

KÖZÖS UTAKON A PEDAGÓGUSOK TÁMOGATÁSÁBAN

Jubileumi tanulmánykötet
az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ
alapításának 20. évfordulójára



Szerkesztette:
Kispálné Dr. Horváth Mária
Gerölyné Kölkedi Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ

Szombathely
2026

Közös utakon a pedagógusok támogatásában

**Jubileumi tanulmánykötet az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ
alapításának 20. évfordulójára**

Vas megyei pedagógiai jó gyakorlatok sorozat

Szerkesztette:

Kispálné Dr. Horváth Mária, Gerölyné Kölkedi Éva

Felelős kiadó:

Kispálné Dr. Horváth Mária

Kiadó:

**Eötvös Loránd Tudományegyetem
Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ
Szombathely**

2026

ISBN 978-963-9871-77-9

A tanulmányok zárásának ideje 2026. 04. 30.
A kiadvány kizárólag elektronikus formában készült.

Tartalom

Előszó	5.
<i>Dr. Iker János:</i> A szombathelyi pedagógiai szolgáltató központ megalapítása és működésének első tíz éve	6.
<i>Kispálné Dr. Horváth Mária:</i> Támogatás, fejlesztés, partnerség. A szombathelyi pedagógiai szolgáltató központ működésének második évtizede	19.
<i>Németh Krisztina:</i> Az óvodai nevelés kulcskérdései a 21. században	33.
<i>Szabolcs István Gergely:</i> Az „ezekamaigyerek” oktatásának nehézségei és a megoldási lehetőségek néhány főbb iránya	49.
<i>Zrinszki János:</i> A tanulás tanulása és értékelése	71.
<i>Bíró Zoltán:</i> A fejlesztőpedagógiai támogatás változásai – újítás és megújulás?!	91.
<i>Pulay Teréz:</i> A jövő formálása a tehetséggondozással a 21. századi pedagógiában	106.
<i>Szegleti Veronika:</i> A szövegértés és a hatékony kommunikáció fejlesztésének változásai, lehetőségei és eszközei az általános iskolában	120.
<i>Gerölyné Kölkedi Éva:</i> Olvasás és tanulás. Az iskolai könyvtárak feladatai és szakmai támogatásuk formái	134.

Király Bernadett:

Digitális tanítás és tanulás, mesterséges intelligencia az oktatásban 152.

Molnárné Dr. Magyar Gabriella:

Az idegennyelv-oktatás módszertani fejlődése, jelenkori kihívásai és jövőképe 174.

Dr. Nagyvárad Katalin:

Egészségedre! A pedagógusok egészségfejlesztő munkájának támogatása 189.

Csáki Ivett, Lajos Andrea:

A pályorientáció mint folyamat 207.

A tanulmányok szerzői 228.

Húsz év száz képben 235.

Előszó

Jelen tanulmánykötet a Vas megyei pedagógiai jó gyakorlatok sorozatunk nyolcadik kötete, amely a korábbiaktól eltérően nem egy pedagógiai terület megyénkben működő jó gyakorlatait gyűjti össze, hanem az Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ jogelőd intézménye alapításának 20. évfordulójára készült.

A jubileumi kötet fő célja kettős; egyrészt az intézményben két évtizede folyó pedagógiai fejlesztő és támogató munka bemutatására hivatott, másrészt a mai magyar közoktatás meghatározó területeit – óvodai nevelés, élménypedagógia, tanulásmódszertan, fejlesztő pedagógia, tehetséggondozás, kommunikációfejlesztés, olvasáspedagógia, digitális tanulás, idegennyelv-oktatás, egészségfejlesztés, pályaaorientáció – gyűjti össze és az azokban megjelenő lényeges folyamatokat, változásokat, problémákat, módszereket vázolja fel. Ezen célok együttes megvalósulása érdekében a két bevezető írás kivételével minden tanulmány összegzi az adott témában a központunk által végzett főbb tevékenységeket, fejlesztéseket. (A tanulmányok zárása 2026. április 30-án volt.)

