

# iskolákért 3-4 túra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXVI. évfolyam 2026. március - április

# a szerkesztőség tagjai

**Fejes József Balázs** (társfőszerkesztő)  
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

**Somogyvári Lajos** (társfőszerkesztő)  
e-mail: tabilajos@gmail.com

**Géczi János** (alapító,  
korábbi főszerkesztő)  
e-mail: janos.gecz@gmail.com

**Dancs Katinka** (titkár)  
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

**Csíkos Csaba**  
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

**Gál Zita**  
e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

**Jagodics Balázs**  
balazs.jagodics@gmail.com

**Kasik László**  
e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

**Kojanitz László**  
e-mail: kojanzl@gmail.com

**Molnár Dávid**  
e-mail: david.molnar86@gmail.com

**Nagy Gyula**  
e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

**Sándor Klára**  
e-mail: sandor.klara@gmail.com

**Zs. Sejtes Györgyi**  
e-mail: sejtes@gmail.com

**Tary Blanka**  
(angol nyelvi lektor)

**Trencsényi László**  
e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem**  
**Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar**

Megjelenés gyakorisága: havi

Terjesztési forma: online

ISSN 1588-0818

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

Elérhetőség:  
[www.iskolakultura.hu](http://www.iskolakultura.hu)

## tanulmány

**Lippai László – Vitrai József –  
Tarkó Klára**

Egészségfejlesztő iskola –  
pedagógusszemmel. Egy magyarországi  
részvételi akciókutatás eredményei és  
tanulságai 3

**Miklódi-Simon Zsófia –  
Kovács-Nagy Klára**

Szülői bevonódás szerepe az  
extrakurrikuláris tevékenységekben –  
kérdőíves vizsgálat eredményei a  
Kárpát-medence öt országában 22

**Magyar Lilla Dóra –  
Páskuné Kiss Judit**

A zenetanulás jótékony hatásai:  
az énhatékonyosság, az önértékelés és  
a vizsgaszorongás vizsgálata  
középiskolás diákok körében 46

## szemle

**Sütő Szidónia – Póka Viktória**

A kutatásalapú tanulás hazai útja  
és fogalmi keretei a rokon pedagógiai  
stratégiák kontextusában 61

**Jenei-Forray Norma**

Milyen kultúráképet közvetít az irodalom?  
Tantervi viták elemzése a kritikai  
pedagógia szempontjából 74

**Szabó L. Dávid**

A Baka L.-féle Doboztankönyvek  
múltja, jelene és lehetőségei a  
fejlesztő értékelés korszerű  
alkalmazásában 89

## kritika

**Thékes István**

Digitális tanulási környezetek és  
pedagógiai innovációk tablettel.  
Czékmán Balázs:  
*Tabletek az iskolában* 102

**A szám tanulmányainak  
angol nyelvű összefoglalója**

106

**Lippai László<sup>1</sup> – Vitrai József<sup>2</sup> – Tarkó Klára<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
Alkalmazott Egészségtudományi és Környezeti Nevelés Intézet;  
MTA-SZTE Egészségfejlesztés Kutatócsoport  
ORCID: 0000-0002-0898-9648

<sup>2</sup> Széchenyi István Egyetem Egészség- és Sporttudományi Kar,  
Pszichológia és Egészségügyi Menedzsment Tanszék, Győr;  
MTA-SZTE Egészségfejlesztés Kutatócsoport

<sup>3</sup> Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
Alkalmazott Egészségtudományi és Környezeti Nevelés Intézet;  
MTA-SZTE Egészségfejlesztés Kutatócsoport  
ORCID: 0000-0002-0812-6631

## Egészségfejlesztő iskola – pedagógusszemmel

### *Egy magyarországi részvételi akciókutatás eredményei és tanulságai*

*Az egészségfejlesztést a köznevelésben képviselő egészségfejlesztő iskola koncepció nemcsak a felnőtt életvitelt (is) megalapozó egészségnevelési feladatkört foglalja magába, hanem az adott óvodai vagy iskolai közösség aktuális egészségét és jóllétét alakító szokások, normák, szabályok és körülmények fejlesztését is (Lippai és Vitrai, 2023; WHO és UNESCO, 2021). Tanulmányunk célja, hogy a részvételi akciókutatás kvalitatív módszertanával képet alkossunk arról, hogy az egészségfejlesztésben is képzett, és a köznevelésben is napi szinten dolgozó pedagógusok hogyan látják az egészségfejlesztő iskola koncepció érvényesülését a mai magyarországi iskolarendszerben.*

#### Bevezetés

A 20. század második felétől az egészség-betegség fogalmának egészségtudományi felfogása átalakulóban van. A korábbi betegségfókuszú, egészségügyi szemléletmód mellett megjelent egy egészségfókuszú, egészségfejlesztő szemléletmód is, amelyben az egészségesélyek javításának legfontosabb terepe a mindennapi élet körülményeinek és szokásainak fejlesztésén van (Benkő és mtsai, 2019; WHO, 1986).

A köznevelés a kezdetektől fogva kitüntetett figyelmet kapott az egészségfejlesztésben (Benkő és Vetró, 1995). Népegészségtani szempontból főként azért, mert az iskolázottság és az egészségesélyek javulása közti együtt járást számtalan kutatási eredmény igazolja (WHO és UNESCO, 2021; Járomi és Vitrai, 2017; Lalonde, 1974).

A köznevelés nemcsak egy-egy generáció jövőbeni, hanem jelenlegi egészsége szempontjából is fontos színtér (Benkő, 2005). A gyermekek és serdülők a felnőttkori munkaidőnek is megféleltethető mennyiségű időt töltenek a köznevelési intézmények falai

közt (Jagodics és mtsai, 2021), ami mindenképpen hatással van aktuális egészségükre és jóllétükre is (Lippai és mtsai, 2025). Ezért az egészségfejlesztő iskola koncepció nemcsak a felnőtt életvitelt megalapozó egészségnevelési feladatkört foglalja magába, hanem az adott óvodai vagy iskolai közösség *aktuális egészségét és jóllétét* alakító szokások, normák, szabályok és körülmények fejlesztését is (Lippai és Vitrai, 2023; WHO és UNESCO, 2021).

Mégis, e szemléletmód gyakorlati megvalósítása kapcsán csak részsikerekről lehet beszámolni, hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt (Somhegyi, 2023; WHO és UNESCO, 2021). Tanulmányunkban ezt a problémakört a pedagógusok nézőpontjából közelítettük meg, a részvételi akciókutatás módszertanát alkalmazva. Vizsgálatunkban olyan pedagógusokkal dolgoztunk együtt, akik köznevelési tapasztalattal és egészségfejlesztési képzettséggel egyaránt rendelkeztek. Arra a kutatási kérdésre kerestük a választ, hogy a résztvevőknek milyen reflexiói vannak az egészségfejlesztő iskola gyakorlatával kapcsolatban. A feltárt reflexiók tematikus elemzése során pedig olyan témák azonosítására helyeztük a hangsúlyt, melyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az egészségfejlesztő iskola a népegészségügy és a köznevelés közti hatékonyabb együttműködés terepévé válhasson.

## Elméleti háttér

### *Egészségügyi és egészségfejlesztési szemléletmód a köznevelésben*

A 20. század második felében az egészség-betegség témaköréhez kapcsolódó társadalmi feladatok kérdésében szemléletváltás vette kezdetét (Lalonde, 1974; WHO, 1986). Ennek lényege az egészségügyi és az egészségfejlesztő szemléletmód közti különbségtételben foglalható össze (Lippai és Vitrai, 2023).

Az *egészségügyi szemléletmód* a betegségek megelőzésének és gyógyításának társadalmi szintű menedzsmentjét helyezi előtérbe (Lalonde, 1974; WHO, 1986). E szemléletmód hangsúlya a betegségekhez vezető rizikótényezők feltárásán, a már kialakult betegségek mielőbbi felismerésén, diagnosztizálásán és gyógyításán van. Elsősorban betegségcentrikus, és azokra a fizikális, pszichés és társadalmi rizikótényezőkre fókuszál, melyek valamilyen testi vagy pszichés betegség szempontjából jelentőséggel bírnak (Acolin és Fishman, 2023; Lalonde, 1974).

Az *egészségügyi szemléletmód reaktív orientáltságú*. Olyan problémafókusz jellemzi, amely a megrendült egészségi állapothoz kapcsolódó kockázatokat, tüneteket helyezi előtérbe. A problémafókusz nemcsak a problémák kezelését, vagyis a terápiás folyamatot hatja át, hanem az ebből adódó megelőzési stratégia – tehát a *prevenció* – céljaiban és módszertanában is tükröződik (Benkő és mtsai, 2019). A *prevenció* primer szintje az adott rizikócsoporthoz ismerteinek bővítését jelenti bizonyos betegségek rizikótényezőiről. A *szekunder prevenció* a testi és pszichés problémák korai felismerésére szolgál, gyakran szűrővizsgálatok alkalmazásával. A szekunder prevenció során felismert egészségproblémák kezelése viszont már nem prevenció feladatkör. A kezelés, ami a feltárt problémák diagnosztizálását és a terápiás beavatkozást jelenti, szakmailag és jogilag is (szak)orvosi irányítás mellett történhet meg. A kezeléssel párhuzamosan sok esetben megkezdődik a rehabilitáció is. Ez a *tercier prevenció szakasza*, ami jellemzően nem ér véget a terápia lezárulásával (Benkő és mtsai, 2019). Ha terápiás kezeléssel a megrendült egészségi állapot teljesen helyreállítható, akkor a rehabilitáció a teljes funkcionáláshoz szükséges terápiás és „nem terápiás” fejlesztés biztosítását egyaránt magába foglalja, a problémák újbóli megjelenésének megakadályozása érdekében. De a rehabilitációnak akkor is szerepe van, ha a terápiában nem sikerült a korábbi egészségi állapot teljes helyreállítása.

Ekkor a megváltozott funkcionalitáshoz való adaptáció támogatása a cél (Dénes és Kullmann, 2023; Kullmann és mtsai, 2023).

A fentiekből látható, hogy a prevencióban nagy súlyt kapnak az egészségügyi szakvégtzettséget és kompetenciákat igénylő feladatok. Köznevelési szempontból ezért szükséges az iskolaegészségügyi rendszer. A köznevelést érintő, de egészségügyi szemléletmódot és kompetenciát igénylő szakfeladatokat arra felkészült iskolaorvosokkal, iskolapszichológusokkal és iskolai védőnőkkel lehet ellátni.

Miben más az *egészségfejlesztő szemléletmód*? Az Ottawai Charta (WHO, 1986) legfontosabb újdonsága az volt, hogy felhívta a figyelmet a proaktív, egészségfejlesztő megközelítés jelentőségére. E szemléletmód az egészséget holisztikusán közelíti meg, annak fizikális, mentális, érzelmi, társas, társadalmi és spirituális dimenzióját is figyelembe veszi (Benkő és mtsai, 2019). Szalutogenetikus orientáltaságú (Antonovsky, 1980), az egészségre hajlamosító tényezőkre fókuszál, még az egészséghez kapcsolódó problémák, gondok megjelenése *előtt (!)*. Ebben az időszakban törekszik olyan *általános rezisztencia-erőforrások* (Antonovsky, 1980; Benkő, 2019) fejlesztésére, melyek nemcsak az egészségkockázatok csökkentésére alkalmasak, hanem az életkilátások javítására is. Fő módszertani alapelve, hogy az egészségesebb választás egyben a „könnyebb választás” is legyen (Grossman és Scala, 1993). Olyan egyéni, családi és közösségi szokások és körülmények kialakítása a cél, ahol az egészséges életmód a mindennapi életvitel megszokott és természetes része (Tarkó, 2024). Ott, ahol az ember „tanul, munkát végez, játszik és szeret” (WHO, 1986. 4.).

Az egészségügyi és az egészségfejlesztő szemléletmód áttekintő összehasonlítását az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. Az egészségügyi és az egészségfejlesztő szemléletmód sajátosságainak összehasonlítása

| Összehasonlítási szempont       | Egészségügyi szemléletmód   | Egészségfejlesztő szemléletmód   |
|---------------------------------|---|--|
| <b>Társadalmi cél</b>           | A <b>betegségek</b> megelőzéséhez és gyógyításához kapcsolódó tevékenységek társadalmi szintű menedzsmentje.  | Az egészségesélyek javítása az egyének, családok, szervezetek, lokális közösségek és a társadalom <b>életmódjának és életkörülményeinek változása</b> révén.   |
| <b>Orientáció</b>               | <b>Problémaorientált</b> („mikor van baj, annak mi az oka, és mit tegyünk akkor?”).<br><b>Reaktív</b> – a megrendült egészségi állapot korai felismerésére és gyógyítására irányul (akár biomedicinális, akár bio-pszichoszociális alapon). | <b>Változásorientált</b> („mikor lenne jó/jobb, és mit tegyünk ennek érdekében?”).<br><b>Proaktív</b> : a mindennapi szokások és körülmények alakítására irányul, ott, ahol az ember „tanul, munkát végez, játszik és szeret”. |
| <b>Tevékenységeinek jellege</b> | Az egészségügyi szemléletmódra épülő prevenció, szűrési, diagnosztikai, terápiás és rehabilitációs <b>protokollok</b> kidolgozására és zökkenőmentes megvalósítására irányul.   | A szalutogenetikus, egészségesélyeket javító lépések <b>egymásra épülő folyamatára</b> helyezi a hangsúlyt, melyek egy <b>konkrét közösség</b> mindennapi életébe hoznak változást.  |

(Forrás: saját szerkesztés)

Az egészségügyi és az egészségfejlesztő szemléletmód megkülönböztetésének a köznevelésben sem csak elméleti jelentősége van. *Egészségügyi szemléletmóddal* a potenciális egészségkockázatok kerülnek előtérbe. Ekkor a pedagógusok számára is valamilyen rizikótényezőnek van prioritása, és valamilyen prevenciós módszert alkalmaznak, pl. pedagógusok számára kifejlesztett tájékoztató előadásokat, szűrővizsgálati eljárásokat stb. (vö. Prievara, 2022; Szabó-Prievara és Tarkó, 2023). Ezek kétségkívül hasznos módszerek, de sok iskolában külső szakemberek bevonását is igénylik, és megvan a veszélye, hogy *ad hoc*, költséges intervenciók formájában valósulnak csak meg. Ráadásul a primer prevenciós programok elsődleges egészségüzenete jellemzően az, hogy hogy „mit ne” csináljon a célcsoport. Különösen serdülőkorban a tiltásnak már önmagában is figyelemfelkeltő hatása lehet, ami akár a rizikómagatartás irányába is hathat (Benkő, 2005). *Egészségfejlesztő szemléletmóddal* a hangsúly a célcsoport életmódján, a „jógyakorlat”-ra való szocializáción van (Tarkó, 2024). Ez egy egészségtudatos pedagógiai program részeként bármely pedagógus kompetenciakörébe beilleszthető lehet, és az iskola napi működésének részét képezheti.

Az iskolai egészségfejlesztés szempontjából az az előre vivő, ha a kétféle szemléletmódban végzett intervenciók egymást erősítik. Módszertanilag azonban indokolt elkülönítésük, különösen azért, mert az egészségfejlesztő szemléletmód gyakran háttérbe szorul a gyakorlatban (Low és Theriault, 2008; Lippai és Vitrai, 2023).

### *Egészségfejlesztő iskola – célok, elvek és módszertani háttér*

Az egészségfejlesztő iskola koncepciójának fontos eleme az egészségnevelés, de nem fedi le minden aspektusát. Az egészségnevelés az egészséges életmódhoz, az egészségkockázatokhoz és az egészségműveltséghez kapcsolódó tudást közvetítő tanulási tapasztalatok rendszerét foglalja magába (WHO, 2021). Az egészségnevelés fókusza jellemzően az individuális tanuláson van, vagyis azon, hogy az egyén tudása, készségei, attitűdje és autonóm döntései vonatkozásában milyen tanulási eredmények valósultak meg (Kis, 2018).

Az egészségfejlesztő iskola magában foglalja az egészségnevelési feladatkört, de túl is lép azon, mert hangsúly a szervezeti tanuláson van, az iskolai közösség tagjainak biztonságát, egészségét és jóllétét alakító szervezeti szokások, normák, szabályok és körülmények tudatosításával és fejlesztésével (WHO, 2021; Lippai és Vitrai, 2023).

Az egészségfejlesztő iskola maradéktalan megvalósulásáról akkor beszélhetünk, ha egy iskola közössége tudatosan arra törekszik, hogy mindennapi élete az alábbi öt módszertani irányelvnek és nyolc globális iskolai egészségfejlesztési standardnak megfelelően változzon, fejlődjön (WHO, 2021a).

Az egészségfejlesztő iskola koncepció módszertani irányelvei közé tartozik, hogy (1) a teljes iskolai közösségre kiterjed, így a tanulók éppúgy részesei, mint a pedagógusok, iskolai dolgozók, iskolaegészségügyi dolgozók, szülők és az iskolával együttműködő további partnerek. (2) Megvalósítása a köznevelési szektorba ágyazottan történik, kiterjedhet akár az erőforrások allokációjára, a pedagógusképzésre, a pedagógusok szakmai továbbképzésére, az információs hálózatra és a teljesítményértékelésre is, a köznevelési szektor minden szintjén. (3) Áthatja az egész iskolára kiterjedő megközelítés (*whole-school approach*), vagyis nemcsak a tantermi tanulást és tanítást foglalja magába, hanem az iskolai élet minden más aspektusát is. És (4) folyamata az összes érintett (értsd: *stakeholder*) aktív részvételével történik, különös tekintettel a tanulóakra, a szülőkre és gondviselőkre. Végso soron (5) az iskolai közösségek szokásaira irányul,

így megvalósulása ismétlődő és folyamatos (WHO és UNESCO, 2021; Lippai és Vitrai, 2023).

A módszertani irányelveken túl a WHO és az UNESCO az egészségfejlesztő iskolák működésére vonatkozóan az alábbi globális standardokat határozta meg (WHO és UNESCO, 2021).

Az 1. standard az egészségfejlesztő iskolát támogató intézményi háttér, társadalmi és politikai környezet kialakításának fontosságát hangsúlyozza. A többi standard viszont már egy-egy konkrét iskolára értelmezendő. Így a 2. standard az iskolai közösség formális szervezeti felépítésének és működésének; a 3. standard az iskola vezetőségének; a 4. standard az iskola lokális kapcsolatrendszerének, az 5. standard pedig az iskola pedagógiai programjának jelentőségét emeli ki az egészségfejlesztő iskola megvalósulásának szempontjából (WHO és UNESCO, 2021; Lippai és Vitrai, 2023). A 6. standard az iskola mint szociális környezet társas-társadalmi normáit; a 7. standard pedig az iskola mint fizikai környezet biztonságosabbá és egészségesebbé alakítását helyezi előtérbe. Végül, a 8. standard annak elősegítésére irányul, hogy az iskolai közösség minden tagjának hozzáférése legyen az életkorának megfelelő egészségfejlesztő és egészségügyi szolgáltatásokhoz. A WHO és az UNESCO (2021) globális standardjai az egészségfejlesztő iskolák ágazati szintű feltételeit és sajátosságait fogalmazzák meg a köznevelési szektort működtető politikusok, szakpolitikusok és döntéshozók számára készült anyagról van szó.

Ha a köznevelés gyakorlatát nézzük, akkor Az Iskolák az Egészségért Európában Hálózat (*Schools for Health in Europe Network Foundation*, a továbbiakban SHE) módszertani kézikönyve íródott azzal a céllal, hogy az iskolák egészségfejlesztési koordinátorait, igazgatóit, pedagógusait és nem oktató dolgozóit, magukat a diákokat és az iskolák közösségi partnereit támogassa az iskolai egészségfejlesztés megvalósításában (Vilaça és mtsai, 2020).

A SHE hangsúlya az iskolai élet gyakorlatán van. Az Ottawa Charta (WHO, 1986) egészségfejlesztő szemléletmódjára építve az egészséget és a jóllétet rendszerszemléletű és integratív módon közelíti meg. Az SHE-ben felvázolt ötlépes munkamódszer arra szolgál, hogy felismerje és kezdeményezze, felmérje, fenntartsa és inspirálja az

*Az egészségfejlesztő iskola koncepció módszertani irányelvei közé tartozik, hogy (1) a teljes iskolai közösségre kiterjed, így a tanulók éppúgy részesei, mint a pedagógusok, iskolai dolgozók, iskolaegészségügyi dolgozók, szülők és az iskolával együttműködő további partnerek. (2) Megvalósítása a köznevelési szektorba ágyazottan történik, kiterjedhet akár az erőforrások allokációjára, a pedagógusképzésre, a pedagógusok szakmai továbbképzésére, az információs hálózatra és a teljesítményértékelésre is, a köznevelési szektor minden szintjén.*

*(3) Áthatja az egész iskolára kiterjedő megközelítés (whole-school approach), vagyis nemcsak a tantermi tanulást és tanítást foglalja magába, hanem az iskolai élet minden más aspektusát is. És (4) folyamata az összes érintett (értsd: stakeholder) aktív részvételével történik, különös tekintettel a tanulóakra, a szülőkre és gondviselőkre. Végső soron (5) az iskolai közösségek szokásaira irányul, így megvalósulása ismétlődő és folyamatos.*

egészségfejlesztő iskolává válást és a folyamat fenntartását. Az SHE is elsősorban a szervezeti tanulás iskolai menedzsmentjéhez nyújt inkább támogatást.

Magyarországon az iskolai egészségfejlesztés kérdésköre napjainkban a *teljeskörű intézményi egészségfejlesztés* (TIE) kontextusában, rendeletekben és jogszabályokban rögzített módon jelenik meg. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet X. fejezete előírja, hogy a tanulók egészsége, biztonsága kapcsán a köznevelési intézményeknek a helyi pedagógiai program részét képező egészségfejlesztési programmal kell rendelkezniük, melyben az egészségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat koordinált, nyomon követhető és mérhető módon kell megtervezni.

A TIE célja a köznevelési intézmény egészének, valamennyi szereplőjének és a környezetének egészségfejlesztése, mely négy egészségfejlesztési alapfeladat rendszeres vezetését foglalja magába, melyek fókuszba az egészséges táplálkozás, a mindennapos testnevelés, a lelki egészséget támogató pedagógiai módszerek és művészetek alkalmazása, és az egészségműveltség elősegítése (Somhegyi, 2023).

Ez összhangban van a korábban bemutatott nemzetközi trendekkel, melyek alapján minden iskolának egészségfejlesztő iskolává kellene válnia (WHO, 2021a), amit jogi szabályozással is érdemes támogatni. E jogszabály alkalmazásának megkönnyítése érdekében módszertani ajánlások és módszertani tudásbázisok kidolgozására került sor a köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai számára, és több hullámban pedagógus továbbképzések zajlottak e témában (Somhegyi, 2022; Somhegyi, 2023). Magyarország 2018 júliusa óta ismét tagja a SHE hálózatnak (Somhegyi, 2023). Az egészséges iskolák módszertani kézikönyve (Vilaça és mtsai, 2020) magyarul is elérhető a köznevelés számára (Somhegyi, 2022).

### *Egészségfejlesztő iskola – implementációs nehézségek*

Az előző részekben bemutatott szakanyagok áttekintése után az a benyomás alakulhat ki, hogy az egészségfejlesztő iskolák kérdése tisztázottnak tekinthető. A koncepció módszertani alapjai lényegében évtizedek óta ismertek, nemzetközileg is, és Magyarországon is (vö. Benkő és Vetró, 1995). Olyan jelentős világszervezetek karolják fel az egészségfejlesztő iskolák kérdését, mint a WHO és az UNESCO (WHO és UNESCO, 2021). Hazai viszonylatban, a teljeskörű intézményi egészségfejlesztés (TIE) kapcsán is kijelenthető, hogy a „köznevelés irányítói 2010 óta kitűnően értik a TIE-t, amit jól félmjelez az, hogy nem elégedtek meg csupán TIE-projektek létrehozásával, hanem minden köznevelési intézmény részére előírásá tették: hiszen számukra is egyértelmű, hogy abban minden tanulónak részesülnie kell, nemcsak azon szerencséseknak, akiknek az iskolája egészségfejlesztővé válik” (Somhegyi, 2023. 17.).

Mégis, az egészségfejlesztő iskolák *megvalósulásával* kapcsolatban jelentős elégedetlenség tapasztalható. A WHO és az UNESCO főigazgatói nem alaptalanul fogalmaztak úgy, hogy az egészségfejlesztő iskolák koncepciója kapcsán 1995 óta nem sikerül elérni azt, hogy az oktatási rendszer intézményesült, integrált és fenntartható részévé váljon (WHO és UNESCO, 2021).

Bár az intézményesülés terén a TIE jelentős eredményeket mutathat fel, az iskolai egészségfejlesztés integráltságával és fenntarthatóságával magyar viszonylatban is vannak nehézségek. Ahogy Somhegyi az egészségfejlesztő iskola minimumszintjét képviselő TIE kapcsán fogalmaz:

„Nálunk más nehézségen kell úrrá lennünk: minden eszközzel és módon segítenünk kell a pedagógusokat a TIE mind a négy egészségfejlesztési alaptervekenyisége egyre jobb végzésében” (Somhegyi, 2023. 18.).

De nemcsak a szakmapolitikai döntéshozók részéről fogalmazódnak meg fenntartások. Herlitz és mtsai (2020) szisztematikus szakirodalmi elemzésükben 18 db észak-amerikai és európai iskolai egészségintervenciós program tanulságait dolgozták fel. A szerzők rámutatnak: annak ellenére, hogy az iskolai egészségintervenciók hatékonyságát évtizedek óta folyamatosan vizsgálják, kevés bizonyíték van arra, hogy a kísérleti fázis lezárulása után folytatódnak ezek a programok. Az elemzésben feltárt okokból két olyan aspektust emelünk ki, melyek részvételi akciókutatásunk szempontjából is lényegesek. (1) Az iskolai teljesítménynek adnak prioritást a tanárok, az igazgatók és a tankerületi vezetők is, így az iskolai egészségfejlesztés háttérbe szorul. (2) A pedagógusok nem tekintik szakmájukba vágónak az iskolai egészségintervenciókat, és nagymértékben bizonytalanok feladataik megvalósításában, ezért igénylik az állandó szakmai felügyeletet (Herlitz és mtsai, 2020).

Tovább árnyalja a képet Bittlingmayer és Okcu elemzése, akik a németországi tapasztalatokat dolgozták fel az egészségfejlesztő iskolák megvalósításával kapcsolatban. Arra jutottak, hogy az egészségfejlesztő iskolák és a német köznevelés értékrendje és gyakorlata közt oly mértékű strukturális ellentmondások feszülnek, melyeket még a legjobb németországi programok sem voltak képesek feloldani (Bittlingmayer és Okcu, 2022).

### *A részvételi akciókutatás elméleti háttere*

Tanulmányunk célja, hogy az egészségfejlesztő iskola implementációs nehézségeinek mélyebb megértéséhez az egészségfejlesztésben is képzett, és a köznevelésben is napi szinten dolgozó magyar pedagógusok tapasztalatainak feltárása révén kerüljünk közelebb. E kvalitatív kutatási cél operacionalizálására a részvételi akciókutatás (RAK) módszerét alkalmaztuk.

E módszer eredetileg a társadalmi kirekesztés csökkentésére és az érintettek képessé tételére irányuló társadalomtudományi módszerként vált ismertté, ahol a kutatók a társadalom peremére szorult közösségekkel, más néven „laikusokkal” vagy érintettekkel együttműködve olyan önreflexív folyamatokat facilitálnak e közösségekben, amelyek hozzásegítik az érintetteket ahhoz, hogy életkörülményeik javítása érdekében cselekedni kezdjenek (Málovics, 2019; Park, 2019).

Azonban más kutatási célkitűzések vonatkozásában is felmerült a részvételi akciókutatás módszertanában rejlő lehetőségek felhasználásának igénye (Jacobs, 2016). Neveléstudományi kontextusban a RAK elsősorban olyan kutatási módszerként került a figyelem középpontjába, amely *konkrét közösségi problémák kezelésében értékes gyakorlati tudás* jellemzőinek feltárására alkalmas, az érintett közösség tagjainak aktív bevonásával (Jacobs, 2016; Kaluzeviciute és mtsai, 2021). Az iskolai egészségfejlesztés témájában is egyre gyakrabban alkalmazzák a részvételi akciókutatást, mert alkalmas az iskolai kontextus mélyebb megértésére, miközben akár egészségfejlesztést szolgáló pedagógiai módszerként is funkcionálhat (Jacobs, 2016; Kaluzeviciute és mtsai, 2021; Kollányi és Várfi, 2023).

A RAK neveléstudományi kontextusban sem követi a hagyományos, pozitivistá kutatási megközelítéseket, mert a tudás társadalmi konstruáltságát hangsúlyozza, ahol a kutatás a résztvevők bevonásával együtt történik (Jacobs, 2016; Kaluzeviciute és mtsai, 2021).

A részvételi akciókutatás egy folyamatos tanulási és fejlődési folyamat, amelynek során a kutatók és a résztvevők közösen alakítják a kutatást és a társadalmi változást (Jacobs, 2016). Ebben kiemelt szerepe van a reflexiónak, ezért a kutatás során keletkező tudás a kutatók és a résztvevők közötti együttműködésből származik. Ez a megközelítés

elismeri, hogy a valóság többrétegű, és a tudás nem egyetlen objektív valóságon alapul. Ez szemben áll a hagyományos pozitivista megközelítéssel, amely a kutatót tekinti az egyetlen tudásforrásnak.

A kutatók a résztvevőkkel együttműködve határozzák meg a kutatási kérdéseket, gyűjtik és elemzik az adatokat, és értelmezik az eredményeket. A RAK célja az is, hogy a kutatás eredményei konkrét változásokhoz vezessenek a gyakorlatban. A kutatás nem öncélú, hanem a felmerülő problémák megoldására, a résztvevők életminőségének javítására irányul. A RAK nemcsak a tudás bővítését, hanem a közösségi és társadalmi változásokat is elősegíti (Jacobs, 2016).

A részvételi akciókutatás ciklikus. *Egy ciklus cselekvési, megfigyelési, reflexiós és tervezési szakaszokra bontható.* A részvételi akciókutatás a résztvevők cselekvésével kezdődik, akik megfigyelik a bekövetkező változásokat, majd reflektálnak a tapasztalataikra, és a reflexiók alapján új terveket készítenek (Kaluzeviciute és mtsai, 2021).

### A részvételi akciókutatás megvalósításának folyamata

#### *Egészségfejlesztő iskola koncepció a pedagógusok szemszögéből – a részvételi akciókutatás kutatási kérdésének kifejtése*

Részvételi akciókutatásunk központi kérdése, hogy az egészségfejlesztésben is képzett, és a köznevelésben is napi szinten dolgozó magyar pedagógusoknak milyen tapasztalatai vannak az egészségfejlesztő iskola koncepció megvalósításával kapcsolatban. Kutatásunk keretében nem arra vállalkoztunk, hogy a magyar köznevelési rendszer egészére kiterjedő, reprezentatív, kvantitatív felmérést végezzünk. Erre vannak más felmérésekből származó reprezentatív eredmények, például az Oktatási Hivatal részéről, a TIE megvalósulásának nyomon követésére (Somhegyi, 2023).

Arra viszont vállalkoztunk, hogy az egészségfejlesztő iskola koncepció köznevelési fogadtatásának mélyebb megértése érdekében olyan kvalitatív kutatást végezzünk, amely a pedagógusok nézőpontjából közelít e kérdéshez. Szakirodalmi áttekintésünkben is kitérünk, hogy eddig elsősorban a népegészségtani szempontok voltak meghatározók. Ez a WHO évtizedes múltra visszatekintő szerepvállalására is visszavezethető, amiben így óhatatlanul is előtérbe kerültek a népegészségtani szempontok.

Magyar viszonylatban, a TIE megvalósításának gyakorlatában is prioritása van a (nép)egészségügyi szemléletmódnak. Somhegyi (2023) TIE-összefoglalójában is egyértelműen azonosítható a rizikóorientált, egészségügyi szemléletmód túlsúlya, például ebben az idézetben: „nem elég egy-egy egészségfejlesztési akció vagy program valamelyik egészség-probléma csökkentésére, hanem az egészségfejlesztésnek minden fő egészség-kockázati tényezőre hatnia kell és intézményesülnie szükséges” (Somhegyi, 2023. 18.). Hiába hívjuk „egészségfejlesztésnek”, attól még ezen kétségkívül fontos feladatok célkitűzéseinek megfogalmazása a rizikóorientált, egészségügyi szemléletmódot tükrözi, így megvalósítása is elsősorban (iskola)egészségügyi (pl. iskolaorvosi és iskolai védőnői) kompetenciákat implikál.

De milyen az egészségfejlesztő iskola a pedagógusok szemszögéből? Miként válhatna az egészségfejlesztő iskola a népegészségügy és a köznevelés közti hatékonyabb együttműködés terepévé? Ezekre a kérdésekre kerestük a választ részvételi akciókutatásunk keretében.

*A tanulmányban bemutatásra kerülő részvételi akciókutatás módszertana*

Tanulmányunk egy több éves folyamatot felölelő RAK ciklus reflexiós szakaszában készült. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Egészségtudományi és Környezeti Nevelés Intézetében számos olyan képzés van (Benkő és Tarkó, 2020; Tarkó és Lippai, 2023), ahol pedagógus végzettségű hallgatóink – terepgyakorlatuk keretében – a saját munkahelyükön, jellemzően valamilyen köznevelési szervezetben, az egészségfejlesztő iskola elveinek megfelelő projektet valósítanak meg.

Részvételi akciókutatási csoportunk kialakítása során áttekintettük azon hallgatóink névsorát, akik az Intézet egészségfejlesztő mentálhigiénikus szakirányú továbbképzési szakán, egészségfejlesztő mentálhigiénikus pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakán, valamint a mentálhigiénés közösség- és kapcsolatépítő mesterképzési szak levelező tagozatán 2021–2025 között terepgyakorlati munkát végeztek. A következő lépésben gyűjtöttük azokat a pedagógus alapvégzettségű hallgatókat, akik terepgyakorlati feladataikat valamilyen köznevelési intézményben, és ezen belül is elsősorban a saját munkahelyükön teljesítették. Ebből az 50 pedagógusból, több szempontot is figyelembe véve, végül 7 pedagógus vált RAK kutatócsoportunk tagjává. Szempont volt, hogy alsó tagozatos, felső tagozatos és középiskolás korosztállyal dolgozó pedagógus egyaránt kerüljön be a kutatócsoportba. Figyelmet fordítottunk arra is, hogy a főállású pedagógusok mellett óraadó pedagógusok és a pedagógiai szakszolgálatban dolgozó pedagógusok tapasztalatai is megjelenhessenek. És törekedtünk arra, hogy a kutatócsoport a pályán töltött idő és a települési háttér (nagyváros, kisváros és falu) szempontjából is minél változatosabb legyen. A fenti szempontoknak megfelelő jelöltekkel egyeztetés kezdődött. Azok, akik számára a közös kutatómunka vállalható volt, részt vettek a RAK reflexiós és tervezési szakaszában is.

RAK kutatócsoportunk pedagógus tagjainak nevét és munkahelyét bizalmasan kezeljük, ezért nem tesszük közzé tanulmányunkban. Ennek kutatásetikai és jogi okai is vannak. A kutatócsoport tagjai saját tapasztalataikra reflektáltak, azonban munkahelyük közzétételével személyes reflexióik egyúttal szervezeti kommunikációnak is minősülnének, ami nem illeszkedik kutatási célkitűzéseinkbe. A tanulmány eredményeit azonban a kutatócsoport minden tagjának tudtával és írásos beleegyezésével közöljük. Kutatásunkat a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága engedélyezte (engedély száma: 3/2022).

A RAK lényege, hogy elméletet és gyakorlatot, cselekvést és reflexiót ötvöz, gyakorlati megoldásokat fejlesztve a közösségeken belüli problémák kezelésére. Ez a kutatásunk cselekvési szakaszára is igaz. A terepgyakorlati feladatok megvalósítása nemcsak az egészségfejlesztő szemléletmód megértését igényli, hanem annak kitapasztalását is, hogy e szemléletmód mentén milyen egészséget fejlesztő szokásokra nyitott az adott munkahelyi közösség. E szokásokra kellett az egészségfejlesztő iskola elveinek megfelelő munkahelyi (lelki) egészségfejlesztési projektet előkészíteni, megtervezni, megvalósítani és értékelni. A terepgyakorlati projektek megvalósítási időszaka egy hónap volt.

A RAK megfigyelési szakasza is megvalósult, hiszen minden hallgató írásban is részletesen dokumentált módon valósította meg terepgyakorlati feladatait.

Jelen kutatásunkban ebből, és az azóta gyűjtött tapasztalatokból kiindulva arra reflektáltunk, hogy az egészségfejlesztő kezdeményezések milyen fogadatra találtak hallgatóink iskoláiban. Tanulmányunkban e tapasztalatokat feldolgozva kísérünk meg általánosabb érvényű ajánlásokat is megfogalmazni a magyar köznevelési rendszer számára. A reflexiós szakaszban három panelbeszélgetés valósult meg, egy az alsó

tagozatos, egy a felső tagozatos, és egy a középiskolai szintre fókuszálva. A 3-4 fős panelbeszélgetésekről hangfelvétel készült, melyek átiratait az azokban azonosítható szemantikai egységek tematikus elemzésével (*thematic analysis*) dolgoztuk fel (Braun és Clarke, 2006). E hatlépéses, induktív szövegelemzési módszer keretében az 1. lépés, tehát az *adatok megismerése* után került sor a (2) *kezdeti kódolásra*. A kezdeti kódolás alapját szemantikai egységek képezték. Egy szemantikai egység jellegzetesen egy-egy reflektív megnyilatkozást tartalmazó bekezdés volt, melyben egy beazonosítható jelentési egység kognitív, érzelmi vagy viselkedéses aspektusának valamelyikére, vagy azok valamilyen kombinációjára vonatkozó megfigyelés, tapasztalat megfogalmazására került sor. A szemantikai egységek azonosítását követően minden egység olyan induktív kódot kapott, amely az adott szövegrész jelentésének lényegét képezte le. A szemantikai egységek azonosítása és induktív kódolása a kutatók konszenzusát tükrözi, az egyeztetési folyamat MS Excel táblázatban prezentált adatfeldolgozás formájában zajlott le. A (3) *témák keresése* során a kezdeti kódokból kialakuló magasabb szintű mintázatok, az ún. „témák” azonosítását végeztük el. A témák azonosításának megkönnyítése érdekében előzetesen kategorizáltuk is a szemantikai egységeket. A besorolás egyrészt iskolatípus alapján történt, majd aszerint is, hogy az adott szemantikai egység kire (pl. saját magára, kollégákra, tanulókra stb.) és milyen pedagógiai kontextusra (pl. tanórai, tantestületi stb.) vonatkozik. A kategóriákon belüli opciók megállapítására a szemantikai egységek iteratív feldolgozásával került sor. Ezután tértünk át a kezdeti kódok jelentés szerinti csoportosítására, az átfogóbb al- és főtemák azonosítására érdekében. Ezt követően került sor a (4) *témák felülvizsgálatára*. E lépésben azt ellenőriztük, hogy a kiválasztott témák valóban koherensek és jól fedik-e le az adatokat, illetve valóban értelmezhető struktúrárt alkotnak-e. E mintázatok alapján (5) *fogalmaztuk meg a tanulmányban bemutatásra kerülő témákat*. A módszer 6. lépését pedig a tanulmányban található *elemzés* megírása képezte (vö. Braun és Clarke, 2006).

## Eredmények

### *A szemantikai egységek előzetes kategorizációjának eredményei*

A tematikus elemzés előkészítő, 3. lépése során a panelbeszélgetésekről készült szöveges átiratok alapján kategorizáltuk a szemantikai egységeket. A feldolgozás során 178 db szemantikai egység volt azonosítható, melyből 37,1% (66 db) alsó tagozatra, 13,5% (24 db) felső tagozatra, és 49,4% (88 db) középiskolákra vonatkozó reflexiókat foglalt magába.

A szemantikai egységek 58,99%-ában (105 db) jelent meg valamilyen pedagógusi, 29,78%-ában (53 db) tanulói, 22,47%-ában (40 db) intézményi és vezetői, és 17,98%-ában (32 db) szülői aspektusból releváns reflexió<sup>1</sup>.

A szemantikai egységek 30,34%-a (54 db) tartalmazott az iskola egészére vonatkozó globális reflexiókat, de 29,78%-ban (53 db) tanórai, 25,28% (45 db) tantestületi, 6,74%-ban (12 db) pedagógusképzési, 4,49%-ban (8 db) iskolán kívüli és 3,37%-ban (6 db) kifejezetten családi kontextus volt azonosítható.

A szemantikai egységek affektív, érzelmi kontextusa szempontjából megállapítható volt, hogy a reflexiók 46,63%-ában (83 db) valamiféle kedvezőtlen, negatív érzelmi

1 Részletezve: a szemantikai egységek 24,72%-a (44 db) kollégákra; 17,42% (31 db) a panelbeszélgetésben részt vevő pedagógus saját megélésére; 12,36% (22 db) az intézményi háttérre; 10,11% (18 db) az igazgatókra; 8,43% (15 db) egy-egy tanulóra; 8,43% (15 db) a tanuló-pedagógus-szülő relációra; 4,49% (8 db) az osztályközösségek egészére; 4,49% (8 db) a pedagógus-tanuló relációra; 3,93% (7 db) a pedagógus-szülő relációra; 3,93% (7 db) a tanuló-szülő relációra; és 1,69% (3 db) pedig kifejezetten a szülőkre irányult.

előjelű tapasztalat, megélés fogalmazódott meg. Kimondottan kedvező, pozitív érzelmi előjelű 60 db (33,71%) szemantikai egység volt, a reflexiók 14,61%-a (26 db) pedig ambivalens reflexiónak volt tekinthető, miután kedvező és kedvezőtlen aspektusokat egyaránt felölelő szemantikai egységnek bizonyult. Beazonosítható érzelmi előjel nélküli, semleges reflexió 9 db (5,06%) volt.

A szemantikai egységek iteratív feldolgozásával kialakított kategóriaopciók elemzése alapján megállapítható, hogy a panelbeszélgetésekben az iskolai közösségek főbb aktorai (*stakeholders*) és színterei szempontjából is sokrétű, érzelmi szempontból is sokszínű reflexiók jelentek meg.

### *A tematikus elemzés eredményei*

Egy főtéma mindhárom panelbeszélgetés esetében azonosítható volt, melynek leghitelesebb meghatározását az alábbi idézet nyújtja:

„Az iskolák nem arra vannak berendezkedve, hogy ennek teret adjanak. A köznevelési törvény alapján működnek az iskolák, abban természetesen úgy van megfogalmazva, hogy a legfőbb dolog a gyermek érdeke, de hogy ebben az egészségszemlélet hogy jelenik meg, az nincs nagyon nevesítve. Lehet, hogy egy-egy tantárgyhoz be van sorolva, meg elvi szinten lehet, hogy megjelenik valahol, de ahogy az iskolai oktatás szervezeti / intézményi keretei kialakultak, ott vannak tantárgyak, és ha valaki úgy gondolja, hogy ez fontos, akkor elkezdni csinálni, és eltolja ebbe az irányba ő munkáját, de amúgy...” (középiskolai tanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

Tanulmányunk elméleti részében a WHO, az SHE és a hazai TIE alapküldetéseink alapján részletesen bemutattuk, hogy *népegészségtani szempontból* milyen témáknak és hogyan kellene teret adni a köznevelési intézményekben. Azt is áttekintettük, hogy az egészségfejlesztő iskola szemléletének gyakorlati megvalósításával kapcsolatban nehézségekről számol be a hazai és a nemzetközi szakirodalom is. E főtéma arra hívja fel a figyelmet, hogy az implementációs nehézségek magyarázata az is lehet, hogy „az iskolák nem arra vannak berendezkedve, hogy ennek teret adjanak”.

A panelbeszélgetések szemantikai egységeinek tematikus elemzése során azonosított témák az alábbi pontokban összegezhetők.

1. Az iskolák élete alapvetően *a tanulási eredményekben megmutatkozó teljesítményelvárások köré* szerveződik. E témát illusztrálják az alábbi idézetek:

„A mi iskolánkban abszolúte a gyerekeknek is, szülőknek is, és a nálunk dolgozó tanárok zömének [...] az a célja, hogy továbbtanulásra felkészítse a gyerekeket. És, hogy elérje az a gyerek, aki bejön, azt a célt, amit kitűzött maga elé, hogy erre vagy erre az egyetemre felvegyék. Semmi más elvárásuk sincsen.” (középiskolai nyelvtanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

„Haladni kell a tanterv szerint, nincs elég idő megbeszélni az órán felmerülő problémákat a nagy osztálylétszám, és a szűkös időkeretek mellett, és közben mindenki feszült és ideges a nagy elvárások miatt. A felső tagozatra ránehezedik a középiskolai felvételi súlya. Ez sokszor már nagyobb teher lehet, mint az érettségi.” (általános iskolai matematikatanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

„...az a kérdés, hogy a vezetőség részéről mi a fontos. Nálunk a mérések. Nem tudom, nagyon rá vagyunk a kompetenciamérésre fókuszálva, hogy visszajelzést kapjunk magunkról, hogy hogy végezzük a munkánkat.” (tanító, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

2. A teljesítményelvárások jelentőségét a köznevelési rendszer összes érintettje (*stakeholders*), vagyis a gyermekek, a szülők, a pedagógusok és a döntéshozók kapcsán is megfogalmazták a válaszadó pedagógusok, mégpedig egy erősen kompetitív, versengő kontextusban.

E témát a gyermekekre, a szülőkre és a pedagógusokra vonatkozó szemantikai egységekből vett idézetekkel is illusztráljuk. A gyermekek esetében ez a téma például az alábbi módon jelent meg:

„A gyermekek között is erős a verseny. Már nem elég, hogy négyes vagy ötös, hanem az is számít, hogy hány százalék, és emiatt is van verseny köztük.” (általános iskolai matematikatanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

A 2. téma szülői vonatkozásainak néhány aspektusát illusztrálják az alábbi idézetek:

„És senki, egyetlen egy szülő nem fogja neki [a pedagógusnak – a szerzők] megköszönni, hogy [a gyermeke – a szerzők] egészséges lélekkel végigcsinált négy évet, ha kettesre fog leérettségizni. Ha választani kell, a szülő a teljesítményt választja, nem az egészséget.” (középfiskolai nyelvtanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

„És a szülők mindenre is beiratják a gyermeküket, mert félnek attól, hogy lemaradnak valamiről, ha nem jár. Nincs idejük elmélyedni valamiben, mindennel is foglalkozniuk kell, nyelvtanulás, sport, balett stb.” (általános iskolai matematikatanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

A 2. téma a pedagógusokkal kapcsolatban, jellegzetesen az alábbi formákban bukkant fel:

„... [korábbi munkahelyem] Nem versenyistálló, nincsen teljesítményteher. Ez volt az elején. De amikor ott elkezdődött a munka, akkor a tanárok részéről jött az, hogy nem ennek az állapotnak a megőrzése volt a cél, hanem hogy legyen valami eredmény. [...] És akkor nem marad meg, hogy jól van, nem kell annyira agyontérhelt magunkat, a lényeg az, hogy jól érezd magad, hanem ezt úgy elengedik, és a háttérbe kerül, és akkor inkább a teljesítmény felé megy még az alacsony pontszámmal felvett gyerekek további oktatása is.” (középfiskolai tanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

„[...] az alapján lettünk megítélve, hogy ki mennyire hasznos mozdony az iskola számára, tehát milyen versenyeredményeket tud felmutatni, milyen eredményeket tud felmutatni.” (középfiskolai nyelvtanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

A teljesítményelvárások jelentőségét mutatja az is, hogy a kutatásunkban feldolgozott szemantikai egységek 54,49%-ának (97 db) volt olyan kezdeti kódja, ami az elemzésben a 2. téma meghatározása során került felhasználásra.

3. A pedagógusok teljesítményfelfogásában azonosítható egy „teher alatt nő a pálma” szólással is fémjelvezhető hiedelem. E témameghatározás arra a meggyőződésre utal, hogy a pedagógusnak kizárólag a követelményekkel van feladata, a „pálma”, a tanuló

pedig előbb-utóbb hozzáerősödik majd ehhez. A 3. téma felbukkanásának jellegzetes példája található a következő idézetben:

„Sokszor azért érzik magukat jól a gyerekek [az iskolában – a szerzők], mert az a közösség, amiben vannak, az nagyszerű. Meg ha mégse lenne eredetileg annyira nagyon nagyszerű, akkor is azzá válik, mert ők viszonylag sok teherrel, elvárással, nyomással szembesülnek, és én azt látom, hogy a nehézségek egy közösséget vagy nagyon összekovácsoznak, (mert a bajban ugye összetart az ember), és van olyan, hogy az nagyon megosztja a közösséget. És azok az osztályközösségek, akik »összekovácsoolódnak« a nyomás alatt, vagy a nagy elvárások miatt, ők úgy élik meg ezt az iskolát, ezt a négy évet, hogy ez egy csodálatos négy év.” (középiszkolai nyelvtanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

4. A teljesítményelvárások mellett az iskolai életnek is van egy jóval informálisabb, kapcsolatorientált aspektusa. Ez a téma ölelte fel a tanár-diák kapcsolat személyesebb vonatkozásait, ideértve például a tanulók egyéni és közösségi támogatását és erőforrásaik gazdagítását is. A 4. téma kialakításához jellegzetesen az alábbi idézethez hasonló szemantikai egységeket használtunk fel:

„... [amikor] kijön bőgve biológiaóráról a gyerek, és beül hozzám, és azt mondja utána az óra végén, hogy »tanárnő, mégiscsak jó volt ez a nap, mert itt ültem németórán«. [...] és amire én nagyon-nagyon büszke vagyok, hogy azt mondja szinte minden gyerek kivétel nélkül, hogy a tanárnő órája volt az egyetlen az egész négy év alatt, ahol tudtuk, hogyha oda beülünk, akkor a tanárnő mosolygós, pozitív, lelkes és egyszerűen csak jó volt ott lenni. Tudjuk, hogy büdös kölkök voltunk, hogy nem tanultunk, de azalatt a 45 perc alatt feltöltödtünk. És én akkor azt gondolom, hogy nagyon sokat tettem hozzá, lehet, hogy nem lesz mindnek [...] nyelvvizsgálója, de nem biztos, hogy attól lesz neki jó. Mert lehet, hogy el tudta miattam végezni az iskolát, és felvették az orvosira. [...] A gyerekek zöme nálunk jól érzi magát, és ez azért van, mert látják ezt a láthatatlan plusz beletett energiát.” (középiszkolai nyelvtanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

Az iskolai élet kapcsolatorientált vonatkozásának jelentőségét mutatja, hogy a szemantikai egységek 60,11%-nak (107 db) volt olyan kezdeti kódja, ami a 4. téma meghatározásába épült be.

