reflexive professional support structures within schools.

Keywords: *inclusion; double empathy; hermeneutical injustice; autism-specific methodology*

59–77 » SZILI, KATALIN – GERESICS, KRISZTINA:

An Adaptive Pedagogical Framework for Children's Yoga to Support Self-Regulation in Preschool Education

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.04

Self-regulation in preschool involves the coordination of attentional, emotional, and behavioural processes, and its development is shaped by the social and pedagogical environment. This interpretive narrative review examines the conditions under which adaptively organised children's yoga may contribute to supporting self-regulation in heterogeneous preschool groups. A structured literature search identified seven comparative studies of children's yoga,

which were analysed alongside relevant reviews and pedagogical background sources. The primary studies reported favourable changes in some measures of attention, behavioural self-regulation, and self-control, whereas other outcomes were mixed or statistically inconclusive. A meta-analysis of controlled studies found a small favourable overall effect on executive functions. Methodological heterogeneity and the multicomponent nature of the programmes limit causal interpretation. The synthesis yielded a three-level pedagogical framework that distinguishes general organisational conditions, the content configuration of children's yoga, and considerations for adaptive implementation. A five-phase session model illustrates one possible application of the framework. The pedagogical value of children's yoga depends on the coherent organisation of its content, the quality of implementation, and guidance responsive to children's differing needs.

Keywords: *children's yoga; self-regulation; preschool education; adaptive implementation; inclusive participation*

78–96 » DEÁK-LUKÁCS, KAROLINA:

The Representation of Linguistic Diversity in Grammar Classes

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.05

The primary aim of this study is to provide a comprehensive overview of Hungarian language teachers' attitudes, methodological practices, and challenges regarding the teaching of linguistic diversity—particularly the use of dialects. The research examines the extent to which recommendations from academic discourse align with everyday classroom reality, exploring curriculum representation, the linguistic attitudes of teachers and students, and the structural barriers that hinder deeper processing.

The empirical study was conducted between December 2025 and March 2026 using a nationwide online survey, which was completed by 738 teachers of Hungarian language and literature. The results confirm the hypotheses: the majority of teachers (68.6%) believe the topic is underrepresented, and there is a need for it to be given greater emphasis. The research highlighted that speaking in dialect remains stigmatized among students; 62.3% of respondents believe that students primarily find dialects funny.

According to the research findings, the main obstacles to in-depth treatment of linguistic diversity are a systemic lack of time (n = 648), a lack of appropriate teaching materials (n = 218), and the fact that the subject is sidelined in the examination system. Although 94.8% of teachers consider the role of linguistic diversity in fostering tolerance to be fundamental, they rate their subject-specific preparedness as only moderate. At the same time, a positive finding of the research is that 80.2% of teachers are open to expanding their knowledge, primarily through the use of practical, online-based teaching materials and courses.

Keywords: *linguistic diversity; first language pedagogy; dialectology; subject-specific methodology; language attitudes; teaching practice*

SECTION: LÁTÓSZÖG

5–15 » KERÉNYI, MARI:

The Story of a Schoolmistress

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.01

A primary school teacher opens up about her decades-long struggle within the thick of the public education system—how she found her calling, how she lost her faith amidst stifling regulations, and the changes she is experiencing as a result of recent months.

Keywords: *career trajectory; teacher workload; ars poetica; burnout and hope*

SECTION: MŰHELY

97–106 » HERÉDI, REBEKA:

Story is Born I. – The Potential of Creative Writing and Storytelling in Literary Education

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.06

This study highlights that storytelling and creative writing encompass methodological possibilities in literature education that extend beyond the framework of traditional text composition. Narrative-based thinking is one of humanity's fundamental mechanisms for constructing meaning; therefore, stories can be viewed not merely as literary objects, but also as tools for interpreting oneself and the world. The study argues that creative writing and storytelling provide students with the opportunity to engage with the process of literary learning as active creators.