A tanulmányírók – az utolsó két tanulmány kivételével, melyek szerzői az ELTE SRPSZKK állandó külsős képzői – intézményünk teljes vagy részmunkaidős pedagógiai szakértői, előadói, akik az adott terület elméletét és különösen mindennapi pedagógiai gyakorlatát jól ismerik. A tanulmányok sokszínűsége bizonyítja, hogy szervezetünk az elmúlt húsz évben a változó jogszabályi, fenntartói és oktatási környezet kihívásaira reagálva, a gyermekek nevelése és tanítása során megjelenő globális és lokális problémákra megoldásokat és válaszokat keresve, a folyamatos szakmai megújulásra törekedve és elkötelezetten támogatta a gyakorló óvodapedagógusok, tanítók és tanárok munkáját, kiemelten Vas megyében, de gyakran a megye határain túl is.

A kiadvány végén található fotóválogatás is azt szemlélteti, hogy nagyon sok munkával, de igazán izgalmasan telt az elmúlt két évtized, hiszen sok-sok program, fejlesztés, támogatás és partnerség jelenik meg a fényképeken, legyen szó pedagógus-továbbképzésekről, műhelymunkákról, jó gyakorlatokról, nemzetközi és hazai projektekről, konferenciákról, könyvbemutatókról, nyugdíjas egyetemi előadásokról vagy éppen országos, megyei tanulmányi versenyekről, tehetséggondozó programokról, táborokról, tanulmányutakról, intézményi együttműködésekről.

A kötetben bemutatott tevékenységeinket szeretnénk folytatni a jövőben is, a régió pedagógusaival közös utakon járva, mindennapi munkájukat és szakmai fejlődésüket a háttérből segítve szolgáltatásainkkal.

Kispálné Dr. Horváth Mária

Dr. Iker János:

A szombathelyi pedagógiai szolgáltató központ megalapítása és működésének első tíz éve

2006 év nyarán a Vas Megyei Önkormányzat – a Szombathely Megyei Jogú Várossal közös fenntartásban működtetett – Vas Megyei Pedagógiai Intézet feladatainak kiszervezése és az intézmény megszüntetése mellett döntött. Bár az intézményi feladatok ellátása iránt több magánszolgáltató is érdeklődött, az önkormányzat végül a Berzsenyi Dániel Főiskolától kért ajánlatot a kötelező feladatok átvételére. A főiskola vezetése közel egy hónapig „mérlegelte a felkérést”, majd két héttel a határidő lejárta előtt a rektor továbbította felém a felhívást, hogy készítsek rá tervezetet. A szakmai és szakszolgálati feladatok ellátására vonatkozóan tervet kellett alkotni, a tevékenység végzéséhez egyben be kellett mutatni a szükséges intézményi kereteket és a teljes infrastruktúrát is. A főiskolai vezetői, a Bolyai Gimnázium alapításában és működtetésének megszervezésében szerzett vezetői tapasztalatom, valamint az Országos Köznevelési Tanács tagjaként végzett munkám révén volt elképzelésem a köznevelési intézmények működéséről. A tervezés során konzultáltam a Pedagógiai Intézet néhány munkatársával is, akik korábban a főiskolán a tanítványaim voltak. Az ő szakmai tapasztalataikra és a lehetőségekre alapozva készítettem el a szakmai tervezetet, amely a szűkös pénzügyi keretek figyelembevételével határozta meg a szükséges személyi állományt is. A terveket először a megyei közgyűlés, majd a városi közgyűlés fogadta el, ezután elkészült a feladatellátási megállapodás mindkét önkormányzattal és így el lehetett indítani a működéshez szükséges intézményalapítást. Ebben az időszakban intenzív tárgyalásokat folytattam az önkormányzatokkal, a Pedagógiai Intézet munkatársaival, valamint az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Államtitkárságával és Tanügyigazgatási Főosztályával. A bonyodalmakat az okozta, hogy felsőoktatási intézmény keretében ilyen szolgáltató intézmény alapítására és működtetésére korábban nem volt példa. Szakmai érvekkel sikerült meggyőzni az Oktatási Minisztériumot, hogy ez a felsőoktatás és a köznevelés szorosabb együttműködéséhez, valamint a pedagógusok gyakorlati képzésének megújításához elengedhetetlen. A felterjesztéssel egyidejűleg kértük, hogy a fenntartó minisztérium a szakmai és szakszolgálati tevékenységgel egészítse ki a felsőoktatási intézmény alapító okiratát.