5. Az eddigi oktatási módszerek egyre kevésbé bizonyulnak hatékonyak, ezért is kap egyre nagyobb figyelmet az iskolai élet kapcsolatorientált aspektusa. Ez az 5. témameghatározás az alábbi idézettel illusztrálható:

„A kiégést a kollégák körében nagyon nagy problémának tartom. Sok kollégám feszült, stresszes, kiégett. Ennek az is állhat a hátterében, hogy a mostani gyermekek esetében már nem működnek azok a módszerek, amik 10 vagy 20 évvel ezelőtt még hatékonyak voltak. Ez nagyon megerhelő. Sokkal nehezebb a figyelem fenntartása. Finommotorikus problémáik vannak, pl. vonalzóval egy egyenes vonal meghúzása is gondot jelent. És a gyermekeknél nagyon erős szorongás és stressz figyelhető meg. Akár a dolgozatoknál is látható, hogy hullámos a papír, mert annyira izzad a tenyere.” (általános iskolai matematikatanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

6. Egy-egy korosztály generációs kihívásai korosztályonként eltérő módon szűrődnek be az iskolai életbe, és e folyamatnak az iskolai egészségfejlesztés szempontjából is jelentősége van. E téma kapcsán gyakran bukkant fel a korosztályi sajátosságok figyelembevételének fontossága. A téma egy-egy sajátos fókuszpontjára világít rá az alábbi három idézet. Alsó tagozaton:

„Én azt látom, hogy a gyerekek ki vannak éhezve a figyelemre, az odafigyelésre, az egyéni odafigyelésre. És hogy ha én valakit így külön tudok hívni, és egymás szemébe nézve beszélgetünk, annak utána mindig van hatása. Annyira nem kapnak olyan figyelmet otthon a szülőktől a családban manapság a gyerekek. Tehát sikítanak, hogy figyeljetek már rám, hogy segítsetek, hogy valami problémám van. De nem érzékelik. És azért ilyenek, azért vannak ennyire felpörögve, meg azért csinálnak butaságokat. A rossz figyelem is, a negatív figyelem, vagy a büntetés is figyelem. És én azt érzem, hogy sokaknak még az is jobb, mint a semmi.” (tanító, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

Felső tagozaton:

„Felső tagozatban még csak láthatóak a problémák azok számára, akik figyelnek erre, de a gyermekek maguktól a legtöbb esetben nem szólnak.” (általános iskolai matematikatanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

Középiskolában:

„Középiskolákban és szakiskolákban dolgozom, főként drámapedagógiai módszerekkel. Azt látom, hogy a középiskolákban tanulók teljesen mások, mint akár anno mi voltunk középiskolában. Jelzik, ha gondjuk van, keresik a segítséget, és a pedagógusok is, főként a fiatalabbak, nyitottak arra, hogy meghallgassák a fiatalokat és segítsenek nekik. Sokféle program, és akció is van arra, hogy segítséget nyújtsanak az azt igénylő fiatalok számára.” (középiskolai drámapedagógus, 10 évnél több oktatási tapasztalattal)

7. Az iskolai élet kapcsolatorientált aspektusa kiválóan ötvözhető az egészségfejlesztési célkitűzésekkel és módszerekkel. E témameghatározást az alábbi altémák felhasználásával dolgoztuk ki. Az altémák esetében először a meghatározásuk olvasható, amit az adott altémához tartozó szemantikus egységekből vett egy-egy jellegzetes idézet illusztrál.

– 7.1. altéma: a szalutogenetikus erőforrások gazdagításának van jelentősége a napi pedagógiai gyakorlatban. Az altéma illusztrációja:

„Talán azt tudnám mondani, hogy nálunk tényleg sok az olyan gyerek, aki nem feltétlenül jut élményekhez, tapasztaláshoz. Otthon nincsen olyan háttér, aki mondjuk akár a nevelésével, akár a személyiségfejlődésével foglalkozna. Azt gondolom, hogy mi próbáljuk megadni azokat a lehetőségeket a gyerekeknek, hogy ők lássák azt, hogy az életben mik azok a dolgok, amik így fontosak lehetnek ahhoz, hogy jól érezzük magunkat, és jól tudjunk működni a világban. Ennek elemeivel, hogy az egészség és az egészségfejlesztés.” (tanító, 5 éves oktatási tapasztalattal)

- 7.2. altéma: a pedagógusoknak van jelentősége a közösségfejlesztésben és a gyermekek szokásainak alakításában. Az altéma meghatározását az alábbi idézet szemléleti:

„Olyan érdekes, hogy akinek így rálátása van az osztályokra, az osztályok lényegében olyanok, mint a pedagógus. Hihetetlen, hogyha a pedagógus nyitott, bulis és jókedvű, és osztálybulin táncolunk, akkor az egy táncolós csapat lesz. Nyolcadik osztályban nagyon jól meg lehet nézni, amikor a bankett van, hogy hogy viselkedik az osztály. És végigviszik azt, amit az első négy évben a tanítótól kaptak. Ha ők csendesek, és csak társasjátékoztak, akkor azt fogják csinálni. És ha nagyon zártak, és nem nyitottak, ha ilyen a pedagógus, akkor olyan lesz az osztály. Tehát annyira nagy hatással van a személyiségünk a gyerekekre, meg a közösségformálásra, hogy nekem ez így egy csoda.” (tanító, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

- 7.3. altéma: a tanórai és a tanórán kívüli pedagógiai módszerek mellett az iskolák szervezeti aspektusának is van egészségfejlesztési jelentősége. Az altéma meghatározása az alábbi idézettel szemléltethető:

„Minden órán lehet valamilyen módon kapcsolódni, úgy hogy a tananyag mellett, vagy abba beleépítve, és akkor az egészségfejlesztő, tudatos szemlélet megjelenik, odafigyelve a gyerekekre. Ne csak a tananyag haladjon, hanem hogy akkor mi van a kis lelkükkel. De tény az, hogy van azért egy teljesítménykényszer, és nem minden tanár tudja ezt ugyanolyan módon a tantárgyába beépíteni, és erre mondom azt, hogy az egész intézményrendszer úgy működik nálunk, hogy van egy órarend, és 8 órakor becsöngetnek, és jönnek az órák. És lehet erre valamilyen megoldást, és látom azt, hogy nemzetközi porondon, több helyen úgy megy, hogy a gyerekek 8 órakor megérkeznek, és van egy megérkező idő, mint nálunk a képzéseken a csoportfoglalkozásokon. És eltelik egy fél óra, jó, most foglalkozunk magunkkal, és jön a kemény matekóra. Ott is az az élet része, hogy egy feladatmegoldásban nem biztos, hogy meg lehet állni, mert ott ül 30 gyermek, hogy egyéni figyelem kialakuljon, hanem arra a 20 perces etapra mindenki legyen annyira felkészült, hogy elbírja ezt a helyzetet. Így is megmarad a tanár egyéni felelőssége, hogy figyeljen a gyerekekre, de akkor intézmény ad egy olyan supportot, hogy nem egy olyan anyaggal kell dolgoznia, aki akkor szedi össze magát reggel 8-kor, hanem már előtte már volt egy ilyen foglalkozáson.” (középiskolai tanár, 20 évnél több oktatási tapasztalattal)

### **Összegzés és következtetések**

A tanulmányban bemutatott részvételi akciókutatás sem mentes azoktól a kutatási korlátoktól, melyek a RAK módszertani sajátosságaiból adódnak. Kutatásunk is egy speciális, kis létszámú, főként dél-alföldi szakembergárda tapasztalataira épült, így az eredmények generalizálhatósága mindenképpen korlátozott. Továbbá a RAK alapvető sajátossága a szubjektív és értékalapú megközelítés, ahol a kutatók is aktív résztvevői a vizsgálati folyamatnak. Ebből adódóan a kvantitatív kutatásokban megszokott módon nem standardizálható a kutatási folyamat, és a kapott eredmények sem függetlenek a kutatói preconcepcióktól. A részvételi akciókutatásból más típusú tudás származik, mint a hagyományosan objektívebbnek tekintett, standardizálhatóbb és reprezentatívabb kvantitatív kutatási eljárásokból, ezért a korábbi eredményekkel való összevethetőség is korlátozott.

Mindezen korlátok szem előtt tartásával a tanulmányban bemutatott tematikus elemzés főbb eredményei az alábbiakban foglalhatók össze.

*Az iskolai egészségfejlesztés esetében sem hagyható figyelmen kívül, hogy a köznevelést áthatják a kompetitív teljesítményelvárások.* Bourdieu szerint az iskolarendszer társadalmi feladata az, hogy a fiatalokat iskolai teljesítményük alapján a társadalomban elérhető, eltérően privilegizált társadalmi pozíciókba sorolja, és a legkevesebb sűrűdással integrálja őket a meglévő hierarchiákba (Angelusz, 1999; Bittlingmayer és Okcu, 2022). Következésképpen a teljesítményelvárások léte nemcsak egy-egy pedagóguson, igazgatón vagy iskolán múlik, mert azokat a társadalom egésze teremti meg.

*Az egészségfejlesztő iskolának nincs realitása, ha a köznevelési teljesítményelvárások erejét és jelentőségét figyelmen kívül hagyja.* Nagymértékben akadályozza a koncepció megvalósulását, hogy az iskolai egészségfejlesztés alapdokumentumaiban (vö. Somhegyi, 2023; Vilaça és mtsai, 2020; WHO és UNESCO, 2021) ez a szempont még utalás szintjén sem jelenik meg. Így a gyakorló pedagógusok épp a legfontosabb feladatban nem kapnak szakmai támogatást: abban, hogy e két értéket – a teljesítményt és az egészséget – miként lehet az iskolában összeegyeztetni egymással.

*Pedig az egészség mint érték már most is jelen van a pedagógusok munkájában.*

Tematikus elemzésünk idézeteiből is kitűnik, hogy a pedagógusok kezében lévő szakpedagógiai eszköztárnak kapcsolatteremtő, személyes megküzdési erőforrásokat gazdagító és közösségfejlesztő ereje is van. Egy példa ennek jelentőségére. Magyar adatok alapján a diákkiegész szindróma a tanulók 15-30%-át komoly mértékben érintheti (Kóródi és mtsai, 2023). Egészségfejlesztési nézőpontból a diákkiegész gyakoriságát csökkentő proaktív stratégia arra irányul, hogy az iskolában megjelenő követelmények és a tanulók számára elérhető erőforrások arányát előrelátó, proaktív módon egyensúlyban tartsa. Ha a követelmények nem alakíthatók, akkor az erőforrások fejlesztésére érdemes nagyobb hangsúlyt helyezni. Eredményeinkből is kitűnik, hogy ez sokszor annyit jelent, hogy a játék, a feltöltődés, a kreativitás és a közösségi élmény időt és teret kap valamelyik tanórán vagy iskolai eseményen. Egy-egy kapcsolatorientált tanórai vagy tanórán kívüli módszer több holisztikus egészségdimenzióra is hathat egyszerre, így lehet fizikális, mentális, érzelmi, társas, társadalmi és spirituális egészségnyeresége is. De ezek az egészségfejlesztési lehetőségek mindaddig parlagon maradnak az iskolákban, amíg az oktatáspolitikai homlokterében kizárólag a teljesítmény áll.

*Az iskolai egészségfejlesztés csapatmunka és csapatépítő munka is a pedagógusok számára.* A tantestületen belül is szükséges az egészségfejlesztési feladatok összehangolása,

---

*Tematikus elemzésünk idézeteiből is kitűnik, hogy a pedagógusok kezében lévő szakpedagógiai eszköztárnak kapcsolatteremtő, személyes megküzdési erőforrásokat gazdagító és közösségfejlesztő ereje is van. Egy példa ennek jelentőségére. Magyar adatok alapján a diákkiegész szindróma a tanulók 15-30%-át komoly mértékben érintheti. Egészségfejlesztési nézőpontból a diákkiegész gyakoriságát csökkentő proaktív stratégia arra irányul, hogy az iskolában megjelenő követelmények és a tanulók számára elérhető erőforrások arányát előrelátó, proaktív módon egyensúlyban tartsa. Ha a követelmények nem alakíthatók, akkor az erőforrások fejlesztésére érdemes nagyobb hangsúlyt helyezni.*

---

egyeztetése. De a csapatmunka része az iskolaegészségügyi szakemberekkel való kooperáció kialakítása és folyamatos működtetése is. Ugyanakkor e csapatmunka nélkülözhetetlen eleme a csapatépítő munka, azaz a munkahelyi közösségépítés is.

Végül, de nem utolsósorban, mindehhez elengedhetetlen az iskolai egészségfejlesztésben tájékozott, annak jelentőségét ismerő és támogató vezetés, a köznevelés minden igazgatási szintjén.

Eredményeink rámutatnak arra is, hogy az egészségfejlesztő – lelki egészségfejlesztő *szakfeladatok ellátására kiképzett pedagógusokra szükség van* az egészségfejlesztő iskola koncepciójának gyakorlati megvalósulásában. Nemcsak részvételi akciókutatásunkban jelentett óriási értéket a *részt vevő* pedagógusok megalapozott egészségfejlesztési tudása, hanem iskoláik számára is. Egy egészségfejlesztő mentálhigiénéből szakvizsgázott pedagógus, egészségfejlesztés-tanár vagy mentálhigiénés közösség- és kapcsolatépítő szakember az egészségfejlesztő iskola alapértékeinek hiteles képviselőjére is képes, a diákok, kollégák és a szülők irányába is. Emellett pedig az egész iskolai közösséget érintő egészségfejlesztési feladatok előkészítésében és megvalósításában, valamint az egészségműveltség bővítésére irányuló egészségnevelési szakfeladatok ellátásában is jelentős szerepük van (Tarkó és Lippai, 2023). Más irányú tapasztalataink (Benkő és mtsai, 2019) is arra utalnak, hogy a tréning jellegű, rövid képzések leginkább a pedagógusok *érzékenyítésére* alkalmasak. *Egészségfejlesztési szaktudásra diplomát adó egészségfejlesztő-mentálhigiénés képzéseken tehetnek szert a pedagógusok* (Lippai és Vitrai, 2023; Tarkó és Lippai, 2023).

### Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

### Irodalom

- Acolin, J. & Fishman, P. (2023). Beyond the biomedical, towards the agentic: A paradigm shift for population health science. *Social Science & Medicine*, 326, 115950. DOI: [10.1016/j.socscimed.2023.115950](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.115950)
- Angelusz, R. (1999, szerk.). *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok*. Új Mandátum.
- Antonovsky, A. (1980). *Health, stress, and coping*. 1<sup>st</sup> ed. Jossey-Bass Publishers.
- Benkő, Zs. (2005). Bevezetés az egészségfejlesztésbe. In Benkő, Zs. & Tarkó, K. (szerk.), *Iskolai egészségfejlesztés: Szakmai és módszertani írások egészségterv készítéséhez*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 13–28.
- Benkő, Zs. (2019). Az egészség történeti és modern megközelítése. Az egészségfejlesztés fogalma, szemléletmódja. In Benkő, Zs., Lippai, L. & Tarkó, K. (szerk.), *Az egészség az életünk tartópillére. Egészségtanácsadási kézikönyv*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 15–49.
- Benkő, Zs., Lippai, L. & Tarkó, K. (2019, szerk.). *Az egészség az életünk tartópillére: Egészségtanácsadási kézikönyv*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Benkő, Zs. & Tarkó, K. (2020). Hagyomány és modernitás innovációja egy tradicionális felsőoktatási intézményben: 25 éves az Alkalmazott Egészség-tudományi és Egészségfejlesztési Intézet (2020. szeptember 1.). *Egészségfejlesztés*, 61(3), 29–38. DOI: [10.24365/ef.v61i3.616](https://doi.org/10.24365/ef.v61i3.616)
- Benkő, Zs. & Vetró, Á. (1995). Egészségfejlesztés, mentálhigiéné, hálózatépítés: Modellkísérlet Szegeden. In Benkő, Zs. (szerk.), „*Ne üljön lelkünkön szenvedés*” *Egészségfejlesztés, mentálhigiéné, hálózatépítés*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Kiadó. 21–53.
- Bittlingmayer, U. H. & Okcu, G. (2022). Schule aus dem Geist von Public Health? Schulische Gesundheitsförderung aus bildungssoziologischer Perspektive. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 65(7–8), 768–775. DOI: [10.1007/s00103-022-03547-6](https://doi.org/10.1007/s00103-022-03547-6)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Dénes, Z. & Kullmann, L. (2023). A rehabilitációs medicina fejlődése hazánkban, az elmúlt húsz év eredményei. *Orvosi Hetilap*, 164(19), 722–728. DOI: [10.1556/650.2023.32765](https://doi.org/10.1556/650.2023.32765)

- Grossman, R. & Scala, K. (1993). *Health promotion and organizational development: Developing settings for health*. WHO Regional Office for Europe.
- Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T. & Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: A systematic review. *Implementation Science*, 15(1), 4. DOI: [10.1186/s13012-019-0961-8](https://doi.org/10.1186/s13012-019-0961-8)
- Jacobs, S. D. (2016). The Use of Participatory Action Research within Education-Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3), 48. DOI: [10.5430/wje.v6n3p48](https://doi.org/10.5430/wje.v6n3p48)
- Jagodics, B., Kóródi, K. & Szabó, É. (2021). A Diák Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(1), 1–22. DOI: [10.1556/0016.2021.00020](https://doi.org/10.1556/0016.2021.00020)
- Járomi, É. & Vitrai, J. (2017). Az iskolai egészségfejlesztés hazai és nemzetközi szemléletének bemutatása. *Egészségfejlesztés*, 58(1), 36–48. DOI: [10.24365/ef.v58i1.145](https://doi.org/10.24365/ef.v58i1.145)
- Kaluzeviciute, G., Jessiman, T., Burn, A., Ford, T., Geijer-Simpson, E., Kidger, J., Limmer, M., Ramsay, S. E. & Spencer, L. (2021). Participatory Action Research on School Culture and Student Mental Health: A Study Protocol. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 16094069211047753. DOI: [10.1177/16094069211047753](https://doi.org/10.1177/16094069211047753)
- Kis, B. (2018). Az egészségnevelés fogalma és folyamata. Kooperatív tanulás és egészségnevelés. In Lippai, L. (szerk.), *Testmozgásfokuszú egészségnevelést megvalósító kortárs csoportok kialakításának módszertani ismeretei*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet. 34–41.
- Kollányi, Zs. & Várfi, M. (2023). Részvételi módszerek az iskolai egészségfejlesztésben: Az érintettek bevonására épülő beavatkozások. *Iskolakultúra*, 33(1–2), 31–45. DOI: [10.14232/ISKKULT.2023.1-2.31](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2023.1-2.31)
- Kóródi, K., Jagodics, B., Szabó, É., Kunos, N. & Fülöp, M. (2023). Diák kiegészítő hagyományos és alternatív pedagógiai programú oktatási intézményekben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(3), 329–344. DOI: [10.1556/0016.2023.00043](https://doi.org/10.1556/0016.2023.00043)
- Kullmann, L., Cserháti, P. & Dénes, Z. (2023). Integrált rehabilitációs ellátás II.: Nemzetközi tapasztalatok és tanulságok. *IME – Az egészségügyi vezetők szaklapja*, 22(3), 5–11. DOI: [10.53020/IME-2023-301](https://doi.org/10.53020/IME-2023-301)
- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians: A working document*. Government of Canada. <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/pdf/perspect-eng.pdf>
- Lippai, L., Tarkó, K., Tanyi, A., Kollányi, Z., Arapovics, M. & Vitrai, J. (2025). A global framework for integrating public health into wellbeing: Why a public wellbeing system is needed. *Frontiers in Public Health*, 13, 1454470. DOI: [10.3389/fpubh.2025.1454470](https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1454470)
- Lippai, L. & Vitrai, J. (2023). Merre tovább a magyar iskolai egészségfejlesztésben? *Iskolakultúra*, 33(1–2), 3–20. DOI: [10.14232/iskcult.2023.1-2.3](https://doi.org/10.14232/iskcult.2023.1-2.3)
- Low, J. & Theriault, L. (2008). Health promotion policy in Canada: Lessons forgotten, lessons still to learn. *Health Promotion International*, 23(2), 200–206. DOI: [10.1093/heapro/dan002](https://doi.org/10.1093/heapro/dan002)
- Málovics, G. (2019). Tudás létrehozása társadalmi hatással karöltve: A részvételi akciókutatás (RAK) megközelítése. *Magyar Tudomány*. DOI: [10.1556/2065.180.2019.8.5](https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.8.5)
- Park, P. (2019). Mi a részvételi akciókutatás? Elméleti és módszertani megközelítés. In Udvarhelyi, É. T. & Dósa, M. (szerk.), *A kutatás felszabadító ereje. A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Napvilág Kiadó. 23–45.
- Prievara, D. K. (2022). *Internethasználat – Egészségesen és tudatosan*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Somhegyi, A. (2022). Szakdokumentum: Az egészségfejlesztő iskolák kézikönyve. *Egészségfejlesztés*, 63(3), 24–27. DOI: [10.24365/ef.8926](https://doi.org/10.24365/ef.8926)
- Somhegyi, A. (2023). A teljeskörű intézményi egészségfejlesztés (TIE) múltja, jelene és jövője. *Népegészségügy*, 100(1), 11–19.
- Szabó-Prievara, D. K. & Tarkó, K. (2023). A problémás mértékű internethasználat gyermekek körében: – Az Internet Addiction Test for Families (IAT-F) magyar nyelvű alkalmazása. *Iskolakultúra*, 33(1–2), 77–92. DOI: [10.14232/iskcult.2023.1-2.77](https://doi.org/10.14232/iskcult.2023.1-2.77)
- Tarkó, K. (2024). *Életmód és szabadidő ismeretek. Tankönyv*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. <https://eta.bibl.u-szeged.hu/5980/>
- Tarkó, K. & Lippai, L. L. (2023). Iskolai egészségfejlesztő szakemberképzés az 1990-es évektől napjainkig. *Népegészségügy*, 100(1), 20–27.
- Vilaça, E., Schools for Health in Europe Network Foundation & Ingibjörg Guðmundsdóttir. (2020). *SHE school manual 2.0: A methodological guidebook to become a health promoting school* (Updated Jan. 28., 2020). Schools for Health in Europe.
- WHO (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization, Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/349652>
- WHO (2021). *Health promotion glossary of terms 2021*. World Health Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- WHO & UNESCO (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. World Health Organization, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

### Absztrakt

A teljeskörű intézményi egészségfejlesztés (TIE) jogszabályi bevezetésével az iskolai egészségfejlesztés megvalósítása minden magyar köznevelési intézmény számára kötelező feladattá vált. Mégis, az egészségfejlesztő iskolai szemléletmód gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban csak részsikerekről lehet beszámolni. Ez nemcsak a magyar köznevelésben problematikus, más országok iskolarendszerében is hasonló kihívást jelent az egészségfejlesztő szemléletmód köznevelésbe integrálása. Tanulmányunkban egy olyan részvételi akciókutatás eredményeit dolgoztuk fel, amelyben egészségfejlesztésben is képzett, és a köznevelésben is napi szinten dolgozó pedagógusokkal közösen kerestük a választ arra a kérdésre, hogy tapasztalataik alapján miként valósul meg az egészségfejlesztő iskola koncepciója a mai magyar köznevelési rendszerben. A részvételi akciókutatás sokrétű, kvalitatív eredményei közül egy mindenképpen kiemelendő. Kutatásunk alapján az egészségfejlesztő iskola megvalósítása során meglepően kevés figyelmet kap, hogy a köznevelés működését áthatják a kompetitív teljesítményelvárások. Ez egyrészt azért problematikus, mert ebből adódóan az egészségfejlesztő iskolák elmélete és gyakorlata sem számol a teljesítményelvárásokkal, tehát módszertani támogatást sem biztosít azok kezeléséhez. Másrészt így a pedagógusok sem ismerik fel, hogy a teljesítményelvárások *egészséges* keretek közt tartása érdekében végzett – eddig javarészt láthatatlan – egyéni fejlesztő és közösségépítő tevékenységük miként kaphatna több szakmai és szervezeti támogatást, elismerést.

**Kulcsszavak:** egészségfejlesztő iskola, teljeskörű intézményi egészségfejlesztés, részvételi akciókutatás

**Miklódi-Simon Zsófia<sup>1</sup> – Kovács-Nagy Klára<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Szociálpedagógiai Tanszék, MTA-DE Jövőtudatosság fejlesztése Kutatócsoport

<sup>2</sup> Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Tanszék, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Jövőtudatosság fejlesztése Kutatócsoport

## Szülői bevonódás szerepe az extrakurrikuláris tevékenységekben – kérdőíves vizsgálat eredményei a Kárpát-medence öt országában

*Tanulmányunkban a szülői bevonódás és az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel összefüggéseit vizsgáltuk öt Kárpát-medencei ország egyetemi hallgatói körében. Az eredmények szerint a szülők iskolai végzettsége és anyagi helyzete szignifikánsan befolyásolja a hallgatók iskolán kívüli aktivitását. Kiemelten megjelenik, hogy az aktív szülői támogatás különösen a hátrányosabb helyzetű diákok esetében növeli a részvétel esélyét, elősegítve az oktatási és társadalmi felzárkózást.*

### Bevezetés

A szülői bevonódás az egyik legfontosabb tényező, amely meghatározza a tanulók iskolai eredményességét és fejlődését (Hill és mtsai, 2009; Pusztai, 2020). Korábbi kutatások azt mutatják, hogy azok a tanulók, akiknek szülei aktívan részt vesznek az oktatásukban, jobb teljesítményt nyújtanak az iskolában, nagyobb a tanulási motivációjuk, és kisebb eséllyel morzsolódnak le (Imre, 2018). A szülői részvétel formái széles skálán mozognak: az otthoni tanulási környezet biztosításától kezdve a pedagógusokkal való kapcsolattartáson át az iskolai rendezvényeken való aktív részvételig (OECD, 2012). Nemzetközi és hazai kutatások egyaránt kimutatták, hogy a szülők elvárásai és támogatása nagyobb hatással bírnak a tanulói eredményességre, mint az iskolai eseményeken való pusztán jelenlétük (Hill és mtsai, 2009). Az OECD (2012) jelentése szerint azokban a családokban, ahol a szülők rendszeresen olvasnak a gyermekeknek, illetve támogatják a házi feladat elvégzését, a tanulók jobb eredményeket érnek el. Hasonló eredményekkel találkozunk hazai kutatásokban is, melyek alapján a szülői bevonódás otthoni formái, különösen a tanulóval kapcsolatos beszélgetések, függetlenül a család társadalmi-gazdasági státuszától, pozitív hatással vannak a diákok teljesítményére (Imre, 2018). Bacskai és kollégáinak (2024) vizsgálatai azt is kimutatták, hogy a szülők társadalmi helyzete, iskolázottsága és kulturális tőkéje erőteljesen befolyásolja bevonódásuk mértékét, hiszen a magasabb iskolai végzettségű, jobb társadalmi helyzetű szülők nagyobb arányban vesznek részt gyermekük oktatásában, és aktívabban kommunikálnak a pedagógusokkal.

Fontos azonban megemlíteni, hogy a szülői bevonódás szerepe nem csupán az iskolai teljesítmény szempontjából lényeges, hanem hozzájárul a gyermekek érzelmi és szociális

fejlődéséhez is. Az érzelmi támogatás és a tanulási folyamataik iránti folyamatos érdeklődés hosszú távon is pozitív hatással van az önbizalomra, a viselkedési problémák csökkentésére és a társadalmi beilleszkedés elősegítésére (Hill és mtsai, 2009; Imre, 2018). Mindemellett az iskolák és pedagógusok hozzáállása szintén kulcsfontosságú, hiszen azok az intézmények, ahol a tanárok nyitottak a szülői együttműködésre, magasabb szintű szülői bevonódást tapasztalnak, ami további pozitív hatást gyakorol a tanulók eredményességére (Bacsikai és mtsai, 2024).

Kutatásunk célja, hogy feltárja az extrakurrikuláris tevékenységekben való tanulói részvétel háttérében álló tényezőket, különös tekintettel a nemi különbségekre, a szülői bevonódás mértékére, valamint a családok társadalmi-gazdasági helyzetére. A vizsgálat célja továbbá annak megértése, hogy a szülői bevonódás hogyan befolyásolja a tanulók iskolán kívüli aktivitását, illetve, hogy mely csoportoknál mutatkozik meg a részvétel alacsonyabb valószínűsége. Kutatási kérdéseink a következők:

- K1: Milyen nemi különbségek figyelhetők meg az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételben?
- K2: Milyen mértékű a szülői bevonódás a lány és a fiú tanulók esetében, és hogyan befolyásolja ez az extrakurrikuláris részvételt?
- K3: Hogyan befolyásolja a szülők iskolai végzettsége és anyagi helyzetének megítélése a szülői bevonódás mértékét?
- K4: Van-e összefüggés a szülők társadalmi-gazdasági státusza, a szülői bevonódás mértéke és a gyermekek extrakurrikuláris részvétele között?
- K5: Milyen kapcsolat van a szülői bevonódás alacsony szintje és a tanulók extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétele között?
- K6: Milyen tényezők járulnak hozzá ahhoz, hogy egyes tanulók nem vesznek részt semmilyen iskolán kívüli tevékenységben?

### **A szülői bevonódás elméleti alapjai**

A szülői bevonódás elméleti megközelítése és annak jelentősége napjaink oktatási rendszerében egyre összetettebbé válik, különösen a legfrissebb kutatások fényében (Bacsikai és mtsai, 2024).

A szülői bevonódás az utóbbi évtizedekben egyre hangsúlyosabbá vált az oktatáspszichológiai és neveléstudományi diskurzusban, mivel kutatások sorozata bizonyítja pozitív hatását a tanulók fejlődésére, tanulmányi teljesítményére és érzelmi jóllétére. A fogalom korábban szűk értelemben, az iskola által kezdeményezett, formális részvételnél jelent meg, ám mára egy komplex, többdimenziós konstrukcióként értelmezzük, amely kiterjed a gyermek otthoni támogatására, az iskolával való együttműködésre és a közösségi kapcsolódásra is. A társadalmi változások és a családok sokszínűsége új kihívásokat és elvárásokat támasztanak az iskolákkal szemben, amelyek egyre tudatosabban keresik a partnerség lehetőségeit. A fejezet célja, hogy bemutassa a szülői bevonódás elméleti modelljeit, hatásait, valamint a bevonódást befolyásoló társadalmi tényezőket, és keretet adjon a téma további vizsgálatához a jelen kutatás kontextusában.

#### *A szülői bevonódás hagyományos megközelítési modelljei*

Az oktatáspszichológia korai időszakában a szülői bevonódás, vagyis a szülők aktív részvétele gyermekek oktatásában mint fogalom meglehetősen szűken volt értelmezve. Hagyományosan a szülők szerepét főleg konkrét tevékenységekre korlátozták, mint például a házi feladatban való segítségnyújtás, az iskolai üzenőfüzetek aláírása, részvétel

szülői értekezleteken vagy az iskolai rendezvényeken. Az 1960-as éveket megelőzően a pedagógusok és kutatók sokszor elhanyagolták vagy alulértékelték a szülők szerepét a gyerekek tanulásában. Az iskola és a család funkcióit élesen elválasztották: a „protektív modell” szerint a tanárok tanítanak, a szülők pedig biztosítják, hogy a gyerek időben, megfelelő felszereléssel megjelenjen, mely felfogásban a szülői részvételt inkább zavaró tényezőnek tekintették. Ezek alapján a korai definíciók a szülői bevonódást olyan iskolai jelenlétre és támogató szerepekre korlátozták, melyeket az iskola kezdeményezett és irányított. A szülők feladata főleg annyi volt, hogy megfeleljenek az iskola elvárásainak, például megjelenjenek a megbeszélt időpontokban szülői értekezleten, iskolai vásáron, vagy csatlakozzanak az iskolai szülői munkaközösséghez. Ebben a hagyományos felfogásban azonban a kommunikáció is többnyire egyirányú volt. A pedagógus közölte az információt, a szülő pedig fogadta azt (Đurišić és mtsai, 2017).

A 20. század közepétől kezdve azonban jelentős változások indultak. Az 1960-as évek szociális és oktatási reformjai, például az Amerikai Egyesült Államokban a Head Start program és az 1965-ös Elemi és Középfokú Oktatási Törvény I. címe, kötelezővé tették a szülők bevonását az oktatási programokba. Ezek az intézkedések felismerték, hogy a gyerekek otthoni környezete és a család aktív részvétele kulcsfontosságú lehet a tanulási eredmények javításában (Szabó, 2015).

A korabeli tapasztalatok azt mutatták, hogy a kizárólag iskolára fókuszáló reformok korlátozott sikert hoztak, és az oktatási eredmények romlása, valamint a családok társadalmi-demográfiai változásai, mint a városi szegénység és az egyszülős családok számának növekedése ráirányították a figyelmet a családi tényezőkre. Az 1970-es és 1980-as években törvényi úton is megerősítették a szülők szerepét az Egyesült Államokban, a 94-142 közoktatási törvény garantálta a szülők beleszólását a különleges nevelési igényű gyermekek oktatásába (Szabó, 2015). Ezek a társadalmi változások vezettek oda, hogy az oktatáspolitikában és a gyakorlatban egyre inkább elvárták a szülői részvételt, és szélesebb körben elfogadottá vált, hogy a szülők bevonása nélkülözhetetlen a tanulók sikeréhez. Összességében a hagyományos megközelítés, amely a szülőt inkább passzív támogatóként látta, ebben az időszakban fokozatosan utat engedett egy szélesebb és proaktívabb felfogásnak, amely elismeri a család központi szerepét a gyerek tanulásában.

Ezt követően az évek során a szakirodalomban a szülői bevonódás definíciója fokozatosan kiszélesedett. Míg korábban néhány jól körül határolható szerepre korlátozták, ma a szülői bevonódást tág, többdimenziós konstrukciónak tekintjük. Az 1980-as évektől kezdődően egy hat dimenzióból álló modellt alkalmaztak, amely máig az egyik legelterjedtebb keret a szülői bevonódás leírására (Epstein, 1995). Ezen elmélet tipológiája a következő területekre bontja a szülői részvételt: (1) szülői szerepek (*parenting*), azaz a gyermek alapvető szükségleteinek biztosítása és az otthoni nevelési környezet megteremtése; (2) kommunikáció mint folyamatos információcsere és kapcsolattartás a szülők és az iskola között; (3) otthoni tanulás támogatása, amikor a szülők otthon segítik és figyelemmel kísérik gyermekük tanulását; (4) önkéntesség és részvétel, azaz a szülők önkéntes munka vagy jelenlét útján való bevonása az iskolai eseményekbe; (5) döntéshozatal, vagyis a szülők bevonása az iskolai döntéshozó testületekbe, szülői szervezetekbe és (6) közösségi együttműködések, azaz a család, iskola és tágabb közösség együttműködése a diákok segítése érdekében (Epstein, 1995). Ezt a rendszert széles körben alkalmazzák, mert gyakorlati keretet nyújt az iskoláknak a szülői aktivitások megszervezéséhez.

A modern megközelítések azonban már rendszerszemléletben tekintenek a szülői bevonódásra. Ebben az esetben a család-iskola-közösség partnerség fogalma kölcsönös, reciprok interakciókat feltételez a gyermek, a család és a tágabb környezet között. Bronfenbrenner (1970) bioökológiai modellje alapján a gyermek fejlődését

több, egymással is kapcsolatban álló rendszerben – a mikroszint a család és az iskola, a mezoszint a család és iskola kapcsolata, az exoszintet pedig tágabb társadalmi hatások egységeként – értelmezzük. Ebben a rendszerben a szülő-iskola kapcsolat kulcsfontosságú, a szülők és pedagógusok közötti harmonikus együttműködés pozitív hatása közvetve átszűrődik a gyermek fejlődésére (Bronfenbrenner, 1970). Ezen elméletek értelmében ma a szülői bevonódás nem pusztán az iskolában való megjelenést vagy az otthoni tanulás felügyeletét jelenti, hanem a gyermeket körülvevő összes rendszer együttműködését.

Jelen kutatás elméleti keretét Joyce Epstein (1995) hatdimenziós szülői bevonódási modellje adja, amely a szülői részvételt komplex, többkomponensű rendszerként értelmezi. Az alábbi megközelítés lehetővé teszi a szülői bevonódás árnyalt vizsgálatát, hiszen nem csupán a részvétel meglétét, hanem annak formáit és intenzitását is képes feltérképezni. Epstein modellje azért bizonyult a legalkalmasabbnak a jelen kutatás szempontjából, mert strukturált módon illeszthető empirikus vizsgálatba, és segítségével pontosan értelmezhető, hogy a különböző társadalmi háttértényezők, mint a szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzete vagy a gyermek neme, milyen típusú szülői részvételekre hatnak. A modell alkalmazásával a kutatás célja, hogy feltárja, hogyan függ össze a szülői bevonódás különböző formáival a tanulók extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétele. A szülői bevonódást tehát a jelen kutatásban átfogó, strukturált és többdimenziós folyamatként értelmezzük Epstein modellje mentén, amely egyaránt magában foglalja az otthoni, iskolai és közösségi részvétel formáit.

*Egy korábbi longitudinális vizsgálatban azt találták, hogy amikor egy adott gyermek esetében növekedett a szülői bevonódás szintje, a tanuló viselkedési problémái csökkentek, szociális készségei pedig javultak az idő múlásával. Ugyanebben a kutatásban az is kiderült, hogy azoknak a gyermekeknek, akiknek a szülei tartósan magas szinten voltak bevonódva, jobb volt a társas készségszintje, és kevesebb viselkedési gondjuk volt, mint azoknak, akiknek a szülei kevésbé vettek részt. Érdekes módon ebben a vizsgálatban a bevonódás növekedése közvetlenül nem hozott további javulást a tanulmányi eredményekben, ami arra utal, hogy az akadémiai hatások inkább hosszabb távon vagy közvetett módon érvényesülnek.*

#### *A szülői bevonódás hatásai az eredményességre, korábbi empirikus kutatások eredményei*

Az elmúlt évtizedekben számos empirikus kutatás vizsgálta, hogy a szülői bevonódás milyen hatással van a gyerekek fejlődésének különböző területeire. Következetes eredmény a szakirodalomban, hogy a szülők aktív részvétele pozitívan összefügg a tanulók tanulmányi teljesítményével. Kiemelendő, hogy kutatások szerint a szülői bevonódás hatása akár erősebb is lehet, mint a család szocioökonómiai státusza vagy a szülők iskolázottsági szintje, mely alapján a kedvezőtlen társadalmi háttér negatív hatását a magas szintű szülői törődés és támogatás ellensúlyozhatja (Đurišić és mtsai, 2017).

Ugyanakkor nem minden bevonódási forma egyformán hasznos. Míg a szülők tanúlással kapcsolatos elvárásai és magas aspirációi mutatták a legerősebb pozitív hatást

a gyermek iskolai előmenetelére, addig a túlzott szülői kontroll akár negatív összefüggésben is állhat a teljesítménnyel. Ez arra utal, hogy a bevonódás minősége és típusa kiemelt fontosságú, így a támogató, bátorító jelenlét előnyös, de ezzel szemben a nyomásgyakorló, túlzottan kontrolláló magatartás káros is lehet a gyerek fejlődésére. Amennyiben a szülői részvétel túlzott elvárásokkal és elégedetlenséggel párosul, az rontja a tanuló teljesítményét és a jóllétét (Roy és mtsai, 2018).

Mindemellett a szülői bevonódás érzelmi hozadékai közé sorolják a magasabb önbecsülést, a jobb iskolai alkalmazkodást és a kevesebb viselkedési problémát. Egy korábbi longitudinális vizsgálatban azt találták, hogy amikor egy adott gyermek esetében növekedett a szülői bevonódás szintje, a tanuló viselkedési problémái csökkentek, szociális készségei pedig javultak az idő múlásával (El Nokali, 2010). Ugyanabban a kutatásban az is kiderült, hogy azoknak a gyermekeknek, akiknek a szülei tartósan magas szinten voltak bevonódva, jobb volt a társas készségszintje, és kevesebb viselkedési gondjuk volt, mint azoknak, akiknek a szülei kevésbé vettek részt. Érdekes módon ebben a vizsgálatban a bevonódás növekedése közvetlenül nem hozott további javulást a tanulmányi eredményekben, ami arra utal, hogy az akadémiai hatások inkább hosszabb távon vagy közvetett módon érvényesülnek. Számos más tanulmány is alátámasztja, hogy a szülői törődés és odafigyelés érzelmi biztonságot ad a gyermekeknek, ami pozitívan hat mentális egészségére. Aktív szülői jelenlét mellett a gyerekek ritkábban mutatnak szorongást vagy depresszív tüneteket, inkább mernek segítséget kérni, és nagyobb biztonságban érzik magukat az iskolai közegben (Roy és mtsai, 2018).

Mindemellett a társas beilleszkedés terén is fontos a családi háttér támogatása. Amennyiben a szülő kommunikál a tanárokkal, és részt vesz az iskola életében, a gyermek is erősebb kötődést érezhet az iskolai közösséghez, könnyebben alakít ki egészséges kapcsolatokat társaival. Ezt támasztja alá, hogy a szülői bevonódás gyakran együtt jár a jobb szociális készségekkel, mint az együttműködés és empátia, de ezekben az esetekben kevesebb magatartási konfliktussal találkozhatunk (El Nokali, 2010).

Összefoglalva, a korábbi empirikus kutatások túlnyomó többsége szerint a szülők aktív bevonódása széleskörű pozitív hatással van a gyermekekre. Jobb tanulmányi előmenetelt, harmonikusabb érzelmi fejlődést és sikeresebb társas beilleszkedést eredményez. Ugyanakkor a hatások mértéke függ a bevonódás formájától: a pozitív, támogató jellegű részvétel a leghasznosabb, míg a negatív hangulatú vagy túlkontrolláló beavatkozás nemkívánatos következményekkel járhat (Roy és mtsai, 2018).

### *Bevonódást befolyásoló tényezők és társadalmi változások*

A szülői bevonódás értelmezésének átalakulását számos társadalmi változás és kutatási eredmény ösztönözte. Demográfiai és családszerkezeti tényezők jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy az iskoláknak új megközelítéseket kellett keresniük. A rugalmatlan munkaidő, a gyermekfelügyelet hiánya vagy az anyagi források szűkösége mind gátat szabhat a szülők bekapcsolódásának. Ezek a kihívások ösztönözték az iskolákat, hogy alternatív bevonási lehetőségeket alakítsanak ki, mint például rugalmas fogadóórák, szabadidős foglalkozások, online kommunikációs csatornák, otthoni tanulást segítő eszközök, melyeknek köszönhetően a szülők elfoglaltságuk ellenére is kapcsolatban maradhatnak az iskolával. Eközben a társadalom egyre sokszínűbbé válása, a kulturális, nyelvi és gazdasági diverzitás is új szemléletet követelt. Korábban a „hagyományos szülői részvételi rendszer” gyakran kihagyta a marginális helyzetű vagy kisebbségi csoportokhoz tartozó szülőket (Đurišić és mtsai, 2017).

A kutatások rámutattak, hogy az iskola és a család közti együttműködésben jelentkező félreértések sokszor kulturális különbségekből adódnak: nyelvi akadályok, a szülők

iskolával kapcsolatos negatív tapasztalatai vagy akár alacsony iskolai végzettségük vagy korábbi kudarcos élményeik miatt egyes szülők bizonytalanok és kevésbé mernek bekapcsolódni (Đurišić és mtsai, 2017). Ilyen felismerések nyomán az újabb megközelítések egyik fő célja a befogadás lett, az iskolák egyre tudatosabban keresik az utat minden család eléréséhez, legyenek azok eltérő társadalmi helyzetűek vagy különböző etnikai háttérűek. Kutatások feltárták a bevonódás útjában álló akadályokat, úgymint a szülők önbizalomhiánya, az iskolarendszerben való jártasság hiánya, időgazdálkodási nehézségek, illetve az az érzés, hogy a szülőnek nincs beleszólása az iskola dolgaiba. Ezek ismeretében a „rendszer szemléletű” megközelítés arra törekszik, hogy lebontsa ezeket a gátakat. Nemzetközi szinten számos iskola alkalmaz kulturális mediátorokat vagy tolmácsokat a nyelvi szakadék áthidalására, közösségi programokat szervez a bizalom építésére, és partnerként tekint a szülőre, nem pedig kívülállóként (Đurišić és mtsai, 2017).

Míndemelllett az oktatáspolitikai változások is jelentős szerepet játszottak a szülői bevonódásról alkotott kép változásában. Nemzetközi szinten és Magyarországon is megjelentek olyan irányelvek, amelyek kötelezővé vagy erősen ajánlottá teszik a szülők bevonását az iskola életébe. Az Egyesült Államokban például a 2000-es évek elején a No Child Left Behind törvény külön paragrafusban írta elő, hogy az iskolai körzetek alakítsanak ki szülői bevonódási programokat, beleértve a hátrányos helyzetű, migráns vagy sajátos nevelési igényű tanulók szüleit is (The No Child Left Behind Act of 2001 [NCLB] 2002 U.S. Act of Congress promoted). Hasonlóképpen, Európában is egyre több projekt és stratégia emelte ki a szülőkkel való partnerség fontosságát az iskolai siker és korai iskolaelhagyás megelőzése szempontjából (EU Oktatás és Képzés 2020 keretrendszere). Ezek a társadalmi szintű kezdeményezések azért is hatottak erőteljesen, mert erőforrásokat és képzéseket biztosítottak az iskoláknak a szülői kapcsolat építéséhez. Ma már sok intézményben találunk szülői munkaközösségeket, családi koordinátorokat, rendszeres családi rendezvényeket, amelyek korábban kevésbé voltak elterjedtek, és a tudományos kutatások eredményei is formálták a szemléletet.

Ahogy fentebb összefoglaltuk, a bőséges empirikus bizonyíték a szülői bevonódás pozitív hatásairól megerősítette a pedagógusok és döntéshozók meggyőződését, hogy érdemes a szülőket partnerként kezelni. Összességében ma már komplex keretrendszerek írják le, mit jelent szülőként bevonódni a gyermek oktatásába, és ez magában foglalja a szülői tevékenységek széles skáláját az otthoni tanulás támogatásától a szabadidős foglalkozásokon át a közösségi együttműködésig.

### **A szülői bevonódás extrakurrikuláris tevékenységekben**

Az extrakurrikuláris tevékenységek, vagyis a tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli foglalkozások, sportok, szakkörök, művészeti vagy egyéb hobbik kiemelt szerepet kapnak a gyermekek és serdülők fejlődésében. Számos kutatás vizsgálta, milyen hatással van az ilyen tevékenységekben való részvétel a tanulmányi eredményekre és a fiatalok személyes fejlődésére (Shulruf, 2010). Ugyanakkor az extrakurrikuláris részvétel nem egyenlően oszlik meg a különböző társadalmi háttérű tanulók között, amit befolyásol a család szocioökonómiai státusza és kulturális tőkéje (Markos, 2020). Emellett a szülői bevonódás, vagyis az, hogy a szülők milyen mértékben vesznek részt gyermekük iskolai életében és tanulásának támogatásában, szintén kulcsfontosságú tényező, amely összekapcsolódik mind a tanulók teljesítményével, mind a társadalmi egyenlőtlenségekkel (OECD, 2024; Bacskai, 2024).

Jelen fejezet célja, hogy bemutassa, milyen kapcsolat áll fenn a szülői bevonódás és a tanulók extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétele között. Az extrakurrikuláris programok, mint például a sport, művészetek vagy különórák számos előnnyel járnak

a gyermekek tanulmányi előmenetele, szociális készségei és érzelmi jólléte szempontjából. Ugyanakkor ezekhez a lehetőségekhez való hozzáférés jelentős egyenlőtlenségeket mutat, melyeket nagy mértékben befolyásol a család társadalmi háttere és a szülői részvétel mértéke. A fejezet áttekinti az extrakurrikuláris részvétel tanulmányi hatásait, a részvételi egyenlőtlenségek társadalmi meghatározóit, valamint azt, hogyan segítheti elő vagy épp gátolhatja a szülői bevonódás a gyermekek bekapcsolódását ezekbe a programokba. Mindez megalapozza a kutatás hipotéziseit, amelyek a nemi különbségekre, a szülők iskolázottságára és a bevonódás hatásaira fókuszálnak.

### *Társadalmi háttér és az extrakurrikuláris részvétel egyenlőtlenségei*

Az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel nem független a családi háttértől. Nemzetközi kutatások egybehangzóan megállapítják, hogy a magasabb jövedelmű és iskolázottságú családok gyermekei nagyobb arányban és változatosabb formában vesznek részt szervezett programokban, mint az alacsonyabb státuszú családok gyermekei (Park, 2023). Egy több országot átfogó vizsgálat szerint a jövedelmi különbségek világosan kimutathatóak: a legalacsonyabb jövedelmű háttérű gyermekek többszörösen nagyobb eséllyel nem vesznek részt semmilyen extrakurrikuláris tevékenységben, összehasonlítva a tehetősebb családok gyermekeivel (Hjalmarsson, 2022). A hátrányos helyzetű diákok nemcsak kevesebb aktivitást jelölnek meg, de általában kisebb az esélyük, hogy például egy sportszempat kapitányává váljanak vagy versenyeket nyerjenek. Bár kiemelendő, hogy amennyiben már részt vesznek, arányaiban hasonló eséllyel töltenek be vezető szerepet, mint jobb helyzetű társaik (Park, 2023). Mindez azt mutatja, hogy a részvételi szakadék nem feltétlenül a tehetség hiányából, hanem a lehetőségek elérhetőségéből fakad.

Felmerülhet a kérdés, hogy mi magyarázza a társadalmi háttér szerinti különbségeket az extrakurrikuláris részvételben. Kiemelendő, hogy az anyagi korlátok, azaz a programok költségei, a felszerelés és utazás kiadásai jelentős akadályt képeznek az alacsony jövedelmű családok számára. Mindez nemzetközi viszonylatban is igaz, ugyanis a szegényebb családok gyermekei ritkábban vesznek részt szervezett szabadidős tevékenységekben. Továbbá, ha egy család anyagi helyzete javult, attól még nem feltétlenül kezdett el a gyermek több szakkörre járni, és fordítva, a romló anyagi helyzet sem minden esetben eredményezte az azonnali lemorzsolódást a foglalkozásokról. Ez arra utal, hogy a jelenség mögött kulturális és egyéb erőforrásbéli tényezők is húzódnak. A szerzők szerint a különbségek inkább a szülői nevelési logikák és prioritások eltéréseivel magyarázhatók, minthogy a magasabb státuszú szülők tudatosabban és „projektszerűbben” fejlesztik gyermekeik képességeit, míg az alacsonyabb státuszú családoknál gyakran más értékek és praktikus szempontok dominálnak. Emellett a nem anyagi erőforrások, például a szülők szabadideje, szállítási lehetőségei, a kapcsolati tőke és az információ az elérhető programokról szintén fontos szerepet játszanak abban, hogy ki tud élni egy extrakurrikuláris lehetőséggel. Összefoglalva, a társadalmi egyenlőtlenségek az extrakurrikuláris részvételben több dimenzió mentén jelennek meg, melyekben anyagi, földrajzi – mint az iskolák programkínálata –, kulturális – mint a szülői attitűdök – és kapcsolati tényezők egyaránt közrejátszanak (Pusztai, 2020).

Magyarországon is megfigyelhetők a fentebb említett tendenciák. Markos (2020) egy általános iskolások körében végzett vizsgálatban kimutatta, hogy az extrakurrikuláris foglalkozásokban való részvétel erősen összefügg a család társadalmi helyzetével és kulturális erőforrásaival. A kutatás adatai szerint az iskolázottabb szülők gyermekei elsősorban „gazdagító” különórákra járnak, mint például idegennyelv-órákra, zene- vagy művészeti foglalkozásokra, míg az alacsonyabb végzettségű szülők inkább felzárkóztató jellegű korrepetálásra küldik gyermekeiket (Markos, 2020). Ez arra utal, hogy a magasabb státuszú

családok nem csupán több erőforrással bírnak, hanem más stratégiát is követnek, mely alapján igyekeznek plusz tudást és készséget nyújtó programokkal bővíteni a gyerekek ismereteit, míg a hátrányosabb helyzetű szülők gyakrabban a tanulmányi lemaradás pótlására használják a tanórán kívüli időt. A kutatás arra is rámutatott, hogy területi egyenlőtlenségek is léteznek: a kisebb településeken élő tanulók kevesebb lehetőséghez jutnak, és például a falvakban sokkal alacsonyabb arányban vesznek részt idegen nyelvi különórákon, mint a városi gyerekek, melynek hátterében az iskolai nyelvoktatás színvonalának különbségei állhatnak. Ezzel szemben vidéken népszerűbbek a művészeti jellegű foglalkozások, mint a zenetanulás, a helyi kultúra és hagyományok őrzése. A hazai eredményekből az is megfigyelhető, hogy a legalacsonyabb státuszú, falusi családok gyermekei nagyobb arányban vesznek részt iskolán belüli, ingyenes felzárkóztató foglalkozásokon, mint magasabb státuszú társaik, utóbbiak viszont inkább az iskolán kívüli, térítéses szakköröket részesítik előnyben (Markos, 2020).

Ez a minta összhangban van a nemzetközi tendenciákkal, melyekben a tehetősebb családok megengedhetik maguknak a különórák piaci igénybevételét, míg a hátrányosabb helyzetűek a rendelkezésre álló iskolai programokra támaszkodnak. Fontos kiemelni, hogy ha az iskolai kínálat szűkös, a rászoruló családok gyerekei könnyen program nélkül maradhatnak, ezzel tovább mélyítve a szabadidő hasznos eltöltésében és a képességfejlesztésben mutatkozó különbségeket. A hazai oktatáskutatás hangsúlyozza, hogy az oktatási esélyegyenlőtlenségek enyhítésében nem hanyagolható el az iskolán kívüli tanulás szerepe: a tanodaprogramok, tehetséggondozó műhelyek, ingyenes szakkörök és sportkörüli lehetőségek biztosítása olyan befektetés, amely a hátrányos helyzetű tanulók számára esélykiegyenlítő hatású lehet (Lannert és mtsai, 2015).