The fairy tale as a genre is particularly well-suited for this purpose, as it offers both stable narrative frameworks and ample space for the imagination. Fairy tale functions – such as the absence, the trial, the roles of helpers and adversaries, and the restoration of order—provide structural patterns that support the storytelling process while encouraging creative thinking and self-expression. Co-created stories not only aid the development of narrative competencies but also foster social collaboration, collaborative problem-solving, and reflective thinking. Storytelling can thus be understood as a complex pedagogical space that connects literary reception, creative activity, and personal meaning-making, while preparing students for drama-based learning.

This study is the first in a two-part series that examines the potential applications of creative writing and drama pedagogy in literature education from the perspective of storytelling. This paper focuses primarily on the theoretical background of creative writing and storytelling, as well as the role of narrative structures in storytelling, while the second part of the series discusses the drama education

approach and the practical implementation of the presented activity.

Keywords: *story; creative writing; fairy tale; literary education*

SECTION: ÉTELMEZÉSEK, VITÁK

Response to Gábor Németh's Article "The Absence or Transformation of Transcendence?" and the subsequent reflections

107–111 » SZONTAGH, PÁL IVÁN:

From Value-Neutral Education to Value-Supportive Education

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.07

This article reflects on the phenomenon of "atheistic transcendence," the paradox of worldview neutrality, and the necessity of value-supportive education in connection with Gábor Németh's essay titled The Absence or Transformation of Transcendence

Keywords: *worldview-based education; value preferences; transcendence in education*

SECTION: KÖZELÍTÉSEK

112–126 » BATANCS, ENIKŐ:

Self-determination in Kindergarden (3-7 Years)

A survey of sleep and mealtime practices

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.08

This study examines the extent to which children's right to bodily self-determination is respected in Hungarian Kindergardens, focusing on sleep and mealtime routines. An online survey was conducted in February and March 2026, involving 1,325 respondents (roughly equal numbers of parents and preschool professionals). The findings show that mandatory rest time is present in 98.8% of Hungarian Kindergardens, and according to 75.3% of respondents, children are required to lie down for the entire rest period regardless of whether they are sleepy. Regarding mealtimes, mandatory tasting is widespread, and nearly 42% of respondents report that no alternative is offered when a child refuses to eat. The survey also reveals a significant gap between the experiences of educators and parents, particularly in assessing the frequency and severity of stress and resistance related to rest time. Rather than attributing blame to individual practitioners, the study identifies systemic patterns and highlights the need for a shift in professional attitudes: at the levels of institutional leadership, professional community, and initial and continuing teacher education. Examples of good practice demonstrate that a flexible, child-centred approach is achievable within conventional preschool settings.

Keywords: *children's self-determination; preschool education; rest time; mealtime practices; democratic pedagogy*

SECTION: SZEMLE (reviews, summaries)

127–130 » KÉRI, KATALIN:

Visual Imprints of Changes in Childhood Imagery

TÁMBA RENÁTÓ: A TÖVISHÚZÓTÓL AZ ÚTTÖRŐKIG. GYERMEKKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIAI TANULMÁNYOK

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.09

The detailed review, which also highlights a large number of content elements, regards Renátó Támba's multiyear, meticulous, source-based and theoretically fine-tuned work on the history of childhood iconography as a synthesis of the author's exploratory research that provides a mosaic-like yet highly nuanced picture, while also being readable as a coherent monograph.

Keywords: *history of childhood; iconography; critical pedagogy*

131–134 » KRAICINÉ SZOKOLY, MÁRIA:

Volunteering as an Informal Learning 'Transit' Space Toward the Labor Market

D. BABOS ZSUZSÁNNA: HÍD AZ ÖNKÉNTESSÉG ÉS A MUNKAERŐPIAC KÖZÖTT – AZ ÖNKÉNTESSÉG SZEREPE A TANULÁS, A KOMPETENCIAFEJLŐDÉS ÉS A MUNKAERŐPIACI ÁTMENETEK RENDSZERÉBEN

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.10

The review praises the pioneering nature of the volume; its focus on knowledge-based volunteering understood as a learning environment with labor market relevance, as well as the significance of the empirical research presented in the volume for understanding the various social and individual benefits of volunteering.