2006. szeptember végén az Oktatási Minisztérium hozzájárulásával a megyei főjegyző Berzsenyi Dániel Főiskola Pedagógiai Szolgáltató Központ néven nyilvántartásba vette az intézményt, így lezárult az alapítás. 2006. október 6-án az önálló jogi státuszt biztosító OM azonosítót (200851) az Educatio Közoktatási Információs Iroda bejegyezte. Az intézmény alapító okiratát a fentiek alapján a Berzsenyi Dániel Főiskola Szenátusa elfogadta, így rövid idő alatt a törvényes működés biztosítva volt a szakszerű feladatellátáshoz.

Az alapító okirat¹ tartalmazta a kötelezően ellátandó feladatokat:

- 80521-2 Pedagógiai szakszolgálat: Nevelési tanácsadás, Logopédiai ellátás, Továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás, Konduktív pedagógiai ellátás, Gyógytestnevelés
- 80541-0 Pedagógiai szakmai szolgáltatás: Pedagógiai értékelés, Szaktanácsadás, Pedagógiai tájékoztatás, Igazgatási, pedagógiai szolgáltatás, Pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése, szervezése, Tanulmányi és tehetséggondozó versenyek szervezése, összehangolása, Tanulói tájékoztató, tanácsadó szolgálat
- 80591-5 Oktatási célok és egyéb feladatok

Ugyanakkor gondoltunk a felsőoktatási intézménnyel való együttműködésre, kutatásra, fejlesztésre, mint távlati feladatra, így az alaptevékenységhez kapcsolódva kiegészítő tevékenységek is bekerültek az alapító okiratba:

- 80311-9 Egyetemi oktatás
- 80321-8 Főiskolai oktatás
- 80331-7 Egyetemi, főiskolai továbbképzés (kutatás, módszertani fejlesztések)
- 80341-6 Felsőfokú szakképesítést nyújtó képzés
- 80401-7 Iskolarendszeren kívüli nem szakmai oktatás, vizsgáztatás
- 80402-8 Iskolarendszeren kívüli szakmai oktatás, vizsgáztatás
- 80403-9 Megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése

Az intézmény működési területe szakszolgálat tekintetében Szombathely város és Vas megye területe, szakmai szolgáltatás tekintetében pedig regionális és országos volt (figyelembe véve a tervezett fejlesztéseket).

2006. október 1-től megbízást kaptam igazgatóként az intézmény szervezésére és vezetésére. 2006. október végén, november elején megtörtént a Vas Megyei Pedagógiai Intézet régi, városi-megyei épületéből az átköltözés. A szakszolgálat foglalkoztatói a nemrég projektből felújított E épületben (Kerner-villa), valamint a régi könyvtár alagsori termeiben kaptak berendezett helyiségeket. A szakmai szolgáltatásban dolgozó kollégák irodái az újonnan átadott (PPP konstrukcióban épült) Regionális Felsőoktatási Forrásközpontba kerültek az intézményi könyvtárral, a digitális laboratóriumokkal és a konferenciateremmel együtt.

2006 novemberében teljes intenzitással beindultak a szolgáltatások. A szakmai munka megkezdését nagyban segítette, hogy a Vas Megyei Pedagógiai Intézetből átkerült 17 fő szakszolgálati és 6 fő szakmai szolgáltatásban dolgozó szakember kiváló felkészültségű kolléga volt és egy-egy terület működtetését önállóan tudták biztosítani. A felsőoktatási környezet is inspirálólag hatott a munkájukra, így fokozatosan be tudtak kapcsolódni a pedagógusképzés szakterületi gyakorlatába.