### *Szülői bevonódás és extrakurrikuláris tevékenységek*

Az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel sikerességében és hozzáférhetőségében kulcsfontosságú szerepet játszik a szülői bevonódás. A kutatások szerint azok a diákok, akiknek szülei aktívan részt vesznek az iskolán kívüli tevékenységeik támogatásában, például rendszeresen beszélgetnek gyermekeikkel ezekről a tevékenységekről, logisztikai támogatást nyújtanak (szállítás, felszerelés biztosítása), vagy akár személyesen is részt vesznek eseményeken, nemcsak magasabb arányban vesznek részt ilyen programokban, hanem hosszabb távon elkötelezettebbek és sikeresebbek is bennük (Fredricks és mtsai, 2006; OECD, 2024).

---

*A szülői bevonódás jelentősége különösen hangsúlyos az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú családok esetében, ahol a szülők közvetlen támogatása nagy mértékben kompenzálhatja az anyagi és kulturális tőke hiányát. Bacskai (2024) kutatása alapján Magyarországon a hátrányos helyzetű tanulók részvételi arányai jelentősen javultak olyan programokban, ahol a szülők aktív bevonására is sor került, például információs alkalmak, közös családi események vagy szülő-diák programok révén. A szülők ily módon történő megszólítása hozzájárult ahhoz, hogy a családok értéket lássanak a tevékenységekben, és támogassák gyermekeik rendszeres részvételét.*

---

A szülői bevonódás jelentősége különösen hangsúlyos az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú családok esetében, ahol a szülők közvetlen támogatása nagy mértékben kompenzálhatja az anyagi és kulturális tőke hiányát. Bacskai (2024) kutatása alapján Magyarországon a hátrányos helyzetű tanulók részvételi arányai jelentősen javultak olyan programokban, ahol a szülők aktív bevonására is sor került, például információs alkalmak, közös családi események vagy szülő-diák programok révén. A szülők ily módon történő megszólítása hozzájárult ahhoz, hogy a családok értéket lássanak a tevékenységekben, és támogassák gyermekeik rendszeres részvételét. Továbbá a magasabb státuszú családok esetében a szülők gyakran tudatos stratégiai döntéseket hoznak gyermekük extrakurrikuláris tevékenységeit illetően, hogy maximalizálják azok pozitív hatását a gyermek jövőbeli oktatási és karrierlehetőségeire (Markos, 2020; Park, 2023). Ez a stratégiai attitűd gyakran hiányzik vagy kevésbé tudatos az alacsonyabb státuszú családok körében, részben az információhiány, részben pedig a különböző nevelési prioritások miatt. Ennek következtében ahol nincs aktív szülői bevonódás, ott a gyerekek kisebb valószínűséggel kezdenek el, illetve maradnak jelen az extrakurrikuláris programokban, még akkor is, ha azok ingyenesen hozzáférhetők. Az OECD (2024) elemzése azt is kiemeli, hogy a szülői bevonódás mértéke nem csupán a gyermekek extrakurrikuláris részvételére, hanem közvetetten a tanulmányi teljesítményükre és iskolai motivációjukra is kedvező hatással van. Ez azt jelzi, hogy a családok aktív bevonása, például a szülők tájékoztatása az elérhető programokról, valamint támogatásuk ösztönzése különböző formákban kulcsfontosságú eszköz lehet az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésében. Az ilyen típusú kezdeményezések hozzájárulhatnak a hátrányosabb helyzetű tanulók sikeres integrációjához és hosszú távú tanulmányi előmeneteléhez is (Lannert és mtsai, 2015). Összességében tehát a szülői bevonódás nem pusztán a tevékenységekben való részvételt támogatja, hanem alapvető szerepet játszik abban, hogy a gyerekek hosszú távon is profitáljanak az extrakurrikuláris lehetőségekből, csökkentve ezzel a társadalmi háttérből fakadó hátrányokat. Az előbbieken bemutatott kutatási eredményekhez az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: A lány tanulók nagyobb arányban vesznek részt extrakurrikuláris tevékenységekben, és esetükben a szülői bevonódás mértéke is magasabb, mint a fiú tanulók esetében.
- H2: Azokban a családokban, ahol a szülők magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, valamint kedvezőbbnek ítélik meg saját anyagi helyzetüket, jellemzően nagyobb mértékű szülői bevonódás figyelhető meg, amely elősegíti, hogy gyermekeik nagyobb valószínűséggel vegyenek részt legalább egy extrakurrikuláris tevékenységben.
- H3: Azon tanulók esetében, akiknek szülei alacsony mértékben vonódnak be gyermekeik iskolai életébe, nagyobb valószínűséggel fordul elő, hogy nem vesznek részt semmilyen extrakurrikuláris tevékenységben. Ellenben a nagyobb szülői bevonódás növeli a részvétel valószínűségét.

Kutatásunkat kvantitatív módszerrel, kérdőíves adatfelvétel formájában végeztük, a Center for Higher Educational Research and Development (CHERD-Hungary), MTA-DE CSATOKK kutatócsoport tagjaiként. Az adatgyűjtés célja az volt, hogy átfogó képet kapjunk az egyetemi hallgatók tanulmányi szokásairól, szociodemográfiai jellemzőiről, valamint a szülői bevonódás és az extrakurrikuláris részvétel közötti kapcsolatokról. A mintavétel rétegzett eljárással történt, amelynek során karonként arányosítottan választottunk ki hallgatókat, biztosítva a minta reprezentativitását az egyetemi karok és országok szintjén egyaránt. A kérdőívet összesen 1336 egyetemi hallgató töltötte ki, akik öt ország felsőoktatási intézményeiben tanulnak. Az adatfelvétel során a nemek, képzési területek, évfolyamok és földrajzi elhelyezkedés szerinti változatosságra is törekedtünk,

hogy a vizsgálat eredményei megbízhatóan tükrözzék a vizsgált populáció sokszínűségét. A kérdőív zárt és félig nyitott kérdéseket tartalmazott, amelyeket statisztikai elemzésre alkalmassá tettünk, lehetőséget biztosítva egy- és kétváltozós elemzések, illetve korrelációs vizsgálatok elvégzésére.

### A minta jellemzői

Az adatok elemzését a társadalmi és demográfiai háttérváltozók vizsgálatával kezdtük. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy a megkérdezettek 30,3%-a férfi, 65%-a pedig nő. Lakóhelyüket tekintve 2,2% fővárosban, 15,1% megyeszékhelyen, 38,8% városban, 40,7% pedig községben vagy faluban él. A szülői bevonódást vizsgálva, ahogy az a szakirodalmi áttekintésből is látszik, kiemelten fontos a szülők iskolázottságának foka. A mintában az édesapák 5,7%-a végzett 8 vagy annál kevesebb osztályt, 24,7% szakmunkásképzőt, 31,4% rendelkezik érettségivel, 9,3% járt gimnáziumba, 23,1% végzett egyetemet vagy főiskolát, 3,2% pedig doktori fokozattal is rendelkezik. Ezzel szemben az édesanyák esetében 6,5% volt a válaszadók között az, aki 8 vagy annál kevesebb osztályt végzett, 14,4%, aki szakmunkásképzőbe járt, 26,6% rendelkezik érettségivel, 14% járt gimnáziumba, 33,5% rendelkezik egyetemi vagy főiskolai végzettséggel, és mindössze 1,4%, aki doktori fokozatot szerzett tanulmányai során. Ezen adatokból kiderül, hogy a mintában az édesapák között legnagyobb gyakorisággal szakközépiskolai vagy technikai végzettséggel rendelkeznek, míg az édesanyák esetében a főiskola vagy az egyetem jelenik meg a legnagyobb gyakorisággal. A szülők társadalmi státuszát, ahogyan azt számos kutatásban is olvashatjuk, nagy mértékben befolyásolja munkaerőpiaci helyzetük. A mintában legnagyobb gyakorisággal jelentek meg mind az édesapák, mind az édesanyák esetében a foglalkoztatott munkaviszonyban dolgozók (anya 69,6%, apa 68%). Emellett meghatározó volt még az édesapák esetében az egyéb válasz, mely arra utal, hogy 8,5% vállalkozóként végzi tevékenységét, az édesanyák esetében azonban a foglalkoztatási jogviszonyt a háztartásbeli foglalkoztatási forma követi 8,7%-kal. Ahhoz, hogy a mintánk társadalmi háttéréről pontos képet kapjunk, érdemes még megvizsgálni testvéreik számát és a család anyagi helyzetét. A megkérdezettek leggyakrabban egy testvérrel rendelkeznek (49,2%), de az egyik (14,1%) és a két testvérrel rendelkezők (18,9%) is jelentős számban figyelhetők meg a mintában. A család anyagi helyzetét vizsgálva kijelenthetjük, hogy a megkérdezettek legnagyobb százalékban (55,4%) jó anyagi helyzetben élő családból származnak, ahol nagyobb kiadásokra is telik. Mindemellett a jó helyzetben lévő, de nagyobb kiadásokat nehezen megengedő családok gyermekei is 37,2%-os aránnyal vannak jelen a mintában, míg a nehezebb (2,7%) vagy rossz anyagi körülmények között élők (1,4%) kis elemszámmal szerepelnek. Erre magyarázat lehet, hogy a rossz anyagi helyzetben lévő, akár hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekei alulreprezentáltak a felsőoktatásba bejutók mintázatát vizsgálva. Eredményeink részletesebb vizsgálatához négy szülői bevonódás klasztert hoztunk létre, melybe egyes klaszterként az aktívan bevonódó szülők gyermekei, kettesként a viszonylag bevonódók gyermekei, harmadikként az elhanyagoltak gyermekei, negyedikként pedig az otthon mérsékelten, az iskolában pedig egyáltalán nem bevonódó szülők gyermekei kerültek.

### Változók és statisztikák

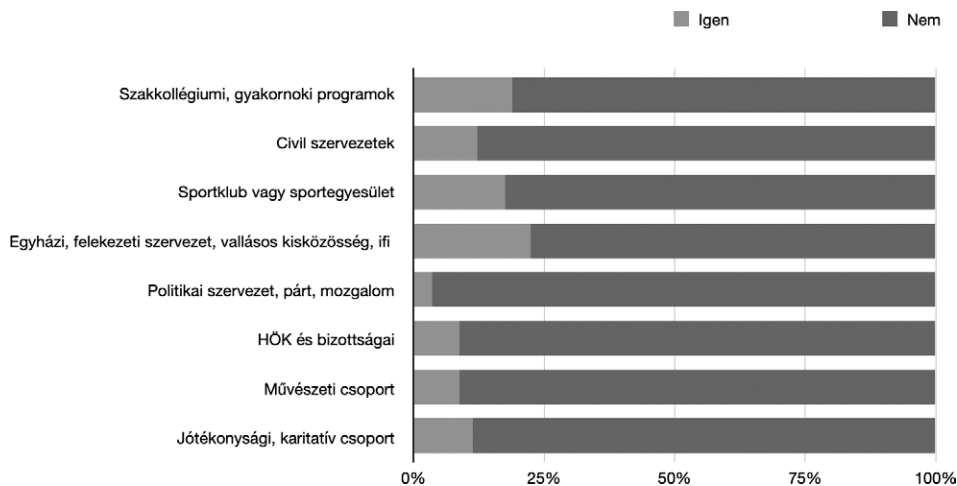
Az extrakurrikuláris részvétel vizsgálatához a kérdőívben külön kérdésblokk irányult arra, hogy a hallgatók milyen tanórán kívüli csoportoknak, szervezeteknek vagy tevékenységeknek a tagjai. A válaszadók többek között megjelölhették, hogy részt vesznek-e

szakkollégiumi vagy gyakornoki programban, civil szervezetben, sportklubban vagy sportegyesületben, egyházi vagy vallási közösségben, politikai szervezetben, hallgatói önkormányzatban vagy jótékonyági szervezetben. Ebből a többváltozós listából az IBM SPSS programjának segítségével egy összevont extrakurrikuláris indexet képeztünk, amely az egyes részvételi lehetőségek bináris értékeinek összeadásával készült, és az index értéke 0-tól (nem tagja egyetlen szervezetnek sem) maximum 7-ig (mindegyik kategóriában aktív) terjedhetett. Ez az index jól jelezte az egyéni aktivitási szintet a tanórán kívüli tevékenységekben. A társadalmi háttér mérésére a kérdőívben szerepelt a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, valamint a válaszadók szubjektív anyagi helyzetértékelése és a testvérek száma is. A társadalmi státusz becslésére ezekből az indikátorokból egy komplex háttérváltozót képeztünk, amely lehetővé tette a különböző társadalmi-gazdasági rétegek közötti különbségek feltárását. Az elemzés első lépéseként kereszttábla-elemzéseket végeztünk a különféle demográfiai és szociokulturális tényezők (nem, ország, lakóhely típusa, szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzet) és az extrakurrikuláris részvétel kapcsolatának feltárására. A statisztikai különbségeket a Kruskal–Wallis és Mann–Whitney nem-parametrikus próbák segítségével vizsgáltuk, tekintettel arra, hogy az extrakurrikuláris index ( $p \leq 0,001$ ) és a tanulmányi többletmunka ( $p \leq 0,001$ ) változói a futatott elemzések alapján nem normál eloszlásúak. A továbbiakban klaszterelemzéssel szülői bevonódási típusokat alakítottunk ki, majd ezek mentén összevetettük az extrakurrikuláris aktivitást, hogy feltárjuk, milyen szerepet játszik a különféle szintű szülői részvétel a tanulók iskolán kívüli elköteleződésében.

## A kutatás eredményei

### *Demográfiai háttérváltozók és az extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel kapcsolata*

Elemzéseinkben elsőként az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételt vetettük össze a demográfiai változókkal. Eredményeinkből kimutatható, hogy szakkollégiumi és gyakornoki program esetében a részvételi arányok alapján jelentős különbség mutatkozik a nemek között ( $p = 0,005$ ). A nők 21,2%-os, míg a férfiak csupán 14,6%-os részvételi aránya arra utal, hogy a programok inkább a női hallgatókat szólítják meg. Bár a különbség statisztikailag szignifikáns, a Cramer's V értéke (0,079) szerint a kapcsolat gyenge. Országoként vizsgálva ( $p < 0,001$ , Cramer's V = 0,22) a romániai (30,4%) és szerbiai (16,5%) hallgatók aktívabbak, míg a magyarországi (11,8%) és szlovákiai (10%) válaszadók részvétele alacsonyabb. A lakóhely szerint ( $p = 0,001$ , Cramer's V = 0,11) szintén eltérések tapasztalhatók. A fővárosiak (31%) jóval aktívabbak, mint a megyei jogú városokban (14,4%) vagy kisebb városokban (15,8%) élők. A községekben, falvakban élők részvétele pedig 23,5%, ami szintén az átlag feletti. Továbbá a civil szervezetek esetében az ország szerinti különbségek ( $p < 0,001$ , Cramer's V = 0,16) szembetűnőek, a magyarországi válaszadók körében mindössze 7,3% vallotta magát civil szervezeti tagnak, míg Szerbiában ez az arány 22%, Ukrajnában pedig 18,5%. A településtípus szintén összefüggést mutat a civil aktivitással ( $p = 0,032$ , Cramer's V = 0,08). A civil szervezeti tagsággal rendelkező válaszadók legnagyobb arányban falvakban és községekben élnek (50,9%), míg a fővárosban élők aránya körükben csupán 20,7%.



1. ábra. Extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel arányai (Forrás: saját szerkesztés)

Emellett a sportklub- vagy sportegyesületi tagság esetében a nemek közötti különbség ( $p < 0,001$ , Cramer's  $V = 0,16$ ) igen markáns, a férfiak 27,2%-a, míg a nők csupán 13,8%-a tagja valamilyen sportegyesületnek – ez a legnagyobb nemi különbség az összes vizsgált kategória közül. Országoként is szignifikáns eltérések mutatkoznak ( $p < 0,001$ , Cramer's  $V = 0,13$ ): Magyarországon (21,6%) és Ukrajnában (21%) hasonló az aktivitás, míg Szlovákiában rendkívül alacsony (2,5%). Az egyházi vagy vallási közösséghez való tartozás esetében a nemek közti különbség szignifikáns ( $p = 0,04$ ), bár a kapcsolat gyenge (Cramer's  $V = 0,056$ ). A nők 24,5%-a, míg a férfiak 19,5%-a tartozik egyházi közösséghez. Emellett országoként igen jelentős eltérések láthatók ( $p < 0,001$ , Cramer's  $V = 0,23$ ). Ukrajnában a válaszadók 46%-a tartozik ilyen közösséghez, míg Magyarországon csak 15,5%. Településtípus szerint ( $p < 0,001$ , Cramer's  $V = 0,13$ ) a fővárosiak 31%-a, míg a városiak csak 16,2%-a tagja egyházi közösségnek, a községekben élőknel ez az arány 28,5%. Elemzéseinkből látszik, hogy a politikai szervezetekben való részvétel nemenként is különbözik ( $p = 0,015$ , Cramer's  $V = 0,068$ ): a megkérdezett férfiak (5,7%) aktívabbak, mint a nők (2,9%). Országok szerint ( $p = 0,026$ , Cramer's  $V = 0,092$ ) is eltérés mutatkozik, amely alapján Szerbiában (7,7%) és Ukrajnában (4,8%) többen tagjai pártmozgalomnak, míg Szlovákiában egyáltalán nincs ilyen tagság a válaszadók körében. A HÖK- és bizottsági tagság esetében az országok közötti különbségek szignifikánsak ( $p = 0,002$ , Cramer's  $V = 0,11$ ). Amennyiben az országok közötti eltérést vizsgáljuk, kiemelendő, hogy Szerbiában (16,5%) és Ukrajnában (14,5%) az ifjúsági önkormányzatokban való részvétel jóval gyakoribb, mint Magyarországon (6,5%) vagy Szlovákiában (5%). A jótékonyági szervezetekhez való csatlakozásban is jelentős különbségek mutathatóak ki országoként ( $p < 0,001$ , Cramer's  $V = 0,16$ ). A legaktívabbak a szerbiai válaszadók (23,1%), míg Magyarországon ez az arány csak 7,1%. Más szignifikáns összefüggéseket nem találtunk (1. táblázat).

1. táblázat. Demográfiai háttérváltozók kapcsolata az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétellel

|   |                                       |              |                   |                       |          |          |
|---|---------------------------------------|--------------|-------------------|-----------------------|----------|----------|
| Lakóhely településtípus                         | Főváros                               | 31%          | 0,11              | 16,03                 | 0,001    | 1293     |
|   | (Vár)megyeszékhely, megyei jogú város | 14,4%        |                   |                       |          |          |
|   | Város                                 | 15,8%        |                   |                       |          |          |
|   | Község, falu, tanya                   | 23,5%        |                   |                       |          |          |
| <b>Civil szervezetek</b>                        |                                       |              |                   |                       |          |          |
| <b>Változó</b>                                  |                                       | <b>Tagja</b> | <b>Cramer's V</b> | <b>Kruskal-Wallis</b> | <b>p</b> | <b>N</b> |
| Ország  | HU                                    | 7,3%         | 0,16              | 36,67                 | < 0,001  | 1312     |
|   | RO                                    | 17,1%        |                   |                       |          |          |
|   | SK                                    | 15%          |                   |                       |          |          |
|   | SRB                                   | 22%          |                   |                       |          |          |
|   | UA                                    | 18,5%        |                   |                       |          |          |
| Lakóhely településtípus                         | Főváros                               | 20,7%        | 0,08              | 8,77                  | 0,032    | 1293     |
|   | (Vár)megyeszékhely, megyei jogú város | 9,9%         |                   |                       |          |          |
|   | Város                                 | 32,9%        |                   |                       |          |          |
|   | Község, falu, tanya                   | 50,9%        |                   |                       |          |          |
| <b>Sportklub vagy sportegyesület</b>            |                                       |              |                   |                       |          |          |
| <b>Változó</b>                                  |                                       | <b>Tagja</b> | <b>Cramer's V</b> | <b>Kruskal-Wallis</b> | <b>p</b> | <b>N</b> |
| neme  | férfi                                 | 27,2%        | 0,16              | 0,14                  | < 0,001  | 1273     |
|   | nő                                    | 13,8%        |                   |                       |          |          |
| Ország  | HU                                    | 21,6%        | 0,13              | 36,67                 | < 0,001  | 1312     |
|   | RO                                    | 11,1%        |                   |                       |          |          |
|   | SK                                    | 2,5%         |                   |                       |          |          |
|   | SRB                                   | 16,5%        |                   |                       |          |          |
|   | UA                                    | 21%          |                   |                       |          |          |
| <b>Egyházi felekezet vagy vallásos közösség</b> |                                       |              |                   |                       |          |          |
| <b>Változó</b>                                  |                                       | <b>Tagja</b> | <b>Cramer's V</b> | <b>Kruskal-Wallis</b> | <b>p</b> | <b>N</b> |
| neme  | férfi                                 | 19,5%        | 0,056             | 3,95                  | 0,04     | 1273     |
|   | nő                                    | 24,5%        |                   |                       |          |          |
| Ország  | HU                                    | 15,5%        | 0,23              | 72,92                 | < 0,001  | 1312     |
|   | RO                                    | 30,2%        |                   |                       |          |          |
|   | SK                                    | 15%          |                   |                       |          |          |
|   | SRB                                   | 17,8%        |                   |                       |          |          |
|   | UA                                    | 46%          |                   |                       |          |          |
| Lakóhely településtípus                         | Főváros                               | 31%          | 0,13              | 23,91                 | < 0,001  | 1293     |
|   | (Vár)megyeszékhely, megyei jogú város | 22,8%        |                   |                       |          |          |
|   | Város                                 | 16,2%        |                   |                       |          |          |
|   | Község, falu, tanya                   | 28,5%        |                   |                       |          |          |

| Politikai szervezet, párt mozgalom         |       |       |            |                |         |      |
|--|-------|-------|------------|----------------|---------|------|
| Változó                                    |       | Tagja | Cramer's V | Kruskal-Wallis | p       | N    |
| neme                                       | férfi | 5,7%  | 0,068      | 5,95           | 0,015   | 1273 |
|  | nő    | 2,9%  |            |                |         |      |
| Ország                                     | HU    | 2,3%  | 0,092      | 11,01          | 0,026   | 1312 |
|  | RO    | 4,6%  |            |                |         |      |
|  | SK    | 0%    |            |                |         |      |
|  | SRB   | 7,7%  |            |                |         |      |
|  | UA    | 4,8%  |            |                |         |      |
| HÖK és bizottsági tag                      |       |       |            |                |         |      |
| Változó                                    |       | Tagja | Cramer's V | Kruskal-Wallis | p       | N    |
| Ország                                     | HU    | 6,5%  | 0,11       | 17,52          | 0,002   | 1312 |
|  | RO    | 10,3% |            |                |         |      |
|  | SK    | 5%    |            |                |         |      |
|  | SRB   | 16,5% |            |                |         |      |
|  | UA    | 14,5% |            |                |         |      |
| Jótekonysági, karitatív szervezet, csoport |       |       |            |                |         |      |
| Változó                                    |       | Tagja | Cramer's V | Kruskal-Wallis | p       | N    |
| Ország                                     | HU    | 7,1%  | 0,16       | 33,63          | < 0,001 | 1312 |
|  | RO    | 15,8% |            |                |         |      |
|  | SK    | 7,5%  |            |                |         |      |
|  | SRB   | 23,1% |            |                |         |      |
|  | UA    | 14,5% |            |                |         |      |

Forrás: Saját szerkesztés a CHERD-H, MTA-DE CSATOKK hallgatói adatbázis alapján

### *Társadalmi háttérváltozók és az extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel kapcsolata*

Elemzéseinkből látható, hogy a szakkollégiumi tagságot a család anyagi helyzete és az anya munkaerőpiaci státusza is befolyásolja. Azoknál, akik jó anyagi helyzetet jeleztek, a tagsági arány 36,8%, míg rossz helyzetben ez mindössze 18,6% ( $p = 0,04$ , Cramer's  $V = 0,05$ ). Hasonló különbség figyelhető meg az anya foglalkoztatottsága szerint, ahol a dolgozó anya esetén 17,4%, nem dolgozó/közmunkás esetén 22,2% ( $p = 0,04$ ). Bár ezek a különbségek statisztikailag szignifikánsak, a kapcsolatok ereje gyenge. Továbbá a civil szervezetekben való részvétel szorosabban összefügg az anya munkaerőpiaci státuszával. Azoknál, akiknek anyja nem dolgozik vagy közmunkás, a tagság aránya 17,2%, míg dolgozó anyák gyermekei esetében ez 10% ( $p < 0,001$ , Cramer's  $V = 0,1$ ), ami már egy erősebb, de még mindig gyenge kapcsolatot jelez. Mindemellett a sportklubtagságot vizsgálva kiemelendő, hogy az apák iskolai végzettsége erőteljesen befolyásolja a sportklubokban való részvételt ( $p < 0,001$ , Cramer's  $V = 0,13$ ). A legalacsonyabb arányt (14,5%) az alapfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekei mutatják, míg a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekei 26,7%-ban mutattak aktivitást sportegyesületekben.

Eredményeinkből továbbá kimutatható, hogy az egyházi, vallási közösségek esetében az anya munkaerőpiaci státusza itt is releváns tényező, nem dolgozó/közmunkás anyák gyermekei 25,9%-ban, míg dolgozó anyák gyermekei 20,9%-ban tartoznak vallási közösségekhez ( $p = 0,04$ , Cramer's  $V = 0,05$ ). Emellett a politikai szervezeti tagság az egyik legalacsonyabb tagsági arányt mutató terület, de még itt is észlelhetők különbségek. Elemzéseinkből látszik, hogy az apa munkanélkülisége (5,1% vs. 2,9%,  $p = 0,03$ ) és az anya foglalkoztatottsága (5,4% vs. 2,8%,  $p = 0,01$ ) egyaránt növeli az esélyt a politikai aktivitásra. Ezenkívül a szubjektív jó anyagi helyzetűek 15,8%-ban, míg a rossz anyagi helyzetben élők csak 3,4%-ban tagjai politikai szervezetnek ( $p = 0,004$ , Cramer's  $V = 0,07$ ). A hallgatói önkormányzatokban való részvételt vizsgálva kijelenthetjük, hogy szoros összefüggést mutatkozik az anyagi háttérrel ( $p < 0,001$ , Cramer's  $V = 0,09$ ). A jó anyagi helyzetűek közül 31,6%, míg a rossz anyagi helyzetűek közül csupán 8,5% tagja ilyen szervezeteknek.

Változóinkat tovább elemezve a művészeti csoportok esetében az apa iskolai végzettsége meghatározó szerepet játszik. A felsőfokú végzettségű apák gyermekei (13,7%) nagyobb arányban vesznek részt művészeti csoportokban, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők gyermekei (6,8%) ( $p < 0,001$ , Cramer's  $V = 0,1$ ). Mindemellett a jótékonyági, karitatív szervezeti tagságban való részvétel több tényezővel is összefügg. A nem dolgozó apák gyermekei nagyobb arányban vesznek részt ilyen típusú elfoglaltságokban (14,7% vs. 9,7%,  $p = 0,007$ ), de hasonló a trend az anyák esetén is, mivel a nem dolgozó/közmunkás anyák gyermekei körében 16,7% a részvétel, míg dolgozók esetén 8,9% ( $p < 0,001$ , Cramer's  $V = 0,11$ ). Emellett az anyagi helyzet szintén meghatározó: a jó anyagi helyzetűek 26,3%-ban tagjai jótékonyági szervezeteknek, míg a rossz helyzetűeknél ez csupán 11,1% ( $p = 0,037$ , Cramer's  $V = 0,05$ ) (2. táblázat).

2. táblázat. Társadalmi háttérváltozók kapcsolata az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétellel

| Szakkollégiumi tagság         |                        |       |            |                |         |      |
|-------------------------------|------------------------|-------|------------|----------------|---------|------|
| Változó                       |                        | Tagja | Cramer's V | Kruskal-Wallis | P       | N    |
| Munkaerőpiaci státusz – anya  | dolgozik               | 17,4% | 0,05       | 4,16           | 0,04    | 1336 |
|                               | nem dolgozik/közmunkás | 22,2% |            |                |         |      |
| Szubjektív anyagi helyzet     | jó anyagi helyzet      | 36,8% | 0,05       | 4,06           | 0,04    | 1336 |
|                               | rossz anyagi helyzet   | 18,6% |            |                |         |      |
| Civil szervezet               |                        |       |            |                |         |      |
| Változó                       |                        | Tagja | Cramer's V | Kruskal-Wallis | P       | N    |
| Munkaerőpiaci státusz – anya  | dolgozik               | 10%   | 0,1        | 13,82          | < 0,001 | 1336 |
|                               | nem dolgozik/közmunkás | 17,2% |            |                |         |      |
| Sportklub vagy sportegyesület |                        |       |            |                |         |      |
| Változó                       |                        | Tagja | Cramer's V | Kruskal-Wallis | P       | N    |
| Iskolai végzettség – apa      | alacsony               | 14,5% | 0,13       | 23,68          | < 0,001 | 1278 |
|                               | középfok               | 19,4% |            |                |         |      |
|                               | felsőfok               | 26,7% |            |                |         |      |

| <b>Egyházi felekezeti szervezet, vallásos közösség, ifjúsági szervezet</b> |                        |              |                   |                       |          |          |
|--|------------------------|--------------|-------------------|-----------------------|----------|----------|
| <b>Változó</b>   |                        | <b>Tagja</b> | <b>Cramer's V</b> | <b>Kruskal-Wallis</b> | <b>P</b> | <b>N</b> |
| Munkaerőpiaci státusz – anya   | dolgozik               | 20,9%        | 0,05              | 4,06                  | 0,04     | 1336     |
|  | nem dolgozik/közmunkás | <u>25,9%</u> |                   |                       |          |          |
| <b>Politikai szervezet, párt, mozgalom</b>                                 |                        |              |                   |                       |          |          |
| <b>Változó</b>   |                        | <b>Tagja</b> | <b>Cramer's V</b> | <b>Kruskal-Wallis</b> | <b>P</b> | <b>N</b> |
| Munkaerőpiaci státusz – apa  | dolgozik               | 2,9%         | 0,05              | 4,35                  | 0,03     | 1336     |
|  | nem dolgozik/közmunkás | <u>5,1%</u>  |                   |                       |          |          |
| Munkaerőpiaci státusz – anya   | dolgozik               | 2,8%         | 0,06              | 5,61                  | 0,01     | 1336     |
|  | nem dolgozik/közmunkás | <u>5,4%</u>  |                   |                       |          |          |
| Szubjektív anyagi helyzet  | jó anyagi helyzet      | <u>15,8%</u> | 0,07              | 8,272                 | 0,004    | 1336     |
|  | rossz anyagi helyzet   | 3,4%         |                   |                       |          |          |
| <b>HÖK és bizottságai</b>  |                        |              |                   |                       |          |          |
| <b>Változó</b>   |                        | <b>Tagja</b> | <b>Cramer's V</b> | <b>Kruskal-Wallis</b> | <b>P</b> | <b>N</b> |
| Szubjektív anyagi helyzet  | jó anyagi helyzet      | 31,6%        | 0,09              | 12,37                 | < 0,001  | 1336     |
|  | rossz anyagi helyzet   | 8,5%         |                   |                       |          |          |
| <b>Művészeti csoport</b>   |                        |              |                   |                       |          |          |
| <b>Változó</b>   |                        | <b>Tagja</b> | <b>Cramer's V</b> | <b>Kruskal-Wallis</b> | <b>P</b> | <b>N</b> |
| Iskolai végzettség – apa   | alapfok                | 6,8%         | 0,1               | 15,03                 | < 0,001  | 1278     |
|  | középfok               | 12,1%        |                   |                       |          |          |
|  | felsőfok               | <u>13,7%</u> |                   |                       |          |          |
| <b>Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport</b>                           |                        |              |                   |                       |          |          |
| <b>Változó</b>   |                        | <b>Tagja</b> | <b>Cramer's V</b> | <b>Kruskal-Wallis</b> | <b>P</b> | <b>N</b> |
| Munkaerőpiaci státusz – apa  | dolgozik               | 9,7%         | 0,07              | 7,33                  | 0,007    | 1336     |
|  | nem dolgozik/közmunkás | <u>14,7%</u> |                   |                       |          |          |
| Munkaerőpiaci státusz – anya   | dolgozik               | 8,9%         | 0,11              | 17,245                | < 0,001  | 1336     |
|  | nem dolgozik/közmunkás | <u>16,7%</u> |                   |                       |          |          |
| Szubjektív anyagi helyzet  | jó anyagi helyzet      | <u>26,3%</u> | 0,05              | 4,33                  | 0,037    | 1336     |
|  | rossz anyagi helyzet   | 11,1%        |                   |                       |          |          |

Forrás: Saját szerkesztés a CHERD-H, MTA-DE CSATOKK hallgatói adatbázis alapján

*Szülői bevonódás és extrakurrikuláris részvétel összefüggései*

A klaszterelemzés alapján a hallgatók négy csoportba sorolhatók a szülői bevonódás mintázatai szerint: (1) intenzíven bevonódó szülők gyermekei, (2) az iskolai életbe viszonylag intenzíven bevonódó, közös tevékenységeket szervező szülők gyermekei, (3) elhanyagoltak, valamint (4) olyan tanulók, akiknek szülei otthon mérsékelten, de az iskolai életbe nem vonódnak be. E csoportok mentén vizsgálva az extrakurrikuláris részvétel különbségeit szignifikáns eltérések mutatkoztak a legtöbb tevékenység esetén. A sportklubokban vagy sportegyesületekben való részvétel különösen jól mutatta a szülői háttér jelentőségét: a legmagasabb részvételi arány (30,2%) azok körében volt, akiknek szülei aktívak voltak az iskolai életben, míg a legkevesebben (11,4%) a csak otthon mérsékelten bevonódó szülők gyermekei közül vettek részt sporttevékenységben. A Kruskal–Wallis-próba eredménye ( $\chi^2 = 42,86$ ;  $p < 0,001$ ) erős statisztikai különbségre utal a csoportok között. Hasonló tendencia figyelhető meg a művészeti csoportok ( $p < 0,001$ ), egyházi közösségek ( $p < 0,001$ ), valamint jótékonyági szervezetek ( $p = 0,006$ ) esetében is, ahol az aktívan bevonódó szülők gyermekei minden esetben magasabb részvételi arányt mutattak, mint azok, akik elhanyagoltként vagy alacsonyabb bevonódású háttérrel élnek. Például művészeti tevékenységekben az intenzíven bevonódó szülők gyermekeinek 14,6%-a vesz részt, míg az elhanyagoltak körében ez csupán 5%. A politikai és civil szervezetek esetében alacsonyabb részvételi arányok figyelhetők meg összességében, azonban itt is kimutatható a különbség: a politikai szervezetekben például csak az intenzíven bevonódó szülők gyermekei mutatnak számottevő aktivitást (6,1%), míg a legkevésbé aktívak a csupán otthoni támogatást kapó csoportban vannak (1,9%). A szakkollégiumi tagság és civil szervezeti részvétel esetében a különbségek szintén jelentősek, de kevésbé élesek: például szakkollégium tagja a legnagyobb arányban (25,9%) az intenzíven bevonódó szülők gyermeke, míg az elhanyagoltaknál ez az arány 18,5%. Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a szülői bevonódás erőteljesen összefügg a hallgatók tanórán kívüli aktivitásával. Minél intenzívebb és minél több dimenziós a szülői részvétel, annál nagyobb eséllyel kapcsolódnak be a tanulók különböző extrakurrikuláris tevékenységekbe. Ez az összefüggés nemcsak az elérhető erőforrásokkal, hanem a nevelési attitűdökkel és a példamutatás erejével is magyarázható.

3. táblázat. Szülői bevonódás kétváltozós elemzése az extrakurrikuláris tevékenységek tükrében

| Szakkollégiumi tagság   |  |              |            |                |         |      |
|---|--|--------------|------------|----------------|---------|------|
| Változó   |  | Tagja        | Cramer's V | Kruskal-Wallis | P       | N    |
|   | Intenzíven bevonódó szülők gyermekei   | 25,9%        | 0,078      | 8,08           | 0,044   | 1319 |
| Négy klaszter   | Iskolába viszonylag intenzíven bevonódó, közös tevékenységeket szervező szülők gyermekei | 16,9%        |            |                |         |      |
|   | Elhanyagoltak  | 18,5%        |            |                |         |      |
|   | Otthon mérsékelten, iskolába viszont nem bevonódó szülők gyermekei                       | 17,5%        |            |                |         |      |
| Civil szervezetek   |  |              |            |                |         |      |
| Változó   |  | Tagja        | Cramer's V | Kruskal-Wallis | P       | N    |
| Négy klaszter   | Intenzíven bevonódó szülők gyermekei   | <u>17,9%</u> | 0,078      | 12,4           | 0,006   | 1319 |
|   | Iskolába viszonylag intenzíven bevonódó, közös tevékenységeket szervező szülők gyermekei | 14,5%        |            |                |         |      |
|   | Elhanyagoltak  | 8,7%         |            |                |         |      |
|   | Otthon mérsékelten, iskolába viszont nem bevonódó szülők gyermekei                       | 11,4%        |            |                |         |      |
| Sportklub vagy sportegyesület                                       |  |              |            |                |         |      |
| Változó   |  | Tagja        | Cramer's V | Kruskal-Wallis | P       | N    |
| Négy klaszter   | Intenzíven bevonódó szülők gyermekei   | 22,2%        | 0,18       | 42,86          | < 0,001 | 1319 |
|   | Iskolába viszonylag intenzíven bevonódó, közös tevékenységeket szervező szülők gyermekei | <u>30,2%</u> |            |                |         |      |
|   | Elhanyagoltak  | 15,2%        |            |                |         |      |
|   | Otthon mérsékelten, iskolába viszont nem bevonódó szülők gyermekei                       | 11,4%        |            |                |         |      |
| Egyházi felekezeti szervezet, vallásos közösség, ifjúsági szervezet |  |              |            |                |         |      |
| Változó   |  | Tagja        | Cramer's V | Kruskal-Wallis | P       | N    |
| Négy klaszter   | Intenzíven bevonódó szülők gyermekei   | <u>27,8%</u> | 0,11       | 16,99          | < 0,001 | 1319 |
|   | Iskolába viszonylag intenzíven bevonódó, közös tevékenységeket szervező szülők gyermekei | 22,3%        |            |                |         |      |
|   | Elhanyagoltak  | 16%          |            |                |         |      |
|   | Otthon mérsékelten, iskolába viszont nem bevonódó szülők gyermekei                       | <u>26,3%</u> |            |                |         |      |

| Politikai szervezet, párt, mozgalom        |  |       |            |                |         |      |
|--|--|-------|------------|----------------|---------|------|
| Változó                                    |  | Tagja | Cramer's V | Kruskal-Wallis | P       | N    |
| Négy klaszter                              | Intenzíven bevonódó szülők gyermekei   | 6,1%  | 0,11       | 9,82           | 0,02    | 1319 |
|  | Iskolába viszonylag intenzíven bevonódó, közös tevékenységeket szervező szülők gyermekei | 5,4%  |            |                |         |      |
|  | Elhanyagoltak  | 3,2%  |            |                |         |      |
|  | Otthon mérsékelten, iskolába viszont nem bevonódó szülők gyermekei                       | 1,9%  |            |                |         |      |
| Művészeti csoport                          |  |       |            |                |         |      |
| Változó                                    |  | Tagja | Cramer's V | Kruskal-Wallis | P       | N    |
| Négy klaszter                              | Intenzíven bevonódó szülők gyermekei   | 14,6% | 0,11       | 16,94          | < 0,001 | 1319 |
|  | Iskolába viszonylag intenzíven bevonódó, közös tevékenységeket szervező szülők gyermekei | 10,3% |            |                |         |      |
|  | Elhanyagoltak  | 5%    |            |                |         |      |
|  | Otthon mérsékelten, iskolába viszont nem bevonódó szülők gyermekei                       | 8,6%  |            |                |         |      |
| Jótekonysági, karitatív szervezet, csoport |  |       |            |                |         |      |
| Változó                                    |  | Tagja | Cramer's V | Kruskal-Wallis | P       | N    |
| Négy klaszter                              | Intenzíven bevonódó szülők gyermekei   | 17,5% | 0,11       | 12,53          | 0,006   | 1319 |
|  | Iskolába viszonylag intenzíven bevonódó, közös tevékenységeket szervező szülők gyermekei | 12,4% |            |                |         |      |
|  | Elhanyagoltak  | 8%    |            |                |         |      |
|  | Otthon mérsékelten, iskolába viszont nem bevonódó szülők gyermekei                       | 11,2% |            |                |         |      |

Forrás: Saját szerkesztés a CHERD-H, MTA-DE CSATOKK hallgatói adatbázis alapján

### *Különbségek az extrakurrikuláris tevékenységek indexében a vizsgált változók mentén*

Elemzéseinkben az extrakurrikuláris tevékenységek indexe azt hivatott mérni, hogy a fiatalok milyen mértékben vesznek részt tanórán kívüli, szervezett programokban, mint például szakkollégiumban, sportklubban, civil szervezetekben vagy művészeti csoportokban. Az országok közötti összehasonlítás alapján az ukrain fiatalok a legaktívabbak, 1,6-es átlagértékkel, majd ezt követi Szerbia (1,36), Románia (1,29), Magyarország (0,82) és végül Szlovákia (0,72). A különbségek szignifikánsak ( $p < 0,001$ ), és egyértelműen kirajzolódik, hogy a keleti országokban, mint Ukrajna és Románia, a hallgatók fokozottabban bekapcsolódnak a tanórán kívüli közéleti, kulturális vagy szakmai tevékenységekbe. A településtípus szerint szintén jelentős eltérések tapasztalhatók

( $p < 0,001$ ). A fővárosiak mutatják a legmagasabb aktivitási szintet (1,51), őket követik a falvakban és községekben élők (1,23), míg a városiak (0,92) és megyei jogú városok lakói (1,01) ennél alacsonyabb értékeket mutatnak. Ez arra utalhat, hogy a nagyvárosi fiatalok számára több lehetőség áll rendelkezésre, de érdekes módon a kisebb települések lakói is aktívak, amely eredmény magyarázható a szűk közösségek kohéziójával. Eredményeinkből látszik, hogy a szülők iskolai végzettsége és foglalkoztatottsági státusza is befolyásolja a fiatalok részvételét. Az apa iskolai végzettsége mentén az extrakurrikuláris index emelkedő tendenciát mutat: az alapfok (1,03), középfok (1,08), felsőfok (1,26), melyben statisztikailag is szignifikáns a különbség ( $p = 0,013$ ). Hasonló tendencia figyelhető meg az apa munkaerőpiaci státusza esetén is, ahol a közmunkás apák gyermekei (1,59) és a nem dolgozó apák gyermekei (1,28) aktívabbak, mint a foglalkoztatottaké (1,01) ( $p = 0,014$ ). Az anya foglalkoztatottsága is releváns tényező. A közmunkás (1,42) és nem dolgozó anyák (1,4) gyermekei aktívabbak, mint a dolgozó anyák gyermekei (0,97) ( $p = 0,004$ ). Ez akár azt is jelezheti, hogy az otthon lévő szülő nagyobb támogatást tud nyújtani az ilyen típusú részvételhez. Kiemelendő továbbá, hogy a szülői bevonódás klaszterei is befolyásolják az extrakurrikuláris index alakulását ( $p < 0,001$ ). Azon fiataloknál, akiknek szülei teljes mértékben bevonódnak, a szülői támogatás magas szintű, értéke 1,47, míg a 3-as klaszterbe tartozóké gyengébb bevonódással csupán 0,84. Ezen változók az anyagi helyzettel összevetve szintén jelentős szerepet játszanak. Akik arról számoltak be, hogy gyakran nincs pénzük a mindennapi szükségletekre, azok extrakurrikuláris indexe a legmagasabb (2,21), míg a stabilabb anyagi helyzetű csoportoknál alacsonyabb (1,02), akik csak kisebb kiadásokat engedhetnek meg. Bár ez elsőre meglepőnek tűnhet, előfordulhat, hogy ezek a fiatalok aktívabb közösségi jelenléttel próbálnak kitörni nehéz helyzetükből ( $p = 0,036$ ) (3. táblázat).

4. táblázat. Extrakurrikuláris tevékenységek indexe

| Változó                  |                                       | átlag | szórás | Kruskal-Wallis | p       | N    |
|--------------------------|---------------------------------------|-------|--------|----------------|---------|------|
| Ország                   | HU                                    | 0,82  | 1,21   | 49,528         | < 0,001 | 1312 |
|                          | RO                                    | 1,29  | 1,48   |                |         |      |
|                          | SK                                    | 0,72  | 0,87   |                |         |      |
|                          | SB                                    | 1,36  | 1,56   |                |         |      |
|                          | UA                                    | 1,6   | 1,81   |                |         |      |
| Lakóhely településtípusa | Főváros                               | 1,51  | 1,42   | 17,794         | < 0,001 | 1293 |
|                          | (Vár)megyeszékhely, megyei jogú város | 1,01  | 1,41   |                |         |      |
|                          | Város                                 | 0,92  | 1,28   |                |         |      |
|                          | Község, falu, tanya                   | 1,23  | 1,52   |                |         |      |
| Apa iskolai végzettsége  | alap                                  | 1,03  | 1,38   | 8,657          | 0,013   | 1278 |
|                          | közép                                 | 1,08  | 1,54   |                |         |      |
|                          | felső                                 | 1,26  | 1,48   |                |         |      |
| Apa munkapiaci státusza  | foglalkoztatott                       | 1,01  | 1,32   | 8,573          | 0,014   | 1224 |
|                          | közmunkás                             | 1,59  | 1,83   |                |         |      |
|                          | nem dolgozik                          | 1,28  | 1,67   |                |         |      |
| Anya munkapiaci státusza | foglalkoztatott                       | 0,97  | 1,27   | 11,237         | 0,004   | 1256 |
|                          | közmunkás                             | 1,42  | 1,79   |                |         |      |
|                          | nem dolgozik                          | 1,4   | 1,68   |                |         |      |

| Változó                     |  | átlag | szórás | Kruskal-Wallis | p       | N    |
|-----------------------------|--|-------|--------|----------------|---------|------|
| Szülői bevonódás klaszterei | 1 Intenzíven bevonódó szülők gyermekei   | 1,47  | 1,79   | 21,657         | < 0,001 | 1319 |
|                             | 2 Iskolába viszonylag intenzíven bevonódó szülők gyermekei                                 | 1,26  | 1,64   |                |         |      |
|                             | 3 Elhanyagoltak  | 0,84  | 1,18   |                |         |      |
|                             | 4 Otthon mérsékelten, iskolába viszont nem bevonódó szülők gyermekei                       | 0,98  | 1,21   |                |         |      |
| Szubjektív anyagi helyzet   | Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére.                  | 2,21  | 2,27   | 8,553          | 0,036   | 1292 |
|                             | Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni.                              | 1,44  | 1,84   |                |         |      |
|                             | Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak.                     | 1,02  | 1,37   |                |         |      |
|                             | Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk. | 1,07  | 1,38   |                |         |      |

Forrás: Saját szerkesztés a CHERD-H, MTA-DE CSATOKK hallgatói adatbázis alapján

### Az extrakurrikuláris tevékenységekbe való részvétel befolyásoló tényezői

A regressziós elemzés célja annak feltárása volt, hogy mely tényezők befolyásolják leginkább azt, hogy egy hallgató részt vesz-e legalább egy extrakurrikuláris tevékenységben. A modell függő változója az *extrakurrikularis index kétértékű változója* volt, ami azt mérte, hogy a válaszadó tagja-e valamilyen tanórán kívüli programnak. Az első hipotézis azt feltételezte, hogy a lány hallgatók nagyobb arányban vesznek részt extrakurrikuláris tevékenységekben, és esetükben magasabb a szülői bevonódás is. A leíró statisztikák alapján valóban megfigyelhető, hogy például a szakkollégiumi programokban a nők részvételi aránya 21,2%, míg a férfiaké csak 14,6%. Ugyanakkor a logisztikus regresszió eredményei szerint a nem mint változó nem bizonyult szignifikáns prediktornak ( $p = 0,894$ ,  $\text{Exp}[B] = 1,018$ ), vagyis a modell alapján a nemnek nincs önálló statisztikailag igazolható hatása az extrakurrikuláris részvétel valószínűségére. Ez azt jelenti, hogy a nemi különbségek csak bizonyos tevékenységtípusok esetén jelentkeznek, összességében azonban nem mutatnak szignifikáns eltérést.

A második hipotézis abból indult ki, hogy a magasabb iskolai végzettséggel és kedvezőbb anyagi háttérrel rendelkező szülők gyermekei nagyobb eséllyel vesznek részt extrakurrikuláris programokban. A regressziós modell eredményei alátámasztják ezt a feltételezést, különösen a szubjektív anyagi helyzet vonatkozásában. Azok a válaszadók, akik saját családjuk anyagi helyzetét legalább jónak ítélték meg, 2,5-szer nagyobb eséllyel ( $\text{Exp}[B] = 2,250$ ) vettek részt valamilyen extrakurrikuláris tevékenységben, és ez az összefüggés statisztikailag is szignifikáns volt ( $p = 0,001$ ). Ez az eredmény Bourdieu

(1986) *társadalmi és kulturális tőke* elméletének fényében értelmezhető, melyben a család anyagi, kapcsolati és kulturális erőforrásai nagymértékben befolyásolják, hogy a gyermekek milyen lehetőségekhez jutnak az oktatási térben. A gazdasági tőke mellett a kulturális tőke, mint például a szülők iskolázottsága, nevelési attitűdje is hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekek milyen aktivitással vesznek részt az iskolán kívüli programokban. Ezt a tendenciát hazai kontextusban Pusztai (2020) is kimutatta, aki hangsúlyozta, hogy a tanulók iskolai és tanórán kívüli eredményességére a szülők kulturális háttéré és értékorientációja legalább olyan meghatározó, mint az anyagi erőforrásaik. Noha a szülők iskolai végzettsége, például az apa felsőfokú végzettsége a leíró statisztikák alapján fontos háttérváltozónak tűnt, a regressziós modellben nem mutatott szignifikáns hatást, ami arra utal, hogy a szubjektív jóllét érzete és a szülői attitűdök hatása közvetettebb, de erőteljesebb lehet.

A harmadik hipotézis szerint azon tanulók esetében, akiknek szülei alacsony mértékben vonódnak be az iskolai életbe, kisebb valószínűséggel fordul elő, hogy részt vesznek bármilyen tanórán kívüli programban. Ezt a hipotézist a klaszterelemzés alapján képzett változók segítségével vizsgáltuk. A teljes mértékben bevonódó szülők gyermekei ( $\text{Exp}[B] = 1,844$ ,  $p = 0,001$ ) és a részben bevonódó szülők gyermekei ( $\text{Exp}[B] = 2,254$ ,  $p = 0,004$ ) változók szignifikánsan előre jelezték az extrakurrikuláris tevékenységben való részvételt. Ez azt mutatja, hogy azok a hallgatók, akik szülői bevonódás szempontjából aktívabb csoportokba tartoznak, akár 1,8–2,2-szer nagyobb eséllyel kapcsolódnak be ilyen programokba, mint azok, akik kevésbé támogató családi háttérrel rendelkeznek. Ez az eredmény összhangban áll Pusztai (2020) azon megállapításával is, hogy a szülői bevonódás rejtett erőforrásként működik, tehát a tanulók részvétele és előmenetele szoros kapcsolatban áll a családból hozott értékekkel, a szülői törődés szintjével és azzal, hogy a szülők mennyiben támogatják gyermekük aktív iskolai jelenlétét.

Végezetül megemlíthető, hogy az ország szerinti különbségek közül az Ukrajnából származó hallgatók szintén szignifikáns hatással bírtak ( $p = 0,014$ ,  $\text{Exp}[B] = 2,557$ ). Ez azt jelenti, hogy az ukrán hallgatók több mint 2,5-szer nagyobb valószínűséggel vesznek részt extrakurrikuláris tevékenységekben más országok hallgatóihoz képest, ami utalhat az eltérő oktatási, kulturális vagy motivációs háttérre is. Összességében tehát a regresszió eredményei alapján a második és harmadik hipotézis teljes mértékben megerősítést nyert, míg az első hipotézis csak részben igazolódott, és inkább az egyes tevékenység típusok mentén mutatható ki nemi eltérés, semmint általános szinten. A társadalmi és kulturális tőke elméleti keretébe illesztve az eredmények jól magyarázhatók, így azok a tanulók, akik nagyobb családi erőforrásokkal rendelkeznek, legyenek azok anyagi vagy kulturális természetűek, sikeresebben tudnak élni az oktatási lehetőségekkel, így az extrakurrikuláris programokhoz való hozzáférés és aktív részvétel is jóval valószínűbb az ő életükben (Bourdieu, 1986; Pusztai, 2020).