Kulcsszavak: *volunteering; non-formal learning; labor market*

*

B2 » *About the pictures* (Korponay, Csilla)

Art therapy sessions at Tüskevár School

B3 » *Editor's Note* (Kaposi, József)

On the validity of career-oriented scientific discourses

B4 » *"...and there are no 'thug faced' ones."*

Excerpt from György Mészáros's The Voice of 'Thug Faced' Ones: The Challenge of Critical Pedagogy





SZÁMUNK SZERZŐI (AUTHORS IN ISSUE)

Dr. ARATÓ FERENC
PTE Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

BALOGH ZOLTÁN ÁBEL
PTE Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar, „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Tanárjelöltek Szakkollégiuma

BATANCS ENIKŐ
óvodapedagógus | pedagógiai szakreferens | Gordon-családtréner | az *Óvoda, ahol minden gyermek hangja számít – demokratikus nevelés és participáció* című könyv szerzője

BENEDEK SAROLTA
gyógypedagógus | Kövessi Erzsébet Baptista Technikum, Szakképző Iskola, Gimnázium, Szakiskola és Általános Iskola | doktorandusz | Wesley Theológiai és Valláspedagógiai Doktori Iskola | Gyógypedagógus (autizmus spektrum pedagógiája szakirány) | mentálhigiéniai prevenciós specialista | az inkluzív nevelés okleveles tanára | kutatási területe az autista és ADHD-s személyek hozzáférhetősége, különös tekintettel az oktatási környezetre és a mentális jóllét támogatására

DEÁK-LUKÁCS KAROLINA
doktorandusz | EKKE NDI | kutatásaiban az anyanyelv-pedagógia kérdéskörére összpontosít, a nyelvi sokszínűség fókuszával | a kapcsolódó pedagógusi és tanulói attitűdöket, valamint a mindennapi tantermi gyakorlatot vizsgálja | célja a szemléletformálás és a modern, inkluzív anyanyelvi nevelés elméleti és módszertani megalapozása

GERESICS KRISZTINA
gyógypedagógus hallgató | MATE Neveléstudományi Intézet | Kaposvári Campus | gyermekjóga-oktató | érdeklődése az SNI gyermekek együttnevelése, valamint az innovatív, mozgásalapú pedagógiai megközelítések óvodai alkalmazhatósága felé irányul

Dr. HERÉDI REBEKA
egyetemi adjunktus | EKKE | fő kutatási területe az irodalompedagógia, megújulásának módszertani kérdései, kiemelten a kreativitás, azonosulás és a befogadói pozíció elméleti kérdései | korábban pedagógusnézet-kutatással és az olvasás kérdéskörével foglalkozott

KERÉNYI MARI
iskolacsináló | Zöld Kakas Líceum | a Zöld Kakas Líceum egyik alapítója | tanár

Prof. dr. KÉRI KATALIN, DSc
egyetemi tanár | mb. intézetigazgató | SOE Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet | a SOE BPK tanára | az MTA doktora (neveléstudomány) | tagja több hazai és nemzetközi tudományos testületnek, szerkesztőbizottságnak | fő kutatási területei: magyarországi nevelés- és nőtörténet (18–19. század); a nem-nyugati neveléstörténet bemutatása a 19. századi európai forrásokban; a digitális pedagógia lehetőségei a neveléstörténet tanításában és kutatásában

KORPONAY CSILLA
keramikus | kerámiformázó szakos végzettség | 2021 óta agyagozik gyerekekkel a Tüskevár Iskolában | antropozófiai szemléletű művészetterápiát tanul magánúton

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA, PhD
c. egyetemi docens | ELTE PPK, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet | több mint 40 éve dolgozik a felsőoktatásban, több szak alapítója és indítója | pedagógiai és felnőttképzési szakértő | kutatási területe a felnőttképzés módszertani megújítása, valamint a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kulturális eszközökkel történő segítése | alelnök | MPT, Szakképzési Kollégium

Dr. SZILI KATALIN
adjunktus | MATE Neveléstudományi Intézet | kutatási érdeklődése az SNI gyermekek integrációjára és együttnevelésére, a logopédiai terápiákra, az olvasáskutatásra, valamint a technológiai alapú mérés-értékelésre és fejlesztésre irányul | munkájában hangsúlyos szerepet kapnak az innovatív pedagógiai eljárások, ezen belül a jóga óvodai és gyógypedagógiai alkalmazási lehetőségei