¹ Berzsenyi Dániel Főiskola Pedagógiai Szolgáltató Központ (2006.10.09.): Alapító Okirat, 2 p.

Feltétlenül érdemes megemlíteni az első években a PSZK-ban dolgozó munkatársak nevét.

Szakszolgálat: Vidonyiné Sólymos Rita, Auer Mária Éva, Barbalics Andrea, Farmasi Éva, Gerencsér Lajos, Gorellné Szanyi Mónika, Hégerne Kiss Zsuzsanna, Horváth Zsoltné, Huszár Tamásné, Kovácsné Bulin Andrea, Majtényi Klára, Papp Erika Zsuzsanna, Polgár Tiborné Tóth Judit, Sásdi Csilla, Tóth Judit Katalin, Tóth Lászlóné, Tóthné Oláh Katalin, Veres Tiborné.

Szakmai szolgáltatás: Bakó Balázs, Bartalis István, Bogáthné Erdődi Judit, dr. Horváth Zoltánné, Gerölyné Kölkedi Éva, Molnár Péterné, Tóth László Ferenc.

A titkársági feladatokat Szihay Mónika, a gazdasági vezetői feladatokat Hegyi Gizella látta el. Később még többen csatlakoztak az intézményhez.

Mindennapi tevékenységeinket meghatározták a szakmai és szakszolgáltatásról szóló törvényi szabályozások, közvetlen partnereink velünk szemben megfogalmazott igényeinek figyelembevétele és az aktuális oktatáspolitikai irányok. Szolgáltatási területeink között – a fenntartói elvárásoknak megfelelően – kiemelten kezeltük az alapkompenciák fejlesztését, a pedagógiai értékelést és mérést, az intézményi minőségfejlesztést, a tanügyigazgatási és jogi tanácsadást, az iskolákkal, óvodákkal szoros kapcsolatot tartó nevelési tanácsadást. A kiemelt első négy területen az óvodától a középiskoláig három fő irányt határoztunk meg, nevezetesen a fejlesztést, a tanácsadást és a képzéseket. E területeken szorosan együttműködtünk listás szaktanácsadóinkkal, akik feladatfinanszírozással látták el feladataikat. A jövőre tekintettel szaktanácsadói modellt dolgoztunk ki, amelyet fokozatosan vezettünk be.

Nagyon fontosnak tartottuk a partnerintézményekkel, iskolákkal, óvodákkal a szakmai kapcsolattartást. A Pedagógiai Szolgáltató Központ (PSZK) megalakulása után már 2006. október végén konzultációra hívtuk a többcélú kistérségek képviselőit Vas megyéből. A program keretében bemutatkozott a PSZK szervezete és előkészítésre kerültek azok a megállapodások, amelyeket a Központ a kistérségekkel később meg is kötött, elsősorban szakszolgálati területen. 2006. november 8-án tájékoztatóra hívtuk a megye összes óvodáját és iskoláját, valamint fenntartóik képviselőit. A délutáni program keretében a PSZK bemutatkozásával egyidejűleg kézbe kapták a vezetők az új szervezet szolgáltatási ajánlatát is kiadvány formájában. Ennek a kiadványnak a folytatásaként minden Vas megyei közoktatási intézményhez eljuttattuk a 2007-re vonatkozó kínálatunkat PEDINFO címmel. Minden kistérségben a PSZK Szakmai Csoportjának egy-egy munkatársa volt a koordinátor, aki rendszeresen kapcsolatot tartott a kistérségi iskolaigazgatói munkaközösségekkel, részt vett a programjaikon. A PSZK megalakulása után szinte minden igazgatói munkaközösség (Szombathely, Szombathely és környéke, Kőszeg és környéke, Vasvár és környéke, Körmend és környéke, Szentgotthárd és környéke, Sárvár és környéke) tartott konzultációt az új Forrásközpontban, ahol az aktuális szolgáltatási kínálat megismerése mellett lehetőség nyílt a hely infrastruktúra használatára is. Az együttműködések keretében megindult a bázisóvodai és bázisiskolai hálózat kialakítása is. Felvettük a kapcsolatot a Burgenlandi Pedagógiai Intézettel, kölcsönös látogatások és szakmai tapasztalatcsere történt. Ennek egy leágazásaként később nemzetközi projektekbe is bekapcsolódtunk. Megállapodást kötöttünk a Savaria Térségi Integrált Szakképző Központtal, akikkel szakmai és szakszolgálati területeken is együttműködünk.