### Limitációk

Kutatásunk során számos tényezőt igyekeztünk figyelembe venni, ugyanakkor fontos megemlíteni néhány korlátozó tényezőt. Először is, a minta nem tekinthető teljes mértékben reprezentatívnak a teljes egyetemi hallgatói populációra nézve, mivel a válaszadók közül felülreprezentáltak voltak a jobb társadalmi-gazdasági helyzetű családból származók. Emellett a kérdőíves módszer sajátosságaiból adódóan a válaszadók önbevallásán alapuló adatok szubjektívek, és torzulást hordozhatnak magukban. A szülői bevonódás és az extrakurrikuláris részvétel közötti kapcsolat irányát nem tudtuk oksági alapon meghatározni, csupán korrelációs összefüggéseket azonosíthattunk. A kvantitatív módszertan korlátai mellett a kvalitatív megközelítés, mint az interjúk, esettanulmányok alkalmazása, további mélyebb megértést nyújthatott volna az egyéni motivációk

és családi háttértényezők vonatkozásában. Végül a vizsgálat országközi összehasonlító lehetőségei is korlátozottak, mivel a válaszadók aránya eltérő volt az egyes országokból, így a kontextuális különbségeket nem tudtuk mélyebben értelmezni.

### Konklúzió

A kutatás célja az volt, hogy feltárja a szülői bevonódás, a társadalmi háttér és az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel közötti összefüggéseket a Kárpát-medence öt országának egyetem hallgatói körében. Az elemzés során három hipotézis került tesztelésre, amelyek közül kettő teljes mértékben igazolódott, míg az első hipotézis részleges megerősítést nyert. A logisztikus regressziós modell eredményei alapján a szubjektív anyagi helyzet, valamint a szülői bevonódás szintje szignifikáns hatással bír az extrakurrikuláris részvételre. Ez alátámasztja, hogy a társadalmi és kulturális tőkével rendelkező családokból származó hallgatók nagyobb valószínűséggel vesznek részt tanórán kívüli tevékenységekben. Ezzel összhangban áll Bourdieu (1986) *társadalmi-kulturális tőke* elmélete, mely szerint a család által közvetített erőforrások, mint az anyagi biztonság és a tanulást támogató értékek, előnyt jelentenek az oktatási részvételben. Hasonló következtetésekre jutott Pusztai Gabriella (2020) is, aki a szülői elvárásokat és támogatást rejtett erőforrásként azonosította az iskolai sikerességben. A nemek közötti különbségek elemzése alapján elmondható, hogy bár a nők bizonyos tevékenységekben, mint például a szakkollégiumi tagság, aktívabbak, a regressziós modell szerint a nem nem mutatott szignifikáns hatást, így az első hipotézis csupán részben nyert megerősítést. Országonként is jelentős különbségek mutatkoztak. Kiemelendő, hogy az Ukrajnából származó hallgatók több mint 2,5-szer nagyobb eséllyel vesznek részt extrakurrikuláris tevékenységekben, mint más országok hallgatói, ami a kulturális, oktatási és szociális különbségekre is rámutathat. A kvantitatív kérdőíves vizsgálat emellett megerősítette, hogy a szülők iskolázottsága, különösen az apa felsőfokú végzettsége, pozitív összefüggést mutat például a sportegyesületi részvétellel. A statisztikai adatok szerint a magasabb iskolai végzettségű, dolgozó szülők gyermekei aktívabbak az ilyen tevékenységekben, különösen, ha a család anyagi helyzete is kedvező.

Összességében a kutatás alátámasztotta, hogy a szülői bevonódás és a társadalmi háttér kulcsszerepet játszanak a hallgatók extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételében. A szülői bevonódás nemcsak az otthoni tanulás támogatásán keresztül hat, hanem jelentős befolyással bír a tanulók motivációjára, közösségi részvételére és iskolához való kötődésére is. A társadalmi különbségek csökkentése érdekében kiemelten fontos a hátrányos helyzetű családok támogatása és a szülők iskolai életbe való bevonásának ösztönzése. A jövőben mind az oktatáspolitikának, mind a pedagógiai gyakorlatnak fokozott figyelmet kell fordítania arra, hogy minden társadalmi csoportból származó családot bevonjanak az iskola életébe, ezzel is hozzájárulva az oktatási igazságosság és a méltányos lehetőségstruktúrák megteremtéséhez.

### Irodalom

Bacsikai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., Major, E., Rétháti, C. & Pusztai, G. (2024). A szülői bevonódás és eredményesség összefüggései Magyarországon az országos kompetenciamérés adatai alapján. *Különleges Bánásmód*, 10(4), 7–20. DOI: [10.18458/KB.2024.4.7](https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.7)

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J. G. (szerk.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood. 241–258.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. DOI: [10.4159/9780674028845](https://doi.org/10.4159/9780674028845)

- Durišić, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137–153. DOI: [10.26529/cepsj.291](https://doi.org/10.26529/cepsj.291)
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988–1005. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x)
- Epstein, J. L. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713. DOI: [10.1037/0012-1649.42.4.698](https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698)
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hjalmarsson, S. (2023). Pay to play? Economic constraints and participation in extracurricular activities. *European Sociological Review*, 39(4), 586–600. DOI: [10.1093/esr/jcac061](https://doi.org/10.1093/esr/jcac061)
- Imre, A. (2018). Délutáni tanulás az általános iskola felső tagozatán: A tanuláshoz való hozzáférés és támogatások módozatai. In Imre, A. (szerk.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 107–126. <https://mek.oszk.hu/15500/15561/15561.pdf>
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.1.15](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.1.15)
- Markos, V. (2020). A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel és a társadalmi háttér összefüggései. *Kapocs*, 3(2), 45–52. DOI: [10.63582/KAPOCS.2020.2.5](https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2020.2.5)
- Park, J. J. & Kim, B. H. (2023). Extracurricular involvement in high school is not a level playing field. *The Brookings Institution*. <https://www.brookings.edu>
- Pusztai, G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája: Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Gondolat Kiadó.
- Roy, M. & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *School Community Journal*, 28(2), 29–46.
- Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56(5–6), 591–612. DOI: [10.1007/s11159-010-9180-x](https://doi.org/10.1007/s11159-010-9180-x)
- Szabó, D. (2015). Connections in the Evaluation of Holistic Approaches to the Disabled in Hungary. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 319–341. DOI: [10.17670/MPed.2015.4.319](https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.319)
- OECD (2024). PISA 2022 findings on parental involvement. *European School Education Platform*, március 26-i híradás.
- OECD (2012). *PISA 2012 results: What students know and can do*. OECD Publishing
- OECD (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/c00cad36-en](https://doi.org/10.1787/c00cad36-en)

### Absztrakt

A kutatás célja a szülői bevonódás és a felsőoktatásban tanuló hallgatók extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételének vizsgálata volt, különös tekintettel a társadalmi-gazdasági háttérre és a nemi különbségekre. A kérdőíves adatfelvétel során öt Kárpát-medencei ország 1336 egyetemi hallgatóját vizsgáltuk, kvantitatív módszerekkel. Az elemzés alapját Epstein (1995) hatdimenziós szülői bevonódási modellje képezte. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzete és bevonódási mintázatai szignifikánsan befolyásolják a hallgatók iskolán kívüli aktivitását. A nők nagyobb arányban vesznek részt szakkollégiumi programokban, míg a férfiak inkább sportegyesületi tevékenységekben. A hátrányosabb helyzetű diákok részvételét jelentősen növeli az aktív szülői támogatás. A klaszterelemzés alapján négy szülői bevonódási típust azonosítottunk, amelyek markánsan különböznek az extrakurrikuláris aktivitás mértékében. Eredményeink megerősítik a korábbi kutatásokat, miszerint a szülői bevonódás nemcsak az iskolai teljesítmény, hanem a tanulók tanórán kívüli részvételének egyik legmeghatározóbb tényezője is, különösen akkor, ha a részvétel támogató és együttműködő jellegű.

**Kulcsszavak:** Szülői bevonódás, extrakurrikuláris tevékenység, eredményesség

**Magyari Lilla Dóra – Páskuné Kiss Judit**<sup>1</sup> Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet<sup>2</sup> Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet Tanácsadás, Fejlődés- és Iskolapszichológiai Tanszék

## A zenetanulás jótékony hatásai: az énhatékonyság, az önértékelés és a vizsgaszorongás vizsgálata középiskolás diákok körében

*Jelen kutatás a zenetanulás jótékony hatásaival foglalkozik iskolai környezetben. A vizsgálat célja a zenét tanuló és zenét nem tanuló középiskolás diákok közötti különbségek feltárása volt az énhatékonyság, az önértékelés és a vizsgaszorongás tekintetében. A kutatás felhívja a figyelmet a zenepszichológiai kutatások fontosságára, hiszen bár a zenetanulásnak számos pozitív hatása ismert, bizonyos pszichológiai változókat továbbra is érdemes lehet a kutatások középpontjába állítani.*

### Bevezetés

A zenetanulás pozitív hatásaival számos hazai és külföldi tanulmány foglalkozott, és ahogyan a későbbiekben láthatjuk majd, a témával kapcsolatos érdeklődés a mai napig fennáll. Magyarországon az 1900-as években Kodály Zoltán (1954) úttörő koncepciója a zenetanulás szükségességéről olyan további kutatások alapját képezte, melyek bizonyítékul szolgálnak a klasszikus zenei oktatásban való részvétel jótékony hatásairól. Kodályon túl több hazai kutató felhívta a figyelmet a zenei nevelés fontosságára, amelyet érdemes már egészen a korai életévekben megkezdeni (pl. Janurik és mtsai, 2018; Janurik és Józsa, 2022). A zenei tapasztalatok ugyanis kedvezően befolyásolják többek között a személyiség-, az értelmi (Kokas, 1992; Nemes, 2016), az érzelmi és szociális (Váradi, 2022), valamint a kognitív fejlődést (Janurik és mtsai, 2018; Páskuné, 1999). A zenei nevelés szerepe a különböző képességek fejlődése szempontjából is meghatározó. A zenetanulás pozitívan hat a megfelelő érzelmi intelligencia (Uzsalyné, 2008; Petrides és mtsai, 2006; Nogaj, 2020), a figyelmi képességek, a stresszel való megküzdés kialakulására (Clift és Hancox, 2010), továbbá az olyan, iskolában fontos képességek elsajátítására is, mint a matematikai, az írás és olvasási, valamint az idegennyelv-tanulási képességek (Kissné és Bencéné, 2014). A zenetanulás iskolai teljesítményre gyakorolt hatására helyezve a fókusz számos kutatás alátámasztotta, hogy a zenét tanuló diákok jobban teljesítenek, mint zenét nem tanuló társaik. Az eredmények azt sugallják, hogy a többéves zenei, különösen a hangszeres zenei elkötelezettség az iskolai tanulmányi eredményesség javára válhat, fejlesztve a tanulmányi teljesítményt támogató kompetenciákat (pl. a végrehajtó funkciók, memória). Ezek az eredmények akkor is igaznak bizonyultak, amikor az intelligenciát, a szocioökonómiai státust és a nemet kontrollálták (Babo, 2004;

Guhn és mtsai, 2020; Holochwost és mtsai, 2017; Janurik, 2009; Janurik és Józsa, 2022; Kokas, 1972). Elengedhetetlen azonban megjegyeznünk, hogy a zenei nevelés sikeressége és messzebbre mutató hatása nem pusztán és önmagában a zenélésben rejlik, hanem a támogató, motiváló szülők (Túrmezeyné és Balogh, 2009; Földi és mtsai, 2022) és a zenei szaktanárok (Túrmezeyné és Balogh, 2009) részvételében is, akik hozzásegítik a gyermekeket a különböző képességek elsajátításához és fejlesztéséhez.

Láthatjuk tehát, hogy a zenetanulás jótékony hatásait vizsgáló kutatások széleskörűek mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban, és mivel a mai napig születnek ezen a területen újabb és újabb vizsgálatok, a téma aktualitása sem vitatható. Jelen kutatásban olyan, eddig még kevésbé feltárt összefüggésekre helyeztük a hangsúlyt, mint a zenetanulás vizsgaszorongásra, énhatékonyságra és önértékelésre gyakorolt hatásaira.

### **A zenetanulás jótékony hatásai a vizsgaszorongás, az énhatékonyság és az önértékelés vonatkozásában**

#### *Vizsgaszorongás és zene*

Erikson (1968) pszichoszociális fejlődésméletében az iskoláskort, kifejezetten a serdülőkort szorongásteli időszakként írja le. A diákok szorongása összefüggésbe hozható többek között az ezen életkorra jellemző identitáskrizissal és teljesítménykrizissal (Hajduska, 2008). Nótin (2015) Cassady (2010) munkássága alapján három iskolai szorongásformát különböztet meg: kontextustól független, kontextusfüggő és tárgyi szorongás. A következőkben a kontextusfüggő vizsgaszorongást, illetve annak a zenével, az énhatékonysággal és az önértékeléssel kapcsolatos vonatkozásait mutatjuk be röviden.

A vizsgaszorongás olyan szorongásforma, amely jellemzően iskolai környezetben jelenik meg, és teljesítményhelyzet idézi elő. A vizsgahelyzetek alkalmával szorongó egyénre jellemző lehet az alacsony önértékelés, az alkalmatlanság, tudatlanság érzése (Nótin, 2015), valamint a megszügyenüléstől, negatív értékeléstől való félelem, melyek akár a teljesítmény romlását is eredményezhetik (Beck és Emery, 1999). Bizonyos tényezők azonban képesek enyhíteni a vizsgaszorongás mértékét. Kutatások például alátámasztották, hogy a magas önértékeléssel (Sari és mtsai, 2017; Sideeg, 2015) és magas énhatékonyság-érzéssel rendelkező egyének alacsonyabb mértékű vizsgaszorongással jellemezhetőek (Barrows és mtsai, 2013; Roick és Ringeisen, 2017). Ezentúl zenével kapcsolatos vizsgálatok alapján elmondható, hogy az egyén zenei képességei enyhén, de befolyásolhatják a vizsgaszorongás szintjét (Gürnigar, 2016), valamint a zeneterápia is képes enyhíteni a szorongás mértékét (Lazarov és mtsai, 2017; Zhu és mtsai, 2022; Sharafati és mtsai, 2022; Wu, 2002). Végül zenei vonatkozásban fontos megemlítenünk Pikó és Dobos (2016) kutatását, amely során az önértékelés, az énhatékonyság és a teljesítményszorongás összefüggéseit vizsgálták zenei kontextusban. Eredményeik rávilágítanak, hogy az önértékelés és az énhatékonyság fontos szerepet játszanak a zenei teljesítményszorongás csökkentésében.

#### *Az énhatékonyság kapcsolata a zenetanulással*

Az énhatékonyság az egyén saját képességeibe vetett hitét, meggyőződéseit jelenti annak fényében, hogy milyen mértékben képes egy adott feladat vagy cselekvés megvalósítására, végrehajtására (Bandura, 1994). A magas énhatékonysággal rendelkező diákok képesnek érzik magukat arra, hogy megfeleljenek az iskolai követelményeknek,

elvárásoknak, és hatékonyan elsajátítják a tanult ismereteket (Bandura és mtsai, 1999, idézi Nagyné, 2021).

Az észlelt énhatékonyság meghatározza, hogy az egyén hogyan fog megküzdeni adott problémával, mennyire lesz kitartó, motivált, és milyen mértékű erőfeszítést hajlandó megtenni céljai, illetve a jó teljesítmény elérése érdekében (Bandura, 1977, 1994, 1995). Fontos tehát, hogy a diákok teljesítménye nem jósolható meg kizárólag a képességeik alapján. A teljesítő viselkedés kivitelezése függ attól is, hogy mennyire érzik magukat hatékonyak és motiváltak egy adott feladat végrehajtásában. Azok az egyének, akik nem bíznak képességeikben, motivátlanságuk miatt hamar kudarcot vallanak egy-egy feladatban, hamarabb feladják a küzdelmet. Ezzel szemben a magas énhatékonyság-érzés motiváltságot eredményez, amely olyan tulajdonságokkal társul, mint a kitartás, a feladat iránti elkötelezettség, a rugalmasság, a sikeres megküzdés, a hatékonyság (Bandura, 1994, 1995; Schunk és DiBenedetto, 2021; Usher és Schunk, 2018). Schunk (1989) és Zimmerman (2000) ezáltal az énhatékonyságot a motiváció prediktoraként definiálták.

Az előző fejezet utolsó bekezdésében láthattuk, hogy az énhatékonyság összefüggésben áll mind a szorongással, mind az önértékeléssel. A tanulmányi énhatékonyság és vizsgaszorongás negatív irányú összefüggését Jia és munkatársai (2023), valamint Yun és Wang (2024) is igazolni tudták. A hazai kutatók közül Nótin és munkatársai (2012, 2015) az énhatékonyság és a szorongás kapcsolatát iskolai kontextusban vizsgálták. Kifejezetten a matematikai szorongásra helyezve a hangsúlyt (Nótin és mtsai, 2012) kutatásukban azt találták, hogy az alacsony mértékű énhatékonyság és énkép a vonásszorongás növelésén keresztül hat a matematikai tantárgyi szorongásra. Kiemelendő továbbá, hogy az énkép közvetlenül és az énhatékonyság növelésén keresztül is hatást gyakorol a szorongásra.

A zenével kapcsolatos kutatásokat áttekintve elmondható, hogy a zene iránti elköteleződés összefüggésbe hozható az énhatékonyság-érzés alakulásával (Héjja, 2018; Ritchie és Williamon, 2011). Egy hazai vizsgálatban Héjja (2022) különböző típusú iskolákba járó tanulókat hasonlított össze. Bár az általános énhatékonyság terén nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a vizsgált csoportok között, az életvezetési kompetenciákkal vizsgált speciális énhatékonyság esetében viszont a zeneművészeti szakgimnáziumba járó diákok a tanulási kompetenciákat szubjektíven fontosabbnak értékelték, mint az iparművészeti szakgimnáziumban és az általános tantervű gimnáziumban tanulók. A kutatások

---

*A zenével kapcsolatos kutatásokat áttekintve elmondható, hogy a zene iránti elköteleződés összefüggésbe hozható az énhatékonyság-érzés alakulásával. Egy hazai vizsgálatban Héjja (2022) különböző típusú iskolákba járó tanulókat hasonlított össze. Bár az általános énhatékonyság terén nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a vizsgált csoportok között, az életvezetési kompetenciákkal vizsgált speciális énhatékonyság esetében viszont a zeneművészeti szakgimnáziumba járó diákok a tanulási kompetenciákat szubjektíven fontosabbnak értékelték, mint az iparművészeti szakgimnáziumban és az általános tantervű gimnáziumban tanulók. A kutatások alapján a zenetanulás pozitívan hat a mentális jólétre, amely kapcsolatot az önértékelés és az énhatékonyság mediálja. Utóbbi negatív összefüggése a szorongással a szakirodalomban jól dokumentált.*

---

alapján a zenetanulás pozitívan hat a mentális jóllétre, amely kapcsolatot az önértékelés és az énhatékonyság mediálja (Sun, 2022; Jiang, 2024). Utóbbi negatív összefüggése a szorongással a szakirodalomban jól dokumentált (Reinhardt és mtsai, 2020).

### *Az önértékelés és annak zenei vonatkozásai*

A diákok énhatékonyság-érzése összefüggésbe hozható az önértékelésükkel. Bár a két változó pozitívan korrelál egymással, fogalmilag meg kell őket különböztetnünk (Chen és mtsai, 2004; Lane és mtsai, 2004). Az előző fejezetben az énhatékonyságot Bandura (1994) nyomán az egyén képességeiről alkotott meggyőződéseként definiáltuk. Ezzel szemben az önértékelést Rosenberg (1965) az önmagunkkal kapcsolatos pozitív vagy negatív attitűdként határozta meg. Wagner (2004) kiemelte továbbá, hogy önértékelésünk szubjektív tényező, amelyet befolyásolnak korábbi sikereink, kudarcaink és a környezetünk.

Az önértékelést a különböző elméletek különbözőképpen közelítik meg, vannak, amelyek egyfajta kimenetelként tekintenek rá, mások motívumként, pufferként definiálják (Cast és Burke, 2002), amely önmaga fenntartására, növelésére irányul, egyúttal védelmet nyújt a negatív érzelmekkel és a szorongással szemben (Bányai, 2014). Az önértékelés továbbá összekapcsolódik az énkép (röviden: önmagunkkal kapcsolatos vélekedéseink, meggyőződéseink [Szenczi, 2008]) fogalmával. Habár a két konstruktum egymásnak nem megfeleltethető, összefüggésüket kutatásokkal alátámasztották (Hargitai és mtsai, 2020; Weber és mtsai, 2023). Nótin és Páskuné (2013. 42.) így fogalmaznak:

„Az énkép általános értelemben vonatkozik az egyén képességeinek, tudásának és érzéseinek értékelésére, az önértékelés pedig az a folyamat, amely az önbecsüléshez vezet. Az elkülönülés ellenére az énképnek és az önértékelésnek szerepe lehet az énhatékonysági hiedelmek alakulásában.”

A zenetanulással kapcsolatban érdemes megemlíteni Kovács és munkatásai (2025) kutatását, melynek részét képezte a zenei énkép, ezen belül is az énekléssel kapcsolatos énkép vizsgálata. Eredményeik többek között rámutattak, hogy a zenetagozatos osztályban tanuló 5. és 7. évfolyamos diákok erősebb énképpel rendelkeztek, mint zenét nem tanuló társaik. Egy másik, az énkép és az önértékelés összefüggését vizsgáló kutatásban Byrne (2000) azt találta, hogy a hangszerjátékhoz kapcsolódó énkép pozitívan korrelál az önértékeléssel azon diákok esetében, akik fontosnak tartják a hangszeres tudást.

A rendelkezésünkre álló szakirodalmat tekintve természetesen találkozhatunk kifejezetten a zene és az önértékelés összefüggését vizsgáló kutatásokkal is, melyek tanulmányozásakor különböző, egymásnak ellentmondó eredményekről olvashatunk. Pikó és Dobos (2016) az önértékelést a zenei teljesítményszorongás egyik védőfaktoraként azonosították, valamint megállapították, hogy az önértékelés mértéke a zenetanulással eltöltött idővel egyenesen arányosan nő (az énhatékonyság esetében azonban ez nem igazolódott). További kutatások a zene önértékelésre gyakorolt pozitív hatásáról számoltak be zeneterápiában (Sharma és Jagdev, 2012), zenei programban (Darrow és mtsai, 2009) és zeneoktatásban (Costa-Giomi, 2004) részesülő diákok körében. Ezzel szemben Wu 2002-es kutatásában bár a zeneterápiában részt vevő diákok szorongásának mértéke csökkent, önértékelésükben nem mutatkozott javulás. Héjja (2022) különböző középfokú iskolatípusok közötti különbségek vizsgálatának eredményeiből pedig az rajzolódott ki, hogy az általános tantervű gimnazisták magasabb önértékeléssel rendelkeznek, mint a zeneművészeti szakgimnazisták. Ezen ellentmondások feloldása végett az önértékelés és a zenetanulás kapcsolatának vizsgálata továbbra is indokolt.

## Kérdésfelvetés és hipotézisek

A zenetanulás jótékony hatásait számos kutató állította vizsgálatai középpontjába, fentebb pedig láthattuk, hogy a zenélés, zenetanulás pozitívan befolyásolhatja a vizsgaszorongás, az énhatékonyság-érzés és az önértékelés mértékét. Az említett kutatások azonban néhol ellentmondó eredményeket hoztak, így a változók közötti kapcsolatok tisztázása mindenképpen célszerű. Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy vajon a zenetanulás jótékony hatásai tetten érhetőek-e a zenét tanuló diákok vizsgaszorongásának, iskolai énhatékonyságának és önértékelésének szintjében, valamint, hogy a vizsgált tényezők hogyan függnék össze. Célunk a zenét tanuló és zenét nem tanuló diákok különbségeinek feltárása volt a bemutatott pszichológiai változók tekintetében.

A szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A zenét tanuló diákok (függetlenül a zenetanulás intézményi keretétől) átlagosan alacsonyabb mértékű vizsgaszorongással, ugyanakkor magasabb mértékű iskolai énhatékonyság-érzéssel és önértékeléssel rendelkeznek, mint a zenét nem tanulók (Costa-Giomi, 2004; Darrow és mtsai, 2009; Gurnipar, 2016; Hargitai és mtsai, 2020; Héjja, 2018; Kovács és munkatásai, 2025; Lazarov és mtsai, 2017; Pikó és Dobos, 2016; Ritchie és Williamon, 2011; Sharafati és mtsai, 2022; Sharma és Jagdev, 2012; Weber és mtsai, 2023; Wu, 2002; Zhu és mtsai, 2022).

H2: A zenetanulás az énhatékonyság-érzés növelésén keresztül képes csökkenteni a diákok vizsgaszorongásának mértékét (Barrows és mtsai, 2013; Jia és mtsai, 2023; Jiang, 2024; Nótin és mtsai, 2012; Pikó és Dobos, 2016; Roick és Ringeisen, 2017; Sun, 2022; Yun és Wang, 2024).

H3: A zenetanulás az önértékelés növelésén keresztül képes csökkenteni a diákok vizsgaszorongásának mértékét (Jiang, 2024; Kovács és mtsai, 2025; Pikó és Dobos, 2016; Sari és mtsai, 2017; Sideeg, 2015; Sun, 2022).

## Módszerek

### *Résztevők és eljárás*

A vizsgálatban 11 debreceni középiskola (zeneművészeti szakgimnázium, technikum, gimnázium) diákjai vettek részt, akik között zeneiskolában (hobbiként, tanórán kívüli elfoglaltságként) tanuló középiskolás diákok is voltak. A részt vevő iskolák kiválasztása során a változatosságra törekedtünk annak érdekében, hogy a gimnáziumi és technikumi oktatásban részesülő diákok közötti potenciális különbségek ne torzítsák az eredményeket. Ezáltal a vizsgált zeneművészeti szakgimnázium diákjai alkották a *zenét tanulók* csoportját, a *hobbizenész* csoport tagjai (továbbiakban *hobbizenészek*) azok közül kerültek ki, akik zeneiskolába járnak/jártak minimum hat évet, de a középiskola típusát tekintve technikumba vagy gimnáziumba járnak, a *zenét nem tanulók* pedig szintén a vizsgálatban részt vevő gimnázium és technikum diákjai közül kerültek ki. Mivel a zeneiskolában hat év után lehet alapvizsgát tenni, ezért a kontrollcsoportok kialakításakor ez a zenetanulással eltöltött idő volt a kritérium, azzal a feltételezéssel, hogy hat év kitartó zeneoktatásban való részvétel után már kifejezetten érvényesülnek a zenetanulás jótékony hatásai, hiszen ez annak a jele, hogy a diákok elkötelezettek a zenetanulás iránt.

A vizsgálatban 290 fő vett részt, 63 fő zenét tanuló, 56 fő hobbizenész és 171 fő zenét nem tanuló diák, akiknek életkora 14–20 év között volt. A kérdőívfelvétel a kiválasztott középiskolai intézmények vezetőinek, a diákok szüleinek (passzív szülői beleegyező

nyilatkozatot használva), valamint a diákoknak a papíralapú beleegyezése után valósult meg. A kérdőívcsomagot a diákok papírformában kapták meg, a középiskolások osztályfőnöki óra, a zeneiskolások zeneiskolai csoportos óra keretein belül töltötték ki.

### Vizsgálati eszközök

Kutatásunkban három kérdőívet használtunk fel, a kérdőívek kitöltését demográfiai adatok megadása előzte meg, melyben fontos elem volt, hogy a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy mely kategóriába sorolják magukat: (1) zenét tanul zenei képzésben (*zenét tanulók*); (2) minimum 6 éve(t) tanul(t) zenélni zeneiskolában, de nem zenei középiskolába jár (*hobbizenesztek*); (3) nem tanul zenélni/ kevesebb mint 6 éve(t) tanul(t) (*zenét nem tanulók*).

*Tanulói énhatékonyság skála (iskolai)*: Nótin Ágnes (2015) fejlesztette ki az 55 tételt tartalmazó SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) kérdőív (Bandura, Barbaranelli, Caprara és Pastorelli, 1996) alapján. A Tanulói énhatékonyság skála 48 itemet tartalmaz, és két alskálára bontható: (1) Iskolai énhatékonyság (24 item) (amely a kérdőívcsomag részét képezte), (2) Iskolán kívüli énhatékonyság (24 item). Az alskálák 3 további faktorra bonthatók: (1) Tevékenységre vonatkozó énhatékonyság, (2) Kapcsolati énhatékonyság és (3) Önszabályozási énhatékonyság. A kérdőívben a válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kell eldönteniük, hogy milyen mértékben érzik igaznak magukra az adott állításokat.

*TAI-H (Milyen vizsgáló vagyok kérdőív)*: Spielberger (1980) nevéhez köthető, a vizsgaszorongás mérésére szolgál, magyar nyelvre Sipos, Sipos és Spielberger (1988) adaptálták. A 20 itemet tartalmazó kérdőív adott (szóbeli és írásbeli) vizsgahelyzetben átéltszorongás mérésére alkalmas. A válaszadóknak négyfokú Likert-skálán kell értékelniük, hogy az egyes állítások milyen mértékben jellemzőek rájuk iskolai felelés vagy dolgozatírás közben. A kérdőív két alskálát tartalmaz: (1) aggodalom és (2) emocionális izgalom.

*Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H)*: Rosenberg (1965) nyomán a magyar nyelvű adaptáció Sallay és munkatársai (2014) nevéhez köthető. A kérdőív az általános önértékelést méri, 10 tételt tartalmaz (öt pozitívát és öt negatívát), a válaszadóknak négyfokú Likert-skálán kell értékelniük, hogy milyen mértékben értenek egyet az adott állításokkal.

### Eredmények

A kérdőívekből beérkezett adatok elemzése az R-Studio és a Jamovi statisztikai programok segítségével történt. Először az alkalmazott mérőeszközök megbízhatóságát, a skálákat alkotó tételek belső konzisztenciáit becsülő Cronbach-alfa mutatókat vizsgáltuk meg, valamint a leíró statisztikai adatok lekérését végeztük el. Az eredmények (1. táblázat) alapján mindhárom skála megbízhatónak bizonyult.

1. táblázat. Az énhatékonyságot, vizsgaszorongást és önértékelést mérő skálák megbízhatósági mutatói és leíró statisztikai értékei

|   | Cronbach- $\alpha$ | M     | SD    | Minimum | Maximum |
|---|--------------------|-------|-------|---------|---------|
| <b>Tanulói énhatékonyság skála (iskolai)</b>  | 0,91               | 89,82 | 13,97 | 38      | 119     |
| <b>TAI-H (Milyen vizsgáló vagyok kérdőív)</b> | 0,92               | 43,75 | 12,1  | 20      | 76      |
| <b>Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-HÖ)</b>  | 0,9                | 27,87 | 6,82  | 11      | 40      |

A további elemzésekhez az alábbi statisztikai eljárásokat használtuk: alkalmazási feltételek vizsgálata (szóráshomogenitás: Levene-próba, normalitás: Kolmogorov–Szmirnov-próba), leíró statisztika, varianciaanalízis (Kruskal–Wallis-próba), páronkénti összehasonlítás (Wilcoxon-próba), korrelációs mátrix készítése, mediációs elemzés, Strukturális Egyenlet Modell (SEM) alkalmazása. Mivel a vizsgált változók nem mutattak minden csoportban normál eloszlást, ezért a csoportok közötti összehasonlítások során nemparaméteres eljárásokat alkalmaztunk. A csoportok különbségeinek feltárását a változók közötti összefüggések vizsgálata követte, melyet mediációs elemzéssel és Strukturális Egyenlet Modellezéssel végeztünk.

### *A vizsgált változók mértéke az egyes csoportokban*

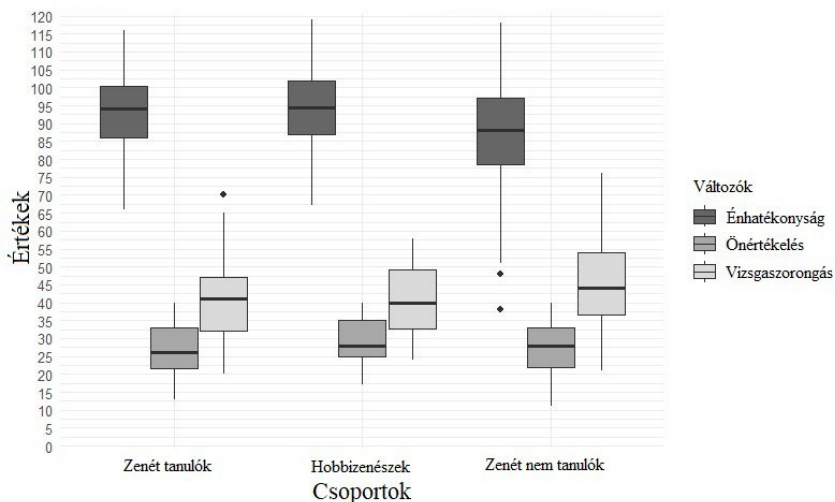
Az énhatékonyság, önértékelés és vizsgaszorongás mértékében feltételezett csoportok közti különbségek vizsgálatát a leíró statisztikai adatok meghatározásával kezdtük (2. táblázat).

*2. táblázat. A változók leíró statisztikai értékei a vizsgált csoportokban*

|                        |                   | <b>Medián</b> | <b>IQR</b> |
|------------------------|-------------------|---------------|------------|
| <b>Énhatékonyság</b>   | Zenét tanulók     | 94            | 14,5       |
|                        | Hobbizenészek     | 94,5          | 15         |
|                        | Zenét nem tanulók | 88            | 18,5       |
| <b>Vizsgaszorongás</b> | Zenét tanulók     | 41            | 15         |
|                        | Hobbizenészek     | 40            | 16,5       |
|                        | Zenét nem tanulók | 44            | 17,5       |
| <b>Önértékelés</b>     | Zenét tanulók     | 26            | 11,5       |
|                        | Hobbizenészek     | 28            | 10         |
|                        | Zenét nem tanulók | 28            | 11         |

A zenét tanulók, hobbizenészek és zenét nem tanulók különbségeit az énhatékonyság, az önértékelés és a vizsgaszorongás tekintetében az 1. ábra szemlélteti. A dobozdiagramon a felvett értékek az egyes kérdőíveken elért pontszámokat tartalmazzák, így az énhatékonyság esetében (Tanulói énhatékonyság skála [iskolai]) 0-tól számítva a maximálisan elérhető pontszám 120, az önértékelésnél (RSES-H) 40, a vizsgaszorongás (TAI-H) esetében pedig 80 pont volt.

A Kruskal–Wallis próba eredményei megerősítik, hogy az énhatékonyság ( $\chi^2[2] = 12,14$ ;  $p = 0,002$ ) és a vizsgaszorongás ( $\chi^2[2] = 9,65$ ;  $p = 0,008$ ) vonatkozásában a vizsgált csoportok között szignifikáns különbség detektálható. A két, zenét tanuló csoport értékei között nincs jelentős különbség sem az énhatékonyság ( $W_s = 1674,5$ ;  $Z = -0,48$ ;  $p = 0,64$ ;  $r = 0,04$ ), sem a vizsgaszorongás ( $W_s = 1748,5$ ;  $Z = -0,08$ ;  $p = 0,94$ ;  $r = 0,007$ ) esetében, azonban a zenét nem tanulók értékei a zenét tanulók (énhatékonyság tekintetében:  $W_s = 6517,5$ ;  $Z = 2,46$ ;  $p = 0,03$ ;  $r = 0,16$ ; vizsgaszorongás tekintetében:  $W_s = 4254,5$ ;  $Z = -2,46$ ;  $p = 0,04$ ;  $r = 0,16$ ) és a hobbizenészek értékeitől is jelentősen eltérnek (énhatékonyság tekintetében:  $W_s = 6075,5$ ;  $Z = 2,97$ ;  $p = 0,002$ ;  $r = 0,2$ ; vizsgaszorongás tekintetében:  $W_s = 3739$ ;  $Z = -2,46$ ;  $p = 0,04$ ;  $r = 0,16$ ). Az önértékelést vizsgálva nem mutatkozott szignifikáns különbség az egyes csoportok között ( $\chi^2[2] = 5,04$ ;  $p = 0,08$ ).



1. ábra. A vizsgált változók mértékének csoportok közötti eltérése

### A változók közötti összefüggések

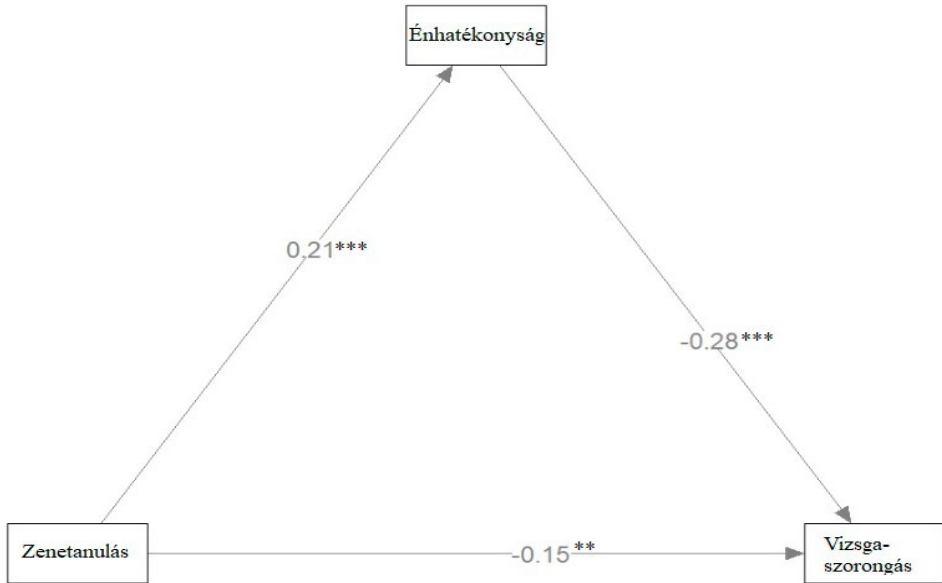
A változók közötti összefüggések vizsgálata mediációs elemzéssel történt. Mivel az énhatékonyság és a vizsgaszorongás mértékében szignifikáns eltérés mutatkozott a két, zenét tanuló csoport és a zenét nem tanuló csoport között, valamint, mivel a zenetanulás közös tényező a két, zenét tanuló csoportban, ezért a két, zenét tanuló csoportot (Zenét tanulók, Hobbizenészek) összevontuk annak érdekében, hogy a mediációs elemzés elvégezhető legyen. A független változó (Zenetanulás) dichotóm változóvá alakításához 0-val lett kódolva a *Zenét nem tanulók* csoportja, valamint 1-gyel a *Zenét tanulók* és *Hobbizenészek* csoportja. A mediációs elemzés elvégzése előtt ezentúl Spearman-féle rangkorrelációs eljárással megvizsgáltuk az egyes változók közötti összefüggéseket is (1. táblázat).

3. táblázat. Korrelációs mátrix az énhatékonyság, vizsgaszorongás, önértékelés és zenetanulás közötti összefüggésekről

|                 |         | Énhatékonyság | Vizsgaszorongás | Önértékelés | Zenetanulás |
|-----------------|---------|---------------|-----------------|-------------|-------------|
| Énhatékonyság   | $r_s$   | -             | -               | -           | -           |
|                 | df      | -             | -               | -           | -           |
|                 | p-érték | -             | -               | -           | -           |
| Vizsgaszorongás | $r_s$   | -0,29***      | -               | -           | -           |
|                 | df      | 287           | -               | -           | -           |
|                 | p-érték | < 0,001       | -               | -           | -           |
| Önértékelés     | $r_s$   | 0,46***       | -0,46***        | -           | -           |
|                 | df      | 287           | 287             | -           | -           |
|                 | p-érték | < 0,001       | < 0,001         | -           | -           |
| Zenetanulás     | $r_s$   | 0,2***        | -0,19**         | 0,04        | -           |
|                 | df      | 287           | 287             | 287         | -           |
|                 | p-érték | < 0,001       | 0,002           | 0,48        | -           |

\*\*p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

Az 3. táblázatban foglalt korrelációs mátrixban kettő, illetve három csillag jelöli a korrelációk erősségét (Spearman-féle rho [ $r_s$ ]). A táblázat eredményeiből kiolvasható, hogy egyedül a zenetanulás és az önértékelés között nem áll fenn korreláció ( $r_s = 0,04$ ;  $p = 0,48$ ). A zenetanulás, az énhatékonyság és a vizsgaszorongás kapcsolatának elemzését el lehetett végezni.



Indirekt hatás ( $\beta$ ) = - 0,06;  $p = 0,004$

Direkt hatás ( $\beta$ ) = - 0,15;  $p = 0,01$

Teljes hatás ( $\beta$ ) = - 0,20;  $p < 0,001$

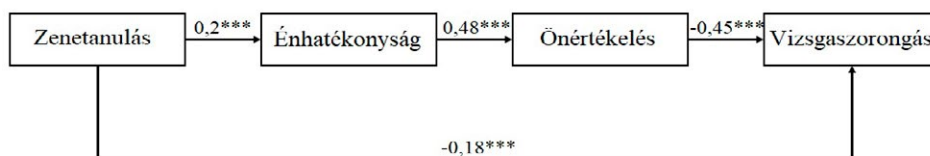
\*\* $p = 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

2. ábra. Mediációs ábra a zenetanulás, az énhatékonyság és a vizsgaszorongás összefüggéseiről a  $\beta$ -értékek és szignifikáns hatások megjelenítésével

A fenti ábra (2. ábra) alapján elmondható, hogy az iskolai énhatékonyság részleges mediátor szerepet tölt be a zenetanulás és a vizsgaszorongás kapcsolatában. Ez azt jelenti, hogy a zenetanulás közvetlen és indirekten is befolyásolja a vizsgaszorongás szintjét. A zenetanulás közvetlen hatása a vizsgaszorongásra szignifikáns ( $\beta_c' = -0,15$ ;  $p = 0,01$ ), ugyanakkor a teljes hatás ( $\beta_c = -0,20$ ;  $p < 0,001$ ) ennél erősebb, ami azt jelzi, hogy az énhatékonyságon keresztül egy további, indirekt hatás is érvényesül. Az indirekt hatás szignifikáns mértéke ( $\beta_c - \beta_c' = -0,06$ ;  $p = 0,004$ ) azt mutatja, hogy a zenetanulás növeli a diákok iskolai énhatékonyság-érzését, melynek következtében enyhül a vizsgahelyzetben fellépő szorongásuk. A változók egymásra gyakorolt hatásának (standardizált) mértékét ( $\beta$ -értékek) jól szemlélteti a 2. ábra, ahol a zenetanulás a független változót, az énhatékonyság a mediáló változót, a vizsgaszorongás pedig a függő változót jelöli.

Bár az énhatékonyság zenetanulás és vizsgaszorongás közötti mediáló hatását igazolni tudtuk, az önértékelés esetében a mediációs elemzés elvégzésében kizáró ok volt az az előzőekben kapott eredmény, miszerint a három csoport önértékelésében nem mutatkozik számottevő eltérés ( $\chi^2[2] = 5,04$ ;  $p = 0,08$ ), valamint, hogy a zenetanulás és önértékelés nem korrelálnak egymással ( $r_s = 0,04$ ;  $p = 0,48$ ). Annak ellenére, hogy ez alapján a

harmadik hipotézist el kellett utasítanunk, a szakirodalmi áttekintésben feltüntetett empirikus kutatásokból kiindulva (Sari és mtsai, 2017; Sideeg, 2015; Kovács és munkatásai, 2025) felmerült bennünk a kérdés, hogy vajon az önértékelés milyen szerepet játszik a zenetanulás, az énhatékonyság és a vizsgaszorongás kapcsolatában. A változók közötti összefüggéseket Strukturális Egyenlet Modell (SEM) alkalmazásával vizsgáltuk. Ennek eredményei leolvashatók a 3. ábráról, melyen feltüntettük a  $\beta$ -értékeket és a szignifikáns hatásokat.



Indirekt hatás 1 ( $\beta$ ) (Énhatékonyság  $\rightarrow$  Önértékelés  $\rightarrow$  Vizsgaszorongás) = - 0,22;  $p < 0,001$

Indirekt hatás 2 ( $\beta$ ) (Zenetanulás  $\rightarrow$  Énhatékonyság  $\rightarrow$  Önértékelés  $\rightarrow$  Vizsgaszorongás) = - 0,04;  $p = 0,005$

\*\*\* $p < 0,001$

3. ábra. Útvonalábra a zenetanulás, az énhatékonyság és a vizsgaszorongás kapcsolatáról az önértékelés bevonásával

A modell illesztési statisztikai kielégítőnek bizonyultak (RMSEA = 0,025; SRMR = 0,02; CFI = 0,998; TLI = 0,994). Az útvonalábra (3. ábra) alapján azt láthatjuk, hogy a zenetanulás direkt és indirekt módon is hat a vizsgaszorongás mértékére. A modellben minden hatás (közvetlen és közvetett egyaránt) szignifikánsnak mondható. A mediációs elemzést a Strukturális Egyenlet Modell tovább árnyalja, amennyiben rámutat arra, hogy a zenetanulás vizsgaszorongásra gyakorolt hatását nem kizárólagosan az énhatékonyság-érzés mediálja. További közvetítő tényezőként beékelődik az önértékelés is a folyamatba az énhatékonyság és a vizsgaszorongás közé (3. ábra).

## Összegzés

Jelen kutatás arra kereste a választ, hogy a zenetanulás jótékony hatásai tetten érhetőek-e a középiskolás diákok énhatékonyságának, önértékelésének és vizsgaszorongásának mértékében. A szakirodalmi háttérrel összhangban a vizsgálat eredményei rámutattak, hogy a zenét tanuló diákok alacsonyabb vizsgaszorongással (Gürnipar, 2016) és magasabb iskolai énhatékonyság-érzéssel rendelkeznek, mint azok a diákok, akik nem tanulnak zenélni. Héjja (2022) kutatása során a zeneművészeti szakgimnáziumba járó diákok speciális énhatékonyságában (ezen belül a tanulási kompetenciáikban) magasabb értékeket tapasztalt az iparművészeti szakgimnáziumban és az általános tantervű gimnáziumban tanulókhöz képest. Jelen kutatásunk ehhez az eredményhez szolgáltat újabb adalékot. Mivel vizsgálatunkban a hobbizenészek is hasonló értékeket értek el az iskolai énhatékonyságot mérő teszten, mint a zeneművészeti szakgimnáziumba járó tanulók, így feltételezhetjük, hogy az iskolatípustól függetlenül a zenetanulás önmagában is jelentős szerepet tölt be a diákok iskolai énhatékonyság-érzésének alakulásában. Eredményeinkből arra következtethetünk, hogy a zenetanulás pozitív hatásai már hat év zenetanulás után megmutatkoznak a vizsgaszorongás és az iskolai énhatékonyság-érzés esetében, hiszen a diákok mindkét, zenét tanuló csoportban hasonló értékeket értek el a két változót mérő teszteken, szemben a zenét nem tanulókkal.

A változók közötti összefüggésekre vonatkozóan elemzésünk alapján elmondható, hogy az énhatékonyság mediátor tényezőként van jelen a zenetanulás és a

vizsgaszorongás között, tehát a zenetanulás önmagában is és az énhatékonyságérzés növelésén keresztül is képes jelentősen csökkenteni a vizsgaszorongás mértékét. Mindez megerősíti a szakirodalomban közölt kutatási eredményeket (Sun, 2022; Jiang, 2024; Reinhardt és mtsai, 2020). Az énhatékonyság kiemelt szerepét tudtuk igazolni Pikó és Dobos (2016) vizsgálatához hasonlóan. Eredményeiket saját adataink kiegészítik: a zenetanulás következtében megnövekedett énhatékonyság-érzés nemcsak zenei, hanem iskolai kontextusban is képes csökkenteni a diákok szorongását – jelen esetben a vizsgaszorongás szintjét. Mindez arra utalhat, hogy a zenetanulás során kialakuló pozitív énhatékonyság-élmény képes túlmutatni a konkrét zenei helyzeteken. Kedvező körülmények között az énhatékonyság élménye más életterületekre is átvédhető, hiszen a fiatal megtapasztalja saját hatékonyságát egy-egy terület birtokbavétele során. Ez akár pozitív változást indíthat el a tanulmányi eredményekben, továbbá az interperszonális kapcsolatokban születő sikerélmények még az iskolával szembeni attitűdöt is javíthatják. A későbbi kutatásokban érdemes lehet megvizsgálni, hogyan kapcsolódik össze a zenetanulás során megélt énhatékonyság az iskolai énhatékonysággal, és hogy ezek milyen változásokhoz vezethetnek a diákok személyiségében, attitűdjeiben, teljesítményében.

Az önértékelést tekintve a várttal ellentétben (Sharma és Jagdev, 2012; Darrow és mtsai, 2009; Costa-Giomi, 2004) a vizsgált csoportok között nem mutatkozott jelentős különbség. Az önértékelés és az énkép összefüggésére építve (Byrne, 2000; Hargitai és mtsai, 2020; Kovács és mtsai, 2025; Weber és mtsai, 2023) a zenetanulás önértékelésre gyakorolt pozitív hatását feltételeztük. Feltételezésünk nem igazolódott, továbbá az önértékelés egyedüli mediáló hatását sem tudtuk bizonyítani a zenetanulás és a vizsgaszorongás között (Jiang, 2024; Sun, 2022). Mindebből arra következtethetünk, hogy a diákok önértékelésére más faktorok – mint például a korábbi sikerélményeik, kudarcuk, a környezeti hatások stb. (Wagner, 2004) – jelentősebb és komplexebb hatást gyakorolhatnak. Egy meghatározó faktor lehet eredményeink alapján az észlelt iskolai énhatékonyság is. A mediációs elemzésen túlmutató SEM modellezéssel igazolni tudtuk,

---

*A változók közötti összefüggésekre vonatkozóan elemzésünk alapján elmondható, hogy az énhatékonyság mediátor tényezőként van jelen a zenetanulás és a vizsgaszorongás között, tehát a zenetanulás önmagában is és az énhatékonyságérzés növelésén keresztül is képes jelentősen csökkenteni a vizsgaszorongás mértékét. Mindez megerősíti a szakirodalomban közölt kutatási eredményeket. Az énhatékonyság kiemelt szerepét tudtuk igazolni Pikó és Dobos (2016) vizsgálatához hasonlóan. Eredményeiket saját adataink kiegészítik: a zenetanulás következtében megnövekedett énhatékonyság-érzés nemcsak zenei, hanem iskolai kontextusban is képes csökkenteni a diákok szorongását – jelen esetben a vizsgaszorongás szintjét. Mindez arra utalhat, hogy a zenetanulás során kialakuló pozitív énhatékonyság-élmény képes túlmutatni a konkrét zenei helyzeteken. Kedvező körülmények között az énhatékonyság élménye más életterületekre is átvédhető, hiszen a fiatal megtapasztalja saját hatékonyságát egy-egy terület birtokbavétele során.*

---

hogy a zenetanulás énhatékonyságra gyakorolt pozitív hatása kedvező változást eredményezhet a diákok önértékelésében. Mindez pedig képes csökkenteni a diákok vizsgaszorongásának szintjét.

A kutatás gyakorlati jelentősége abban rejlik, hogy felhívja a figyelmet a diákok zenei tevékenységekben való részvételének fontosságára. A klasszikus zenetanulás támogatása – akár iskolán kívüli elfoglaltsággént, akár az iskolai oktatás részévé téve – hatékony eszköze lehet a tanulói jóllét, az iskolai énhatékonyság és ezáltal az önértékelés vagy az énkép növelésének. A diákok zenei nevelésével az oktatási intézmények közvetett módon elősegíthetik az iskolai szorongásformák kialakulásának megelőzését, valamint hozzájárulhatnak a tanulók szorongásának csökkentéséhez és hatékony kezeléséhez. Emellett természetesen hangsúlyoznunk kell, hogy a más jellegű iskolán belüli és kívüli tevékenységekben való részvétel szintén kiválthat hasonló pozitív hatásokat.