Dr. habil. SZONTAGH PÁL IVÁN
főiskolai tanár | KRE Pedagógiai Kar | magyar-történelem szakos tanár, történész | közoktatási vezető | kutatási területe a pedagógusok pálya- és hivatásmotivációja, a pedagógusetika; a mesterséges intelligencia és az oktatás kapcsolata, az értékorientált pedagógia és vezetéselmélet

Szerkesztői jegyzet

Napsütéses őszi idő. Egy vidéki egyetemi város barokk főépülete ad otthont az akadémiai pedagógia elit évenként megrendezett legrangosabb konferenciájának. A patinás egyetemi helyszínen lassan gyülekeznek a nyitó előadásra is kíváncsi résztvevők. Legtöbbjük fiatal, többségük valamilyen doktori képzésben vesz vagy vett részt a közelmúltban. Majd megjönnek a derékhad képviselői, akik vállukon viszik egy-egy felsőoktatási intézményben az oktatási folyamatok terhét. A tanácskozásra érkezők a kávé, frissítő elfogyasztása után ráérősen beszivárognak a freskókkal diszitett nagyterembe. Szinte utolsóként, de sietősen megérkeznek az akadémiai és egyetemi tudományos élet legjelesebb képviselői is tanítványaik gyűrűjében. A konferencia hivatalos kezdésére már majdnem minden szék megtelik a kb. másfélszáz résztvevőt befogadó díszteremben. A nyitóelőadás magas színvonalon, nemzetközi dimenzióban, de közérthetően mutatja be az MI kialakulásának folyamatát, és a mára létrejött, tudományos szempontól mindenképpen ellentmondásos helyzetét. Kérdezési lehetőség nincs, haladni kell a program szerint, így a kávészünetben lehet csak megtárgyalni a hallottakat.

Folytatásként a Pedagógiai Tudományos Bizottság (PTB) nyilvános ülése következik a könyvtárban, néhány tucat résztvevővel. Az elnök távollétében az egyik alelnök tartja meg az éves beszámolót. Ismerteti, hogy a korábban megválasztott Bizottság kétéves mandátuma lejárt, így az elmúlt hónapban a köztestületi tagok szavazhattak az újjáalakuló testületről. Kivetíti a régi és az új bizottsági tagok névsorát. Az eltérés alig érzékelhető. Majd megköszöni mindenki munkáját, és sajnálkozva említi, hogy a jogosultaknak csak 32%-a adta le a voksát a bizottsági szavazáson, így éppen csak meglett az érvényességhez szükséges 30%. Ezt követően egy prezentáció keretében részletesen ismerteti az akadémiai doktori cím megszerzésének megújuló szakmai-tudományos standardjait és eljárásrendjét. A két napirendi pont ki is tölti a tanácskozásra szánt időkeret közel kétharmad részét. Majd a pedagógiai folyóiratok besorolása kerül szóba, az ezt vezető munkabizottság elnökének távollétében. A helyettesítő bizottsági tag röviden ismerti, hogy a két évvel ezelőtt indított folyamat tavaly lezárult. A konkrétumokat lényegében mellőzi, a tapasztalatokat illetően az egyetemi kiadók nehézségeire és lehetőségei utal. A program értékelését, folytatását illetően leginkább tanácstalanságot tükröznek a mondatai. Ezt követően ismét az elnököt helyettesitő elnökségi tag ragadja magához a szót. A tavalyi konferencia anyagjaiból készült kötet szerkesztőjeként büszkén ismerteti a nyomdából frissen megérkezett kötet struktúráját és jelentőségét. Köszönetet mond a kiadásában közreműködő szellemi és technikai munkatársaknak, és azzal zárja mondandóját, hogy a kötet jelen lévő szerzői, szerkesztői a szomszédos teremben a tiszteletpéldányokat át is vehetik.