2007 januárjában elindult az intézményi honlapunk, melyet a PSZK akkori két csoportjának (Szakmai Csoport és Nevelési Tanácsadó) munkatársai saját maguk terveztek meg és működtettek. A honlap a BDF szervezeti egységének honlapjaként jelent meg a hálón, de közvetlenül is elérhető volt. Egyben a honlapon a szerződéses partnereink számára nyilvánosan, jól követhető volt szolgáltatásaink minden részlete, és fontos információs bázis volt a város és a megye pedagógusai számára.

A Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szakmai- és Szakszolgálat 2005-ben sikeresen pályázott a Humánerőforrás Operatív Program (HEFOP) két projektjére: 2.1.6 szám alatt a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése, 3.1.4 szám alatt a kompetencia alapú oktatás elterjesztése témakörökben. A pályázatok működtetését már mi, a PSZK kezdtük el, miután megkaptuk az engedélyt a pályázatok lebonyolítására.

2007-ben az alapkompentenciák fejlesztésére szolgáló 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzési programokon, valamint a korábban akkreditált tantárgypedagógiai programokon 390 pedagógus szerzett tanúsítványt.

Az Oktatási Minisztérium által meghirdetett megyei szaktárgyi tanulmányi versenyeken, valamint az országos történelmi versenyen (7-8. és 9-10. osztályosok részére) összesen 370 iskola közel 3000 diákja vett részt.

Mérés-értékelés területén 2007-ben az intézmények törvényi kötelezettségét szem előtt tartva értékelési modellek fejlesztésére összpontosítottunk (IMIP), ezt a modellünket 2007 végére már az ország több mint 200 óvodája, általános és középiskolája használta.

2007 folyamán 1150 gyermek és diák részesült szakszolgálati ellátásban. Minden jelentkező részt vett egy alapos vizsgálati fázisban, amely a problémák feltárására irányult. A diagnózis felállítása után szakvélemények készültek, majd megkezdődtek a fejlesztések. A terápiás folyamatot esetenként a gyermeket nevelő pedagógussal való konzultáció is kiegészítette a hatékonyabb segítségnyújtás érdekében.

2007 végén az OKI Követelmény és Vizsgaközpontjának felkérésére megszerveztük és lebonyolítottuk a megye 8 iskolájában 280 tanuló részvételével az érettségi próbatesztelést 11 tantárgyból (angol nyelv, biológia, fizika, földrajz, informatika, kémia, magyar nyelv és irodalom, matematika, német nyelv, rajz és vizuális kultúra, történelem). Egyben megkezdtük a kötelező feladaton kívüli egyedi mérőeszköz-fejlesztést, amelyeket értékesítésre szántunk.

A Vas Megyei Pedagógiai Intézet 34256 kötetnyi szakmai könyvtárából a könyvtáros kollégánk 1251 egységet integrált be 2007-ben a főiskola korszerű könyvtárának állományába. Egyben a főiskolai könyvtár és az általunk működtetett információs központ szolgáltatásait minden Vas megyei pedagógus ingyenesen használhatta a fénymásolás és a nyomtatás kivételével. Az információs központ szolgáltatásai kiterjedtek a tanuló-tájékoztatásra és az intézmények számára jogi tanácsadásra is.