A tanulmány erőssége, hogy kifejezetten iskolai kontextusban keresi a zenetanulás jótékony hatásait. Ezentúl a zenetanulás, a vizsgaszorongás, az iskolai énhatékonyság és az önértékelés kapcsolatát mélységében tárja fel, a változók egymásra gyakorolt pozitív és negatív hatását egy átfogó folyamatábrán szemlélteti. A kutatás korlátai között meg kell említeni, hogy keresztmetszeti adatokat tartalmaz. A zenetanulás pozitív hatásainak időbeli tartósságát longitudinális kutatásokkal lehetne még megbízhatóbban alátámasztani. Továbbá kutatásunkban azok a diákok alkották a két, zenét tanuló csoportot, akik vagy zenei (szakgimnáziumi) képzésbe járnak, vagy legalább hat éve(t) tanulnak (/tanultak) zenélni. Habár kijelenthetjük, hogy már hat évnyi zenei nevelésben való részvétel után érvényesülnek a zenetanulás kedvező hatásai, mégsem zárhatjuk ki, hogy kevesebb idő is elég lehet arra, hogy megmutatkozzon ez a hatás. Elképzelhető, hogy a zenét hat évnél kevesebb ideje tanulók (akik a zenét nem tanulók csoportba lettek sorolva) tesztelen elért eredményei „csupán elvesznek” a zenét nem tanulók átlageredményei között. Mindemellett a résztvevők válaszaik önbevalláson alapultak, amelyek magukban rejtik az eredmények torzításának lehetőségét, különösen a vizsgaszorongás tekintetében. Végül a korlátok közé sorolhatjuk, hogy a kutatásban a zenét tanulók csoportját egyetlen zeneművészeti szakgimnázium diákjai alkották. Noha a feltárt összefüggések többnyire összhangban állnak a szakirodalomban is ismertetett kutatási eredményekkel, fontos hangsúlyozni, hogy a minta korlátai miatt ezek az eredmények nem általánosíthatók a teljes magyar középiskolás populációra. A minta diverzitásának növelése – különösen az iskolatípusok és az országos lefedettség tekintetében –, valamint az önbevallásos kérdőíveket kiegészítő egyéb mérési eljárások (például a szorongás esetében fiziológiás reakciók mérése vizsgahelyzetben) bevezetése indokolttá teheti a kutatás megismétlését a jövőben.

Összegezve, habár láthatjuk, hogy a zenetanulás jótékony hatásainak vizsgálata már több évtizede a zenepszichológiai kutatások középpontjában áll, még mindig vannak olyan kevésbé feltárt területek, amelyeket érdemes lehet a jövőbeni kutatások fókuszába állítani, ezáltal meglévő ismereteinket mélyíteni. Jelen kutatási eredmények újabb vizsgálatokat indukálhatnak. Célszerű lenne a jövőben bővíteni a vizsgált pszichológiai változók körét, különös tekintettel az énképre – mind az általános, mind a zenei énkép aspektusára –, hiszen ezen terület tanulmányozása is rengeteg lehetőséget rejt még magában (Kovács és mtsai, 2025). További kutatási lehetőséget kínál a zenetanulás kontextuális tényezőinek vizsgálata is. Érdemes lehet például feltárni, hogy a hangszer típusa, amin a diák játszik (pl. fúvós, billentyűs, pengetős, ütős), a zenei képzés formája (egyéni vagy csoportos), valamint a zenei formációkban való részvétel (pl. zenekar, kórus) milyen módon befolyásolja a pszichológiai változók alakulását, különös tekintettel az énhatékonyság, az önértékelés vagy a szorongás szintjére. Ezen területek feltérképezése hozzájárulhatna egy árnyaltabb kép kialakításához a zenetanulás személyiségformáló hatásairól, és segíthetné az oktatási gyakorlat fejlesztését is.

## Irodalom

- Babo, G. D. (2004). The Relationship Between Instrumental Music Participation And Standardized Assessment Achievement Of Middle School Students. *Research Studies in Music Education*, 22(1), 14–27. DOI: [10.1177/1321103X040220010301](https://doi.org/10.1177/1321103X040220010301)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. DOI: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachandran, V. S. (szerk.), *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press. 71–81.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura, A. (szerk.), *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. 1–45. DOI: [10.1017/CBO9780511527692.003](https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003)
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258–269. DOI: [10.1037/0022-3514.76.2.258](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258)
- Bányai, É. (2014). A motiváció és affektus szerepe az emberi magatartás szabályozásában. In Banyai, É. & Varga, K. (szerk.), *Affektív pszichológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt. 499–529.
- Barrows, J., Dunn, S. & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, Self-Efficacy, and College Exam Grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 204–208. DOI: [10.13189/ujer.2013.010310](https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010310)
- Beck, A. T. & Emery, G. (1999). *A szorongásos zavarok és főbiák kognitív szemlélete*. Animula.
- Byrne, B. M. (2000). Measuring Self-Concept Across Culture: Issues, Caveats, and Practice. In Craven, R. G. & Marsh, H. W. (szerk.), *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium*. University of Western Sydney. 30–41.
- Cassady, J. C. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In Cassady, J. C. (szerk.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang. 7–26.
- Cast, A. D. & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041–1068. DOI: [10.1353/sof.2002.0003](https://doi.org/10.1353/sof.2002.0003)
- Chen, G., Gully, S. M. & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375–395. DOI: [10.1002/job.251](https://doi.org/10.1002/job.251)
- Clift, S. & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3(1), 79–96.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139–152. DOI: [10.1177/0305735604041491](https://doi.org/10.1177/0305735604041491)
- Darrow, A., Novak, J. M., Swedberg, O., Horton, M. M. & Rice, B. (2009). The Effect of Participation in a Music Mentorship Program on the Self Esteem and Attitudes of At-Risk Students. *Australian Journal of Music Education*, 2, 5–16.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Földi, F., Szabó, N. & Józsa, K. (2022). A szülők motiváló szerepe a hangszertanulásban. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(4), 5–18. DOI: [10.21549/NTNY.39.2022.4.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.39.2022.4.1)
- Guhn, M., Emerson, S. D. & Gouzouasis, P. (2020). A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 308–328. DOI: [10.1037/edu0000376](https://doi.org/10.1037/edu0000376)
- Gürnigar, E. (2016). Relationship between Self-Confidence, Test Anxiety and Musical Skills of Candidates Attending Music Teacher Skills Test. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(14), 1–18.
- Hajduska, M. (2008). *Krizisélektan*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Hargitai, R., Rózsa, S., Hupuczi, E., Birkás, B., Hartung, I., Hartungné, S. E., Tiringner, I., Martin, L. & Kállai, J. (2020). Énkép egyértelműség mérése és korrelátumai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(4), 557–580. DOI: [10.1556/0016.2020.00033](https://doi.org/10.1556/0016.2020.00033)
- Héjja, B. E. (2018). A zeneművészeti szakgimnazista tanulók iskolaválasztási motivációi. *Iskolakultúra*, 28(1-2), 104–117.
- Héjja, B. E. (2022). A zeneművészeti szakgimnazista tanulók pályafejlődésével kapcsolatos jellemzői a szociál-kognitív pályamodell mentén. *PhD-értekezés*. DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskolája, Debrecen.
- Holochwost, S. J., Propper, C. B., Wolf, D. P., Willoughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J., Volpe, V. V. & Jaffee, S. R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(2), 147–166. DOI: [10.1037/aca0000112](https://doi.org/10.1037/aca0000112)
- Janurik, M. (2009). Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 47–64.
- Janurik, M. & Józsa, K. (2022). Long-Term Impacts of Early Musical Abilities on Academic Achievement: A Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 10(3), 36. DOI: [10.3390/jintelligence10030036](https://doi.org/10.3390/jintelligence10030036)

- Janurik, M., Antal-Lundström, I. & Józsa, K. (2018). A zenei hallás korai fejlesztésének a szerepe a beszédészlelés fejlődésében: Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai. *Gyermeknevelés*, 6(2), 64–79. DOI: [10.31074/gyn201826479](https://doi.org/10.31074/gyn201826479)
- Jia, J., Ma, Y., Xu, S., Zheng, J., Ma, X., Zhang, Y., Sun, W. & Liu, L. (2023). Effect of Academic Self-Efficacy on Test Anxiety of Higher Vocational College Students: The Chain Mediating Effect. *Psychology research and behavior management*, 16, 2417–2424. DOI: [10.2147/PRBM.S413382](https://doi.org/10.2147/PRBM.S413382)
- Jiang, J. (2024). Impact of music learning on students' psychological development with mediating role of self-efficacy and self-esteem. *PLoS one*, 19(9), e0309601. DOI: [10.1371/journal.pone.0309601](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309601)
- Kissné, P. E. & Bencéné, F. A. (2014). A zenei nevelés helye és szerepe az oktatásban az alapfokú művészetoktatásra fókuszálva. *Acta Scientiarum Socialium*, 41, 51–66.
- Kodály, Z. (1954). *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó.
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
- Kokas, K. (1992). *A zene felemeli a kezeimet*. Akadémia Kiadó.
- Kovács, K., Janurik, M., Oo, T. Z., Szabó, N. & Józsa, K. (2025). Mastery Motivation, Mastery Pleasure, and Self-Concept in Singing of Students in Specialized and Non-Specialized Music Classes. *Education Sciences*, 15(2), 235. DOI: [10.3390/educsci15020235](https://doi.org/10.3390/educsci15020235)
- Lane, J., Lane, A. M. & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(3), 247–256. DOI: [10.2224/sbp.2004.32.3.247](https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247)
- Lazarov, A., Pine, D. S. & Bar-Haim, Y. (2017). Gaze-Contingent Music Reward Therapy for Social Anxiety Disorder: A Randomized Controlled Trial. *The American journal of psychiatry*, 174(7), 649–656. DOI: [10.1176/appi.ajp.2016.16080894](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.16080894)
- Nagné, H. A. (2021). *Az énhatékonyság vizsgálata tipikus fejlődésű és intellektuális képességzavart mutató tanulók körében*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Nemes, L. N. (2016). Énekelni, énekelni, énekelni – A zenetanulás és az éneklés szerepe a fiatalok érzelmi és értelmi fejlődésében. In Falus, A. (szerk.), *Zene és egészség*. Kossuth Kiadó. 177–182.
- Nogaj, A. A. (2020). Emotional Intelligence and Strategies for Coping With Stress Among Music School Students in the Context of Visual Art and General Education Students. *Journal of Research in Music Education*, 68(2), 78–96. DOI: [10.1177/0022429420901513](https://doi.org/10.1177/0022429420901513)
- Nótin, Á. (2015). Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál. *PhD-értekezés*. DE BTK Humán Doktori Tudományok Iskola, Debrecen.
- Nótin, Á. & Páskuné, K. J. (2013). A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata. In Páskuné, K. J. (szerk.), *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási beszámoló, NTP-TSZK-M-MPA-12. 36–86.
- Nótin, Á., Páskuné, K. J. & Kurucz, Gy. (2012). A matematikai szorongás személyn belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál. *Magyar Pedagógia*, 112(4), 221–241.
- Nótin, Á., Páskuné, K. J. & Kurucz, Gy. (2015). A Tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(4), 109–131.
- Páskuné, K. J. (1999). A zenei nevelés nem specifikus hatásai. In Balogh, L. (szerk.), *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó. 152–160.
- Petrides, K. V., Niven, L. & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psychothema*, 18, 101–107.
- Pikó, B. & Dobos, B. (2016). A zenei teljesítményszorongás rizikó- és protektív faktora: a stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(10), 73–80. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.10.73](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.73)
- Reinhardt, M., Horváth, Zs., Tóth, L. & Kökönyei, Gy. (2020). A mentális egészség kontinuum skála rövid változatának hazai validációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(2), 217–246. DOI: [10.1556/0016.2020.00014](https://doi.org/10.1556/0016.2020.00014)
- Ritchie, L. & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328–344. DOI: [10.1177/0305735610374895](https://doi.org/10.1177/0305735610374895)
- Roick, J. & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83(2), 84–93. DOI: [10.1016/j.ijer.2016.12.006](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.006)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. DOI: [10.1515/9781400876136](https://doi.org/10.1515/9781400876136)
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T. & Itzsés, A. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. DOI: [10.1556/Mental.15.2014.3.7](https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7)
- Sari, S. A., Bilek, G. & Çelik, E. (2017). Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic journal of psychiatry*, 72(2), 84–88. DOI: [10.1080/08039488.2017.1389986](https://doi.org/10.1080/08039488.2017.1389986)
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208. DOI: [10.1007/BF01320134](https://doi.org/10.1007/BF01320134)
- Schunk, D. H. & DiBeneditto, M. K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. In Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (szerk.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge.34–54.

- Sharafati, R., Ismaili, A., Mahmoudi, S. M., Khorami, R. A. & Basir, H. G. (2022). Study Of The Effectiveness Of Music Therapy On Student's Test Anxiety. *Ilkogretim Online – Elementary Education Online*, 21(2), 59–69.
- Sharma, M. & Jagdev, T. (2012). Use of music therapy for enhancing self-esteem among academically stressed adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 53–64.
- Sideeg, A. (2015). Test Anxiety, Self-Esteem, Gender Difference, and Academic Achievement: The Case of the Students of Medical Sciences at Sudanese Universities: (A Mixed Methods Approach). *British Journal of Arts and Social Sciences*, 19(2), 39–59.
- Sipos, K., Sipos, M. & Spielberger, C. D. (1988). A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In Mérei, F. & Szakács, F. (szerk.), *Pszichodiagnosztikai Vademecum I/2*. Tankönyvkiadó. 136–148.
- Spielberger, C. D. (1980). *The test anxiety inventory*. Consulting Psychologist Press Inc.
- Sun, J. (2022). Exploring the Impact of Music Education on the Psychological and Academic Outcomes of Students: Mediating Role of Self-Efficacy and Self-Esteem. *Frontiers in psychology*, 13, 841204. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.841204
- Szenczi, B. (2008). Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 2, 104–118.
- Trent, D. E. (1996). *The impact of instrumental music education on academic achievement*. East Texas State University ProQuest Dissertations & Theses.
- Türmezeyné, H. E. & Balogh, L. (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör.
- Usher, E. L. & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In Schunk, D. H. & Greene, J. A. (szerk.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. 2<sup>nd</sup> ed. Routledge/Taylor & Francis Group. 19–35. DOI: 10.4324/9781315697048-2
- Uzsalyné, P. R. (2008). Az érzelmi intelligencia fejlesztése zenével: Egy zenei nevelési koncepció bemutatása. *Doktori értekezés*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Váradi, J. (2022). A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning. *Sage Open*, 12(1), 1–11. DOI: 10.1177/21582440211068501
- Wagner, M. E. (2004). *Vagyok-e valaki? – A helyes önértékelés fontossága*. Harmat Kiadó.
- Weber, E., Hopwood, C. J., Nissen, A. T. & Bleidorn, W. (2023). Disentangling self-concept clarity and self-esteem in young adults. *Journal of personality and social psychology*, 125(6), 1420–1441. DOI: 10.1037/pspp0000460
- Wu, S. M. (2002). Effects of Music Therapy on Anxiety, Depression and Self-Esteem of Undergraduates. *Psychologia*, 45, 104–114. DOI: 10.2117/psysoc.2002.104
- Yun, H. & Wang, J. (2024). Relationship between Academic Self-Efficacy and Test Anxiety in Middle School Students. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 1018-1023. DOI: 10.54097/z0jn0085
- Zhu, X., Lazarov, A., Dolan, S., Bar-Haim, Y., Dillon, D. G., Pizzagalli, D. A. & Schneier, F. (2022). Resting state connectivity predictors of symptom change during gaze-contingent music reward therapy of social anxiety disorder. *Psychological Medicine*, 1–9. DOI: 10.1017/S0033291721005171
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. DOI: 10.1006/ceps.1999.1016

### Absztrakt

**Háttér és célkitűzések:** A zenetanulás jótékony hatásainak vizsgálata már az 1900-as években elkezdődött, a kodályi alapokra építve számos hazai és külföldi tanulmány született a témával kapcsolatban. Jelen kutatás a zenetanulás énhatékonyságra, önértékelésre és vizsgaszorongásra gyakorolt hatásaira helyezi a hangsúlyt, célja az ezen változók közötti összefüggések feltárása zenét tanuló és nem tanuló középiskolás diákok körében.

**Módszer:** A vizsgálatban 290 fő vett részt, a változók mérése az alábbi kérdőívekkel történt: Tanulói énhatékonyság skála (iskolai), TAI-H (Milyen vizsgázó vagyok kérdőív), Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H).

**Eredmények:** Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a zenét tanuló diákok magasabb mértékű énhatékonysággal, illetve alacsonyabb mértékű vizsgaszorongással rendelkeznek, mint azok, akik nem tanulnak zenélni. Az önértékelés és zenetanulás között ugyanakkor nem áll fenn közvetlen összefüggés. Elmondható azonban, hogy a zenetanulás pozitívan hat a diákok iskolai énhatékonyság-érzésére, amely az önértékelés növelésén keresztül képes mérsékelni a vizsgaszorongás szintjét. *Következtetések:* A zenetanulás jótékony hatásai tehát bizonyos faktorok tekintetében érvényesülni látszanak, ugyanakkor a vizsgálat eredményei rámutattak további megválaszolandó kérdésekre is az egyes változók összefüggéseiben, melyek jövőbeni kutatások alapját képezhetik a zenepszichológia területén belül.

**Kulcsszavak:** zenetanulás, énhatékonyság, önértékelés, vizsgaszorongás

# A kutatásalapú tanulás hazai útja és fogalmi keretei a rokon pedagógiai stratégiák kontextusában

*Munkánk során az IBL tanulásszervezési stratégia oktatáseméletével, pedagógiatörténeti alapjaival, valamint azonos alapokon nyugvó pedagógiai megközelítések összehasonlításával foglalkoztunk. Kiemelten vizsgáltuk az IBL és az RBL fogalmi elkülönítését annak érdekében, hogy elősegítsük a NAT 2020-ban megfogalmazott elvárásokhoz igazodó, tudatosabb gyakorlati alkalmazást, és hozzájáruljunk a terminológiai zavarok tisztázásához.*

## Bevezetés

Az elmúlt évek nemzetközi és hazai oktatáskutatói eredményei, különösen a PISA-felmérések rámutatnak arra, hogy az oktatás során nem elegendő csupán a diszciplináris célok megvalósítása a tanulók komplex készségeinek fejlesztéséhez (Orgoványi-Gajdos és Virág, 2024). Az oktatási rendszerek átalakítása során egyre nagyobb hangsúlyt kapott a tanulói aktivitásra, az interdiszciplinaritásra és a kompetenciaalapú tanulásra épülő szemlélet. E megközelítések a 2020-as Nemzeti alaptanterv (továbbiakban: NAT) kiemelt céljai között is helyet kaptak. Ez az irányelv a természettudományos területen belül az integrált természettudományban jelenik meg a leghangsúlyosabban, ahol a matematikai, természettudományos, mérnöki és informatikai (továbbiakban: MTMI) készségek fejlesztése önmagában is interdiszciplináris megközelítést igényel (Darabos és Nógrádi, 2024). Fontos nevelési cél a diákok tantárgyak iránti pozitív attitűdjének kialakítása, amit a tanulói aktivitásra, kíváncsiságra és tevékenykedtetésre épülő tanulásszervezési stratégiákkal lehet leginkább elérni (Falus és Szűcs, 2022), melyek az elmúlt évtizedekben egyre hangsúlyosabbá váltak a nemzetközi és a hazai oktatási szintereken. Különösen igaz ez az IBL esetében, amely több, részben hasonló megközelítéssel – például a problémaalapú vagy a projektalapú tanulással – is rokonságot mutat (Nagy, 2010; Makádi és mtsai, 2015). E célok megvalósításának potenciálisan hatékony eszköze például az *Inquiry-Based Learning* (továbbiakban: IBL) (Nagy, 2010). Bár a 2012-es NAT-ban még nem jelenik meg a „kutatásalapú tanulás” kifejezés, azonban számos olyan irányelv fogalmazódik meg, amely alapját képezi, és mintegy előrevetíti az IBL stratégia alkalmazásának beemelési tervét a későbbi szabályozó dokumentumokba. Ide sorolhatók például olyan kompetenciaterületek fejlesztési célja, mint a kutatás, a kísérletezés, az aktív tanulás és a problémamegoldás (Korom és mtsai, 2016). A jelenleg hatályos, 2020-ban kiadott NAT-ban az IBL szemlélet és kulcsfogalom több helyen is megjelenik (NAT, 2020. 294., 369.). Nagy Lászlóné és munkatársai (2021) szerint

az IBL elősegíti a gondolkodási készségek fejlődését, ösztönző hatással van a tanulási folyamatokra, és támogatja az önszabályozó tanulás kialakulását. Emellett hozzájárul a kooperációhoz szükséges kompetenciák fejlesztéséhez, valamint elősegíti a pozitív tudományos attitűdök kialakulását. Az IBL 2020-as NAT-ban való megjelenését több hazai empirikus kutatás is megalapozta. Ezek közé tartozik például a PRIMAS projekt (Csikos, 2010), a SAILS projekt (Csapó és mtsai, 2016; Nagy és Nagy, 2016), valamint a *Megvalósítható kutatásalapú kémia-tanítás* című longitudinális vizsgálat is (Szalay és mtsai, 2020; Szalay és mtsai, 2022).

Jelen tanulmány célja, hogy (1) nemzetközi szakirodalmi alapokon bemutassa az IBL tanuláseméleti hátterét és jellemzőit, valamint elhelyezze azt a rokon pedagógiai stratégiák között; (2) segítséget nyújtson a magyar nyelvű szakmai fordítások során jelentkező fogalomhasználati bizonytalanságok feloldásához, hogy ezzel támogassa a pedagógusokat a NAT 2020 és a kerettantervek elvárásaihoz illeszkedő módszertani eligazodásban és alkalmazásban. Emellett (3) a tanulmány külön figyelmet fordít az *inquiry*- és a *research*-alapú megközelítések közötti különbségek mélyebb elemzésére, valamint a hazai gyakorlatban is alkalmazható értelmezési keretek felvázolására.

### Az IBL megalapozása a történelemben

Az IBL nem csupán a kortárs oktatási rendszerek egyik eszköze, hanem egy több évszázados pedagógiai fejlődési ív része. A tanulói aktivitás, a tapasztalati tanulás és a felfedezésre épülő szemlélet már a 17–20. század neveléseméleti gondolkodásában is meghatározó szerepet töltött be, különösen a természettudományok oktatásában. Az élményalapú, felfedezettő tanulás pedagógiai hagyománya szorosan összefonódik azokkal a reformpedagógiai törekvésekkel, amelyek a gyermek aktív, megfigyelő, vizsgálódó szerepét hangsúlyozták a tanítási-tanulási folyamatban (Pukánszky és Németh, 1996).

A „didaktika” mint pedagógiai tudományterület Comenius *Didactica Magna* című művében jelent meg először, ahol a tanulást pedagógus által irányított nevelési folyamatként definiálta. Comenius a természet közvetlen megfigyelését és a szemléltetés szerepét hangsúlyozta az ismeretszerzés során: „Miert nem akarjuk a holt könyvek helyett a természet élő könyvét felütni...” (idézi: Békefi, 2005. 18.). Ez a gondolat a későbbi természettudományos nevelés egyik meghatározó alapelveként értelmezhető.

A gyermekközpontú nevelés elveit Jean-Jacques Rousseau erősítette meg, aki a felvilágosodás korában hangoztatta, hogy a gyermek nem kisméretű felnőtt. Ez a szemlélet vált alapvetéssé a 20. század eleji reformpedagógiák számára (Pukánszky és Németh, 1996). Mária Montessori, Ovide Decroly és Adolphe Ferrière a tanulás belső motivációra, tapasztalatra és érzékszervi észlelésre épülő formáit hangsúlyozták, amelyek később a természettudományos megfigyelés, vizsgálat és manipuláció kiemelt szerepéhez vezettek. Az aktív tanulás, a felfedezés öröme és a tapasztalati megismerés pedagógiai értékét különösen John Dewey és tanítványa, William H. Kilpatrick emelték be tudományos igényvel a didaktikai gondolkodásba. Dewey laboratóriumi iskolája az élethelyzetekből kiinduló, társadalmilag releváns tanulás terepe volt, míg Kilpatrick *Foundation of Method* című munkája a projektpedagógia elméleti alapját fektette le. Mindkét megközelítés hangsúlyozta a kutató tanuló szerepét és a természetes környezet megfigyelésének didaktikai jelentőségét. Európai kontextusban Célestin Freinet szemléltetésre és tapasztalati tanulásra épülő „Modern Iskola” koncepciója tovább mélyítette a felfedezettő tanulás gyakorlati alkalmazását. A reformpedagógia második hullámában, a 20. század első felében olyan alternatív iskolamodellek születtek (pl. Waldorf, Jena-plan), amelyek komplex módon ötvözték a gyermek aktív szerepére építő, természeti környezetbe ágyazott, szociálisan érzékeny nevelési elveket. Ezek az irányzatok nemcsak

a pedagógiai struktúrát, hanem a tanulási folyamat tartalmát is újradefiniálták, teret nyitva a vizsgálódásra, a kérdésfelvetésre és a valós problémák elemzésére épülő tanulás előtt (Pukánszky és Németh, 1996; Szabó és mtsai, 2022).

### Az IBL tanulásszervezési sajátosságai napjainkban

A történeti előzmények áttekintése alapján világossá válik, hogy az IBL nem pusztán a 21. századi oktatás új kihívásaira adott válasz, hanem olyan komplex pedagógiai stratégia, amely szervesen épít a reformpedagógia, a szemléltetésen alapuló oktatás és a felfedezési tanulás hagyományaira. Dewey pedagógiai koncepciójában a tanító kulcsszerepe abban áll, hogy a tanuló tapasztalatainak fokozatos bővítését elősegítve támogassa személyes fejlődését. A tanulási élmény szerinte felkelti az érdeklődést, erősíti az önálló kezdeményezést, valamint célorientált tanulási attitűd kialakítására ösztönöz. Dewey nézetei szoros kapcsolatot mutatnak az IBL alapelveivel, melyet Jerome Bruner fektetett le az 1961-ben megjelent *The act of discovery* című tanulmányában, különösen a tapasztalati úton történő ismeretszerzés és a tanulói aktivitás kiemelt szerepét illetően (Ozdem-Yilmaz és Bilican, 2020). Az IBL olyan tanulásszervezési megközelítésként értelmezhető, amely az önálló vizsgálódásra, a kritikai gondolkodás fejlesztésére és az autonóm tanulás támogatására helyezi a hangsúlyt (Thomas és mtsai, 2025).

Az *inquiry* szó jelentése kutatás vagy vizsgálódás. Ez által a diákok nyomozókként, kutatókként vannak jelen az oktatási folyamat során, ahol egy probléma megoldásán dolgoznak. A kutatás tehát nem szigorú menetrend szerint zajlik, mint ahogyan sokan gondolják, hanem több tényezőtől függő folyamat, változatos kimenetellel (Bónus és Nagy, 2020). Az IBL oktatási stratégia segítségével megvalósítható a természettudományos tanítás (*scientific teaching*) és fejleszthető a kutatói gondolkodásmód (*research mindset*), a kutatói készségek (*inquiry skills*) (Sass, 2024; Wessels és mtsai, 2019). A természettudományos tudás elsajátítása kognitív (értelmi), affektív (érzelmi-akarati) és pszichomotoros (mozgásos) tényezőkből tevődik össze (Bónus és Nagy, 2020; Józsa és Fejes, 2012). A természettudományok vonatkozásában kognitív dimenzióhoz tartozik a természettudományos gondolkodás (*scientific thinking*), a kritikai gondolkodás (*critical thinking*) és a tudományos módszerek (*scientific methods*). Egyes kutatók

*Az inquiry szó jelentése kutatás vagy vizsgálódás. Ez által a diákok nyomozókként, kutatókként vannak jelen az oktatási folyamat során, ahol egy probléma megoldásán dolgoznak. A kutatás tehát nem szigorú menetrend szerint zajlik, mint ahogyan sokan gondolják, hanem több tényezőtől függő folyamat, változatos kimenetellel. Az IBL oktatási stratégia segítségével megvalósítható a természettudományos tanítás (scientific teaching) és fejleszthető a kutatói gondolkodásmód (research mindset), a kutatói készségek (inquiry skills). A természettudományos tudás elsajátítása kognitív (értelmi), affektív (érzelmi-akarati) és pszichomotoros (mozgásos) tényezőkből tevődik össze. A természettudományok vonatkozásában kognitív dimenzióhoz tartozik a természettudományos gondolkodás (scientific thinking), a kritikai gondolkodás (critical thinking) és a tudományos módszerek (scientific methods).*

a teljes természettudományos kognitív dimenziót a tudományos kutatással (*scientific inquiry*) azonosítják (Bónus és Nagy, 2020). Az affektív fejlesztés kiterjed az érzelmekre, az attitűdre, az érdeklődésre, a tanulói motivációra (Józsa és Fejes, 2012). Az IBL segítségével, természettudományok tanítása során, a pszichomotoros képességek fejleszthetők, mint például az utánzás, a manipuláció és a pontosság (Septyowaty és mtsai, 2023).

Spronken-Smith és munkatársai (2007) szerint az IBL alapvető összetevői közé tartozik, hogy az oktatási stratégia alapvetően kérdés- vagy problémaközpontú, a tudás létrehozására és megértésére irányul, támogatja a tanulói autonómiát elősegítő megközelítéseket, ami mellett a pedagógusok facilitátori szerepet töltenek be. Pedaste és munkatársai (2015) az IBL megvalósítási keretrendszerén belül három fő megközelítést különítettek el annak alapján, hogy a tanulók milyen módon jutnak el a vizsgálandó kulcsfogalom kialakításához. A kutatásalapú tanulási folyamat lehet: (1) elméletvezérelt (*theory-based*), (2) kérdésvezérelt (*question-based*) vagy (3) adatvezérelt (*data-based*). A természettudományos tantárgyak esetében az IBL megvalósítható klasszikus tanulói kísérletekkel, feladatlapokkal (Kotsis, 2024) vagy digitális eszközök, okostelefonok/tabletek bevonásával (Bónus és mtsai, 2024). Ennek eredményeképpen az oktatási folyamat történhet személyes jelenléttel, hibrid módon, de akár a digitális térben is, például kiterjesztett valóságot alkalmazó online laboratóriumokban (de Jong és mtsai, 2021; Siantuba és mtsai, 2023).

Az IBL gyakorlati megvalósításának egyik kulcskérdése az, hogy milyen a tanár szerepének megjelenési mértéke, mely alapján négy kategória különíthető el: igazoló kutatás (*confirmation inquiry*), strukturált kutatás (*structured inquiry*), irányított kutatás (*guided inquiry*) és nyitott kutatás (*open inquiry*). A kutatási szintek egymásra épülnek, ahogy a tanulási folyamat előrehalad, a tanár által nyújtott információk (pl. a kutatási probléma meghatározása, az eljárás bemutatása vagy az eredmények értelmezése) fokozatosan háttérbe szorulnak, miközben a tanulói önállóság arányosan növekszik (Bónus és Nagy, 2020).

Az IBL gyakorlati alkalmazását azonban számos tényező jelentősen nehezítheti. Ilyen például az iskolák hiányos infrastruktúrája éppúgy, mint a laboratóriumok, taneszközök és digitális források korlátozott hozzáférhetősége. A nagy létszámú osztályok és a szűkös időkeretek tovább csökkentik a kutatásalapú tanulás megvalósításának lehetőségét. Emellett sok pedagógus nem rendelkezik kellő módszertani és tudományos felkészültséggel az IBL hatékony alkalmazásához, különösen a tanulói kérdéskutatás támogatása, a metakognitív fejlesztés vagy az IBL-alapú értékelés terén. Nehézséget jelent a tanulók előzetes tudásának feltérképezése és a differenciált tanulásszervezés is, főként heterogén csoportokban. Az oktatási rendszer struktúrája, mint például a tantervi túlterheltség és a standardizált értékelési rendszer dominanciája, szintén akadályozza az innovatív módszerek alkalmazhatóságát. Ezek mellett problémaként jelentkezhet még a tanárok túlterheltsége vagy a szakmai támogatás hiánya, amely a demotivációjukat eredményezheti (Marimuthoo és Nasri, 2019).

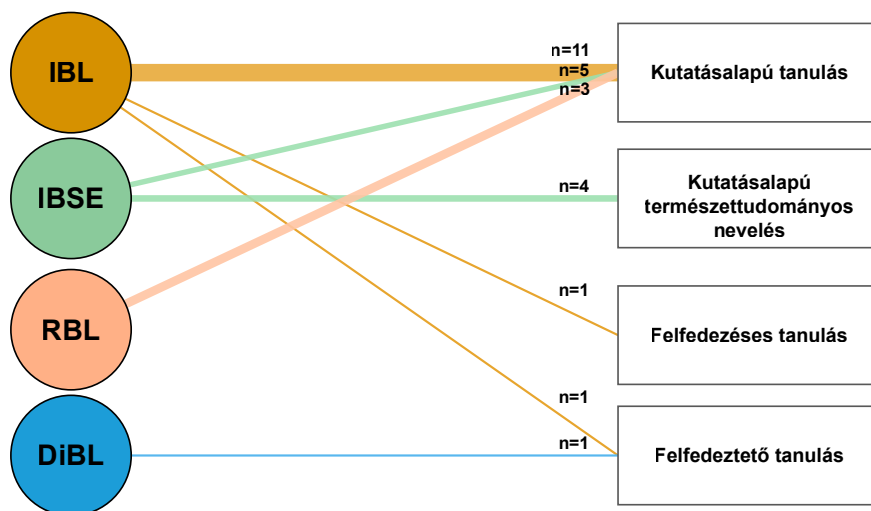
### Az IBL hazai megjelenése és útja

Az első természettudományos oktatási reformpedagógiai dokumentumok megjelenésétől (pl. National Research Council, 1996) nehézségekbe ütközik a természettudományok során olyan oktatási stratégiát alkalmazni a tanítási-tanulási folyamatban, ahol a diákok kutatásközpontú tevékenykedtetése zajlik tantermi környezetben (Crawford, 2007). Az egyik probléma, amire Crawford (2007) felhívja a figyelmet, hogy a természettudományok oktatási formája rendkívül változatos formát ölthet, attól függően, hogy az oktatásban részt vevő szereplők a szabályzó dokumentumot hogyan értelmezik. A kutatóknak,

az oktatóknak és a tanárképzőknek nagyon változatos nézeteik lehetnek a kutatásalapú oktatásról, amely megállapítással összhangban vannak a magyarországi mutatók is (Crawford, 2007; Sass, 2024).

A tanulói érdeklődés felkeltése a természettudományok iránti célkitűzésre válaszul, az Európai Bizottság 2007-es „Rocard-jelentésében” új irányvonalként írták ki a PRIMAS-projekt pályázatát, melyben Magyarország is szerepet vállalt. Ennek nyomán a kutatásalapú tanulás oktatási stratégia hazai adaptációja egészen 2010-ig nyúlik vissza (Csíkos, 2010). Ez az oktatási megközelítés tehát elsődlegesen a természettudományok népszerűsítésének érdekében történt, így diszciplínák tekintetében az integrált természettudomány (környezetismeret), matematika, biológia, földrajz, fizika és kémia tantárgyak érintettek (Csíkos, 2010). Azóta más diszciplína, mint például a történelem is átvette (Kojanitz, 2011).

Az IBL kifejezést a legtöbb magyar szakirodalom ( $n = 11$ ) kutatásalapú tanuláshoz fordítja (Bónus és Nagy, 2022; Horváth, 2015; Kojanitz, 2011; Korom, 2010; Nagy és mtsai, 2021; Nagy és Nagy, 2016; Nagy, 2010; Radnóti és Hasznosi, 2019; Szélpál és Kopasz, 2016). Emellett szintén nagy arányban ( $n = 5$ ) megjelenik, hogy a kutatásalapú tanulás kifejezést az *Inquiry-Based Science Education* (továbbiakban: IBES) szóról fordítják (Csapó, 2015; Szalay és Tóth, 2016; Szalay és mtsai, 2022; Szalay, 2022; Szalay és mtsai, 2023; Szalay és mtsai, 2024). Az IBSE oktatási stratégián belül a *science* szó determinálja a természettudományokat, így a magyar publikációk között megjelenik a „kutatásalapú természettudományos nevelés”-re történő fordítás egyes tanulmányokban ( $n = 4$ ) (Csíkos, 2010; Rocard és mtsai, 2010; Csíkos és mtsai, 2016; Korom és mtsai, 2016). Makádi és munkatársai (2015) az IBL-t felfedezéssel tanulásként, a *Research-Based Learning* (továbbiakban: RBL) angol kifejezést kutatásalapú tanulásként használják, kiegészítve azzal, hogy az RBL a természettudományokban IBSE, melyet szintén kutatásalapú tanulásként fordítanak. Katona és munkatársai (2020) az IBL-t kutatásalapú tanuláshoz, míg a *Discovery-Based Learning* (továbbiakban: DiBL) kifejezést felfedeztető tanuláshoz írja. Bencéné Fekete (2024) tanulmányában az IBL-t felfedeztető tanuláshoz, míg az RBL-t kutatásalapú tanuláshoz fordítja, Sass (2024) viszont mind az IBL, mind pedig az RBL kifejezésre kutatásalapú tanulásként hivatkozik.



1. ábra. Az IBL, IBSE, RBL és DiBL magyar fordításainak előfordulása a hazai szakirodalomban (2010–2025) (forrás: saját ábra)

## Az IBL és rokon stratégiák pedagógiai értelmezése

A felfedezettő tanulási technikák tárháza rendkívül széles, és a nemzetközi szakirodalomban is változatos a ...*based-learning* kifejezésre adott találatok száma. A hatékonyságvizsgálatokban a közöttük lévő különbségek csak minimális eltérést mutatnak (Townsend, 2011; Zhang és mtsai, 2024).

A hagyományos, behaviorista pedagógiai felfogás szerint a diákok passzív befogadók, a tanárnak információátadó és irányító szerepe van. Ebben az esetben a cél az egyszerű kérdések megválaszolása, amit legtöbbször frontális, egyéni formában oldanak meg a tanulók. A tananyagot tantárgyi és tantervi keretek közé szorítják, a tanulási terek pedig zártak maradnak (Sanda, 2008). A diákok teljesítményét a tanár egyénileg értékeli, és ez a tananyag elsajátításának mértékét jelzi. Ezzel ellentétben a konstruktivista pedagógiai felfogás szerint a felfedezéssel tanulási stratégiák során a tanulók aktív szerepet vállalnak és aktívan dolgoznak, ami hozzájárul a tanulási élményhez (Nahalka, 1998). Mindezek hatására a tanulás önszabályozott folyamattá válik, ahol a diákok teendőikért felelősséget vállalnak, és együttműködnek társaikkal, tehát az egyéni és páros munka helyét a csoportmunka veszi át, ami ezáltal egy tanulócentrikus megközelítés, ahol fejlődik a diákok információfeldolgozási és problémamegoldási képessége. A tanár irányító szerepe csökken, helyette szervező, segítő szerepet kap. A pedagógus facilitátorként biztosítja a megfelelő tanulási környezetet diákjai számára. A tantárgyak közötti határok elmosódnak, ami nagyobb szabadságot ad a tananyagban is (Orgoványi-Gajdos és Virág, 2024), és lehetőség nyílik akár kutatástermek létrehozására, amelyek nyitott rendszerekként működve lehetővé teszik a tanulók szabad mozgását a csoportok között, mialatt megkeresik a megfelelő forrásokat, módszereket a probléma megoldására (Sanda, 2008). Az értékelés csoportszinten zajlik, így megnő a diákok motiváltsága (Nagy, 2010; Nagy és mtsai, 2021; Orgoványi-Gajdos és Virág, 2024).

Az IBL több, Magyarországon is ismert tanítási elmélet elemeit tartalmazza, azok részleges kombinációja, így rokonságot mutat a felfedezéssel tanulóval, a tapasztalati alapú tanulóval, a problémaalapú tanulóval (*Problem-Based Learning*, továbbiakban: PBL) és a projektalapú tanulóval (*Project-Based Learning*, továbbiakban: PjBL) is (Nagy, 2010; Orgoványi-Gajdos és Virág, 2024). A kutatásalapú tanulást Makádi és munkatársai (2015) általánosan az információ, a tudás kereséseként értelmezik, továbbá meghatározásuk szerint az IBL olyan, felfedezettő tanulásként fordítandó tevékenykedtető módszertani irányzatok gyűjtőfogalma, amelyben az egyes módszerek kiemelt tevékenységek alapján különülnek el. Ide sorolandó a kutatásalapú tanulás, melyet *Research-Based Learning*-ként (továbbiakban: RBL) nevez meg, és amelyet a felfedezettő tanulások közül a vizsgálat és kísérlet megléte különíti el. A problémaalapú tanulásnál a stratégia tervezése, a dizájn alapú tanulásnál (*Design-Based Learning*, továbbiakban: DBL) egy tárgy (pl. modell) vizsgálata, a PjBL-nél pedig a produktum megalkotása képezi a fő megkülönböztető jegyet a felfedezettő módszerek között.

A tanulói aktivitásra épülő tanulás-szervezési stratégiák – mint az IBL, a PjBL, a PBL, a DBL és az RBL – közös célja a tanulók aktív bevonása és a gyakorlati, tapasztalati tanulás támogatása; alkalmazásuk különböző tanulási célokat, tanári szerepeket, kutatási mélységeket és szervezési kereteket feltételez. Az 1. táblázat célja e stratégiák összehasonlítása a nemzetközi szakirodalom alapján (Barak, 2020; Dobber és mtsai, 2017; Ghani, 2021; Ghosheh és mtsai, 2021; Hmelo-Silver, 2004; Jenkins és Healey, 2011; Mitchell és Rogers, 2020; Oo és mtsai, 2024; Russell és Weaver, 2011; van Diggelen, 2021), külön figyelmet fordítva a tanulás-szervezés olyan dimenzióira, mint a cél, a motíváló erő, a tanulói és tanári szerepek, a strukturáltság és az együttműködés szintje.

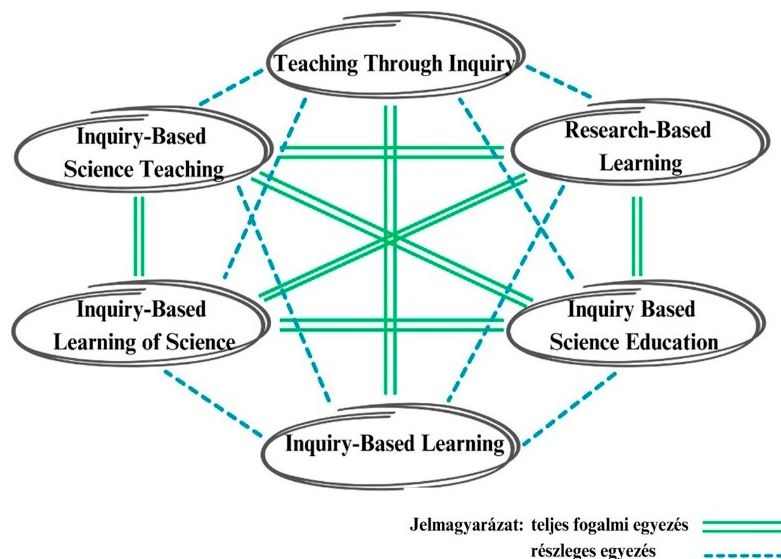
1. táblázat. A felfedezettő tanulási stratégiák összehasonlítása (Forrás: saját ábra)

| Szempont              | Inquiry-Based Learning (IBL)                           | Project-Based Learning (PjBL)                           | Problem-Based Learning (PBL)                            | Design-Based Learning (DBL)                     | Research-Based Learning (RBL)                 |
|-----------------------|--|---|---|---|---|
| Fő cél                | Kérdései készségek és kritikai gondolkodás fejlesztése | Termék vagy prezentáció létrehozása egy valós kérdésből | Valós, nyitott végű probléma megoldása                  | Funkcionális termék vagy rendszer tervezése     | Szisztematikus, formális kutatás lefolytatása |
| Motiváló erő          | Nyitott végű kérdések és kíváncsiság                   | Valós projektek és kihívások                            | Komplex, rosszul strukturált probléma                   | A dizájn létrehozásának / fejlesztésének igénye | Hipotézis, kutatási kérdések                  |
| Tantárgyi fókusz      | Interdiszciplináris vagy széleskörű                    | Gyakran interdiszciplináris                             | Gyakran természettudomány / orvostudomány               | Természettudomány / memóriki terület            | Tudományos / akadémiai szakterületek          |
| Tanulói szerep        | Kutató és elemző                                       | Alkotó és tervező                                       | Problémamegoldó   | Tervező és tesztelő                             | Kutató és elemző                              |
| Tanári szerep         | Segítő vagy irányító                                   | Segítő és tanácsadó                                     | Segítő és irányító                                      | Segítő és tanácsadó                             | Felügyelő és tanácsadó                        |
| Együttműködés szintje | Gyakran együttműködésen alapul                         | Hangsúlyosan magas                                      | Lényeges és gyakran magas                               | Elvárt és magas                                 | Gyakran együttműködésen alapul                |
| Munkaforma            | Csoportos  | Csoportos   | Csoportos   | Csoportos                                       | Lehet egyéni, páros, csoportos munkaforma is  |
| Kutatás mélysége      | Változó (sekélytől mélyig)                             | Általában mély, kontextusba ágyazott                    | Mély elemző gondolkodás                                 | Mély tervezés és iteráció                       | Mély (gyakran formális kutatás)               |
| Struktúra             | Rugalmas   | Strukturált fázisok (tervezés → alkotás → bemutatás)    | Irányított lépések (meghatározás → feltárás → megoldás) | Interaktív (tervezés → tesztelés → finomítás)   | Szisztematikus (kérdés → módszer → elemzés)   |
| Időtartam             | Változó  | Közép- vagy hosszú távú                                 | Rövid vagy középtávú                                    | Közép- vagy hosszú távú                         | Hosszú távú                                   |
| Végtermék             | Tudás és megértés                                      | Kézelfogható termék vagy prezentáció                    | Megoldás vagy folyamat                                  | Prototípus / dizájnmodell                       | Kutatási jelentés vagy tanulmány              |

Az IBL, a PjBL, a PBL, a DBL és az RBL gyakran átfedő terminológiával jelennek meg a magyar szakirodalomban és főleg az oktatási gyakorlatban. A pedagógiai célok, a tanulói és tanári szerepek, valamint az alkalmazott módszerek azonban eltéréseket mutatnak. Az IBL stratégia középpontjában a tanulók kíváncsiságán és kérdésfeltevésén alapuló tudáskonstrukció áll, amely során a tanulók aktív részvétellel, facilitátori támogatás mellett mélyítik el meglévő tudásukat (Dobber és mtsai, 2017; Jenkins és Healey, 2011; Russell és Weaver, 2011). Ezzel szemben a PjBL egy kézzelfogható termék vagy prezentáció elkészítését tűzi ki célul, amely valós problémák feldolgozásán keresztül ösztönzi a tanulói együttműködést és az alkotótevékenységet (Barak, 2020; Ghosheh és mtsai, 2021; Mitchell és Rogers, 2020). A PBL – bár hasonló a PjBL-hez – inkább a komplex, nyitott végű problémákra és azok önálló, többfázisú megoldására fókuszál. Az MTMI-kompetenciák fejlesztése során a diákok új tudáselemek létrehozásán dolgoznak (Barak, 2020; Hmelo-Silver, 2004). A DBL ezzel szemben mérnöki, funkcionális rendszerek és prototípusok létrehozására fókuszál, iteratív tervezési-tesztelési ciklusban, gyakran a természettudomány és technológia összekapcsolásával (Barak, 2020; Oo és mtsai, 2024; van Diggelen, 2021). Az RBL esetében a tanulás célja új tudás létrehozása formális kutatási keretek között, szisztematikus módszertani lépések mentén – ez különösen jellemző a felsőoktatásra, de releváns lehet a középfokú oktatás magasabb szintjein is (Jenkins és Healey, 2011; Russell és Weaver, 2011).

### Az IBL és az RBL pozicionálása a tanulási stratégiák rendszerében

A nemzetközi szakirodalomban az IBL különféle elnevezésekkel is előfordul, úgy mint *Teaching Through Inquiry* (továbbiakban: TTI), *Inquiry-Based Science Teaching* (továbbiakban: IBST), *Inquiry-Based Learning of Science* (továbbiakban: IBLS), *Inquiry-Based Science Education* (továbbiakban: IBSE) stb. Hmelo-Silver (2004) a tanári irányítottság mértékének megfelelően az IBL-t további alkategóriákra is bontja, ilyen a *Structured*, a *Guided* és az *Open Inquiry*. Egyes kutatók (Russell és Weaver, 2011) az RBL-t is a „tágabb *inquiry*-családba” sorolják, noha az jelentősen eltér céljaiban. Már magának az *inquiry* kifejezésnek is több fordítási lehetősége van kontextustól függően: kérdezősködés, kutatás, vizsgálat, nyomozás (Colburn, 2000). A természettudományos kontextusban az *inquiry* egyértelműen kutatást jelent, ugyanakkor angolra visszafordítva a kutatás általános értelemben *research*-ként fordítandó, ahogyan azt Makádi és munkatársai (2015) is értelmezik. Nagy Lászlóné (2010) szinonimaként említi a TTI-t, az IBST-t és az IBLS-t, így tanulmánya alapján, a magyar értelmezésben, ezek között teljes fogalmi egyezés fedezhető fel, azonban Csapó és munkatársai (2016) segítségével árnyalhatjuk a képet, mely alapján az IBST, teljes fogalmi egyezést mutat az IBLS és az IBSE meghatározásokkal. A TTI és az IBL kifejezésekkel csak részleges az egyezése az IBST-nek, hiszen utóbbiak tágabb fogalmakat határoznak meg, amiken belül a *science* szó determinálja az előbbi hármat, ebből adódóan a RBL az IBSE-vel, az IBLS-szel és az IBST-vel alkot szinonimát a magyar szakirodalomban (2. ábra) (Csapó és mtsai, 2016).



2. ábra. Az IBL magyar szinonimái és a közöttük fennálló kapcsolati rendszer (forrás: saját ábra)

A nemzetközi szakirodalom azonban világosan elhatárolja a két tanulás-szervezési stratégia (IBL és RBL) céljait, módszertanát és tanulói szerepeit. Az IBL célja elsősorban a már meglévő tudás elmélyítése, valamint a tudományos gondolkodás és a kutatáshoz kapcsolódó készségek (pl. kérdésfeltevés, adatgyűjtés, elemzés, kommunikáció) fejlesztése (Hmelo-Silver, 2004; Barak, 2020). A tanulók nem feltétlenül hoznak létre új tudományos eredményt, hanem inkább a tudományos megismerés folyamatát gyakorolják a tanulási célok mentén strukturált környezetben (Russell és Weaver, 2011). Ezzel szemben az RBL célja olyan tanulási környezet kialakítása, amelyben a tanulók valós kutatási folyamatokban vesznek részt, és azok révén hoznak létre új tudást. Az RBL különösen jellemző a felsőoktatásra, ahol a hallgatók aktívan részt vesznek kutatócsoportok munkájában, szakdolgozatot vagy publikálható kutatási jelentést készítenek (Jenkins és Healey, 2011). Az RBL tehát nemcsak készségeket fejleszt, hanem tartalmi hozzájárulást is jelenthet egy adott tudományterülethez.