Már indultak volna is a jelenlévők a kötetek begyűjtésére, amikor feltettem a kezem, és tiszteletlenül megzavartam az emelkedett pillanatot. Megkérdeztem, hogy ezen a fórumon hozzá lehet-e szólni, vagy ez csak egyirányú tájékoztató. Kisebb döbbenet követte a kérdésemet. Látva az elnök elbizonytalanodását, amely a hozzászólás váratlanságából következett, immár kéretlenül, de erős érzelmi töltéssel kifakadt belőlem a hónapok óta lefojtott indulat és keserűség. Azzal a keresetlen kritikával indítottam, hogy a pedagógiai folyóiratokat besoroló bizottság munkáját csak azért nem minősítem. mert minősíthetetlen. Ettől a felütéstől megfagyott a levegő. Ki ez? Mi ez a hang? Mit akar? A döbbenetet kihasználva folytattam, hogy alulnézetből, több besorolásra ítélt

pedagógiai lap egyik érintettjeként miként érzékeltem a folyamatot. Nehezményeztem, hogy az érintettek számára átláthatatlan módon, konszenzuális kritériumrendszer és nyilvános visszajelzések nélkül – az akadémia szféra nyelvén valid mérőeszköz és reflektivitás nélkül – ment végbe ez a kezdetben fejlesztő szándékúnak hirdetett folyamat, amely megítélésem szerint semmibe vette a tudományos normákat. Úgy zártam a hozzászólásom, hogy a részleteket majd az ülést követő szimpóziumon folytatom. Azt is hozzátettem, hogy ha nem veszi észre a PTB, hogy nem csak a tűz körül lévők szakmai érdekeit volna érdemes képviselnie, akkor a következő választáson, már a 30%-ot sem fogja elérni a szavazók aránya, vagyis a Bizottság most még meglévő, de billegő jogi legitimitását is elveszítheti. A döbbenet és éretlenkedés pillanatai után a jelenlévők örömmel szabadultak ki a feszültséggel teli helyzetből, igyekeztek az ajándékkönyvekért.

Rövid szünet után megkezdődött a pedagógiai sajtóról szóló diskurzus, amelyen az elnök örömmel konstatálta, hogy többen maradtak, mint számított rá. Időközben megérkezett a folyóiratokat értékelő bizottság elnöke is, aki természetesen kikérte magának a kritikai megjegyzéseim. Szerinte mindenki köszönettel tartozik a munkájukért, mert azt az akadémiai vezetés nyomására végezték el lelkiismeretesen, tudásuk legjavát adva. Még azt is megemlítette, hogy saját egyeteme könyvtárosait is bevonta a kereső, ellenőrző munkába. Arról azonban egy szó sem esett, hogy miért nem kommunikáltak az érintettekkel a döntési folyamatban. Miért nem tekintették ezt az első nekiveselkedést pilotmunkának, ahol értelemszerűen be van építve a folyamatba egy önkorrekciós rendszer? Miért csak a lapok működésének eljárásrendjét vizsgálták, miközben a tartalmuk, olvasottságuk, az oktatási rendszerre gyakorolt hatásuk a látótérbe sem került? Miért nem hozták nyilvánosságra a szempontokhoz tartozó pontozást, miért nem készítettek nyilvános, átlátható, az összeférhetetlenséget is szabályozó eljárásrendet? Miként lehetett olyan lapot is elbírálni, amely nem időben töltötte fel az online kérdőívet, és kik és miért tudtak az eljárás közben is korrekciós adatlapot benyújtani – arra hivatkozva például, hogy a korábbit egy titkárnő töltötte fel?