Ebben az időszakban integrációs tárgyalások kezdődtek a Berzsenyi Dániel Főiskola és a soproni Nyugat-magyarországi Egyetem között és 2008. január 1-től már a Nyugat-magyarországi Egyetem keretén belül működött a három szombathelyi kar és a bővülő regionális szolgáltatásokkal dolgozó Regionális Pedagógiai Szolgáltató Központ.

A 2011/2012-es tanévre az intézmény szakmai működése egyetemen belüli és országos kutatás-fejlesztési tevékenysége elismeréseként az intézmény új nevet kapott, Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ lett. A fenntartó minisztérium által elfogadott intézményfejlesztési tervet is figyelembe véve az intézmény tevékenységi körét a következőkben határozta meg a Szervezeti és Működési Szabályzata²:

„A fenntartó egyetem intézményfejlesztési tervében kiemelten szerepel a pedagógusképzés, valamint a régióba irányuló szakmai és kutató szolgáltatások bővítése. Ehhez kapcsolódva a Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ regionális szolgáltatási és fejlesztési feladatokat is ellát.

A regionális szerepkört indokolja:

- a közoktatás átalakításával kapcsolatos feladatok (iskolaszerkezet, iskolák fenntartása, járások szerepe az iskolafenntartásban, iskolák működtetésében, demográfiai helyzet),
- a tanuló személyiségfejlesztését, a kompetenciák, képességek fejlesztését középpontba állító pedagógiai kultúra kialakítása, ehhez a közoktatásban dolgozó pedagógusok alkalmazkodóképességének átalakítása, folyamatos fejlesztése,
- kutatások, hatásvizsgálatok a közoktatás és a pedagógusképzés eredményességéről, illetve a fejlesztési irányok meghatározásához,
- a bolognai és az egyciklusú pedagógusképzés rendszere, különös tekintettel a tanár mesterképzés iskolai gyakorlataira,
- a pedagógus-továbbképzési rendszer működtetése a tanárképző (pedagógusképző) központ operatív feladatainak ellátása a pedagógusképző karokkal együttműködve,
- regionális pedagógusképző központ működtetése.

A központ országos szolgáltató és fejlesztő hálózat részeként is működik (a hat statisztikai régióban működő központok egyikeként), és az egyetem országos szerepkörű pedagógusképzése indokolja a státuszát, hisz az egyetemen a közoktatás széles területére képeznek pedagógusokat, és az intézmény továbbképzési és gyakorlati képzési rendszerén keresztül a régió közoktatási intézményeivel intenzív szakmai kapcsolatot tart fenn. A Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ fejlesztésekkel országos mintaként is működik a nemzeti szolgáltató és fejlesztő hálózatban.

Így intézményes feladata:

- szakmai szolgáltatások a közoktatás területére (pedagógiai tanácsadás, tájékoztatás, tehetségfejlesztés, mérési, értékelési tanácsadás, minőségbiztosítási tanácsadás, pedagógus továbbképzések szervezése)
- igazgatási, jogi és gazdálkodási területen tanácsadás az iskolák vezetéséhez, szoftverek fejlesztése a pedagógiai-szakmai munka és a gazdálkodás-adminisztráció összehangolásának biztosítására,
- gyakorlati képzés irányításához kapcsolódó belső feladatok ellátása, továbbá a mesterképzésben az összefüggő gyakorlat szervezése, szakmai irányítása a régióban, más felsőoktatási intézményekkel együttműködve (partnerintézmények kiválasztása,

² NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ (2014): Szervezeti és Működési Szabályzat, 2. §. p. 8-9.

- vezető tanárok kiválasztása, kiképzése, a képzés minősége érdekében minőségbiztosítási rendszer működtetése),
- kutató-fejlesztő tevékenység a tanári mesterséghez kapcsolódó kompetenciák fejlesztésére, mérési, értékelési rendszer működtetésére,
- digitális tananyagok készítése és a digitális tananyagok alkalmazására való felkészítés a pedagógusok körében,
- adatbázisok, módszertani adatbankok létrehozására, szolgáltatások szakmai hátterének biztosítására.

A Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ a fenti szerepek miatt a fenntartó egyetem önálló jogi személy státuszú, közoktatási szolgáltató intézményeként működik, és az általános felsőoktatási, kari háttér mellett a Regionális Felsőoktatási Forrásközpont infrastruktúrájára támaszkodva ad korszerű, informatikai szolgáltatásokat. A központ így egyszerre tudja biztosítani az új tanulási technikák – e-learning, távoktatás – fejlesztését, nemzetközi projektek lebonyolítását, kutatási eredmények tesztelését, közkinccsé tételét. Feladataiban együttműködik a pedagógusképző karokkal, az egyetemi könyvtárral, az informatikai központtal, támaszkodik a fenntartó intézeteinek, tanszékeinek humán erőforrásaira. A felnőttképzésben érdekelt egységekkel közösen a fentiekhez hasonló módszerekkel nemcsak a közoktatási intézményeknek, hanem önkormányzatoknak, piaci szervezeteknek is szolgálat, megállapodások, szerződések alapján.”

A fentiek nagyon széles körű feladatrendszert határoztak meg, amelyek teljesítéséről érdemes idézni a 2012/2013-as tanévről készített szakmai beszámoló néhány statisztikáját. Az alábbi táblázat a tanévben megvalósított akkreditált továbbképzések adatait összegzi.

Akkreditált továbbképzések adatai a 2012/2013-as tanévben

<i>a képzés címe</i>	<i>csoportszám</i>	<i>összes Vas megyei résztvevő (fő)</i>	<i>közülük szombathelyi (fő)</i>
„Gyökerek” - Népi kismesterségek	2	40	18
A számítógép alkalmazási lehetőségei a pedagógus munkájában	1	16	2
Digitális eszközök alkalmazása a pedagógus munkájában	2	28	16
Halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozás módszertana	1	13	3
A tevékenységközpontú pedagógiák alkalmazására való felkészítés	1	10	0
Összesen	7	107	39

A fentieken túl, a TÁMOP-3.1.7-11/1 kódszámú Referencia-intézmények országos hálózatának kialakítása és felkészítése című pályázat keretében megvalósított akkreditált és rövid képzéseinek adatait mutatja az alábbi három táblázat.

A TÁMOP-3.1.7-11/1 pályázat akkreditált tantestületi továbbképzéseinek adatai a 2012/2013-as tanévben

<i>a képzés címe</i>	<i>csoportszám</i>	<i>összes Vas megyei résztvevő (fő)</i>	<i>közülük szombathelyi (fő)</i>
A tevékenységközpontú pedagógiák gyakorlati alkalmazására való felkészítés	3	43	33
A differenciálás elmélete és gyakorlata – felkészítés a differenciáló pedagógia alkalmazására	2	27	18
Projekt, epocha	2	41	41
Digitális eszközök használata a tanórai oktatásban	1	17	17
"Hatékony iskolát mindenkinek - avagy integrált nevelés a gyakorlatban"	2	45	30
Összesen	10	173	139

A TÁMOP-3.1.7-11/1 pályázat akkreditált továbbképzéseinek adatai a 2012/2013-as tanévben

<i>a képzés címe</i>	<i>csoportszám</i>	<i>összes Vas megyei résztvevő (fő)</i>	<i>közülük szombathelyi (fő)</i>
A referenciahelyi mentor pedagógusok felkészítése	1	29	13
A referencia-intézmények és a partnerintézmények pedagógusainak felkészítése a gyakorlólhelyi mentori tevékenységek ellátására	1	28	12
Összesen	2	57	25