## Összegzés

Az IBL történeti és elméleti alapjai azt mutatják, hogy a stratégia nem önálló módszerként, hanem a reformpedagógiai hagyományokra épülő, a tapasztalati tanulást és a felfedezéssel megismerést középpontba helyező megközelítésként értelmezhető. A tanulói aktivitás, a kérdésfeltevés és a vizsgálódás révén olyan tanulási környezet jön létre, amely támogatja a kritikai gondolkodást, az önszabályozó tanulást és a kooperáció fejlődését. A kutatás definíciója a szakirodalmi forrásokra támaszkodva sem egyértelmű, mivel a kutatás sokféle formát ölthet. A nemzetközi gyakorlatban az IBL nem egy egységes módszerként jelenik meg, hanem tanulás-szervezési stratégiaként vagy pedagógiai megközelítésként, mely többféle tanulói aktivitásra épülő elemet foglal magába. Az IBL esetében a diákok eltérő tanári támogatás mellett aktívan vesznek részt a tanulási folyamatban, kérdésfeltevéssel, illetve a problémák, akár önálló megfogalmazásával. A stratégia egyik

alapvető tanuláselméleti célja a kutatási és gondolkodási készségek fejlesztése (*researcher's mindset*) és a meglévő tudás elmélyítése. Ennélfogva nem célja az új tudományos eredmény létrehozása, mint ahogyan az például az RBL-ben megjelenik. A magyar nyelvben az *inquiry* és a *research* is fordítható kutatásként, emiatt a nyelvi átfedés okán elméleti és módszertani bizonytalanságot eredményezhet a pedagógusokban. Az IBL három fokozatán (*Structured, Guided* és *Open Inquiry*) végigvezetve a diákokat vizsont kialakíthatók mindazon kompetenciák, készségek, képességek és attitűdök, amelyek egy formális kutatás elvégzéséhez nélkülözhetetlenek, ami az RBL esetén már elvárás lehet. A magyar szakirodalom a „kutatásalapú tanítás” kifejezést IBL-ről ( $n = 11$ ), IBSE-ről ( $n = 5$ ) és RBL-ről ( $n = 3$ ) fordítja. A magyar szinonimákat és a közöttük lévő kapcsolati rendszert megvizsgálva részleges egyezés mutatkozik az IBL és az RBL között, és teljes egyezés mutatkozik az IBSE és az RBL között, hiszen a természet-tudományokban a *science* szó determinálja annak jelentését a magyarra történő fordítások vonatkozásában. A nemzetközi szakirodalom is elhatárolja az IBL és az RBL stratégiákat céljaiban, tanári és tanulói szerepében.

*A nemzetközi gyakorlatban az IBL nem egy egységes módszerként jelenik meg, hanem tanulószervezési stratégiaként vagy pedagógiai megközelítésként, mely többféle tanulói aktivitásra épülő elemet foglal magába. Az IBL esetében a diákok eltérő tanári támogatás mellett aktívan vesznek részt a tanulási folyamatban, kérdésfelvetéssel, illetve a problémák, akár önálló megfogalmazásával. A stratégia egyik alapvető tanuláselméleti célja a kutatási és gondolkodási készségek fejlesztése (researcher's mindset) és a meglévő tudás elmélyítése. Ennélfogva nem célja az új tudományos eredmény létrehozása, mint ahogyan az például az RBL-ben megjelenik.*

**Sütő Szidónia**

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
Biológiai Intézet Növényteni és Növényélettani Tanszék

**Póka Viktória**

Péterfy Sándor Evangélikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda,  
Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium

## Irodalom

- Barak, M. (2020). Problem-, project-and design-based learning: their relationship to teaching science, technology and engineering in school. *Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 94–97. DOI: [10.24313/jpbl.2020.00227](https://doi.org/10.24313/jpbl.2020.00227)
- Békéfi, I. (2005). A biológia tanításának története a tudomány fejlődésének tükrében. In Bodzsár, É. (szerk.), *Kézikönyv a biológiatanítás módszertanához*. Trefort Kiadó. 15–27.
- Bencéné Fekete, A. (2024). Kutatásalapú tanulás. In Bencéné Fekete, A. & Schlichter-Takács, A. (szerk.), *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára 2*. MATE Press. 9–22. DOI: [10.54597/mate.0109](https://doi.org/10.54597/mate.0109)
- Bónus, L. & Nagy, L. (2020). Kutatási készségek fejlesztése digitálisjáték-alapú tanúlással tantárgyi tartalom. *Iskolakultúra*, 30(8), 82–96. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.8.82](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.82)

- Bónus, L., Antal, E. & Korom, E. (2024). Digital game-based inquiry learning to improve eighth graders' inquiry skills in Biology. *Journal of Science Education and Technology*, 33(4), 1–17. DOI: [10.1007/s10956-024-10096-x](https://doi.org/10.1007/s10956-024-10096-x)
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 21–32.
- Colburn, A. (2000). An Inquiry Primer. *Science Scope*, 23(6), 42–44.
- Crawford, B. A. (2007). Learning to Teach Science as Inquiry in the Rough and Tumble of Practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 613–642. DOI: [10.1002/tea.20157](https://doi.org/10.1002/tea.20157)
- Csapó, B. (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11), 3–16. DOI: [10.17543/ISK-KULT.2015.11.3](https://doi.org/10.17543/ISK-KULT.2015.11.3)
- Csapó, B., Csíkos, C. & Korom, E. (2016). Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt. *Iskolakultúra*, 26(3), 3–16. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.3.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.3)
- Csíkos, Cs. (2010). A PRIMAS projekt. *Iskolakultúra*, 20(12), 4–12. DOI: [10.25656/01:7120](https://doi.org/10.25656/01:7120)
- Csíkos, Cs., Korom, E. & Csapó, B. (2016). Tartalmi keretek a kutatásalapú tanulás tudáselemeinek értékeléséhez a természettudományokban. *Iskolakultúra*, 26(3), 17–29. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.3.17](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.17)
- Darabos, K. & Nógrádi, Z. (2024). Problémaalapú oktatás és interdiszciplinaritás a fizika és földrajz tantárgyakban: egy tantárgyközi projekt bemutatása. *Iskolakultúra*, 34(11), 87–102. DOI: [10.14232/isk-kult.2024.11.87](https://doi.org/10.14232/isk-kult.2024.11.87)
- De Jong, T., Gillet, D., Rodríguez-Triana, M. J. ... & Zacharia Z. C. (2021). Understanding teacher design practices for digital inquiry-based science learning: the case of Go-Lab. *Educational Technology Research and Development*, 69, 417–444. DOI: [10.1007/s11423-020-09904-z](https://doi.org/10.1007/s11423-020-09904-z)
- Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M. & Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational research review*, 22, 194–214. DOI: [10.1016/j.edurev.2017.09.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.002)
- Falus, I. & Szűcs, I. (2022). Az oktatás stratégiái. In Falus, I. & Szűcs, I. (szerk.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó. 483–511. DOI: [10.15556/9789634548454.14](https://doi.org/10.15556/9789634548454.14)
- Ghani, A. S. A., Rahim, A. F. A., Yusoff, M. S. B. & Hadie, S. N. H. (2021). Effective learning behavior in problem-based learning: a scoping review. *Medical science educator*, 31(3), 1199–1211. DOI: [10.1007/s40670-021-01292-0](https://doi.org/10.1007/s40670-021-01292-0)
- Ghosheh, W. D., Najjar, E. A., Sartawi, A. F., Abuzant, M. & Daher, W. (2021). The role of project-based language learning in developing students' life skills. *Sustainability*, 13(12), 6518. DOI: [10.3390/su13126518](https://doi.org/10.3390/su13126518)
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*, 16, 235–266. DOI: [10.1023/B:ED-PR.0000034022.16470.f3](https://doi.org/10.1023/B:ED-PR.0000034022.16470.f3)
- Horváth, E. (2015). A kutatásalapú tanulás (IBL) és a „BINET-BioTár Modell” tapasztalatai a természettudományos oktatás megújításában [melléklet]. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 3–34. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21649>
- Jenkins, A. & Healey, A. (2011). Research based learning – a collection of case studies in different disciplines. In Jahnke, I & Wildt, J. (szerk.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*. wbw Media. 37–46.
- Józsa, K. & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó, B. (szerk.), *Mérgesen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 367–406.
- Katona, N., Konrád, Á., Perlusz, A., Polányi, V., Porogi, A. & Sisa, P. (2020). *A tanulás és tanítás súlypontjai*. Oktatás 2030 – Eszterházy Károly Egyetem.
- Kojanitz, L. (2011). A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. *Történelemtanítás*, 2(4). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/> Utolsó letöltés: 2025. 09. 03.
- Korom, E. (2010). A tanárok szakmai fejlődése – továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén. *Iskolakultúra*, 20(12), 78–91. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21103>
- Korom, E., Csíkos, Cs. & Csapó, B. (2016). A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. *Iskolakultúra*, 26(3), 30–42. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.3.30](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.30)
- Kotsis, K. T. (2024). The significance of experiments in inquiry-based science teaching. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(2), 86–92. DOI: [10.24018/ejedu.2024.5.2.815](https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.2.815)
- Makádi, M., Radnóti, K., Róka, A. & Victor, A. (2015). *A természettudományok tanítása és tanulása. Szak módszertani tankönyv*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar. DOI: [10.21862/978-963-284-670-5](https://doi.org/10.21862/978-963-284-670-5)
- Marimuthoo, P. & Nasri, N. M. (2019). 043: A systematic review: Inquiry-based learning-teachers' outlook. *Graduate Research in Education Seminar (GREduc)*. Faculty of Educational Studies University Putra Malaysia, Serdang, Selangor MALAYSIA. 18–26. [https://www.researchgate.net/profile/Mohd-Hazwan-Mohd-Puad/publication/339089432\\_The\\_Influence\\_of\\_Gender\\_Career\\_Exposure\\_and\\_Self-Concept\\_Factors\\_towards\\_Employability\\_Skills\\_among\\_Students\\_in\\_Entrepreneurial\\_Development\\_and\\_Graduate\\_Marketability\\_Program/links/5e3cee1aa6fcdc9658e1943/The-Influence-of-Gender-Career-Exposure-and-Self-Concept-Factors-towards-Employability-Skills-among-Students-in-Entrepreneurial-Development-and-Graduate-Marketability-Program.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mohd-Hazwan-Mohd-Puad/publication/339089432_The_Influence_of_Gender_Career_Exposure_and_Self-Concept_Factors_towards_Employability_Skills_among_Students_in_Entrepreneurial_Development_and_Graduate_Marketability_Program/links/5e3cee1aa6fcdc9658e1943/The-Influence-of-Gender-Career-Exposure-and-Self-Concept-Factors-towards-Employability-Skills-among-Students-in-Entrepreneurial-Development-and-Graduate-Marketability-Program.pdf)

- Mitchell, J. E. & Rogers, L. (2020). Staff perceptions of implementing project-based learning in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 45(3), 349–362. DOI: [10.1080/03043797.2019.1641471](https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1641471)
- Nagy, L. (2010). A kutatásalapú tanulás/ tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, 20(12), 31–51. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21100> Utolsó letöltés: 2025. 04. 17.
- Nagy, L. & Nagy, M. T. (2016): Kutatásalapú tanítás-tanulás a biológiaoktatásban és a biológiatanár-képzésben. *Iskolakultúra*, 26(3) 57–69. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.3.57](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.57)
- Nagy, L., Fazekas, E. A & Korom, E. (2021). A kutatási készségek fejlesztése problémaalapú tanulással. In Korom, E. & Nagy, L. (szerk.), *Biológia: módszertani kézikönyv*. Mozaik Kiadó 145–160. ISBN: 9789636978440
- Nahalka, I. (1998). A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 5, 3–19.
- NAT 2020. = 5/2020. (I. 31.) Korm. Rendelet. a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2020). *Magyar Közlöny*, 17, 294–369. <https://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk20017.pdf> Utolsó letöltés: 2025. 02. 13.
- National Research Council (1996). *The role of scientists in the professional development of science teachers*. National Academies Press.
- Oo, T. Z., Kadyirov, T., Kadyirova, L. & Józsa, K. (2024). Design-based learning in higher education: Its effects on students' motivation, creativity and design skills. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101621. DOI: [10.1016/j.tsc.2024.101621](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101621)
- Orgoványi-Gajdos, J. & Virág, I. (2024). *Projektorientált tanulás és tanítás a gyakorlatban*. Linceum Kiadó.
- Ozdem-Yilmaz, Y. & Bilican, K. (2020). Discovery Learning—Jerome Bruner. In Akpan, B. & Kennedy, T. J. (szerk.), *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*. Springer. 177–190. DOI: [10.1007/978-3-030-43620-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_13)
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. DOI: [10.1016/j.edurev.2015.02.003](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003)
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Radnóti, K. & Hasznosi, T. (2019). A kutatásalapú tanulás/tanítás lehetőségei a fizikaoktatásban. In Fehérvári, A. & Széll, K. (szerk.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: Új kutatások a neveléstudományokban*. L'Harmattan Kiadó. 80–97.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2010). Természettudományos nevelés ma: megújult pedagógia Európa jövőjéért: vezetői összefoglaló. *Iskolakultúra*, 20(12), 13–30. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21099>
- Russell, C. B. & Weaver, G. C. (2011). A comparative study of traditional, inquiry-based, and research-based laboratory curricula: impacts on understanding of the nature of science. *Chemistry Education Research and Practice*, 12(1), 57–67. DOI: [10.1039/C1RP90008K](https://doi.org/10.1039/C1RP90008K)
- Sanda, I. D. (2008). A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*, 18(9–10), 129–142. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20790> Utolsó letöltés: 2025. 04. 17.
- Sass, J. G. (2024). A kutatásalapú tanulás helye a felsőoktatásban: kiváltság vagy a bevonás eszköze. *Educatio*, 33(2), 197–209. DOI: [10.1556/2063.33.2024.2.8](https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.8)
- Septyowaty, R., Azizahwati & Syafii, M. (2023). Application of the Guided Inquiry Model to Improve Psychomotor Skills and Interest in Learning Physics. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(10), 8106–8113. DOI: [10.29303/jppipa.v9i10.4434](https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i10.4434)
- Siantuba, J., Nkhata, L. & de Jong, T. (2023). The impact of an online inquiry-based learning environment addressing misconceptions on students' performance. *Smart Learning Environments*, 10, 22. DOI: [10.1186/s40561-023-00236-y](https://doi.org/10.1186/s40561-023-00236-y)
- Spronken-Smith, R., Angelo, T., Matthews, H., O'Steen, B. & Robertson, J. (2007). How effective is inquiry-based learning in linking teaching and research. Paper prepared for *An international colloquium on international policies and practices for academic enquiry*, Marwell, Winchester, UK, 2007. 04. 19–21. <https://www.researchgate.net/publication/237242449>
- Szabó, Z. A., Garai, I. & Németh, A. (2022). The history of education in Hungary from the mid-nineteenth century to present day. *Paedagogica Historica*, 58(6), 901–919. DOI: [10.1080/00309230.2022.2090849](https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2090849)
- Szalay, L., Borbás, R., Füzési, I. & Tóth, Z. (2023). A kutatásalapú kémia tanítás hatása a kísérlettervező képesség fejlődésére és a kísérlettervezés elfogadottságára. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(5–6), 19–36. <https://upszonline.hu/index.php?article=730506007>
- Szalay, L., Borbás, R., Füzési, I. & Tóth, Z. (2024). Kutatásalapú kémia tanítás az általános iskolákban? *Magyar Kémikusok Lapja*, 79(9), 254–261. [https://epa.oszk.hu/03000/03005/00098/pdf/EPA03005\\_MKL\\_2024\\_09.pdf](https://epa.oszk.hu/03000/03005/00098/pdf/EPA03005_MKL_2024_09.pdf)
- Szalay, L. & Tóth, Z. (2016). Hagyományos tanuló-kísérletek kutatásalapú átalakítása—egy pedagógiai kísérlet hatásvizsgálata. *Magyar Kémikusok Lapja*, 12, 366–372. [https://www.mkl.mke.org.hu/images/Dokumentumtar/Kulonszamok/Modszertan\\_2016/](https://www.mkl.mke.org.hu/images/Dokumentumtar/Kulonszamok/Modszertan_2016/)

MKL\_2016-kulonszamhoz\_SzalayL-TothZ\_Tanulo-kiserletek.pdf

Szalay, L. (2022). Kutatásalapú kémiantanítás: Inquiry-based chemistry education. *Magyar Tudomány*, 183(11), 1420–1429. DOI: [10.1556/2065.183.2022.11.5](https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.11.5)

Szalay, L., Borbás, R., Füzesi, I. & Tóth, Z. (2022). A kémia tantárggyal és a természettudományos kísérletekkel kapcsolatos attitűdök változása egy kutatásalapú természettudomány-tanításhoz kapcsolódó longitudinális vizsgálat során. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(3–4), 49–73.

Szalay, L., Tóth, Z. & Kiss, E. (2020). A kutatásalapú kémiantanítás tanulása. *Magyar Tudomány*, 181(8), 1032–1037. DOI: [10.1556/2065.181.2020.8.5](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.5)

Szélpál, S. & Kopasz, K. (2016). A kutatásalapú tanulás alkalmazása a tehetséggondozásban. *Iskolakultúra*, 26(3), 109–116. DOI: [10.17543/ISK-KULT.2016.3.109](https://doi.org/10.17543/ISK-KULT.2016.3.109)

Thomas, M. B., Muscat, A., Zuccolo, A., Luguetti, C. N. & Watt, E. (2025) Navigating Pedagogical Innovation in Higher Education: Education Academics' Experiences with Active and Inquiry-Based Learning in Intensive Teaching. *Innovative Higher Education*, 50(4). DOI: [10.1007/s10755-025-09807-y](https://doi.org/10.1007/s10755-025-09807-y)

Townsend, G. (2011). Problem-based learning interventions in a traditional curriculum are an effective learning tool. *Evidence-Based Dentistry*, 12, 115–116. DOI: [10.1038/sj.ebd.6400829](https://doi.org/10.1038/sj.ebd.6400829)

Van Diggelen, M. R., Doulougeri, K. I., Gomez-Puente, S. M., Bombaerts, G., Dirckx, K. J. H. & Kamp, R. J. A. (2021). Coaching in design-based learning: A grounded theory approach to create a theoretical model and practical propositions. *International Journal of Technology and Design Education*, 31, 305–324. DOI: [10.1007/s10798-019-09549-x](https://doi.org/10.1007/s10798-019-09549-x)

Wessels, I., Gess, C. & Deicke, W. (2019). Competence development through inquiry based learning. In Mieg, H. A. (szerk.), *Inquiry-based learning—Undergraduate research: The German multidisciplinary experience*. Springer. 59–69. DOI: [10.1007/978-3-030-14223-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0_6)

Zhang, S.-L., Ren, S.-J., Zhu, D.-M., Liu, T.-Y., Wang, L., Zhao, J.-H., Fan, X.-T. & Gong, H. (2024). Which novel teaching strategy is most recommended in medical education? A systematic review and network meta-analysis. *BMC Medical Education*, 24, 1342. DOI: [10.1186/s12909-024-06291-4](https://doi.org/10.1186/s12909-024-06291-4)

### Absztrakt

Az elmúlt évek nemzetközi és hazai kutatásai rámutattak, hogy a tanulói kompetenciák fejlesztése nem érhető el pusztán tantárgyi tartalmak átadásával. A kompetenciaalapú és interdiszciplináris szemlélet térnyerésével előtérbe kerültek a tanulói aktivitásra és a tapasztalati tanulásra épülő stratégiák. Ezek közül kiemelt jelentőségű az *Inquiry-Based Learning* (továbbiakban: IBL), amely rokonságot mutat a *Problem-Based Learning* (továbbiakban: PBL), a *Project-Based Learning* (továbbiakban: PjBL), a *Design-Based Learning* (továbbiakban: DBL) és a *Research-Based Learning* (továbbiakban: RBL) megközelítésekkel, melyek sajátos módszertani keretekkel rendelkeznek. A tanulmány célja hármas: (1) bemutatni az IBL elméleti háttérét és történeti gyökereit, (2) feltárni a magyar nyelvű szakirodalomban jelen lévő terminológiai bizonytalanságokat, (3) értelmezési keretet nyújtani az IBL és az RBL elkülönítéséhez a Nemzeti alaptanterv 2020 (NAT 2020) elvárásaihoz igazodva. Az elemzés szerint a magyar szakirodalomban az IBL-t gyakran „kutatásalapú tanulásként” fordítják, ugyanakkor ugyanezt a terminust az IBSE és az RBL megnevezésére is alkalmazzák. A nemzetközi szakirodalom az IBL és az RBL esetében eltérő célokat, valamint különböző tanári és tanulói szerepeket határoz meg. Az IBL elsősorban a tudományos gondolkodás és a kutatói készségek fejlesztésére, valamint a meglévő tudás elmélyítésére irányul, míg az RBL új tudományos eredmények létrehozását célozza, főként felsőoktatási környezetben. A világos terminológiai keretek kialakítása hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógusok pontosabban alkalmazzák az IBL stratégiát, amely így hatékonyan támogathatja a tanulói kompetenciák, a kritikai gondolkodás és a tudományos attitűd fejlődését.

**Kulcsszavak:** IBL, RBL, NAT, Inquiry-Based Learning, Research-Based Learning

# Milyen kultúraképet közvetít az irodalom?

## *Tantervi viták elemzése a kritikai pedagógia szempontjából*

*A középiskolai irodalomtanításról folyó diskurzus az utóbbi időben gyakran szerveződik a tantárgy kortárs kihívásai, úgynevezett válságjelenségei köré (Kispál, 2019; Kiss, 2022). Bár a tantárgyat övező feszültségek régre visszavezethetők, a magyarországi kontextus legkézenfekvőbb problémáját a Nat újabb és újabb módosításai, valamint a kerettantervek tartalmi túlszűföltésége jelenti. E tanulmány kereteiben – az irodalom kultúraközvetítő funkcióját kiemelve – a vizsgálódást arra irányítom, hogy a tantárgyat övező diskurzusban megjelenő különböző nevelési célok hogyan kapcsolódnak bizonyos kultúrafelfogásokhoz. Elemzésemet a tantervi módosítások kapcsán az irodalomtanítással és műveltségkövetítéssel foglalkozó, jelentős politikai, szakmai vagy közvéleményt formáló szereplők publicisztikáira, tanulmányaira alapozom. Célom a magyarországi kritikai pedagógiai paradigma nevelési törekvéseinek szempontjából vizsgálni a kultúraközvetítés felmerülő lehetőségeit, elméleti és tantervkioldozási dilemmáit.*

### Bevezetés

**K**ritikai pedagógiai megközelítésből milyen kérdéseket érdemes feltennünk, ha az irodalom tantervi pozíciójáról, nevelésben betöltött szerepéről gondolkozunk? Az irodalomtanításról szóló, a rendszerváltás után kezdetét vevő, majd a 2010 után éles paradigmaváltásként értelmezett konzervatív pedagógiai fordulat ellenére napjainkig is tartó hazai diskurzus többnyire néhány jól körülhatárolható téma köré szerveződik. Dominánssá vált a **módszertan és az életkori sajátosságok vizsgálata, az irodalmi kánon átrendezésének kérdése, a populáris irodalom oktatásának előnyei, a szövegértés kompetenciaalapú megközelítési lehetősége, valamint az irodalomtanítás etikai-morális, illetve esztétikai vonatkozásainak kérdésköre** (Arató, 2020; Baranyai, 2022; Herédi, 2020; Kispál, 2019). A tantervi diskurzus főként a szabályozás mértékéről, a legitimitáció alanyáról (állam, fenntartó, iskola), illetve tartalmi szempontból a korszerűsítés és a szöveghagyomány átörökítéséhez fűződő viszony kérdéseiről szól (Nahalka, 2021, 2020; Orbán, 2023; Vass, 2017). A jelenlegi oktatásirányítás elsősorban ideológiai alapokon történő döntéshozási gyakorlata miatt (Nahalka, 2022; Radó, 2023. 03. 31.) meglehetősen terméketlen párbeszédben az érintettek viszonylag kis része vesz részt. A diskurzus tehát viszonylag szűk körű, kritikai szempontból azonban szükséges a problémakört több társadalmi szereplő felé is kinyitni, és újra feltenni azokat az alapvető nevelésméleti kérdéseket, amelyek a magyartanítással kapcsolatos fő dilemmákat

okozzák, s amelyek – állításom szerint – az intézményesített nevelési-oktatási folyamatokon belüli kultúráközvetítési módok belső feszültségeiből következnek.

Az irodalom tantárgyhoz kapcsolódó, feszítő problémákra akkor lehetséges a kritikai pedagógia keretrendszerében megfelelő válaszokat adni, ha felismerjük, hogy az iskola irodalomról alkotott képe a történeti meghatározottságán túl szükségszerűen valamilyen *ideologikus alapokon nyugvó kultúrafelfogás közvetítésének* eszköze is egyben. **Tantervelméleti és tantárgypedagógiai szempontból tehát alapvető jelentőségű kérdés, hogy milyen képet közvetít a tanulók számára az irodalom tantárgyi konceptualizálása arról, hogy mi az a kultúra, ami körülveszi őket, illetve hogy ebben hol helyezkedik el és milyen szerepet tölt be az irodalom.** Szebenyi megfogalmazását elfogadva „társadalomelméleti aspektusból tekintve [...] a tanterv nem más, mint a társadalmi tudás elosztásának legitimációja” (Szebenyi, 2001. 296.), épp ezért a nevelési célok függvényében alakítható és megváltoztatható. Szükséges tehát, hogy a tantárgyakon keresztül érvényre juttatott valóságfelosztásokat és azok ideológiai meghatározottságait is vizsgálat alá vonjuk, illetve ezek transzparenssé tételével tegyünk ajánlatot új konceptualizálási módokra. A diskurzusban jelenleg részt vevő felek különböző megközelítéseket szolgáltatnak, azonban nem mindig teszik explicitté az álláspontjuk mögött meghúzódó kultúraképet, mely kihát a tanulás-tanítás egész praxisára, holott a nevelési célok összehangolása a kultúrafelfogásokkal egy átfogó, megalapozott kultúráközvetítési koncepció fontos részét képezheti.<sup>1</sup>

Ha az irodalom tantárgyi konceptualizálásához kötődő dilemmákat alapjaikig visszavezetnénk, újra fel kellene tennünk azt a kérdést, hogy miért válik egyáltalán különálló tantárggyá az irodalom (még ha össze is fonódik az anyanyelvvvel). Az irodalom mint tantárgy a nemzetközi tantárgyi rendszerekben is számos különböző formában jelenik meg, s gyakran az anyanyelvi nevelésbe integrálva egyáltalán nem képez különálló tantárgyat (Gordon Győri, 2006b). Az európai irodalomtanítás történetében a második világháborút követően különböző paradigmák váltak hangsúlyossá, melyek részben a piaci igényeknek kívántak megfelelni, részben a kultúrafogyasztás átalakult szerkezetére igyekeztek reagálni (Kispál, 2019). A jelenlegi euroatlanti oktatási környezetben jellemző a tartalmi fókusz és a tanulóközpontú megközelítések ütköztetése, melyek az egyes, nemzeti vagy lokális gyakorlatokban bár nem sorolhatók élesen különválasztható paradigmákhoz, azonban egyértelműen különböző nevelési célokhoz kapcsolódnak (Pieper, 2015; Witte és Sâmihiian, 2013). E két irányvonal között éleződnek ki a nemzetközi tantárgypedagógiai diskurzusból is a legfontosabb dilemmák. Ahogy Witte és Sâmihiian (2013) rámutatnak, a paradigmák kevésbé reflektált, hibrid alkalmazása ahhoz vezethet, hogy a tantárgy rosszul strukturált tudásterületté válik (*ill-structured knowledge domain*).

Az irodalom mint tantárgy tehát a nevelési-oktatási célok és a kultúrafelfogás mentén különböző formákban konceptualizálódik a különböző tantervekben. E tanulmány kereteiben elsőként a kritikai kultúratudomány szempontjain keresztül mutatom be a kultúrafelfogások irodalom tantárgyra vonatkozó, hazai diskurzusból betöltött szerepét, s azokat a dilemmákat, amelyek a kirajzolódó koncepciók kritikai nevelési célokkal való egybevetése során felszínre kerülnek. Célom, hogy a bevezetett szempontrendszer egyfajta gondolatébresztő hatással bírjon az irodalomtanításról való gondolkodásban, és hozzájáruljon a hazai kritikai tantervkutatáshoz.

### Irodalom a kultúra tükrében – A kultúratudomány perspektívája

Az irodalomtudományos és esztétikai diskurzusokban számos elméleti megközelítés szolgáltat alapot egy irodalmi nevelési koncepció kidolgozásához, melyek jó esetben összhangban állnak az adott tantervkészítői csoport nevelési-oktatási céljaival. Az utóbbi idők hazai álláspontjairól, felvetett koncepcióiról érzékletes összefoglalót ad Halmi

(2003). Ezen összefoglalóból is kitűnik, hogy az irodalomelmélet, mely a tantárgypedagógiai koncepciót meghatározza, nem értelmezhető az ideológiák alapján meghatározott mögöttes kultúráképtől leválasztva. A kultúrákép implikációi jelentős különbségeket eredményezhetnek a tantárgypedagógia elméletében és gyakorlatában is, mivel az olyan alapvető kérdésekre adható válaszokat is meghatározzák, mint hogy kinek a kultúrája számít értéknek, ki vesz részt a kultúra formálásában és termelésében, és hogy ki és mi kerül mindebből kizárára.

Az általam használt megközelítésben a kultúratudományos perspektíva azért kap kitüntetett szerepet, mert az a kultúra totalitását igyekszik megragadni, amennyiben a kultúrát az egyes jelenségek háttérében meghúzódó jelentéshorizontok feltárásán keresztül vizsgálja (Müller-Funk, 2002; Reckwitz, 2015). Célja, hogy értelmezze azokat a szimbolikus rendeket és kódokat, amelyek kifejezésre jutnak az ember különböző gyakorlataiban, illetve meg is alapozzák azokat. A kultúra perspektívájának tantervkutatásban való alkalmazása tehát azt segítheti, hogy felfejtsük az adott időszak egyik legközvetlenebb kultúratermelési módjának, az intézményes kultúráközvetítésnek a kultúrafelfogását, mely a nevelési célokkal egybevetve az adott tanterv ember- és társadalomképeinek mélyebb elemzését teszi lehetővé.

De mit is értünk kultúra alatt? E fogalom több kultúrakutató szerint a legbonyolultabb jelentéshálójával bíró szavak közé tartozik (Eagleton, 2000), így érdemes jelentésének alakulását történetileg vizsgálnunk. Reckwitz (2015) kultúrszociológiai megközelítésében a kultúra jelentésmezőjének alakulásában azt vizsgálja, hogy az adott kultúrafelfogás mennyiben reflektál saját esetlegességére, a kultúraértelmezés kontingenciájára, ezáltal mennyiben hordozza magában a kultúra alakításának emancipatorikus lehetőségét. Megközelítése szerint a kultúra a társadalmi gyakorlatokat meghatározó jelentéstulajdonításokban jön létre, így az egyes praxisok e konstruált jelentéshorizontok és értelmezési kódok háttére előtt vizsgálhatók. E jelentésközpontú megközelítés egy önreflexív kultúraértelmező paradigmát hoz létre: a jelentésváltozásokat szociálkonstruktivista szemszögből értelmezve a vizsgált jelenségek (bármely emberi gyakorlat) összessége elveszti látszólagos „természetes” pozícióját, ezáltal feltárul megváltoztathatóságának lehetősége is.

Az alábbiakban azt vizsgálom, hogy a magyar neveléstudományi és irodalomtanításról szóló diskurzusokban megjelenő domináns vagy kitüntetett pozícióban lévő álláspontok milyen kultúrafelfogást közvetítenek, s ezek hogyan értelmezhetők a kultúra jelentéshálójának kiterjesztése és esetlegességének felismerése szempontjából – tehát hogyan kapcsolhatók a kritikai pedagógia emancipatorikus nevelési céljaihoz.

### Három megközelítés a kultúráról

Magyarországon a 21. században három irányvonal rajzolódik ki az irodalomtanítás kultúrakoncepciójával kapcsolatban a neveléstudományi diskurzusban, illetve az akörüli nyilvánosságban: a rendszerváltás utáni, posztmodern irodalomelméletre épülő paradigma; a 2010 utáni, populista-tradicionalista oktatáspolitikai irányvonal, mely jelenleg meghatározza az irodalomtanítás tantervi konceptualizálását; illetve elszórtan fellelhető egy baloldali, emancipatorikus igényű szemléletmód. Az egyes megközelítéseket képviselők nem adnak ki erős körvonalakkal rendelkező csoportokat, inkább egyfajta lazább szövésű gondolati hasonlóság jellemzi őket. Az alábbiakban röviden bemutatom e három kvázi-paradigmát, illetve azok kihívásait egy kritikai nevelési célzatú kultúráközvetítési koncepció felől.

*A kiterjesztett kultúrafogalom csapdája – a posztmodern  
megközelítés kultúrafelfogása*

A 2000-es évek elején az irodalomtanítással kapcsolatos szakmai diskurzust a korábbi irodalomtanítási tendenciákból fakadó normatív műveltségfogalom meghaladásának célja határozta meg: az addigi, erősen kánonalapú és lineáris, történeti szemléletű irodalomtanítással szembehelyezkedve a szövegértelmezési technikákra, az olvasóvá nevelésre és az értelmezésre helyeződött át a hangsúly (Sipos, 2006). Ehelyütt nincs tér kitérni e paradigma – melyet jobb híján posztmodernnek nevezek – minden aspektusára, így elsősorban az irodalmi kánonhoz, ezen keresztül pedig az irodalomtanításban megjelenő kulturális regiszterekhez fűződő viszonya kapcsán igyekszem bemutatni felvetéseit, majd az ezzel kapcsolatos dilemmákat. E nehezen körülhatárolható megközelítést, melynek egyik irodalomelméleti pillére – a dekonstrukción kívül – a hermeneutikai olvasásmód, az egyéni értelmezések kialakításának célja, az irodalomfogalom szélesítése jellemez, napjainkig meghatározó szerepet tölt be az irodalomtanításról folyó szakmai diskurzusban. A megközelítés célja az olvasóvá nevelés, a szövegek általi önismeret-fejlesztés, morális és etikai dilemmák megvitatása a szövegek értelmezésén keresztül. E nagy vonalakban felvázolt irányzat meghatározó kötetének tekinthető az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* című tanulmánykötet, melyben számos javaslat olvasható az irodalomtanítás reformját lehetővé tevő, 2005-ben bevezetett Nattal megnyílt lehetőségekre. Ahogy Sipos Lajos az előszóban fogalmaz:

A kulturális kódrendszer közvetítésének helyére kerülhet a szövegértés fejlesztése, az olvasói kompetencia javítása és az újragondolt, időről időre változó-módosuló-kiegészülő irodalmi kánon is. [...] a használat, a felhasználás, az elsajátítás a meghatározó, a tudás szembesül a megismerhető bonyolultságával, s lassan nyilvánvalóvá lesz, az egyes ember és az embercsoportok tudattalanul, vágyaik és szándékaik alapján épülnek be a történetbe. (Sipos, 2006. 11.)

Az új paradigma többek között az olvasóvá nevelésben, az általános szövegértési kompetencia fejlesztésében és az irodalmi kánon formálhatóságának felismertetésében látja az irodalomtanítás lehetőségeit – tehát felismeri a kultúra alakíthatóságát, kontingenciáját. A kötet felépítésében, megjelölt témáiban is „a kultúra új fogalmának kialakítására” (Sipos, 2006. 12.) törekszik, a hierarchikus, hagyományalapú és normatív értelmezés felszámolását támogatja: a tanulók igényeit, valamint a kortárs szövegek és populáris regiszterek bevonását szorgalmazza. Explicitté teszi a magas- és alacsony-kultúra dichotómiájának elutasítását, és ezzel ahhoz a szellemi hagyományhoz csatlakozik, mely a kultúra értelmezési mezejét kiszélesíti az emberi produktumok és gyakorlatok (szinte) összességére.

E gyermekközpontú, élményalapú és sok tekintetben demokratikus értékeket implikáló megközelítés azonban nem mentes az oktatási rendszerben bekövetkező kultúraközvetítés belső ellentmondásaitól. Ezek felfejtéséhez, melyek meglátásom szerint első sorban a kultúra jelentésmezejének kiszélesítéséből fakadnak, érdemes egyet hátrébb lépünk, a kiterjesztett kultúrafogalom esztétikai következményeinek megértéséig, melyeknek Seregi Tamás *Művészet és kultúra* című szövegében részletes elemzését adja – egyben a kortárs esztétikai diskurzus fő töréspontjait is megrajzolva (Seregi, 2021). Állítása szerint a kultúra kiterjesztett értelmezéséből következik, hogy felszámolódik az esztétikai érték mint kategorizációs tényező, mely korábban meghatározta a modernitással kialakult művészetképet. Az ember által alkotott produktumok egységesítő kategorizálása a 'kultúra' fogalma alatt, mely tehát tagadja az értékbeli különbséget művészet

és egyéb emberi alkotások között, ahhoz vezetett, hogy ma azt állítani, hogy valami kulturálatlan, maga a kulturálatlanság: egy alantásnak bélyegzett gyakorlat vagy termék sem más, mint egy adott csoport specifikus kultúrájának megmutatkozása (szub-, népi vagy populáris kultúra). Aki ezt nem ismeri el, arra könnyen aggatható az elitizmus, vagy nemzeteken átívelően a kolonializáló mentalitás vádjá. Seregi szerint a magasművészet presztízsének leértékelődése is e tendenciákból következik: ha a kultúra mindenre kiterjeszhető, úgy az ellenség nem lehet többé „kint” (más kultúrákban), sem „lent” (a nem-privilegizált társadalmi csoportokban), hanem pusztán „fent”, azaz a magaskultúra világában. Az ebben a megközelítésben rejlő veszély elsősorban az, hogy lényegileg különbözőnek tűnő tapasztalatformákat homogenizál, tehát a kulturális elitizmus vádját elkerülendő eltagadja a művészeti tapasztalat megkülönböztetett jellegét más kulturális élményekhez képest.

Az irodalomtanítás kapcsán e megközelítést képviselő szerzők (a teljesség igénye nélkül Arató, 2016; Báthory, 2016; Jáki, 2016; Manxhuka, 2020; Nagy, 2020; Nahalka, 2020b) a magaskultúrához sorolt művek jelentésgazdagságát nem kérdőjelezi meg, sokkal inkább e művek státuszát, kiemeltségét vitatják tudatosan vagy tudatlanul. Talán legfontosabb állításuk az, hogy a populáris művek egyfajta előszoba-funkciót betöltve képesek eljuttatni a diákokat a magasirodalmi művekhez is: az egyszerűbb nyelvezetű szövegeken keresztül elsajátított interpretációs eszközkészlet alkalmazható a későbbiekben (mondjuk a gimnázium utolsó két évfolyamán) a „szépirodalmi” szövegek befogadására is. Az e nézetet képviselők gondolatait nagyban alátámasztják tanítási tapasztalataik, a diákokkal való interakcióból származó tudásuk a kanonizált szövegek befogadási nehézségeiről, a nyelvi akadályokról és arról, mennyire távoli a diákok számára az „elérni kívánt” szövegvilág. Ahogy Arató fogalmaz:

„sok lektűr és főleg sok ifjúsági regény éppen azért népszerű, mert a diákok könnyebben létesítenek személyes, azonosuláson alapuló kapcsolatot hőseikkel, mert úgy érzik, a bennük ábrázolt világhoz, a bennük szereplő alakokhoz több köze van, mint a klasszikus művek alakjaihoz és világához.” (Arató, 2016. 29.)

A klasszikusok populáris művekkel való helyettesítésének vagy populáris regiszteren keresztül való olvasatának javaslatai jól példázzák tehát, hogy e tanításelméleti koncepció

---

*A klasszikusok populáris művekkel való helyettesítésének vagy populáris regiszteren keresztül való olvasatának javaslatai jól példázzák tehát, hogy e tanításelméleti koncepció folyamánaként hogyan veszt presztízséből, sőt válik kifejezetten szinte egyenrangúvá a korábban magaskultúráként számon tartott kánon a populáris művekkel a tantermi gyakorlatban, vagy az arra tett neveléstudományi javaslatokban. Ez a törekvés azonban a kultúra-közvetítés kérdéseit illetően több szempontból is elméleti nehézségekbe ütközik. Az irodalomtanítással kapcsolatban felmerülő, értékbeli különbségeket feloldani kívánó felvetések alapvetően is nehezen érvényesíthetők egy olyan tantervi rendszer esetében, amelyik egy kifejezetten egyoldalúan, normatív kultúra-felfogás alapján kialakított irodalmi kánon kritika nélküli közvetítését végzi.*

---

folyományaként hogyan veszít presztízséből, sőt válik kifejezetten szinte egyenrangúvá a korábban magaskultúráként számon tartott kánon a populáris művekkel a tantermi gyakorlatban, vagy az arra tett neveléstudományi javaslatokban. Ez a törekvés azonban a kultúráközvetítés kérdéseit illetően több szempontból is elméleti nehézségekbe ütközik. Az irodalomtanítással kapcsolatban felmerülő, értékbeli különbségeket feloldani kívánó felvetések alapvetően is nehezen érvényesíthetők egy olyan tantervi rendszer esetében, amelyik egy kifejezetten egyoldalúan, normatív kultúrafelfogás alapján kialakított irodalmi kánon kritika nélküli közvetítését végzi. Az *Iliász* és *Az éhezők viadalának* párhuzamba állítása azonban nem (csak) azért nem képes meghaladni a fennálló elitista kultúráképet, mert a kimeneteli követelmények és a tankönyvek, taneszközök csak az egyiket emelik kultúrálódásra érdemes rangra, hanem azért sem, mert azok a szempontok, amelyeken keresztül *Az éhezők viadala* pedagógiai feldolgozásra kerülhet, az *Iliászból* származtathatók. Mindig a kanonizált kultúra kapcsán felmerülő kérdéseket, szempontokat (legyenek azok narratív technikák, morális dilemmák vagy toposzok) próbáljuk leegyszerűsített formában a populáris kultúra termékeiben felmutatni, hogy érdeklődést ébresszünk a magaskulturális javak befogadása iránt, fordítva azonban ez nem működtethető. Mindez persze nem újdonság, több helyütt deklarált nézete a paradigma fontos szerzőinek, azonban fontos észrevenni a benne foglalt állítást: bizonyos populáris alkotások nem véletlenszerűen kerülnek be az osztályterembe, hanem egy nevelési célokra nyugvó pedagógiai szelekciós folyamaton megmértetve tartottak érdemesnek arra, hogy tananyagává váljanak. Enyhén provokatív szándékkal teszem fel a kérdést: miért nem születik tanulmány az olyan populáris művekről, mint például a YouTube-on 2,7 millió megtekintéssel bíró, roma származású Ricsi x Brigi *Tárizs 2.* című slágere, és annak hatásáról a szövegértés fejlesztésére (RomStar Record's Oláh Richárd, 2024)? Mely szempontok teszik tanításra alkalmasabbá a *Csillagok Háborúját*, mint ezt a dalt? Nem azt állítom, hogy ne léteznének ilyen érvek, pusztán azt, hogy ha a kulturális javak között nem szeretnénk értékalapú megkülönböztetést tenni, úgy nehezen adhatunk választ erre a kérdésre anélkül, hogy az egyes produktumokat a *kulturális funkciójuk* szempontjából – és ne „önjogukon” – tartsuk értékesnek. A populáris regiszter így valójában a magasművészet szolgálóleánya marad, s csak annyiban tekinthető értékesnek, amennyiben alkalmas a magaskultúra életkori sajátosságoknak megfelelő „adagolására” a tanulók számára.<sup>2</sup>

E szempontból több mint érthető, hogy a hazai diskurzus nagy hangsúlyt helyez az életkori sajátosságokhoz illeszkedő kötelező olvasmányok kiválasztására. Ehelyütt fontos azonban kiemelni, hogy a gyermekek számára „készült” kultúra is értéktelített, s pedagógiai felhasználásának módjait szintén nem lehet csupán életkori sajátosságokhoz illeszkedő nyelvi szempontok alapján kiválasztani. A gyermekek kultúrája ugyanis nem homogén: nem ugyanazt tapasztalja egy értelmiségi családból származó, belvárosi gyermek, mint egy külvárosi vagy esetleg szegregátumban felnőni kénytelen társa. A populárisnak nevezett tömegkultúra látszólag homogenizálja e csoportokat, mellyel valójában elfedi a társadalom radikális széttagozottságát, párhuzamosságait.

További pedagógiai kihívást jelenthet, hogy a szövegek nehézségi szintje szerinti differenciálás látszólagos esélyegyenlőséget teremtő hatása valójában az iskolán kívüli, szocioökonomiai helyzet alapján meghatározott kulturális tőke szerepének felerősödéséhez vezethet, mellyel a társadalmi olló csak tovább nyílik. Ahogy Trencsényi László fogalmaz:

„a társadalmi mobilizáció sajátos velejárója, hogy a »felfelé mobilizálódni« kívánó ifjú [...] éppen a felemelkedés érdekében-jegyében szükségképpen el kell hogy sajátítsa a társadalmi hierarchia magasabb szintjén tudott csoportok kultúráját, kulturális nyelvét.” (Trencsényi, 2000. 31.)

Épp ezért is fonák azon érvelés, hogy a „nehéz nyelvezetű” szövegek (ami általában a szépirodalmi művek bonyolult befogadástechnikai elvárásait jelenti) csak a későbbi évfolyamokon kerüljenek elő, ahol az életkori sajátosságok elvileg lehetővé teszik befogadásukat (ha elfogadjuk, hogy a művészeti interpretációs folyamat csak komplexebb, de nem minőségileg más típusú olvasást jelent), viszont azon tanulók, akiket társadalmi helyzetük nem predesztinál továbbtanulásra, ekkorra valószínűleg elhagyták az iskolát. Basil Bernstein találó kifejezésével a tárgy végső misztériuma – ez esetben a komplex befogadástechnikát igénylő irodalmi szöveg értelmezése – csak bizonyos kulturális tőkével rendelkező tanulók számára tárulhat fel (Bernstein, 1996. 85.).

A regiszterek közti különbségtétel felszámolása, vagy annak pusztán nyelvi összetettségi szintjével való magyarázata több elméleti problémához is elvezet tehát, melyek a tantervalkotáson és a rejtett tanterven keresztül érvényesülő kultúrafelfogásban kristályosodnak ki. Az értékkülönbség eltörlésével ugyanis nem adható válasz a tartalmak kiválasztásának és keretezésének mikéntjére. Az egyik nagy kérdésünk a felvázolt problémakör kapcsán tehát az, hogy ha a kulturális javak megítélése egyneműsödik, akkor milyen elvek mentén szelektáljuk az iskolai oktatásra érdemesnek tartott könyveket, szövegeket.

Ha erre a válaszuk az, hogy ne vélt vagy valós esztétikai értékük alapján emeljünk ki műveket, úgy viszont arra kell tudnunk választ adni, hogy milyen olvasási módok azok, melyeket az iskolában tanítani kívánunk, s azok milyen kritériumok alapján tekinthetően értékesebbnek másfajta olvasásmódoknál. Úgy látom, e kérdésekre a választ csak a nevelési célokból kiinduló tantervi-tartalmi és módszertani meghatározás adhatja meg, mely – ahogy bevezetőmben is kiemelttem – szükségszerűen ideologikus. Ha a cél egy problémaközpontról, a tanulók érdeklődésére épülő szövegolvasási praxis kidolgozása, abban is szerepet kell kapjanak azok az értelmezői gyakorlatok, melyek a pusztán mechanikus szövegolvasáson túl *valamilyen* értelmezői magatartást lehetővé tesznek, s e technikák valójában azok, melyek nem lehetnek mentesek a tanulási környezetet konstruáló nevelésemélettől és ideológiától. Bár az olvasóvá nevelés elméletben megengedheti azt a mottót, hogy „mindegy, hogy mit, csak olvassanak!”, azt már nehezebben engedheti meg magának, hogy kijelentse: „mindegy, hogy hogyan, csak olvassanak!”.

A fent felvázolt belső dilemmákat egy kiszélesített kultúrafogalom közoktatásbeli hasznosíthatóságával kapcsolatban természetesen méltánytalan volna a jelenlegi nevelési problémák fő elemeként megnevezni, miközben – ahogy a következő részben kifejtésre kerül – egy rendkívül részletesen előíró és erősen normatív kultúrafelfogásra épülő tantervi szabályozás van érvényben. A felvetett kérdések azonban fontos részét képezhetik egy kritikai pedagógiai alapú tantervfejlesztés előkészítésének, melyben érdemes számot vetni e kvázi-paradigma számos fontos meglátásával, s azokat egy értékeken és transzparens neveléseméleten alapuló kultúráközvetítési koncepcióba integrálni.

### *Kultúráközvetítés 2010 után – tanterv helyett homlokzat*

Az oktatáspolitikában 2010-ben egyfajta konzervatív nevelési fordulat játszódott le. Ennek fontos lépéseként beszűkítették a helyi tantervek lehetőségeit, ezzel csökkentve a lokális autonómiát, a kultúráközvetítést hozzákapcsolták a nemzeti érzület erősítésének nevelési céljához, és saját érdekcsoportjuk kanonizációs igényei szerint alakították a tantervben megjelenő kötelező tartalmakat (Neumann, 2022).

Az oktatást az elmúlt másfél évtizedben elsődlegesen meghatározó és szabályzó csoport kultúrafelfogása tehát elsöre meglehetősen egyértelműnek látszik: egy normatív, a nemzeti történelem kanonizált szerzőinek kiemelésére és a hagyomány kritika nélküli átörökítésére épülő koncepciót ültet át a tantervi és tankönyvi közvetítésen keresztül

– ezért nevezhető tradicionalistának. A kultúra e felfogás szerint a nemzeti elit, a nemzeti nyelv kimunkálásához és ezáltal a nemzeti érzület kialakításához hozzájáruló szerzők életművének sora. A bennük megmutatkozó és rendkívül egyoldalúan keretezett érték mindenki számára azonos módon közvetítendő, a hozzáférés módja elsősorban a hagyományok történetetlen és kritikátlan megismerésén alapul.

A 2012-es Nat sok szempontból létező, vagy legalábbis a fennálló (oktatás)politikai dichotómiában legitím igényekre adott válaszként is értelmezhető, mely a 2007-es, kompetenciaalapú, a tartalmi szabályozást minimalizáló Natra adott jobboldali kultúrpolitikába illeszkedik. A tartalmak részletesebb szabályozását a nemzeti egység, a közös nemzeti minimum létrehozása érdekében látták szükségesnek, a tantervírók tehát a közös nemzeti alapműveltség fundamentumának tekintették a tantervet.

„A közös műveltséganyag meghatározása lehetővé teszi olyan tudásanyag kialakítását, amelynek ismerete minden felnőtt állampolgárról feltételezhető, és amely elősegíti, hogy egy társadalom tagjai egymással szót értsenek. Az alapműveltség kötelező tartalmi elemeinek meghatározása lehetővé teszi a közös »kulturális kódrendszer« kialakításával az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét és az iskolák közötti átjárhatóságot.” (Hoffmann, 2012. 9.)

E konzervatív megközelítés valójában nem újszerű a műveltségközvetítést övező diskurzusokban, és általában az iskola feladatát a piaci szükségletek felől keretező, az annak igényeit kielégítő kompetenciák fejlesztésére fókuszáló megközelítésekkel szemben fogalmazódik meg (Giroux és Roger, 1988). Mint a későbbiekben látni fogjuk, a kultúra közös minimumának gondolati alakváltozata nem csupán a jobboldali konzervatív ideológiához kapcsolható, hanem fontos részét képezi a baloldali, emancipatorikus nevelési elképzeléseknek is. Hivatkozási alapját, legitimitását azonban máshonnan nyeri: történet szemléletében a múlt nagyjainak ismerete, a hagyomány képes helyesen nevelni a következő generációt, ezen értékek átháramlásával lehetséges a normatív értékrendnek megfelelő állampolgárok – hazafiak – kinevelése. A múlt tehát maga a nevelés aktora: a kiemelkedő művek, alkotók megkérdőjelezhetetlen autoritások, gondolataik elsajátítása egyfajta beavatásként megteremt a nemzetközösséget.

„A Nemzeti alaptanterv azáltal biztosítja minden állampolgár jogát a lehető legszélesebb körű műveltség megszerzésére, hogy meghatározza és a közoktatás számára kötelezővé teszi azokat a tartalmi elemeket, kompetenciákat és attitűdöket, amelyek elsajátítása révén a felnövekvő nemzedékek számára kulturális örökségük hozzáférhetővé válik, ami lehetővé teszi a további értékteremtést.” (Kaposi, 2012. 9.)