Többen is hozzászóltak a felvetésekhez. Volt, aki az egész világon terjedő minősítési rendszer hazai alkalmazásának diszfunkcionalitását emelte ki. Más a hazai minősítési rendszer kikerülését javasolta, megint mások azt fogalmazták meg, hogy az egyetemi/akadémiai lapok nemzetköziesedése magától megoldja a problémát. Arról senki nem ejtett szót, hogy mi legyen azokkal a hazai szakmai műhelyekkel, amelyek nemcsak a szűken vett tudományos keretrendszerben kívánják bemutatni az iskola és a benne dolgozók/tanulók életét. Náluk nem az egyetemi rangsorok, a tudománymetriai adatok, illetve az egyre inkább tekintélyelvűvé váló akadémiai világhoz való alkalmazkodás egyéni érdekei jelentik az írások meghatározó mozgatórugóit. Ők nem a számosítható, előmenetelszempontú tudományos nyelven kívánnának tájékoztatni az iskolai élet többszörösen kudarcos valóságáról. A kölcsönös ön- és közbecsapásokról, a tanulás-tanítás „elbábozásáról", a gyerekeket naponta érő különféle zaklatásokról, a tanórák unalmáról és érdekteleségéről, a pedagógusok kiégéséről, az épületek, berendezések mindinkább diszfunkcionálássá válásáról. Na meg persze, ha van rá mód, a helyi sikeres és gyermekközpontú innovációkól.

A pedagógiai tudományos elit, amelynek tagjai nagytudású és tisztelhető személyek, sajnálatosan egy olyan nehezen értelmezhető keretrendszerbe kényszeritette magát, amelyben – látszatra – kételyek nélkül nyomkodja billentyűzetét, immár az MI-re is támaszkodva kompilálja újabb tanulmánnyá korábbi írásait, számolja a hivatkozásokat, és ezeket várja el tanítványaitól. Ami viszont mind jobban nyomaszt, hogy ennek a pedagógiai elitnek én is alakítója, részese, kedvezményezettje vagyok. De miért is, minek is?

Kaposi József

„…rendhagyó módon kezdem a tanulmányomat, egy személyes történettel. Villanyt jöttek javítani az irodánkba. Mikor hallottam, hogy közelednek a folyosó felől a szerelők, s épp indulni készültem, hogy elmeneküljek e számomra frusztrálóan idegen tevékenység elől, átadva a terepet a hozzáértőknek, a kollégám megállított. Neki mennie kell, mondta, de nem szeretné, ha üresen maradna az iroda, maradjak itt, mert ő látta, hogy ezek ott kint a folyosón olyan rossz arcú emberek. Rendben, egyeztem bele lemondóan, és mindenre készen vártam, kik lesznek azok a rossz arcúak, akiktől rám rótt feladatomnál fogva meg kell védenem kedves irodánk integritását. Meglepetésemre néhány szimpatikus, munkásruhába öltözött fiatalember lépett be, akik jó kedéllyel kezdtek neki munkájuknak. El is beszélgettem velük – merthogy találtunk közös témát – az internet rejtelmeiről. Ők lennének azok? – gondoltam. Mások nem jöttek… 'Rossz arcúakra' azóta is hiába várok. Azt hiszem, végleg hiába… mert akkor, ott rádöbbentem: 'rossz arcúak' pedig nincsenek.

[…]

Az elkülönülés egyébként is a neveléstudomány egyik kedvelt narratívája, melynek jegyében nyilván kifogásolható az is, hogy a fenti történet – úgy tűnik – nem a nevelésről szól. Nem, a szöveg valóban nem a nevelésről szól, hanem a 'rossz-arcúságról'. Az arc allegóriája – mely elválaszthatatlanul összekötődik a maszkéval – archetipikusan saját identitásunkra, magunk reprezentációjára, megalkotottságára utal. Mi is az arcunk? Mintha mi magunk lennénk, minket ábrázolna, és mégsem. Az arc mint határ felszámolja a külső környezet és a belső világ polaritását. Az arcunk minket jelez, de mindig mások olvassák, sőt írják. Mindnyájan arcokat készítünk, másokét, és korántsem mindegy, hogyan. Történetem a 'rosszá' rajzolásra, a kirekesztő maszkkészítésre reflektál. A rossz arcot mi festjük a másikra, a mi értelmezésünk, narratívánk rajzolja meg vagy épp törli el. A pedagógia is – mint minden emberi interakció – arcokat rajzol és tükröz vissza hordozójára. Kérdés, nem vesz-e aktívan részt sokszor a rossz arcok felépítésében."

Mészáros György: A „rossz arcúak" szava: a kritikai pedagógia kihívása
Iskolakultúra, 2005/4., 84–85. o.