Bár egyértelműen kimutatható kontinuitás a 2012-es és a 2020-as Nat között, valójában fontos kultúrpolitikai különbségeket is meg lehet figyelni bennük: a tradicionalizmustól elmozdulva a **posztmodern populizmus** (vagy Radó [2023. 03. 31.] kifejezésével élve a tradicionális konzervativizmus és az **illiberális, konzervatív populizmus**) jegyei sejlenek fel mind a tanterv létrejöttében, mind implementálásában. A 2012-es Nat által létrehozott kánon felülbírálsát lefolytató Védnöki Testületbe még több kortárs művészt, alkotót, szakértőt is bevontak – ami a kultúrafelfogás hasonlósága szempontjából valójában csupán szimbolikus gesztus, azonban lényeges különbséget mutat a 2020-as Nat létrehozásának körülményeihez képest (Kaposi, 2012. 11.). Ekkorra ugyanis a társadalmi konszenzus, a demokratikus párbeszéd látszatának maradékát is felszámolta a kormányzat azzal, hogy a 2018-as tantervi koncepciót félresöpörve egy anonim bizottság által, átláthatatlan módon kidolgozott tantervet ratifikált. A jelenleg is érvényes tantervben megjelenő kultúrafelfogás, mely a szavak szintjén sok hasonlóságot mutat elődjével,

valójában a kultúraközvetítés hatalomközpontú értelmezését érvényesíti csupán, mely az értéktételezést már nem elvont eszmékkel, hanem sokkal inkább a hatalom és erő dinamikus megragadásának képességével legitimálja (erről bővebben ld. Radó, 2023. 03. 31.). E nevelési koncepciót legutóbb Orbán Balázs foglalta össze cikkében, mely azóta a Nat-vizsgában ajánlott olvasmányként lett földalva a tanárok számára (Orbán, 2023). A kultúraközvetítés fő célja a tantervírásban kiemelt szerepet játszó Takaró Mihály szerint rendkívül hasonló ahhoz, amit Hoffmann Rózsa is megfogalmazott, bár érzékelhető a nemzeti szemlélet átértékelődése, nyelvi megalapozásának kitüntetettsége:

„nyelvünk, közös történelmünk, keresztény alapú vallási és művészeti hagyományaink összekötnek bennünket, korokat, alkotókat, befogadókat és műveket. Egy kulturális hagyományhoz tartozunk, mármint a Kárpát-medenceiek, ezért a magyar nyelv és irodalom tantárgyak a Kárpát-medencei magyarság irodalmát, szellemi örökségét egységesen és egységben kezelik. [...] Amikor kimondtuk azt, hogy nem határon túli meg határon inneni, hanem Kárpát-medencei magyar irodalom van, [...] akkor kimondtuk, hogy kultúránk lehet egységes.” (Takaró, 2023. 24.)

A kultúra szelektált tartalmainak erősen normatív érték-közvetítő szerepe tehát a határon átívelő nemzeti egység megteremtésére hivatott. Az irodalom e felfogásban kiemelt szerepet kap, mivel „az irodalmi mű nem egyszerű esztétikai minőség kérdése, hanem minden igazi értékálló irodalmi műnek érték-közvetítő funkciója van” (Takaró, 2023. 25.). Az irodalom tehát, „amely mindig a valóságot próbálja meg tükrözni többek között” (uo. 24.), az anyanyelv kimunkált formáján keresztül képes közvetíteni a nemzettudatot, a hazaszeretetet – sőt, még Trianon fájalmát is anélkül, hogy ezt külön magyarázni, indokolni kellene. A kultúrán belül tehát az irodalom akkor számít értékesnek és oktatódnak, ha az adott nemzeti kultúra identitásképzéséhez szükséges morális kódokat – egy nemzeti érzület elitcsoport izlésítélete szerint – megfelelő esztétikai megformáltságán keresztül reprezentálni képes. Azonban mindennek szellemi-gondolati alapját maga a tanterv és annak implementálása nem hogy nem biztosítja, hanem inkább hátráltatja. Ahogy Horváth Zsuzsanna, az 1995-ös és 2012-es Nat írásában aktívan részt vevő neveléstudós fogalmaz a koncepció és implementáció hiányosságaira utalva:

„Ez így nem tanterv, ez egy homlokzat.” (Horváth, idézi Teczár, 2020. 03. 18.)

E normatív, posztmodern hatalomfelfogáson alapuló kultúraközvetítés legproblematisabb pontja, hogy azok a befogadási és kultúraelsajátítási stratégiák, melyek e kultúrafelfogásból következnek, az olvasásmódok rendkívül szűken értett, leegyszerűsített mechanizmusait feltételezik, melynek képletében a mű értéket közvetít, tehát az olvasás során az érték egyszerűen átkerül a műből a befogadóba. Az ilyesfajta befogadásszemlélet természetesen összhangban áll a meghirdetett konzervatív oktatáspolitikai koncepció

*E normatív, posztmodern hatalomfelfogáson alapuló kultúraközvetítés legproblematisabb pontja, hogy azok a befogadási és kultúraelsajátítási stratégiák, melyek e kultúrafelfogásból következnek, az olvasásmódok rendkívül szűken értett, leegyszerűsített mechanizmusait feltételezik, melynek képletében a mű értéket közvetít, tehát az olvasás során az érték egyszerűen átkerül a műből a befogadóba.*

általános tanulásképevel, azonban ezt nem csupán a neveléstudomány komplexebb tanulásméletei alapján lehet bírálni, hanem a kultúra mechanizmusának lebutított értelmezésével is – mintha az intézményesített nevelés indoktriner eszközökkel fölül tudná írni azt a multikulturális, sokrétegű, gyakran rizomatikus szerveződő hatásnyalabot, ami a fiatalokat és gyerekeket a globalizáció és a későkapitalista információs társadalom korában éri. Az önmagát tradicionalistának valló, azonban hatalomtechnikai szempontból posztmodern-populista kultúrákövetítés tehát hiába kizárólagos, ettől még nem tekinthető konzisztensnek (Kristóf, 2021). Egyik legnagyobb csapdája, amit önmagának állít, hogy bár látszólag nyíltan vállalja saját kultúrafelfogását, és azt összhangba kívánja állítani kultúrákövetítési módjaival, valójában nem rendelkezik tényleges befogadás- vagy nevelésmélettel, így hallatlan szakadékot nyit az írott és a megtanult tanterv között.

A jelenleg érvényesülő kultúrákövetítési koncepció tehát sok irányból bírálható, még ha a változás lehetősége nincs is a horizonton.

### *Műveltség és emancipáció*

A hazai diskurzusban megjelenő kultúrafelfogások közé fontosnak tartom beemlíteni a jóval kevesebb szereplő által képviselt, azonban a hazai kritikai pedagógiai mező számára jelentős tanulságokkal bíró megközelítést. Érdekes módon a hazai kritikai hagyomány (az alábbiakban példaként Knausz Imre és Tamás Gáspár Miklós vonatkozó írásai) a közvetítendő kultúrafelfogás terén párhuzamba állíthatók a fent említett neokonzervatív megközelítéssel abból a szempontból, hogy bennük is fellelhető a műveltség mint központi kultúrákövetítési tényező. E felfogásban a műveltség azonban az önművelés, ezáltal a demokratikus társadalmi berendezkedés vagy épp a mozgalmi munka lehetőségfeltételeit teremti meg. A magaskulturális termékek értékét társadalom- és emberformáló erejük adja, nem a pusztán múltidézés; az ember cselekvéséhez szükségesnek tartják, hogy találkozzon művekkel az önképzés, a Bildung jegyében (Kron, 2003), ami az embert az univerzálisan emberibe vezet be, mivel egy közös nyelvre épülő közös gondolkodás nélkül nem tartják létrehozhatónak a közös politikai kultúrát, tehát a demokráciát sem.

2018-ban a *HVG* hasábjain zajlott élénk közéleti vita a magyartanítás tartalmainak átalakítása kapcsán, melynek egy részletét azért érdemes megvizsgálni, mert számos olyan szereplő is megszólalt benne, akik a diskurzusmezőn „kívülről” érkeztek: fiatal költő, filozófus, történész (Cseresnyési, 2018; Révész, 2018; Tamás, 2018a, 2018b; Vida, 2018). Tamás Gáspár Miklós az irodalmi művek közoktatásbeli szerepéről szóló publicisztikájában a hagyomány által átörökített, értékesnek tartott műveket az önművelés olyan lehetőségeként keretezte, ami a mozgalmi munka és az öntudat szempontjából elengedhetetlen: TGM számára a magaskultúra nem sznob vagy elitista, hanem közös kincs, ami minden ember számára olyan tapasztalatokat tehet hozzáférhetővé, melyek emancipálják, és számára az életet élhetőbbé teszik.

Hivatkozási alapját a munkásmozgalmak önképző köreinek gyakorlatai képezik: az általános, emberi vágy az elmélyülésre, a művészetben keresztüli kiteljesedésre, mely kollektív akarat formájában is megmutatkozhat:

„a régi munkásmozgalom és a régi népi mozgalom a magaskultúra hagyományának az elragadására törekedett a hűbéri, nagypolgári és főhivatalnoki elitektől: parasztgyerekeknek és proligyerekeknek is kijárt az aszklepiádészi strófa, a disztichon, a szonett, Platón, Spinoza, Kant, a relativitáselmélet, a kvantummechanika, a pszichoanalízis és Rembrandt.” (Tamás, 2018a. n.o.)

TGM írásait kézenfekvő, azonban méltánytalan lenne pusztán elitizmussal vádolni. Szemléletmódjában ugyanis nem a „magaskultúra” önértéke az, amit minden áron védeni és fenntartani kell, hanem a kultúrának egyes artefaktumai, melyek olyan emberi megnyilvánulásokat hordoznak, amik az emberi létezés mélységeihez, elidegenítetlen tapasztalási formáihoz adhatnak hozzáférést. Ezek nem képezhetik egy privilegizált csoport vagy osztály kizárólagos tulajdonát, hanem mindenkié és bárkié kell legyenek. Ha a gyakran feltett kérdést megfordítjuk tehát, s nem azt kérdezzük, hogy ki *nem* fér hozzá a kulturális javakhoz, hanem azt, hogy ki *férjen* hozzá, láthatóvá válik az állásfoglalás emberképe, s elhivatottsága a társadalom egésze felé. TGM filozófus, nem neveléstudós, azonban az általa megfogalmazottakból feltűnően hiányzik a pedagógiai koncepció. Legjobb szándéka – és implicit nevelési céljai – ellenére sem vesz tudomást a művekkel való találkozás eltérő társadalmi pozícióból fakadó pedagógiai dilemmáiról, illetve nem problematizálja magát azt a nevelési helyzetet, hogy a művelődés az iskola normatív kereteiben létrehozott közös nyelvre – kódrendszerre – épül, ami egy csoport számára könnyebben hozzáférhető, s ezáltal az ő kulturális tőkéjük érvényesítését segíti. Amíg a megszólalás lehetőségfeltételei, a mozgásba hozandó kódok nem demokratizálódnak, a művelődésstruktúra a fennálló, egyenlőtlen viszonyokat termeli újra.

Knausz Imre neveléstudósként több figyelmet fordít a kultúráközvetítés pedagógiai dilemmáira. *Műveltség és demokrácia* című tanulmánykötetében – TGM-hez hasonlóan – több ízben is a közös műveltség szükségességére hívja fel a figyelmet a demokratikus párbeszéd lefolytathatóságának érdekében. Érvelésében a közös vonatkoztatási alapok megteremtését a közoktatás kiemelt feladatának látja, melyhez a történelmünk és kultúránk szempontjából fontos művek ismerete és értelmezése alapvető jelentőségű. Knausz a kötet címét is adó *Műveltség és demokrácia* című írásában a műveltség kompetenciájának kiemelt szerepéről értekezik a társadalmi problémákra való nyitottság lehetőségfeltételeinek megteremtése szempontjából (Knausz, 2018). A műveltség számára olyan kompetencia, mely a konszenzus terepét hozhatja létre a tanár és a tanulók közti dialogikus viszonyra alapozva. Az általa felvázolt, demokratizáló kultúráközvetítési mód kritikai történelmi szemléletű, tehát felismeri a múltból átöröklött struktúrák esetlegességét; interpretatív, amennyiben a műveltség mint értelmezés és értelemadás jelenik meg; illetve dialogikus, tehát a tanulók és tanárok közötti párbeszédből, értékegyeztetésből fakad. Ez utóbbi szempont során a populáris művek mint a műveltség kompetenciájának elsajátításában szerepet játszó tényezők jelennek meg. Álláspontja szerint a részletesen szabályozó tanterv nem ad keretet az adott jelenség értelmezési síkjának bővítésére, tehát egy egységes, monolit kultúrát közvetít a tanulók számára, akik ezáltal nem képesek elsajátítani a különböző megközelítések *értelmezésének* (nem csupán elfogadásának) képességét. Állítása tehát az, hogy a demokratikus társadalomhoz szükséges a közös műveltség, mely azonban nem szűkülhet egyetlen perspektívára, hanem a különböző interpretációk értő képességeként kell megjelenjen ahhoz, hogy a társadalom különböző csoportjai képesek legyenek ügyeik közös egyeztetésére. Bár Knausz számot vet azzal, hogy a hagyomány által átöröklített, történelmi műveltség egy dialogikus pedagógiai szituációban válhat csak kompetenciává, a tanulók részéről a populáris kultúra termékeit emeli be a tanulás folyamatában aktivizálható tudásként. E dichotómia (magas- és alacsony-kultúra) problematikusságát már a fentebbiekben kifejtettem, ehelyütt annyit tennék hozzá a felosztás kritikájához, hogy Knausz megközelítése bár számot vet a populáris kultúra kultúripari kiszolgáltatottságával, tehát egyneműsítő, a jelen állapotot univerzalizáló hatásával, végső következtetésében nem fejt ki koncepciót arra vonatkozóan, hogyan lehet dialogikus viszonyba hozni olyan műveket, amik a termelési logikában a szórakoztatás spektakularizációjával a kritikai megközelítés elorsvasztásának funkcióját töltik be.

Fontos hangsúlyozni, hogy amikor e megközelítések kapcsán a műveltségközvetítés normatív aspektusát emelem ki, ezt nem a koncepciók leegyszerűsítése végett, hanem

amiatt teszem, hogy egyrészt kiemeljem az értékalapúság központi szerepét az emancipatorikus neveléelméletekben, illetve hogy láthatóvá váljanak azok a kritikai pedagógia szempontjából felvetődő problémák, amelyek e felfogások mögött a kultúráközvetítés módjaira vonatkozóan húzódnak. A műveltség e szerzők számára a modernitás eszményéhez fűződik, így érthetően alappillére a társadalmi változásnak, mely a spektakuláris tömegmédiá butító, passzivitásba süllyesztő hatásaival szemben lép fel. Nem véletlen, hogy Knausz Imre kompetenciaként értelmezi a műveltséget: a magolás és a pusztá lexikális tudásfelhalmozás nem elégséges tudásforma a reflexióhoz és a spektakulum meghaladásához. A szerzők azonban nem vetnek számot azzal, hogy műveltségképük és az abból következő pedagógiai magatartások hasonlóan passzív befogadói szerepbe helyezik a tanulókat a kultúra szerkezetéről, alakulásáról szóló tudásuk konstruálásában, mint amit a popkultúra számlájára írnak. A tanulót ezek alapján az iskolán kívüli környezetében deaktíválja a szórakoztatóipar, majd reaktíválja a (Knausznál párbeszédre alapuló) műveltség. E képletből azonban feltűnően kimarad, hogy a tanulók számára e dichotómia nem kizárólagos tapasztalat a kultúráról: minden egyes diák valamilyen társadalmi csoport sajátos kultúráját (beszédmódját, habitusát stb.) is megtapasztalja, melyek többnyire sem a kultúripar,

sem a klasszikus műveltség tartalmaiban nem jelennek meg. A „mai fiatalok” kulturális tapasztalatai nem egyenlők a populáris kultúrával – sőt, maga a populáris kultúra sem tekinthető egységesnek, hanem a társadalmi osztályok és csoportok szerint tagolódik (ahogy fentebb Ricsi x Brigi slágerével jeleztem). Az iskolának tehát egy számtalan módon tagolt kulturális háttérhez kellene igazodnia, melyben ráadásul nemcsak maguk a tartalmak különböznek, hanem az észlelési minták és a kommunikáció kódjai is.

Számomra kérdés, hogy ha mindezt számba vesszük, és ezekre reflektálva kívánunk a kultúráközvetítésről gondolkodni, **érdemes-e régi fogalmainkat, mint például a műveltséget csürni-csavarni, vagy jobban el kellene rugaszkodnunk a fennálló fogalmi keretektől.**

### Összegzés

Az eddigiekben arra kívántam rávilágítani, hogy az irodalomtanítás kritikai megközelítésben nem szerveződhet kizárólag a tantárgyi tartalmak vagy a módszertani megközelítések köré, hanem explicitté kell tennie nevelési céljait, ideológiai háttérét, valamint az ezekhez kapcsolódó kultúrafelfogást. Az elemzett irodalomtanítási koncepciók

---

*A műveltség e szerzők számára a modernitás eszményéhez fűződik, így érthetően alappillére a társadalmi változásnak, mely a spektakuláris tömegmédiá butító, passzivitásba süllyesztő hatásaival szemben lép fel. Nem véletlen, hogy Knausz Imre kompetenciaként értelmezi a műveltséget: a magolás és a pusztá lexikális tudásfelhalmozás nem elégséges tudásforma a reflexióhoz és a spektakulum meghaladásához. A szerzők azonban nem vetnek számot azzal, hogy műveltségképük és az abból következő pedagógiai magatartások hasonlóan passzív befogadói szerepbe helyezik a tanulókat a kultúra szerkezetéről, alakulásáról szóló tudásuk konstruálásában, mint amit a popkultúra számlájára írnak.*

---

– legyenek azok a kultúra érték-közvetítő szerepét normatív módon értelmező, az érték-különbségek felszámolására törekvő, vagy az emancipációt műveltségként újraértelmező megközelítések – mind komoly belső feszültségekkel küzdenek, azonban fontos tanulságokkal is szolgálnak. A tradicionalista-populista szemlélet emlékeztet a közös kulturális referenciapontok megteremtésének jelentőségére, ugyanakkor ezek ideológiai háttérének és hatalmi szempontjainak folyamatos felülvizsgálásának szükségességére is. A posztmodern irányzat figyelmeztet a kulturális sokszínűsége, az olvasói pluralitás és a populáris regiszter bevonásának fontosságára, miközben dilemmái rámutatnak a kulturális értékek homogenizálásának veszélyeire. Az emancipatorikus megközelítés hangsúlyozza, hogy a műveltség nem csupán lexikális tudás, hanem a demokratikus részvétel és a társadalmi cselekvés alapfeltétele, azonban ha e fogalom köré szerveződik a kultúráközvetítési koncepció, az nehézzé teheti, hogy számot vessünk a műveltségközvetítés társadalmi egyenlőtlenségekből fakadó dilemmáival és az iskola lehetőségeivel ezek feloldására. Egy kritikai kultúráközvetítés nem választhatja pusztán azt az utat, hogy valamelyik álláspont mellett elköteleződik – a kiút sokkal inkább egy újfajta keretezésben gyökerezik, melynek elméleti és gyakorlati kidolgozása előttünk álló feladat.

*Jenei-Forray Norma*

ELTE

## Irodalom

- Arató, L. (2016). Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett. *Könyv és Nevelés*, 18(2), 23–34.
- Arató, L. (2020). A magyartanítás katasztrófája avagy a „módosított” NAT. *hvg.hu*, [https://hvg.hu/itthon/20200201\\_Arato\\_Laszlo\\_A\\_magyartanitas\\_katasztrofaja\\_avagy\\_a\\_modositott\\_NAT](https://hvg.hu/itthon/20200201_Arato_Laszlo_A_magyartanitas_katasztrofaja_avagy_a_modositott_NAT)
- Baranyai, N. (2022). *Az irodalomtanítás aktuális kihívásai*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Báthory, K. (2016). Zombik az irodalomórán: A populáris kultúra létjoga a tanításban [képregényekről]. *Literatura*, 42(1–2), 105–112.
- Bernstein, B. (1996). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg, C. (szerk.), *Iskola és társadalom*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék. I. kötet. I. 130–150.
- Cseresnyési, L. (2018). A helyes magyarságról – Válasz TGM-nek. *hvg.hu*, [https://hvg.hu/itthon/20181112\\_helyes\\_magyarsagrol\\_cseresnyesi\\_tgm](https://hvg.hu/itthon/20181112_helyes_magyarsagrol_cseresnyesi_tgm)
- Eagleton, T. (2000). *The Idea of Culture*. Wiley-Blackwell.
- Giroux, H. A., & Roger, I. S. (1988). Schooling, popular culture and the pedagogy of possibility. *Journal of Education*, 170(1), 9–26. DOI: 10.1177/002205748817000103
- Gordon Györi, J. (2003). *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Atlantisz.
- Gordon Györi, J. (2006a). A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. *Könyv és Nevelés*, 8(4), 70–82.
- Gordon Györi, J. (2006b). Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. 100–113.
- Halmi, T. (2003). *Iskola és irodalom – a határon: Egy (nem-)vita le(-nem-)zárásához megtekintése. 1. Iskolakultúra*, 13(1), 105–110. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/index>
- Herédi, R. (2020). Az irodalomtanítás kérdései és válaszai a 21. században. In Medovarszki, I. (szerk.), *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulás szervezés sajátos gyakorlatiról*. Magánkiadás. 41–50.
- Jáki, L. (2016). A ponyva szerepe az olvasóvá nevelésben. *Könyv és Nevelés*, 3, 17–34.
- Kaposi, J. (2012). Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(1–3), 5–22.
- Kispál, D. (2019). Az irodalomtanítás válsága. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 22.köt.) = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum [Kanonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]*, 21–30.
- Kiss, D. (2022). „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(7–8), 30–42.
- Knausz, I. (2018). *Műveltség és demokrácia: Kísérletek a pedagógia bírálatára, 2010–2018*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

- Kristóf, L. (2021). *Kultúrscaták – Kulturális elit és politika a mai Magyarországon*. Gondolat Kiadó.
- Kron, F. W. (2003). *Pedagógia*. Osiris.
- Manxhuka, A. (2020). Blockbusterek az irodalomórán, avagy a populáris kultúra helye a magyartanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(3–4), 99–104.
- Müller-Funk, W. (2002). *Die Kultur und ihre Narrative: Eine Einführung*. Springer.
- Nagy, Á. (2020). Jedik, varázslók és zombik mint diszkurzusképző konstruktivisták. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(1–2), 136–145.
- Nahalka, I. (2021). A tanterv. In Falus, I. & Szűcs, I. (szerk.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.
- Nahalka, I. (2022). Közoktatás-politika 2018–2022. *Educatio*, 31(1), 14–29. DOI: [10.1556/2063.31.2022.1.2](https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.2)
- Nahalka, I. (2020a). A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7–8), 99–142.
- Nahalka, I. (2020b). Popkultúra az iskolai tanulásban – Konstruktivista fogódzók, esélyegyenlőtlenségi szempontok. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(3–4), 90–94.
- Neumann, E. (2022). Populizmus, egyházak és oktatáspolitikai a 2010 utáni Magyarországon. *Educatio*, 31(3), 343–355. DOI: [10.1556/2063.31.2022.3.1](https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.1)
- Orbán, B. (2023). Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*, 4, 23–36. <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktast-konzervativ-gyokereihez>
- Pieper, I. (2015). Literature and the Curriculum. In Fleming, M., Bresler, L. & O’Toole, J. (szerk.), *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*. Routledge. 194–203.
- Radó, P. (2023. 03. 31). A konzervatív oktatástudomány... *Tani-taniOnline*, [https://www.tani-tani.info/a\\_konzervativ\\_oktatastudomany\\_vedelmében](https://www.tani-tani.info/a_konzervativ_oktatastudomany_vedelmében)
- Reckwitz, A. (2015). *Unscharfe Grenzen: Perspektiven der Kulturosoziologie*. transcript. DOI: [10.1515/9783839409176](https://doi.org/10.1515/9783839409176)
- Révész, S. (2018). TGM, az utolsó magyar. *hvg.hu*, [https://hvg.hu/itthon/20181114\\_TGM\\_az\\_utolso\\_magyar](https://hvg.hu/itthon/20181114_TGM_az_utolso_magyar)
- RomStar Record’s Oláh Richárd (Igazgató). (2024. március 18). *Ricsi x Brigi 2024 Tárzis* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=mP1MN8i-ifk0>
- Seregi, T. (2021). *Jövőbe szédülő lendülettel: Avantgárd és kultúra*. Prae.
- Sipos, L. (2006, szerk.). *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova.
- Szebenyi, P. (2001). Genetikus tanterv-tipológia. In Csapó, B. & Vidákovich, T. (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 283–300.
- Tezvár, Sz. (2020. 03. 18.). „16 miniszter alatt dolgoztam az oktatásban, a maihoz fogható politikai nyomást sosem éreztem”. *Magyararancs.hu*, <https://magyararancs.hu/belpol/horvath-zsuzsanna-interju-127628>
- Takaró, M. (2023). A megújított és helyreállított irodalmi kánon. In Pomozi, P. (szerk.), *Magyarságtudományi tárgyak az új NAT-ban és a KET-ben: Oktatásmódszertani és oktatáspolitikai tanulmányok*. Magyarországi Intézet. 17–31. DOI: [10.53644/MKI.MATUDT.2023.17](https://doi.org/10.53644/MKI.MATUDT.2023.17)
- Tamás, G. M. (2018a). A lélekharang megkondul. *hvg.hu*, [https://hvg.hu/itthon/20181105\\_tgm\\_lelekharang\\_irodalom\\_oktatasa](https://hvg.hu/itthon/20181105_tgm_lelekharang_irodalom_oktatasa)
- Tamás, G. M. (2018b). Ülepre, magyar! *hvg.hu*, [https://hvg.hu/velemenyt/20181113\\_TGM\\_Ulepre\\_magyar](https://hvg.hu/velemenyt/20181113_TGM_Ulepre_magyar)
- Trencsényi, L. (2000). *Művészetpedagógia: Elmélet, tanterv, módszer*. OKKER Kiadó.
- Vass, V. (2017). A kompetenciaalapú tantervi megközelítések. *Eruditio – Education*, 12(4), 5–13.
- Vida, K. (2018). Hogy is van azzal a lélekharanggal? *hvg.hu*, [https://hvg.hu/itthon/20181114\\_Hogy\\_is\\_van\\_azzal\\_a\\_lelekharanggal](https://hvg.hu/itthon/20181114_Hogy_is_van_azzal_a_lelekharanggal)
- Witte, T. & Sámihäian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1–22. DOI: [10.17239/L1ESLL-2013.01.02](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02)

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> E tanulmány tehát a nevelési célok és az irodalom tantervi konceptualizálását meghatározó mögöttes kultúráképek kapcsolatából indul ki. Ezen alapkoncepció hatja át a tanulmány szerzőjének doktori kutatását is, melyben egy kritikai elméleten alapuló, tanterv- és tankönyvfejlesztésben alkalmazható kultúrákövetítési mód elméleti megalapozásához szükséges történeti feltáró, illetve elméleti munkát végzi el, és melynek részeként e tanulmány az irodalomtanítás kérdéskörének kritikai újrakeretkezési lehetőségével kíván hozzájárulni napjaink irodalomtanítással kapcsolatos dilemmáihoz, ami a tantárgy tantervi megjelenéséhez fűződő vitához is új szempontokat szolgáltathat.

- <sup>2</sup> A populárisnak tartott kultúra természetesen kihathat a magaskultúra közvetítésére – elég ehhez azokat az újabb hazai tendenciákat említenünk, amelyek a nemzeti kultúra „népszerűsítését”, „közvetítését” a hollywoodi filmek mintájára szabott történelmi akciófilmeket keresztül próbálják elérni. Ez esetben is azonban arról van valójában szó, hogy a magasabb értékkel felruházott kulturális jav *érdekében* (például Petőfi életműve) használja az alkotó a film populáris eszközkészletét. Az egyenlősítő viszony tehát ilyen módon csak jelképes lehet, valójában a dichotómia továbbra is fennáll, és e gyakorlatokkal sok szempontból csak erősödik.

### Absztrakt

A tanulmány a magyar középiskolai irodalomtanítás kortárs dilemmáit és kultúráközvetítési lehetőségeit vizsgálja a kritikai pedagógia elméletének szempontjai szerint. Kiindulópontja, hogy a tantervi viták nem pusztán tartalmi és módszertani kérdések köré szerveződnek, hanem mélyebb ideológiai és nevelésméleti összefüggéseket is hordoznak. A tanulmány amellet érvel, hogy az irodalom tantárgyi konceptualizálásának a nevelési célokból kell kiindulnia, melyek azonban szükségszerűen ideológiai választásokon alapulnak, ezért elengedhetetlen a közvetített kultúrafelfogások és nevelési célok transzparens vizsgálata. A szerző a tantervi módosítások kapcsán az irodalomtanítással és műveltségközvetítéssel foglalkozó, jelentős politikai, szakmai vagy közvéleményt formáló szereplők publicisztikáira, tanulmányaira alapozva a hazai diskurzus három meghatározó megközelítését különbözteti meg és elemzi: a posztmodern, pluralizmust hangsúlyozó irányzatot, a 2010 utáni tradicionalista-populista oktatáspolitikai paradigmát, valamint az emancipatorikus műveltségfogalomra épülő kritikai hagyományt. Az összehasonlító elemzés feltárja e koncepciók belső feszültségeit, valamint azt, miként formálják a kultúra és irodalom iskolai reprezentációját. A szerző rámutat, hogy a jelenlegi diskurzusok vagy a kulturális sokszínűség homogenizálásába, vagy a hagyomány normatív átörökítésébe, esetleg a műveltség demokratizáló szerepének túlhangsúlyozásába ütköznek. A kritikai pedagógia szempontjából mindezek arra figyelmeztetnek, hogy az irodalomtanítás megújításához nem elegendő egyetlen álláspont mellett elköteleződni; sokkal inkább egy újfajta, reflexív keretezésre van szükség, amely képes a kultúra közvetítésének társadalmi, pedagógiai és ideológiai dimenzióit egyaránt feltárni, és a jövő tantervi fejlesztéseire kritikai szempontokat nyújtani.

**Kulcsszavak:** irodalomtanítás, kultúráközvetítés, kritikai pedagógia, tanterv, nevelési célok

# A Baka L.-féle *Doboztankönyvek* múltja, jelene és lehetőségei a fejlesztő értékelés korszerű alkalmazásában

*A tanulmány a 20. század eleji reformpedagógia és a kortárs tanulás-központú oktatás párhuzamait tárja fel Célestin Freinet Modern Iskolája és a szlovákiai magyar Doboztankönyv projekt összekapcsolásán keresztül. Középpontba helyezi a tanulói önállóságot, az élményszerűséget, valamint a fejlesztő értékelés szerepét, hozzájárulva egy reflektív és jövőorientált pedagógiai kultúra megalapozásához.*

## Bevezetés

A 20. század elején több reformpedagógiai irányzat is kialakult, válaszul a 19. századi iskolarendszerek túlterheltségére és strukturális hiányosságaira, illetve a szabadsághiányra, a tanulásfelfogás elavultságára (magolás), az egyéniség elnyomására, az értékelés igazságtalanságára, melyeket már kortárs orvosok, pszichológusok, filozófusok és pedológusok is bíráltak. Többen hangsúlyozták a diákokat érő túlzott szellemi és fizikai megterhelés káros egészségügyi következményeit, például fejfájást, emésztési zavarokat, sőt öngyilkossági eseteket is összefüggésbe hoztak az iskolai túlterheléssel (Manoff, 1899; Plake, 1991; Pukánszky, 2005, 2015).

A változás jelei az 1890-es évektől mutatkoztak: II. Vilmos császár nyomására Németországban csökkentették a heti tanóraszámot és enyhítették a tantervi követelményeket. Ezzel párhuzamosan új gyermekkép formálódott: a gyermek többé nem „kicsinyített felnőtt”, hanem önálló személyiséggel és sajátos tapasztalati világgal rendelkező egyén (Pukánszky, 2005).

E szemléletváltás egyik kulcsfigurája Ellen Key volt, aki 1900-ban megjelent könyvében (*Barnets århundrade, A gyermek évszázada*) sürgette a hagyományos iskolarendszer radikális átalakítását. Nézete szerint a nevelésnek a gyermek belső képességeinek kibontakoztatását kell szolgálnia, nem pedig annak korlátozását. Javasolta az iskolakezdés kitolását 9–10 éves korra, valamint a tananyag életkorhoz és értelmi fejlettséghez igazítását (Berg, 1956; Key, 1976; Pukánszky, 2005).

A 19. század utolsó évtizedétől kezdődően kezdtek megjelenni különféle reformpedagógiai gondolatok, illetve ötletek. A reformpedagógiai irányzatok szorosan összefüggtek a korabeli életreform-mozgalmakkal, amelyek a természetes életmód, a testi-lelki egészség és a közösségi harmónia eszményét hirdették. Ezek a törekvések közös

gyökeret adtak a nevelés megújításának, és nélkülük a „reformpedagógia” nem értelmezhető a maga teljességében (vö. Skiera, 2003):

„A pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő, elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló neve, melyek a 19. század utolsó évtizedétől kezdődően a 20. század húszas éveinek végéig jöttek létre.” (Németh és Skiera, 2003. 65.)

A különféle reformpedagógiai irányzatok sok mindenben eltértek, azonban mégis volt egy nagyon fontos kapcsolat közöttük: mindegyik központjában a gyermek mint aktívan tevékenykedő tanuló állt, ezzel is elbillentve a súlypontot a pedagógus aktív szerepéről, a hagyományos, tanárközpontú oktatásról (Németh, 1996; Németh és Skiera, 1999; Pukánszky, 2005).

A különféle reformpedagógiai irányzatok közül Célestin Freinet pedagógiája volt az egyik legmarkánsabb, gyakorlatorientált modell, amely a tanulói aktivitás és az önálló tapasztalatszerzés elvét a mindennapi iskolai gyakorlatban is megvalósította. Freinet pedagógiájának egyik alapvető eleme az értékelés újragondolása volt: elutasította a hagyományos, szummatív értékelési formákat, mivel azok szerinte nem tükrözik a tanulók valódi fejlődését, sőt gyakran demotiváló hatást keltenek. Inkább a tanulási folyamatra épülő, folyamatos, visszacsatoláson alapuló, formatív értékelést szorgalmazta, melynek lényege a tanulók előrehaladásának követése, valamint az önreflexió és az önértékelés ösztönzése.

### Célestin Freinet *Modern Iskolája*

Célestin Freinet tanítói pályafutása 1920. január 1-jén kezdődött a bar-sur-loup-i iskolában (Pittavino, 2021). Az 1920-as években Freinet és kortársai olyan problémákkal szembesültek, mint az iskolai munkaeszközök, illetve a tankönyvek egyoldalúsága (Freinet, 1982). A legfőbb problémát az jelentette, hogy a tankönyvek tartalmi kialakítása a pályán lévő tanítók bevonása nélkül, központi programok és minisztériumi irányelvek alapján történt. Ezeket a műveket többnyire olyan szerzők állították össze, akik már nem gyakorolták a tanítói hivatást, így azok kevésbé tükrözték a tanítók és tanulók valós szükségleteit. A gyakorló pedagógusoknak tehát nem volt érdemi beleszólásuk a tankönyvek tartalmába (Freinet, 1982; Mészáros és munkatársai, 1999).

Freinet szerény önvallomása szerint mélyen elkötelezett volt hivatása iránt, azonban az első világháború során szerzett súlyos tüdőszűrése tartós fizikai korlátozottsághoz vezetett. Képtelen volt huzamosabb ideig hangosan beszélni, ami akadályozta az akkoriban megszokott frontális oktatás megvalósításától. Falusi tanítóként kezdetben komoly nehézségeket okozott számára a fegyelmezés, ezért olyan alternatív pedagógiai megoldások kidolgozására kényszerült, amelyek lehetővé tették számára a hivatás gyakorlását (Freinet, 1964). Saját visszaemlékezései szerint kezdeti tanítási kísérletei nemcsak a tanulók, de saját maga számára is unalmasak voltak. Az alkalmazott olvasmányok nem járultak hozzá a gyermekek szellemi fejlődéséhez, és a tantárgyi oktatás gyakorlata elsősorban a szószaporításra korlátozódott, amelyet a tanulók gyorsan meguntak (Freinet, 1964; Mészáros és munkatársai, 2003).

Freinet szerint az oktatás egyik legnagyobb ellensége a túlzott verbalitás: a tanító állandó magyarázata és prédikációja gyakran céltalanná válik, és elnyomja a tanulók gondolkodásának fejlődését. Úgy vélte, az oktatásnak nem a pedagógus hangja köré kell szerveződnie, hanem olyan pedagógiai környezetet kell teremteni, amely elősegíti

a tanulók önálló gondolkodását. E felfogás szerint a tanítóknak meg kell szüntetniük a tanulás természetellenes, passzív formáit, és helyettük korszerű, aktív tanulásra épülő módszereket kell alkalmazniuk (Freinet, 1964).

Ilyen volt például Adolphe Ferrière is, aki ezt már alkalmazta „Aktív iskoláiban” (*École active*), amely „iskolák másik jellegzetes vonása a határtalan optimizmus, amely megnyilvánul az emberiség jövőjébe vetett hitben és a nevelés iránt táplált bizalomban is” (Ferrière, 1929. 4.). Freinet újító pedagógiai törekvéseit több kritika érte, különösen a konzervatív szemléletű tanítók részéről, akik úgy vélték, hogy az oktatás csak a fegyelem és a hierarchia szigorú érvényesítésével működhet. Freinet azonban hangsúlyozta, hogy a fegyelem és a tanári tekintély valóban nélkülözhetetlen elemei az iskolai nevelésnek, ugyanakkor ezek formáját és megvalósításának módját pontosan meg kell határozni. Véleménye szerint az autentikus fegyelem nem külső kényszer, tiltások vagy büntetések eredményeként jön létre, hanem a közös munka és a tanórák erkölcsi légkörének természetes következményeként (Freinet, 1982).

Freinet elengedhetetlennek tartotta, hogy ne csupán a pedagógus, hanem a diák is aktív szereplője legyen a tanítási-tanulási folyamatnak. Élesen bírálta a hagyományos tankönyvek alkalmazását, mivel azokat túlságosan merevnek, életszerűtlennek és személytelennek találta. Úgy vélte, hogy e könyvek azonos ismeretanyagot írnak elő minden gyermek számára, figyelmen kívül hagyva az egyéni képességeket, érdeklődést és haladási tempót. A tankönyvek dominanciája szerinte a pedagógusok kreativitását is gátolja, így torzul a tanítás szabadsága és a tanulók természetes viszonya a tudásszerzéshez (Freinet, 1964).

Freinet radikális alternatívát javasolt: a tankönyveket nem elsődleges, hanem opcionális forrásként kell kezelni. A tanulási folyamat központi eleme az osztálytermi nyomda és az úgynevezett „élő szövegek” lettek, amelyeket a tanulók saját élményeik, tapasztalataik alapján közösen alkottak. E személyes szövegek sokkal motiválóbba és fejlesztőbb hatásúak voltak a gyermekek számára. A Freinet-osztálytermekben kialakított *Munkakönyvtár (Bibliothèque de travail)* különböző tudományterületekhez kapcsolódóan lehetőséget biztosított arra, hogy a tanulók önállóan válogassanak különféle források – újságcikkek, iskolai levelezések, tematikusan szerkesztett tankönyvrészletek – között, és saját érdeklődésük mentén fedezzenek fel és hozzanak létre tudástartalmakat. A gyerekek az egyéni lapjaikat egy dobozban, az iskolai dossziében (*fichier scolaire*) gyűjtötték. Az önálló tanulásban fontos szerepe volt a munkakártyáknak is. A tankönyvek is jelen

*Freinet radikális alternatívát javasolt: a tankönyveket nem elsődleges, hanem opcionális forrásként kell kezelni. A tanulási folyamat központi eleme az osztálytermi nyomda és az úgynevezett „élő szövegek” lettek, amelyeket a tanulók saját élményeik, tapasztalataik alapján közösen alkottak. E személyes szövegek sokkal motiválóbba és fejlesztőbb hatásúak voltak a gyermekek számára. A Freinet-osztálytermekben kialakított Munkakönyvtár (Bibliothèque de travail) különböző tudományterületekhez kapcsolódóan lehetőséget biztosított arra, hogy a tanulók önállóan válogassanak különféle források – újságcikkek, iskolai levelezések, tematikusan szerkesztett tankönyvrészletek – között, és saját érdeklődésük mentén fedezzenek fel és hozzanak létre tudástartalmakat.*

voltak a könyvtárban, de nem hagyományos formában, hanem lapokra, fejezetekre bontva, illetve újraserkesztve (vö. Freinet-szótár). Ez a megközelítés látható a mai *Doboztankönyvek* koncepciójában, amely szintén a differenciálásra, a tanulói autonómia támogatására és a tanulási utak személyre szabására törekszik (Freinet, 1964; Peyronie, 2000).

Freinet értékelési szemlélete mely társadalmi elköteleződésből fakadó nevelési filozófia is, mivel plebejus származású tanítóként célja az volt, hogy a paraszt- és munkásgyerekek számára is érdemi tanulási lehetőségeket biztosítson: lépésről lépésre vezette be a szegényes falusi iskolai környezetbe azokat a technikákat, amelyek pedagógiájának meghatározó ismérvei lettek (Horváth H., 2023). Elutasította a minősítő, tekintélyelvű értékelést, mivel szerinte az értékelésnek nem szelektálnia, hanem fejlesztenie kell. Ez a társadalmi érzékenységgel áthatott értékelési gyakorlat jól kapcsolódik a Doboztankönyv projekt alapelveihez: a választás lehetősége, a tanulási utak személyre szabhatósága és a sokszempontú értelmezésre épülő rendszer nemcsak differenciált tanítást tesz lehetővé, hanem érzékenyebben reagál a tanulók eltérő háttéréire is, következésképpen az értékelést nem kontrollmechanizmusként, hanem támogató tényezőként értelmezi, amely hozzájárulhat egy befogadóbb, igazságosabb iskolai kultúra kialakításához.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a Munkakönyvtár mint a Freinet-pedagógia komplex rendszerének egyik kulcseleme a többi kulcselemmel kölcsönhatásban működik. Ez a rendszer elengedhetetlen komponensként tartalmazza a résztvevők közötti kooperációt (például a heti tervek készítését, a beszélgetőköröket, az osztályújság szerkesztését vagy az osztályok közötti levelezést), az autonómia szervezeti formáit (mint a közösen kidolgozott szabályok, az osztálygyűlés és az osztálytanács, valamint a kutatáson és valós problémákon alapuló, úgynevezett „tapogatózó kísérletezésen” keresztül történő tanulást) (vö. Freinet-szótár). A Freinet-féle *Munkakönyvtár* tehát nem csupán tanulói forrásgyűjtemény, hanem egy olyan pedagógiai rendszer része, amely egyszerre biztosít nagyfokú egyéni szabadságot a választásban és kifejezésben, valamint közösségépítő, együttműködésre ösztönző keretet.

Jelen van ez a megközelítés a mai *Doboztankönyvek* koncepciójában is, amely hasonlóan a differenciálásra, a tanulói autonómia támogatására és a tanulási utak személyre szabására törekszik. Mindez jól érzékelteti, hogy a Doboztankönyv – Freinet pedagógiájához hasonlóan – nem pusztán tananyagot kínál, hanem lehetőséget teremt arra, hogy a tanulási környezet élményszerűbbé, személyre szabottabbá váljon, és hozzájáruljon a tanulói autonómia, a kooperáció és a kritikai gondolkodás fejlődéséhez.

### A Baka L.-féle *Doboztankönyv* projekt

Az irodalomtanítás helye és szerepe a közoktatásban folyamatosan változó, olykor vitákkal kísért kérdés. A 21. században különösen éles fény vetül arra az ellentmondásra, amely a tantervi elvárások és a tanulói érdeklődés, valamint az iskolai szövegcentrikus megközelítés és az élményszerű tanulási igények között feszül. E folyamat során maguk a tankönyvek is jelentős átalakuláson mentek keresztül: szerepük, felépítésük és pedagógiai funkciójuk az idők során folyamatosan változott. A hagyományos, tudásközpontú és lineárisan szerkesztett tankönyvek múltjáról – és bizonyos értelemben jelenéről is – részletesebben Molnár-Kovács Zsófia korábbi tanulmányai nyújtanak átfogó képet (Molnár-Kovács, 2013, 2017, 2019, 2025; Dárdai és mtsai, 2014). Az oktatási intézményekben tapasztalható motivációcsökkenés, az olvasási kedv visszaesése, valamint a frontális, hagyományos oktatási formák hatékonyságának megkérdőjelezése új pedagógiai megoldások keresésére ösztönözte a szakembereket. Egyre sürgetőbbé válik olyan oktatási modellek kidolgozása, amelyek a tanulókat nem csupán passzív befogadóként,

hanem aktív jelentésteremtőként kezelik, és az irodalomtanítást a személyes élmények, a kreatív feldolgozás és a tanulói autonómia terepévé teszik (Réti, 2022).

Ebben a pedagógiai kontextusban született meg egy innovatív oktatásfejlesztési kezdeményezés, a Doboztankönyv projekt, amely a szlovákiai oktatási rendszer reformtörekvéseihez igazodva kívánja korszerűbbé és diákközpontúbbá tenni az irodalomoktatást (Baka L., 2016a). A program elméleti alapját a dobozregény koncepciója képezi, amely lehetővé teszi, hogy az olvasó (jelen esetben a tanuló) maga határozza meg az olvasni kívánt műveket, illetve azok feldolgozásának sorrendjét. Ennek révén a tananyag strukturalása rugalmasan alakítható és személyre szabható. Az olvasandó művek „dobozokba” rendezve jelennek meg, amelyek közül a tanár és a diák közösen, az aktuális érdeklődésük és tanulási igényeik alapján válogathat. Ez a megközelítés elszakad a hagyományos, lineárisan felépített tantervektől (Baka L., 2023).

A Doboztankönyv elsősorban a kortárs irodalomra (különösen a spekulatív fikció, a fantasztikus irodalom és a népmesei hagyományokat újraértelmező művek bemutatására) összpontosít.

Érdeemes azonban megjegyezni, hogy a Doboztankönyv irodalmi fókusza nem választható el a populáris irodalom tananyaggá emelésére irányuló törekvésektől, melyek jelentős szakmai vitákat generáltak az elmúlt évtizedekben (Manxhuka, 2019, 2020; Horváth, 2020; Kiss és Szűts, 2021; Kiss, 2022). Emellett a drámapedagógia eszköztára (Eck, 2017; 2020), valamint az irodalmi klasszikusok „kalandkönyvvé” alakítására irányuló kísérletek (Lőrincz és Nagy, 2024; Nagy, Trencsényi és Veszprémi, 2024; Nagy, 2025) mind az irodalomtanítás innovatív irányait mutatják. Ezek a megközelítések a Doboztankönyv projekt törekvéseivel párhuzamosan járulnak hozzá a tanítási gyakorlat megújításához, elősegítve a tanulók személyre szabott, aktív és élményszerű irodalomhasználatát.

A projekt célja, hogy az irodalom mint élő, sokszínű és interdiszciplináris tantárgy jelenjen meg az oktatásban. Ennek során nem csupán a szövegértés fejlesztése kap hangsúlyt, hanem a kreatív és élménypedagógiai módszerek alkalmazása is. A tananyag felépítése lehetőséget teremt a tanulók számára az önálló választásra, miközben a pedagógusokat is támogatja a differenciált, rugalmas óratervezésben (Baka L., 2016a).

A fejezetek egy élménypedagógiai alapokra épülő, koherens rendszer részei, amelyek célja, hogy újra felébresszék az olvasás iránti érdeklődést. A projekt szándéka, hogy a hagyományos, sokszor nehezen befogadható klasszikus irodalmi kánon helyett olyan aktuális, a diákok élethelyzeteihez és kérdésfelvetéseihez kapcsolódó műveket helyezzen előtérbe, amelyek élményszerű megközelítésükkel hozzájárulnak az irodalom megszeretéséhez (Baka L., 2023). A műveltségtartalmakat tekintve Simon is (2010, 91) említi, hogy

„A műveltségtartalmaknak az oktató-nevelő folyamatban időközönként szükség-szerűen változniuk kell. Ha ez nem történik meg, az az oktatás megmerevedéséhez vezethet.”

Ilyen, már megjelent Doboztankönyv-fejezetek például a következők: J. K. Rowling: *Aranyvérűek és árják* (Baka L., 2019a); Lakatos István: *Dobozváros* (Baka L., 2016b); Kleinheincz Csilla: *Ólomerdő* (Baka L., 2015); Csurgó Csaba: *Kukoricza* (Baka L., 2019b); Huszti Gergely: *Mesteralvók hajnala & Mesteralvók viadala* (Baka L., 2021a); Jeff VanderMeer: *Déli Végek-trilógia* (Baka Vida B. és Baka L., 2019); Brandon Hackett: *Az ember könyve* (Baka L., 2017a); *A steampunk műfaja* (Baka L., 2016c); *Az alternatív történelem műfaja* (Baka L., 2017b); Ben H. Winters: *Földalatti Légitársaság* (Baka L., 2021b).

A Doboztankönyv elsődleges célja a tanulók olvasóvá nevelése, olyan komplex folyamatként értelmezve, amely túlmutat a pusztán technikai olvasási készségen. Ide tartozik

a mélyebb szövegértés, a kritikai gondolkodás fejlesztése, az élményszerű olvasás, valamint az önálló szövegválasztás képességének kialakítása. A Doboztankönyv pedagógiai koncepciója kiemelten támogatja a különféle olvasási stratégiák tudatos alkalmazását, amelyek az életkor előrehaladtával egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak a szövegértés támogatásában (Fejes és munkatársai 2023).

A projekt kiemelten fontosnak tartja, hogy az olvasás örömforrássá váljon a tanulók számára. Ennek érdekében a pedagógiai eszközök a választás szabadságára, a személyes érdeklődés követésére és a kreatív feldolgozás lehetőségére épülnek (Baka L., 2016a; 2023).

A Doboztankönyv egyik legnagyobb előnye, hogy a tanulók nem egy előre rögzített, egységes olvasmánylistát követnek, hanem különféle műfajú, típusú és nehézségi szintű szövegek közül választhatnak. Ez a sokféleség lehetővé teszi a tanulás differenciálását: az egyes osztályok, csoportok, sőt egyéni tanulók is a saját olvasási szintjüknek és érdeklődési körüknek megfelelő tartalmakat dolgozhatnak fel. Az olvasás így nem kötelező feladattá, hanem személyes élménnyé, felfedezőfolyamattá válik (Baka L., 2023).

A Doboztankönyv struktúrája lehetőséget ad arra is, hogy a szövegfeldolgozás túl lépjen a reprodukzív tanulás határain. A projekt által kínált tevékenységkártyák, kreatív feladatok, drámajátékok és digitális kiegészítések elősegítik az olvasás reflektív és interaktív értelmezését. A tanulók dramatizálhatják a szövegeket, párbeszédet írhatnak, vizuális alkotásokat hozhatnak létre, vagy akár saját verziókat készíthetnek egy-egy történetből. E tevékenységek támogatják a mélyebb szövegértést, és elősegítik a személyes viszony kialakítását az irodalmi művekkel (Baka L., 2016a; 2023).

A Doboztankönyv fizikai megjelenítése nem csupán technikai megoldás, hanem a tanulási élmény szerves része. A „doboz” mint tanulásszervezési forma kézzelfoghatóvá teszi a választás lehetőségét, valamint strukturálja és konkretizálja a tanulók számára elérhető tartalmakat. A tapintható, vizuálisan is rendezett tananyag fokozza a tanulók motivációját, különösen az alsóbb évfolyamokon, illetve ott, ahol a digitális kompetenciák vagy eszközellátottság korlátozott. A fizikai forma így nem alternatívája a digitális eszközöknek, hanem azok pedagógiailag indokolt kiegészítője, amely segíti a tanulói önállóságot, a differenciált feldolgozást és a tanulási utak konkretizálását.

Összességében elmondható, hogy a *Doboztankönyv* projekt hatékonyan támogatja az olvasóvá nevelés céljait: nyitott, személyre szabható, élményszerű és közösségi módon közelíti meg az olvasás fejlesztését. A diákok így nemcsak képesek lesznek olvasni, hanem – ami talán még fontosabb – akarni is fognak.

### **Freinet *Modern Iskolája* és Baka L. *Doboztankönyve*: párhuzamok és közös célok**

A Doboztankönyvek nem egyetlen, lineárisan követendő tananyagként jelennek meg, hanem egy moduláris, válogatható, sokszínű tanulási eszköztárként, amelyből a diák (vagy a pedagógus) választhat érdeklődés, tudásszint vagy aktuális tanulási cél alapján. Akárcsak Freinet *Munkakönyvtára*, a *Doboztankönyv* is inkább egy rugalmas tanulási környezetet teremt, mintsem előírja egyetlen „helyes” tanulási utat. Mind a két megközelítés abból indul ki, hogy a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha személyes, aktív és élményszerű, nem pedig passzív befogadás egy előre megírt könyvből.

Fontos kiemelni, hogy Freinet nem a tankönyvek létezését utasította el, hanem azok kizárólagos, kötelező és merev használatát. Ehelyett a tanulóhoz igazodó, élő, tapasztalati tanulást támogató környezetet hozott létre, amelynek egyik inspiráló kortárs megvalósulása a *Doboztankönyvek* rendszere. Bár Freinet *Modern Iskolája* és Baka L. *Doboztankönyve* két különböző korszak és kontextus terméke, számos érdekes párhuzam

fedezhető fel közöttük, különösen a pedagógiai célok és módszerek tekintetében, amelyeket pontokba szedve ismertetünk. Ezt megelőzően azonban fontos megemlítenünk, hogy Freinet *Modern Iskolája* egy komplex pedagógiai rendszer, míg a *Doboztankönyv* az irodalomtanítás terén használható taneszköz- és módszerezűttes

### (1) *A tanulói aktivitás és autonómia előtérbe helyezése*

A Freinet-pedagógia és a Doboztankönyv szemlélete szoros rokonságban áll egymással, hiszen mindkettő a tanulók aktív szerepvállalására és önállóságára épít. Freinet azt vallotta, hogy a tanulási folyamat akkor válik igazán hatékonyá és élővé, ha a diákok nem passzív befogadók, hanem aktív résztvevők: saját szövegeket írnak, megfigyelnek, kísérleteznek, és ezeken a tapasztalatokon keresztül maguk konstruálják meg tudásukat. Hasonló elvekre épül a Doboztankönyv koncepciója is, amelynek célja, hogy a tanuló ne előre meghatározott útvonalon haladjon végig, hanem saját érdeklődése, ritmusa és képességei szerint alakítsa tanulási folyamatát. A „doboz” forma lehetőséget ad arra, hogy különböző tartalmak közül válogathasson, saját útvonalakat járhasson be, így fejlesztve önállóságát és döntési képességét. Mind a két megközelítés középpontba helyezi a tanuló autonómiáját, kreativitását és aktív szerepét. A tanulás nem lineáris, nem zárt rendszerű, hanem nyitott, rugalmas és személyre szabható, éppen úgy, ahogyan azt Freinet is megálmodta, és ahogyan a Doboztankönyv gyakorlata is lehetővé teszi.

### (2) *A tananyag rugalmas kezelése*

Freinet pedagógiai szemléletének egyik legfontosabb jellemzője, hogy szakított a hagyományos tankönyvek használatával. Ehelyett az osztálytermi életből kiindulva, a gyerekekkel közösen létrehozott tartalmak (pl. saját készítésű szövegek, nyomdai anyagok, falunaplók és kísérletek) képezték a tanulás alapját. A tananyag (ami a Freinet-pedagógiában lehetett az élet, a természet, az ember alkotta környezet, vagy a kultúra bármely jelensége, nem feltétlen a felnőttek világából dedukált tartalom) nem egy kívülről ráerőltetett ismeretcsomag volt, hanem organikusán fejlődött az osztály közösségi tapasztalataiból. A Doboztankönyv hasonló alapokon nyugszik: nem egy lineáris, előre rögzített tanulási sorrendet kínál, hanem egy sokféle, moduláris elemből álló rendszert, amely képes alkalmazkodni a tanulók érdeklődéséhez, előzetes tudásához és egyéni útkereséséhez. A tanulás így személyes és aktív folyamattá válik, ahol a tanuló nemcsak befogadó, hanem tevékeny alakító is. Az összefüggés világos: mind Freinet, mind a Doboztankönyv pedagógiája szakít a rigid, előre szabott tanmenetekkel. A tananyag mindkét megközelítésben inkább eszköz, mint cél: olyasvalami, ami a gyerekhez alkalmazkodik, nem pedig fordítva. Ez a szemlélet nemcsak szabadságot ad a tanulásban, hanem teret enged a gyermeki kíváncsiságnak, kreativitásnak és önállóságnak is.

### (3) *Élményszerű (élményalapú) tanulás*

A Freinet-pedagógia egyik meghatározó jellemzője a természetes, tapasztalati úton történő tanulás. Freinet a tanulás folyamatát a mindennapi élethez és a természethez kívánta közel hozni: a kertművelés, a kézműves tevékenységek, a természetjárás, valamint az iskolai nyomda használata mind a természetes, élményszerű tanulást szolgálták. Az élményt és a közösségi tapasztalatokat tovább gazdagították az iskolák és osztályok közötti levelezések, csereutazások és közös projektek, amelyek révén a gyerekek valódi

kapcsolatokon keresztül tanulhattak egymástól és a világról. Az írás, rajzolás, nyomdázás kézzel történt, így a gyerekek nemcsak szellemileg, hanem fizikailag is aktívan részt vettek a tanulási folyamatban. A Doboztankönyv hasonló élményalapú megközelítést nyújt. Ez nem egy pusztán digitális vagy frontálisan bemutatott taneszköz, hanem egy fizikailag is létező tárgy (doboz), amibe a tanulók belenyúlhatnak, amelyet kézbe vehetnek, elemeire bonthatnak és újrarendezhetnek. A doboz tartalmazhat szövegeket, képeket, QR-kódokat, kártyákat és más multimédiás elemeket, ezáltal multiszenzoros tanulási élményt nyújt, amely különösen fontos a mélyebb megértés és a hosszabb távú bevésődés szempontjából. Mind Freinet pedagógiája, mind a Doboztankönyv azt vallja, hogy a tanulás akkor válik igazán hatékonyvá, ha az nem csupán elméleti szinten történik, hanem tevékenységhez kötött, élményszerű formában. A kézzelfogható, aktív tanulási környezet mindkét megközelítés központi eleme, és hozzájárul a diákok természetes kíváncsiságának fenntartásához, valamint a belső motiváció erősítéséhez.

*A Freinet-pedagógia egyik meghatározó jellemzője a természetes, tapasztalati úton történő tanulás. Freinet a tanulás folyamatát a mindennapi élethez és a természethez kívánta közel hozni: a kertművelés, a kézműves tevékenységek, a természetjárás, valamint az iskolai nyomda használata mind a természetes, élményszerű tanulást szolgálták. Az élményt és a közösségi tapasztalatokat tovább gazdagították az iskolák és osztályok közötti levelezések, cserutázások és közös projektek, amelyek révén a gyerekek valódi kapcsolatokon keresztül tanulhattak egymástól és a világról.*

#### (4) A tanári szerep újradefiniálása, újragondolása

A Freinet-pedagógia és a Doboztankönyv egyik közös, alapvető sajátossága a tanári szerep újragondolása. Freinet szerint a tanár nem a tudás kizárólagos birtokosa és átadója, hanem inkább egy segítő, aki támogatja a tanulók önálló gondolkodását, felfedezését, és nem irányítja szigorúan a tanulási folyamatot. A tanár facilitátor, aki a tanulók mellett áll, nem fölöttük. A Doboztankönyv szemlélete hasonló: itt a tanár nem a tananyag szigorú követője vagy annak értelmezője, hanem a tanulási folyamat egyik résztvevője. A pedagógus a doboz tartalmának egyik „kezelője”, aki segít a tanulóknak eligazodni a modulok között, tanulási utakat ajánlhat, közösen fedezheti fel a tananyag lehetőségeit a diákokkal. Nem utasít, hanem irányt mutat, nem kényszerít, hanem kísér. Ez a megközelítés gyökeresen eltér a hagyományos, hierarchikus tanár-diák viszonytól. Mind Freinet, mind a Doboztankönyv projekt a tanárt mentorszerepben látja, akinek fő feladata, hogy segítse a tanulás személyre szabását, és biztonságos, támogató környezetet teremtsen a felfedezéshez. A tanulás így nemcsak hatékonyabb, de emberibb is lesz, a tanulók pedig partnerként élhetik meg benne saját szerepüket.

#### (5) Közösségi tanulás

A Freinet-pedagógia középpontjában az egészszleges ember (gyerek) áll, aki számára az egyéni (akár saját maga által személyre szabott) tanulás ugyanolyan fontos, mint a közösségi. A tanulók nem elszigetelten dolgoztak, hanem rendszeresen megosztották

egymással gondolataikat, szövegeiket, tapasztalataikat. A közösen létrehozott tartalmak (pl. falunaplók vagy iskolai újságok) nemcsak az egyéni tanulást támogatták, hanem az osztályközösség elé is tükröt tartottak. A közös munka, a párbeszéd, a reflexió természetesebb része volt a tanulási folyamatnak. Ugyanez a közösségi szemlélet tükröződik a Doboztankönyvben is. A doboz lehetőséget ad arra, hogy a tanulók egyéni ütemben haladjanak, de egyúttal teret biztosít a csoportos munkára, projektek kidolgozására is. A Doboztankönyv-fejezetekhez színes módszertani repertoár és feladatbázis tartozik: cselekedtető, valamint gondolkodtató kérdések és feladatok, melyekre nem egy jó válaszlehetőség létezik (Baka L., 2023).

A diákok megoszthatják egymással megoldásaikat, reflektálhatnak egymás ötleteire, és közösen kereshetnek válaszokat a kérdésekre. Ez nemcsak a szociális készségeket fejleszti, hanem erősíti a tanulási motivációs bázisát is. Freinet és a Doboztankönyv megközelítése egyaránt azt hangsúlyozza, hogy a tanulás nem magányos, hanem alapvetően társas folyamat. A tudás nem egyéni verseny, hanem közösen épített érték. Az együttműködés, a párbeszéd és a közös alkotás nem csupán kiegészítő elemek, hanem a tanulás motorjai.

### **A (pedagógiai) fejlesztő értékelés implementálása a *Doboztankönyv* projektre**

Tanulmányunk ezen részében az oktatási intézményekben megvalósuló pedagógiai értékelésre fókuszálunk. Golnhofer (2003. 335.) szerint a pedagógiai értékelésen egy mindenre kiterjedő, módszereiben változatos szervezett visszacsatolást, valamint érték-megállapítást értünk, melybe beletartozik a nevelés, az oktatás, valamint azok szintjei, alrendszerei, céljai, szereplői és tartalma is. Báthory (1985. 179.) szerint amikor egy pedagógus értékkel, akkor egy elvárt és egy megvalósult állapot megfelelését határozza meg. Tóth és Horváth (2021) szerint az értékelés a visszacsatolás révén az egész oktatási folyamat működésére kihat, és éppen ez a visszacsatolás teszi a rendszert szabályozottá, valamint adaptívvá. Az értékelés során ellenőrizzük, megítélünk, viszonyítunk, befolyásolunk, elismerünk és megerősítünk (Szarka és Szabó L., 2024. 21.). Nem véletlen tehát, hogy a pedagógiai értékelés meghatározó szerepet tölt be a tanítás-tanulás rendszerében (Molnár és Vigh, 2013).

A pedagógiai értékelés szűkebb értelemben véve nevelési és oktatási módszer (Hercz, 2007. 2.). Nevelési módszer, amikor jutalmazunk, elismerünk, vagy büntetünk, elmarasztalunk valakit (Bábosik, 2003). Oktatási módszer, amennyiben az alkalmazott pedagógiai értékelés lényege a viszonyítás a cél és az elért hatás között, visszacsatolás, érték megállapítása a nevelés és oktatás különféle szintjeire és elemeire vonatkozóan (Báthory, 1997).

A pedagógiai értékelésnek 12 funkciója van: visszacsatolás, megerősítés, ellenőrzés, motiválás, informálás, orientálás, szabályozás, korrekció, diagnosztizálás, prognosztizálás, fejlesztés és szelekció (Szarka és Szabó L., 2024. 24.). Ebből is látszik: fontos, hogy azt a pedagógusok a lehető legjobban csinálják.

A pedagógiai fejlesztő értékelés természetes módon illeszthető a Doboztankönyv szemléletébe, mivel annak nem a teljesítmény számszerű mérése a célja, hanem a tanulás útjának támogatása, hasonlóan a fejlesztő értékeléshez (más néven formatív értékelés), melynek célja nem a tanulók osztályozása, hanem tanulási folyamatuk támogatása, önreflexiójuk fejlesztése, és a továbblépéshez szükséges visszajelzés biztosítása.

A fejlesztő értékelés a Doboztankönyv projekt sajátos pedagógiai szemléletéből következően szervesen beilleszthető és alkalmazható. A Doboztankönyv ugyanis nem lineáris tananyagot kínál, hanem egy moduláris, sokféleképpen variálható tanulási eszköztárat, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy egyéni érdeklődésük, tudásszintjük és

tanulási céljaik alapján alakítsák saját tanulási útjukat. Ehhez a nyitott és rugalmas szerkezethez jól illeszkedik a fejlesztő értékelés, hiszen ez nem előre meghatározott, egységes mércék alapján ítéli meg a tanulók teljesítményét, hanem a személyes fejlődést helyezi a középpontba.

Freinet is elutasította az egyoldalúan minősítő értékelést. Az ő rendszerében az értékelés nem büntető vagy szelektáló funkciót töltött be, hanem elsősorban fejlesztő és támogató célt szolgált. A gyermekek tevékenységét folyamatos megfigyeléssel, egyéni visszajelzésekkel (diploma) és közösségi megbeszélésekkel értékelte, így az értékelés a tanulás szerves részeként jelent meg. Ezzel elősegítette, hogy a diákok saját fejlődésüket is nyomon követhessék, és aktívan részt vegyenek az önértékelés folyamatában – ami a Doboztankönyvek koncepciójával is összhangban áll.

Mivel a Doboztankönyv élményszerű, gyakorlati tevékenységeken alapuló tanulást támogat, az értékelési formáknak is ehhez kell igazodniuk. A hagyományos tesztelés helyett a produktumalapú visszajelzés, a tanulási naplók, az önreflexiós kérdések és a társértékelések sokkal jobban illeszkednek ehhez a szemlélethez. Emellett a tanári szerep átalakulása (amely a Doboztankönyv koncepciójának egyik kulcsa) szintén a fejlesztő értékelés irányába mutat. A tanár itt nem tudásközvetítő, hanem mentori, támogató szerepben van jelen, és a tanulási folyamat közös alakításában vesz részt. Ez a szemlélet lehetővé teszi, hogy a tanár ne csak a tanulás tartalmára, hanem a tanulás módjára is reflektáljon, együtt a diákokkal.

A Doboztankönyv közösségi tanulásra építő elemei (pl. a csoportmunka, a projektalapú tevékenységek) szintén kiváló terepei a fejlesztő értékelésnek. A tanulók megoszthatják egymással munkáikat, visszajelzéseket adhatnak egymásnak, és közösen reflektálhatnak a tanulási folyamatra. Ez nemcsak a tanulás hatékonyságát növeli, hanem fejleszti a szociális kompetenciákat és erősíti a tanulói motivációt is. Mindezek alapján a fejlesztő értékelés nemcsak alkalmazható a Doboztankönyv rendszerében, hanem annak pedagógiai célkitűzéseire is kapcsolódik.

### Konklúzió

A fejlesztő értékelés nemcsak alkalmazható, hanem kívánatos a Doboztankönyvek rendszerében. A gyakorlati működés – a modularitás, az élményszerűség és a tanulói autonómia – mind azt indokolják, hogy az értékelés ne lezáró, minősítő, hanem támogató és fejlesztő legyen. Ezáltal a Doboztankönyv nemcsak tanulási eszközként, hanem a tanulói önfejlődés és tanári reflektív pedagógia terepeként is működhet. Ahhoz azonban, hogy ez

---

*A fejlesztő értékelés nemcsak alkalmazható, hanem kívánatos a Doboztankönyvek rendszerében. A gyakorlati működés – a modularitás, az élményszerűség és a tanulói autonómia – mind azt indokolják, hogy az értékelés ne lezáró, minősítő, hanem támogató és fejlesztő legyen. Ezáltal a Doboztankönyv nemcsak tanulási eszközként, hanem a tanulói önfejlődés és tanári reflektív pedagógia terepeként is működhet. Ahhoz azonban, hogy ez a lehetőség a gyakorlatban is kibontakozhasson, konkrét pedagógiai stratégiákra és gyakorlati megoldásokra van szükség. Ilyenek lehetnek a tanulási naplók és az önértékelő kérdéssorok beépítése.*

---

a lehetőség a gyakorlatban is kibontakozhasson, konkrét pedagógiai stratégiákra és gyakorlati megoldásokra van szükség. Ilyenek lehetnek a tanulási naplók és az önértékelő kérdéssorok beépítése. A dobozmodulok mellé készíthetőek tanulói naplók, amelyekben a diákok reflektálhatnak a feldolgozott tartalmakra, megfogalmazhatják saját gondolataikat, nehézségeiket és fejlődési terveiket. Ehhez kapcsolódhatnak önértékelő rubrikák, amelyek elősegítik a metakognitív tudatosság fejlődését.

Megállapíthatjuk, hogy a Doboztankönyv projekt nem csupán a rugalmas tananyagkezelés, az élményalapú tanulás és a tanulói autonómia terén kínál új lehetőségeket, hanem az olvasóvá nevelés támogatásában is kiemelkedő szerepet játszhat. Azáltal, hogy különböző műfajú, nehézségű és típusú szövegekhez kínál hozzáférést, és ezekhez változatos, kreatív feldolgozási lehetőségeket társít, a modell lehetővé teszi az olvasás élményszerű és személyes megközelítését. Ez különösen fontos egy olyan korban, amikor az olvasási szokások átalakulóban vannak, és az iskolai olvasmányélmények minősége döntően befolyásolja a diákok hosszú távú viszonyát az olvasáshoz.

Ebben a folyamatban a fejlesztő értékelés nélkülözhetetlen eszköz: segít abban, hogy az olvasási teljesítmény ne csupán a hibák mentén legyen mérve, hanem figyelembe vegye az egyéni fejlődést, a szövegértés mélységét, az önálló gondolkodást és a személyes olvasói élményeket is. A fejlesztő értékelés teret ad a reflektív visszajelzéseknek, az önértékelésnek és az együttműködésen alapuló értelmezésnek, így nemcsak a tanulási folyamatot támogatja, hanem az olvasás belső motivációs hátterét is erősíti.

A *Doboztankönyv* és a fejlesztő értékelés együtt tehát nem csupán egy új taneszköz és egy új értékelési forma találkozását jelentik, hanem egy tanulóközpontú, humánus és hosszú távon is hatékony pedagógiai kultúra alapjait is képesek megteremteni. Egy olyan iskolai környezetét, amely nem csupán tanít, hanem olvasóvá, gondolkodóvá és együttműködő emberré nevel.

**Szabó L. Dávid**

*Pécsi Tudományegyetem*

## Irodalom

- Bábosik, I. (2003). *Alkalmazott neveléstudomány*. OKKER.
- Baka L., P. (2015). Szemet szemért? (Kleinheincz Csilla: Ólomerdő). *Opus*, 6, 80–87.
- Baka L., P. (2016a). A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, 26(6), 103–114.
- Baka L., P. (2016b). Magánuniverzumok I. – Gőz, kávé, kolbász és a világ nagy építőmestere(i) (LAKATOS István: Dobozváros vs. Óraverzum – Tisztító-tűz). *Prae*, 2, 116–134.
- Baka L., P. (2016c). Teljes gőzzel – Steampunk kalauz (doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, 4, 61–71.
- Baka L., P. (2017a). A test itt nem több mint szabásminta – Brandon HACKETT: Az ember könyve (doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, 1, 91–100.
- Baka L., P. (2017b). Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (doboztankönyv-fejezet). In.
- Lőrincz, J. & Simon, Sz. (szerk.). *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. 266–283.
- Baka L., P. (2019a). J. K. Rowling varázsvilága és a náciizmus. *Opus*, 1, 51–56.
- Baka L., P. (2019b). Kukoricza Jancsi másik élete – CSURGÓ Csaba: Kukoricza (doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, 1, 109–117.
- Baka L., P. (2021a). Az archaikus, a vulgáris és a popkultúris irodalmi nyelv metszéspontjában (HUSZTI Gergely: Mesteralvók hajnala). *Hungarológiai Közlemények*, 2, 14–27. DOI: [10.19090/hk.2021.2.14-27](https://doi.org/10.19090/hk.2021.2.14-27)
- Baka L., P. (2021b). A hagyomány bilincsei. Ben H. WINTERS: Földalatti Légítársaság (Doboztankönyv-fejezet). *Módszertani Közöny*, 1, 10–25. DOI: [10.18485/uns\\_modszer.2021.11.1.1](https://doi.org/10.18485/uns_modszer.2021.11.1.1)
- Baka L., P. (2023). *Doboztankönyv. Élményalapú irodalomtanítás a populáris, ifjúsági és gyerekirodalom köréből*. NAP Kiadó.

- Baka Vida, B. & Baka L., P. (2019). Az (ember) idegen természetet fojtogató ölelése. Jeff VANDERMEER: Déli Végek-trilógia (doboztankönyv-fejezet). *Módszertani Közlöny*, 1, 10–25.
- Báthory, Z. (1985). *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó.
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. Okker Kiadó.
- Berg, J. H. van den (1956). *Metablitica of Leer der veranderingen. Beginselen van een historische psychologie*. Nijkerk.
- Czabaji Horváth, A. (2023). *Freinet-szótár*. Gondolat Kiadó.
- Dárdai, Á., Dévényi, A., Márhoffer, N. & Molnár-Kovács, Zs. (2014). Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön I. *Történelemtanítás, (49, új folyam, 5)2–4*, december.
- Eck, J. (2017). Drámapedagógia az iskolában – ajánló. *Iskolakultúra*, 27(11–12), 114–120. DOI: [10.17543/ISKKULT.2017.1-12.114](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2017.1-12.114)
- Eck, J. (2020). *Dráma- és színházismeret az oktatásban. Oktatási segédlet*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Fejes, J. B., Vigh, T., Szenczi, B. & Hódi, Á. (2023). Pedagógusi nézetek az olvasási stratégiák hasznosságáról és alkalmazhatóságáról. In Fizel, N. & T. Molnár, G. (szerk.), *150 éve a pedagógusképzésért – Neveléstudományi konferencia, Szeged, 2023. október 12–13.* JGYF Kiadó. 66–67.
- Ferrière, A. (1929). A tevékeny iskola. *Magyar Pedagógia*, 38(1–2), 1–8.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris.
- Freinet, C. (1982). *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Golnhofer, E. (2003). Pedagógiai értékelés. In Falus, I. (szerk.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Tankönyvkiadó. 334–359.
- Hercz, M. (2007). A pedagógiai értékelés gyakorlata. In Bábosik, I. & Torgyik, J. (szerk.), *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Horváth H., A. (2023). Művészeti nevelés a Freinet-pedagógiában. In Kempf, K., Polyák, Zs., Vincze, B., Pálkúti, A. & Patonai, G. (szerk.), *A művészeti-pedagógia múltja és jelene – reformpedagógia, életreform, gyermekkultúra*. Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület. 53–59.
- Horváth, L. (2020). A popkultúra és a játék szerepe a konstrukcionista tanuláselmélet megvalósításában (Popkultúra-vita). *Új Pedagógiai Szemle*, 70(3–4), 96–99.
- Key, E. (1976). *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó.
- Kiss, D. (2022). „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(7–8), 30–42.
- Kiss, D. & Szűts, Z. (2021). A populáris irodalom helye és szerepe az olvasás- és élményközpontú irodalomtanításban. *Hungarológiai Közlemények*, 3, 62–75. DOI: [10.19090/hk.2021.3.62-75](https://doi.org/10.19090/hk.2021.3.62-75)
- Lőrincz, A. & Nagy, Á. (2024). *Holtunkiglan? - Rómeó és Júlia kalandkönyv*. Athenaeum Kiadó Kft.
- Manoff, W. (1899). Das Überbürdungsproblem in den höheren Schulen Deutschlands mit besonderer Berücksichtigung des preußischen Gymnasiums. *Dissertation*, Jena.
- Manxhuka, A. M. (2019). A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben. *Doktori disszertáció*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Manxhuka, A. M. (2020). Blockbusterek az irodalomórán, avagy a populáris kultúra helye a magyar-tanításban (Popkultúra-vita). *Új Pedagógiai Szemle*, 70(3–4), 90–95.
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó.
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2003, szerk.). *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó.
- Molnár, E. K. & Vigh, T. (2013). *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. Szegedi Tudományegyetem. [https://eta.bibl.u-szeged.hu/1685/2/tantervelmlet\\_s\\_a\\_pedagogiai\\_rtkels\\_alapjai/www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet\\_s\\_a\\_pedagogiai\\_rtkels\\_alapjai/index-2.html](https://eta.bibl.u-szeged.hu/1685/2/tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/index-2.html)
- Molnár-Kovács, Zs. (2013). A tankönyvi illusztráció-kutatás historiográfiája. In Andl, H. & Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012*. 1. kötet. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. 147–155.
- Molnár-Kovács, Zs. (2017). *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai*. Capillatus Kiadó.
- Molnár-Kovács, Zs. (2019). *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918)*. Institutio.
- Molnár-Kovács, Zs. (2025). *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe*. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága.
- Nagy, Á., Trencsényi, L. & Veszprémi, A. (2024). *A Pál utcai küldetés – Mentsük meg Ernőt!* Athenaeum Kiadó Kft.
- Nagy, Á. (2025). *Klasszikusok popritmusban – Képzület és tanulás*. Napvilág Kiadó Kft.
- Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Németh, A. & Skiera, E. (2003). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Peyronie, H. (2000, szerk.). *Freinet, 70 ans après*. Presses universitaires de Caen.
- Pittavino, A. (2021). *Portrait: Celestin Freinet, un pédagogue en avance sur son temps*. <https://grasemat.info/culture/2021-01-13/portrait-celestin-freinet-un-pedagogue-en-avance-sur-son-temps/> Utolsó letöltés: 2025. 06. 23.
- Plake, K. (1991). *Reformpädagogik. Wissensoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann.
- Pukánszky, Béla (1999). Újraolvasó: „A nevelés lényege: nem nevelünk”. – Gondolatok Ellen Key könyvének olvasása közben. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(10), 109–111.
- Pukánszky, B. (2005). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra.
- Pukánszky, B. (2015). *Bevezetés a gyermekkor történetébe*. Szegedi Tudományegyetem.
- Réti, J. (2022). Az irodalomoktatás helyzete napjainkban az oktatáspolitikai döntések tükrében. *Iskolakultúra*, 32(12), 74–88.
- Simon, Sz. (2010). Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában. In Simon, Sz., *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Lilium Aurum.
- Szarka, K. & Szabó L., D. (2024). *Az iskolai fejlesztő értékelés elmélete és módszertana*. Selye János Egyetem.
- Tóth, P. & Horváth, K. (2021). *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Selye János Egyetem.

### Absztrakt

Jelen tanulmány a 20. század eleji reformpedagógiai törekvések és a kortárs oktatásfejlesztési kezdeményezések közötti párhuzamokat vizsgálja, különös tekintettel Célestin Freinet *Modern Iskolájának* elveire és a szlovákiai magyar *Doboztankönyv* projekt pedagógiai gyakorlatára. Mind a két megközelítés a tanulói aktivitás, önállóság és élményszerű tanulás előtérbe helyezésén alapul, miközben elutasítja a hagyományos, merev és centralizált tankönyvhasználatot. A Freinet-féle *Munkakönyvtár* (Bibliothèque de travail) és a Baka L. Patrik által kidolgozott *Doboztankönyv* hasonlóan moduláris, rugalmas tanulási környezetet kínál, ahol a tanulók szabadon válogathatnak a tananyagok között. A tanulmány célja annak bemutatása, hogyan kapcsolódik össze a múlt század reformpedagógiája a jelenkori tanulásközpontú megközelítésekkel, és hogyan segíthetik elő ezek a modellek a tanulói olvasási motiváció, autonómia és kritikai gondolkodás fejlődését. A tanulmány pedagógia-történeti és gyakorlati szempontból egyaránt értékes párhuzamokat tár fel két különböző korszak és kontextus oktatási modellje között, hozzájárulva ezzel a korszerű, élményszerű és személyre szabott tanulási környezetek elméleti és gyakorlati megalapozásához.

**Kulcsszavak:** reformpedagógia, tanulói aktivitás, Modern Iskola, Doboztankönyv projekt, tanulásközpontú oktatás

# Digitális tanulási környezetek és pedagógiai innovációk tabletekkel

*Czékmán Balázs: Tabletek az iskolában*

A technológia egyre növekvő ütemben hódítja meg az oktatás területét. A 2000-es években még az internet és a laptop oktatásba történő bevonása számított forradalminak, majd a 2010-es évek a mobiltelefon által támogatott oktatásban rejlő lehetőségek kiaknázásáról szóltak. A '20-as évek közepén pedig már a pár éve forradalminak számító kiterjesztett valóság (*augmented reality*, AR) pedagógiai alkalmazásának hatásvizsgálatain is túl vagyunk, mivel a kurrens téma jelenleg a mesterséges intelligencia oktatásba való bevonása. Emellett meg kell említeni a harmadik évtized elején tapasztalt, a Covid-19-világjárvány által kikényszerített digitális távoktatás hatásainak vizsgálatait.

A tabletek oktatásban történő használatával kapcsolatban Colliot és munkatársai (2024) tanulmányukban a következő előnyöket emelik ki: nagy tárhellyel rendelkező információhordozás, könnyű kezelhetőség, könnyű és rugalmas jegyzetelés, a tankönyvek összköltségéhez képesti olcsóság és hagyományos számítógépként használhatóság. Emellett azt is vizsgálták, hogy milyen többletértéket képvisel a valós idejű adaptív visszajelzés a hetedik osztályos tanulók teljesítményére a táblagépes geometriaoktatásban. Hozzá kell tenni, Czékmán ezt megelőzően adta ki könyvét, aki ugyanezeket az előnyöket hangsúlyozza. Kiemelik továbbá, hogy a táblagépek – különösen az interaktív alkalmazások, a digitális jegyzetelési lehetőségek és a multimédiás tartalmak révén – arra ösztönzik a tanulókat, hogy komplex problémákat elemezzenek, és kreatív

megoldásokat dolgozzanak ki. A szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy a táblagépek olyan, személyre szabható tanulási környezetet biztosítanak, amely lehetővé teszi a tanulók egyéni gondolkodási folyamatainak támogatását.

Mindazonáltal a tabletek használata viszonylag kevesebb fókuszot kapott a gamifikációhoz, az okostelefonokhoz és a közösségi média használatának kutatásához képest. Ezt a rést találta meg Czékmán Balázs, akinek a *Tabletek az iskolában* című könyve 2023-ban jelent meg a Debreceni Egyetemi Kiadó gondozásában.

A hazai oktatáskutatók közül legelőször Molnár Gyöngyvér foglalkozott a táblagépek oktatásban történő bevonásával. A majdnem két évtizede megjelent tanulmányában így ír a tabletről:

„A szélesebb körben alkalmazott notebookok mellett a tablet PC és az Ultra-mobile PC (UMPC) még több interaktivitást biztosít a tanteremben és újra definiálja, átalakítja a tanulás és tanítás lehetőségeit. A tanár az osztályteremben járkalva írhat az érintőképernyős számítógépek képernyőjére, amelynek képe a projektor közvetítésével azonnal megjelenik a táblán.” (Molnár, 2007. 103.)

Rá hét évre, de már több mint egy évtizede Kis-Tóth, Borbás és Kárpáti (2014) végzett kutatást 28 tanár és 112 diák körében. Azt állapították meg, hogy a tanulók a saját táblagépüket a következő célből használták: ismeretszerzés, anyaggyűjtés, keresés, jegyzetírás, gyakorlás,

önálló tananyag-feldolgozás, ismeretek összegzése (például prezentációkészítés) és feladatlap kitöltése. Korábban Duma és Monda (2012) a táblagépek használatát az oktatásban a jövőmenedzsment egy ismert modelljével, az Eltville-modellel elemezték. Czékman Balázs a könyvében az 5.2 fejezetben a 66. oldaltól fejti ki ezeket a kutatásokat. Így megemlíti a saját, Kispesti Puskás Ferenc Általános Iskolában végzett adatgyűjtéseit, valamint az Eszterházy Károly Főiskola (EKF) Médiaintézetének új szemléletű módszertani kísérleteit, melyekről Kis-Tóth, Borbás és Kárpáti publikált.

Ezek a felsorolt tanulmányokon kívül, amennyiben a tabletek oktatásban történő használatáról szóló kutatásokról szeretnénk tájékozódni, akkor Czékman Balázs az a kutatópedagógus, aki az elmúlt évtizedben behatóan foglalkozott a témával, és vált ennek a szűk kutatási területnek hazai szakértőjévé.

Az első, tabletekkel foglalkozó cikke (Czékman, 2016) az erdélyi *PedActa* folyóiratban jelent meg. A *Tabletek az iskolában* című könyve a később, de még a Covid-19-járvány okozta digitális távoktatás korszaka előtt megjelent közleményeinek gyűjteménye, összegzése. A szerző remekül rendezte egységes szerkezetbe ezeket a tanulmányokat. A tanulmányok könyvvé való szerkesztése jelentős szakirodalmat szintetizáló munkát igényelt, amelyet sikeresen el is végzett a szerző, ezáltal egy nagyon fókuszált könyvet kap kézhez az olvasó. A szakirodalmi áttekintéséből esetlegesen hiányolható, a kötetben nem hivatkozott tanulmányokat lent jelzem.

A 214 oldalas kötet kilenc fő fejezetre tagolódik. A *Bevezetést* követő 2. fejezetben a külföldi és hazai, tablettel támogatott oktatási kezdeményezéseket ismerteti, majd a 3. fejezet foglalkozik általánosságban a mobiltanulás fogalmával és típusaival. Itt kap egy alfejezetet a *Tablettel támogatott tanulási környezet* alcímet viselő rész, ami véleményem szerint inkább az 5. fejezetben, a *Tabletek a kutatások*

*tükrében* című résznél kellett volna, hogy helyet kapjon. A 4. fejezet a mobiltechnológiával mint taneszközzel foglalkozik. Különösen értékes alkotóeleme ennek a könyvrésznek a mobil eszközökhöz való hozzáférés módjait bemutató saját ábra, melyben az olvasó megismerheti a teljes és a korlátozott hozzáférés típusait. Az 5. fejezetben vállalkozik a szerző arra, hogy a nemzetközi kutatásokat áttekintse. A *Tablettel támogatott tanulási környezet hatása a tanulókra* alfejezetben a legfrissebb hivatkozott tanulmány Major, Hassler és Hennessy (2017) közleménye. Érdeemes lett volna a témában azóta született munkákkal frissíteni a releváns részeket, mint például Rahali és munkatársai (2023) munkájával, akik a tablettel támogatott tanulás hatékonyságának érzékelését vizsgálták.

A 6. fejezettől, egyben a 75. oldaltól, közli a szerző a kutatásait. A 6., *Iskolák és tabletek* című fejezetben a kutatássorozat első vizsgálatát mutatja be, amely 2019 májusától szeptemberig tartott. Ennek során 147 iskolától érkezett vissza kitöltött kérdőív. A tabletek méretétől típusukon át a töltési lehetőségekig igyekezett a szerző feltárni a hazai intézményekre jellemző tablethasználatot. A korrelációs együttható szerint a pedagógusok tablethasználatához szükséges digitális kompetenciája összefüggést mutatott az intézmény IKT-ellátottságával. Érdeemes lett volna ezt összevetni a könyvben amúgy hivatkozott, Haßler, Major és Hennessy (2016) által végzett kutatás eredményeivel. Ez a kutatás ugyanis kritikusan elemzi a táblagépek általános és középiskolai tanulók tanulmányi eredményeire gyakorolt hatásait. A szerzők szisztematikus irodalmi áttekintést alkalmazva 23 tanulmányt elemeztek. Ezek közül tizenhat pozitív tanulási eredményekről számolt be, öt nem talált szignifikáns különbséget, míg kettő negatív hatást jelzett. Az áttekintés rámutat arra is, hogy bár a táblagépeknek megvan a lehetőségük arra, hogy különféle tantárgyakban és tanulási kontextusokban támogassák a tanulási folyamatokat, a rendelkezésre álló bizonyítékok széttagoltak,

és hiányoznak belőlük a megfelelően megtervezett vizsgálatok. Ennek következtében a megállapítások általánosíthatósága korlátozott, és továbbra is hiányoznak a részletes magyarázatok arra vonatkozóan, hogy a táblagéphasználat miként vagy miért javíthatja a tanulást. A szerzők javaslata szerint a jövőbeli kutatásoknak túl kell lépniük a feltáró jellegű vizsgálatokon, és rendszeresintű, mélyreható kutatásokra kell törekedniük, hogy az eddigi eredményekre építeni tudjanak. Az olvasó ebben a 6. fejezetben még több információt kaphatna, amennyiben a szerző kifejtette volna, hogyan is valósult meg saját mélyreható kutatása.

A 7. fejezetben (*Pedagógusok és tabletek*) a második, szintén 2019-ben végzett kutatást közli a szerző, amelynek célja a pedagógusok mobil eszköz-használati háttérének, valamint digitális kompetencia-szintjének vizsgálata volt. A tudományosság szempontjából igényesen közölt leíró és matematikai statisztikai adatok hatékonyan mutatják be az összefüggéseket, amit tovább mélyítenek a Voyant Tools szövegelemző szoftver alkalmazásával elemzett kvalitatív adatok. A vizsgálat összegzésében rámutat a szerző, hogy a kimeneti mérések eredményei minden kompetenciaterület esetében előrelépést mutattak a pedagógusok mobil eszköz-használati kompetenciája kapcsán.

Ennek a fejezetnek a kapcsán is szeretnék rámutatni arra, hogy egy tanulmány eredményeinek beemelése hiányolható. Ez pedig Dovigo (2021) közleménye, aki kifejtette, hogy az iPad a 2010-es évek elejétől kezdve a globális oktatási piac több mint 75%-át fedte le. Ezen tény mellett ugyanakkor egy kevésbé vizsgált, de lényeges tényező a pedagógusok attitűdje: hajlandók-e beépíteni a táblagépet a mindennapi tanítási gyakorlatukba, és milyen indokok alapján döntenek erről. A tanulmány célja az első osztályos tanítók iPad-használathoz való hozzáállásának feltárása volt. A szerző elemezte a tanítási gyakorlatok során észlelt pozitív és negatív tapasztalatokat. A vizsgálatban részt vevő olaszországi pedagógusok interjúalapú

elemzése arra világított rá, hogy az iPad oktatási célú használatához való hozzáállásuk alapvetően pozitív. A tanárok többsége elkötelezetten vagy óvatos nyitottsággal viszonyul az eszközhöz, még azok is, akik kevésbé lelkesek. Dovigo vizsgálata azt is megállapította, hogy az iPad könnyű kezelhetősége lehetőséget teremt a tanítási stratégiák bővítésére, bár nem minden tanár használja ki ezt az eszékört innovációra: egyesek csak kiegészítő eszközként alkalmazzák. Az iPad emellett elősegíti az együttműködést a tanulók és a pedagógusok között, valamint a tanárok egymás közötti munkájában is, ugyanakkor a tanítók technikai nehézségekről, az oktatási alkalmazások korlátozott elérhetőségéről számoltak be. Az olvasó kíváncsi lenne, miként veti össze Czékmán saját következtetéseit Dovigo eredményeivel.

A 8., *Tanulók és tabletek* címet viselő fejezet kifejezetten a tanulók tablethasználatának vizsgálatát mutatja be. Ez a fejezet mondható a legalaposabban kidolgozottnak. A 7. fejezetben közölt kutatáshoz hasonlóan ebben a szövegrészben is alapos leíró és matematikai statisztikai elemzéseket kapunk. Kifejezetten értékes rész a z-próbák alapján közölt eredmény. Megtudhatjuk, hogy „szignifikáns változás a tabletekhez való hozzáférés esetében történt, a tablethasználat lehetősége 10%-kal nőtt ( $z=-4,454$ ,  $p<0,001$ ), mely elsősorban az iskolai használat megugrásának volt köszönhető” (170. o.).

Ennek a kutatásnak a célja a tanulók mobil eszköz-használati háttérének, valamint annak változásainak vizsgálata volt. Az adatfelvételt 36 csoportban 653 tanuló bevonásával végezték el a szerző és munkatársai. Kognitív változóként a táblagép által támogatott matematika- és idegen nyelv-tanulás folyamatát, míg affektív változóként a tabletes tanulási motivációt, az attitűdöket vizsgálták. Fő megállapítása a kutatásnak, hogy bár a tanulók tudásszintje kevésbé változott, az affektív területeken több pozitív változás is bekövetkezett.

Erről a kutatásról is elmondható, hogy az eredményeket érdemes lett volna összevetni Liu (2022) tanulmányával, aki átfogó

áttekintést nyújt a táblagépek oktatásban való alkalmazásának hatásairól, különös tekintettel a tanulói teljesítményre, részvételre és motivációra. A kutatás pozitív hatásokat azonosított a matematika, testnevelés, nyelvtanulás és írás területén, ugyanakkor technikai problémák (például instabil internetkapcsolat) negatívan befolyásolhatják a tanulási eredményeket. Liu (2022) kiemeli a motiváció növelésében szerepet játszó tényezőket, mint a kihívás, kíváncsiság, kontroll, együttműködés és versengés. Megfigyelhetőek nemi különbségek is: egyes kutatások szerint a fiúk, míg mások szerint a lányok mutatnak nagyobb hajlandóságot a táblagépek használatára. A tanulói részvétel fokozásában Liu (2022) három kulcstényezőt azonosít: önszabályozás, élvezhetőség és játékosítás. Érdekes lett volna, hogyan reflektál Czékmán Balázs ezekre a kutatási eredményekre.

Összességében elmondható, hogy Czékmán Balázs könyve hiánypótló az oktatás-kutatás területén, mert a tabletekkel történő tanulás hatékonyságának vizsgálatára ilyen átfogó és alapos kutatássorozatra

nincs példa a hazai szakirodalomban. Megemlítendő ugyanakkor, hogy minden kutatás még a Covid-19 előtt folyt le. Így hiányérzet marad az olvasóban. Kíváncsiak lennénk, hogy egy hasonló módszertannal végzett kutatás milyen eredményt hozna a járvány utáni időszakban. Feltételezzük, hogy a pedagógusi tablethasználati kompetenciák jelentősen erősödtek, és a tanulók körében is nagyobb szerepet játszanak a táblagépek, mint a járványt megelőzően. Javaslom a szerzőnek, hogy a jövőben legyen a könyvnek folytatása, és közölje benne a Covid-19 utáni, merőben más tanulási környezetben elvégzett kutatási eredményeit.

Czékmán, B. (2023). *Tabletek az iskolában. Kérdések és válaszok az intézményi bevezetéstől a hatékonyságig*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 238 o. ISBN 878-963-615-087-7

**Thékes István**  
Gál Ferenc Egyetem

## Irodalom

Colliot, T., Krichen, O., Girard, N., Anquetil, É. & Jamet, É. (2024). What makes tablet-based learning effective? A study of the role of real-time adaptive feedback. *British Journal of Educational Technology*, 55(5), 2278–2295. DOI: [10.1111/bjet.13439](https://doi.org/10.1111/bjet.13439)

Dovigo, F. (2021). The role of teachers' attitude towards the use of the tablet in the first-grade elementary classroom. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 17(3), 234–248.

Haßler, B., Major, L. & Hennessy, S. (2016). Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(2), 139–156. DOI: [10.1111/jcal.12123](https://doi.org/10.1111/jcal.12123)

Kis-Tóth, L., Borbás, L. & Kárpáti, A. (2014). Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, 24(9), 50–71.

Liu, X. (2022). The effects of tablet use on student learning achievements, participation, and motivation at different levels. *International Journal of Technology-Enhanced Education*, 1(1), 1–17. DOI: [10.4018/IJTEE.304819](https://doi.org/10.4018/IJTEE.304819)

Molnár, G. (2007). Új ICT eszközök alkalmazása az iskolai gyakorlatban. In Korom, E. (szerk.), *Kihívások a XXI. század iskolájában*. Koch Sándor Csongrád Megyei Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. 101–124.

Rahali, E. A., Chikhaoui, A., Khatlami, K. E. & Ouzennou, F. (2023). Learning with tablets in the primary school: Learners' perceptions and impact on motivation and academic performance. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(3), 505–510. DOI: [10.18178/ijiet.2023.13.3.1830](https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.3.1830)

# Abstracts

## Health Promoting School – from an Educators’ Perspective. Results and Lessons Learnt from a Participatory Action Research in a Hungarian Context

László Lippai – József Vitrai – Klára Tarkó

### Abstract

With the legislative introduction of comprehensive institutional health promotion (CIHP), the implementation of school health promotion has become a mandatory task for all Hungarian public education institutions. However, only partial successes can be reported in relation to the realization of the health promoting school approach. This is challenging not only in Hungarian public education, but also in the school systems of other countries, where integrating a health promoting approach into public education poses a similar challenge. In our study, we analysed the results of a participatory action research in which we worked with educators qualified in health promotion and working in public education on a daily basis to find answers to the question of what the status of the health promoting school concept is in today’s Hungarian public education system. Among the multifaceted, qualitative results of the participatory action research, one is particularly noteworthy. Based on our findings, during the implementation of health promoting schools surprisingly little attention is paid to the fact that competitive performance expectations permeate the public education system. On the one hand, this is problematic because the theory and practice of health promoting schools do not take into account the burden of performance expectations and therefore do not provide methodological support for overcoming difficulties. On the other hand, teachers do not recognize that their individual developing and community-building activities, which have been largely invisible until now, could receive more professional and organizational support and recognition in order to keep performance expectations within healthy limits.

**Keywords:** health promoting school; comprehensive institutional health promotion; participatory action research

## The Role of Parental Involvement in Extracurricular Activities – Results of a Questionnaire Survey in Five Countries of the Carpathian Basin

Zsófia Miklódi-Simon – Klára Kovács-Nagy

### Abstract

The aim of the research was to examine parental involvement and the participation of students in higher education in extracurricular activities, with particular regard to socio-economic background and gender differences. During the questionnaire-based data collection, we examined 1,336 university students from five countries in the Carpathian Basin using quantitative methods. The analysis was based on Epstein’s six-dimensional model of parental involvement. The results showed that parents’ educational attainment, financial situation, and patterns of involvement significantly influence students’ extracurricular activities. Women participate in vocational college programs at a higher rate, while men tend to participate in sports club activities. Active parental support significantly increases the participation of disadvantaged students. Based on cluster analysis, we identified four types of parental involvement that differ markedly in the extent of extracurricular activity. Our results confirm previous research findings that parental involvement is one of the most decisive factors not only in school performance but also in students’ participation in extracurricular activities, especially when that involvement is supportive and cooperative in nature.

**Keywords:** parental involvement; extracurricular activities; effectiveness

## **The Positive Effects of Music Learning: An Examination of Self-Efficacy, Self-Esteem and Test Anxiety Among High School Students**

Dóra Lilla Magyari – Judit Páskuné Kiss

### **Abstract**

The study of the beneficial effects of music learning has begun in the 1900s; several national and international studies have been carried out based on Kodály's theories. This research puts emphasis on the effects of music learning on self-efficacy, self-esteem and test anxiety, aiming to explore the connections between these factors among music learner and non-music learner students. In order to discover that, 290 people were involved in the study who filled in the following questionnaires: Student Self-Efficacy Scale (school-related), Test Anxiety Inventory (TAI-H), Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES-H). Results suggest that although no connection was found between self-esteem and music learning, it can be concluded that students who learn music exhibit higher levels of self-efficacy and lower levels of test anxiety compared to those who do not learn to play music. It can also be stated that self-efficacy acts as a mediator between music learning and test anxiety, however, this mediating effect disappears when self-esteem is incorporated into the model. Thus, self-esteem and music learning have a separate effect on students' self-efficacy and test anxiety. To conclude, the beneficial effects of music learning thus appear to be evident in respect of certain factors, however, the results of the study also indicated additional questions that need to be answered regarding the relationships between the variables, which could form the basis for future research in the field of music psychology.

**Keywords:** music learning; self-efficacy; self-esteem; test anxiety

## **The Trajectory and Conceptual Framework of Research- Based Learning in Hungary within the Context of Related Pedagogical Strategies**

Szidónia Sütő – Viktória Póka

### **Abstract**

In recent years, both international and Hungarian research has highlighted that the development of student competencies cannot be achieved solely through the transmission of disciplinary content. With the growing emphasis on competence-based and interdisciplinary approaches, strategies that rely on student activity and experiential learning have gained prominence. Among these, *Inquiry-Based Learning* (IBL) is of particular importance, as it shows clear connections to *Problem-Based Learning* (PBL), *Project-Based Learning* (PjBL), *Design-Based Learning* (DBL), and *Research-Based Learning* (RBL), while maintaining its own distinctive methodological framework. This study has three main objectives: (1) to present the theoretical foundations and historical roots of IBL; (2) to identify terminological uncertainties in the Hungarian-language literature; and (3) to provide an interpretative framework for distinguishing between IBL and RBL in alignment with the requirements of the National Core Curriculum 2020 (NAT 2020). The analysis indicates that Hungarian publications often translate IBL as kutatásalapú tanulás (research-based learning), while the same expression is also used to describe Inquiry-Based Science Education (IBSE) and RBL, leading to conceptual ambiguities. International literature, however, clearly differentiates between IBL and RBL, defining divergent aims as well as distinct teacher and student roles. While IBL primarily focuses on deepening existing knowledge, fostering scientific thinking, and developing research-related skills, RBL is oriented toward the generation of new scientific outcomes, predominantly in higher education contexts. Establishing clear terminological boundaries may therefore support teachers in applying IBL more precisely, enabling the strategy to effectively contribute to the development of student competencies, critical thinking, and scientific attitudes.

**Keywords:** IBL, RBL, NAT, Inquiry-Based Learning, Research-Based Learning

## How Does Literature Represent Culture? Analysis of Curricular Discourses from the Perspective of Critical Pedagogy

Norma Jenei-Forray

### Abstract

This paper examines the contemporary dilemmas and cultural mediation possibilities of Hungarian secondary school literature teaching from the perspective of critical pedagogical theory. Its starting point is that curriculum debates are not merely organized around questions of content and methodology but also carry deeper ideological and educational theoretical implications. The study argues that the conceptualization of literature as a subject must be based on educational objectives, which are necessarily based on ideological choices, and therefore it is essential to examine the mediated cultural concepts transparently. In connection with curriculum reforms, the author distinguishes and analyses three dominant approaches in the Hungarian discourse, based on the writings and studies of significant political, professional, and public opinion-shaping figures involved in literature teaching: the postmodern trend emphasizing pluralism, the traditionalist-populist educational policy paradigm after 2010, and the critical tradition based on the concept of emancipatory literacy. The comparative analysis reveals the internal tensions within these concepts and how they shape the representation of culture and literature in schools. The author points out that current discourses tend to either homogenize cultural diversity, perpetuate normative traditions, or overemphasize the democratizing role of cultural literacy. From the perspective of critical pedagogy, therefore, it is important to note that committing to a single position is not sufficient for the renewal of literature teaching; rather, a new, reflexive framework is needed that is capable of exploring the social, pedagogical, and ideological dimensions of cultural transmission and providing critical perspectives for future curriculum development.

**Keywords:** literature teaching; cultural mediation; critical pedagogy; curriculum; educational objectives

## The Past, Present, and Prospects of the Baka L.'s Packetbooks in the Contemporary Application of Formative Assessment

Dávid Szabó L.

### Abstract

This study examines the parallels between early 20<sup>th</sup>-century reform pedagogical efforts and contemporary educational development initiatives, with particular emphasis on the principles of Célestin Freinet's *Modern School* and the pedagogical practices of the Hungarian-language Packetbook-project in Slovakia. Both approaches prioritize student activity, autonomy, and experiential learning while rejecting traditional, rigid, and centralized textbook usage. Freinet's *Workbook Library* (Bibliothèque de travail) and the *Packetbook* (Doboztankönyv), developed by Patrik Baka L., similarly offer modular and flexible learning environments where students can freely select from the learning materials. The aim of this study is to demonstrate how the reform pedagogy of the past century connects with present-day learner-centred approaches and how these models can foster the development of students' reading motivation, autonomy, and critical thinking skills. From both a pedagogical-historical and practical perspective, the study reveals valuable parallels between educational models from two different eras and contexts, thereby contributing to the theoretical and practical foundation of modern, experiential, and personalized learning environments.

**Keywords:** reform pedagogy; student activity; Modern School; Packetbook-project; learner-centred education