A TÁMOP-3.1.7-11/1 pályázat rövid képzéseinek adatai a 2012/2013-as tanévben

<i>a képzés címe</i>	<i>csoportszám</i>	<i>összes Vas megyei résztvevő (fő)</i>	<i>közülük szombathelyi (fő)</i>
Felkészülés a felsőoktatási gyakorlólhely funkció vállalására	1	22	5
Felkészítés a referencia-intézményi működéshez szükséges szervezeti, oktatásszervezési, szolgáltatás szervezési feltételrendszer kialakítására	1	28	13
Referencia-intézmények felkészítése a hálózati együttműködésekre, az intézményközi, horizontális tanulás megszervezésére	1	29	15
Referencia-intézmények felkészítése a PR tevékenységre és a célirányos kommunikációra	1	26	11
Összesen	4	105	44

A tantárgyi, tanulmányi versenyek Szombathelyen és Vas megyében a 2012/2013-as tanévben is népszerűek voltak. A hagyományos, felmenő rendszerű, országos vagy megyei kiírású versenyekre jelentkezők leginkább az iskolák.

Versenyek adatai Szombathelyen és Vas megyében a 2012/2013-as tanévben

	verseny megnevezése	a versenyre nevezett iskolák száma	ebből szombathelyi	nem szombathelyi	részt vevő tanulók száma
1.	Angol nyelvi verseny 9-10.évfolyam számára	10	7	3	135
2.	Bod Péter könyvtárhasználati verseny	11	4	7	25
3.	Eötvös Loránd fizikaverseny	8	6	2	40
4.	EU-s rajzpályázat	14	6	8	16
5.	Herman Ottó biológiaaverseny	10	4	6	24
6.	Hevesy György kémiaaverseny	26	9	17	56
7.	Implom József helyesírási verseny	16	7	9	37
8.	Irinyi János kémiaaverseny	7	4	3	12
9.	Kaán Károly természetismereti verseny	16	4	12	40
10.	Kazinczy Ferenc szépkiejtési verseny	38	7	29	120
11.	Közlekedési ismeretek verseny	8	3	5	561
12.	Matematika verseny 4. évfolyamosok számára	20	8	12	41
13.	Megyei informatika verseny	15	5	10	49
14.	Megyei történelem verseny 6. évfolyamosok számára	24	9	15	60
15.	Mikola Sándor fizikaverseny	3	1	2	13
16.	Nakovich horvát szépkiejtési verseny	6	0	6	35
17.	Német nemzetiségi verseny	6	1	5	21
18.	Német nyelvi verseny 9-10. évfolyamosok számára	8	7	1	76
19.	Népdalverseny	10	5	5	20
20.	Országos angol verseny 7-8. évfolyamosok számára	18	7	11	164
21.	Országos német verseny 7-8. évfolyamosok számára	25	8	17	196
22.	Országos történelem verseny 7-8. évfolyamosok számára	19	7	12	32
23.	Savaria országos történelem verseny	5	4	1	24
24.	Simonyi helyesírási verseny	35	24	11	166
25.	Szép magyar beszéd verseny	17	8	9	25
26.	Teleki Pál földrajz verseny	13	4	9	59
27.	Történelem csapatverseny a 9-10. évfolyam számára	8	6	2	36
	Összesen	396	165	229	2083

Az értékelés, minőségbiztosítás területén 2007-ben dolgoztuk ki és tettük elérhetővé tanulóértékelési modellünket. A modell az értékelés, a mérésmethodika szakmai szabályaira építkezik. A rendszer működtetéséhez mérési, értékelési és elemző eszköztár állt a felhasználó iskolák rendelkezésére, melyet évről-évre bővítettünk, továbbfejlesztettünk. Az eszköztár egyes elemei az értékelési modelltől függetlenül, önállóan is felhasználhatók voltak az iskolák mérési, értékelési gyakorlatában. Ilyen eszközök a belső iskolai mérések, dolgozatok mennyiségi és tartalmi elemzéséhez fejlesztett dolgozatelemző szoftver, valamint az országos kompetenciamérés tanulói adatelemzéséhez fejlesztési-profilkészítő szoftverek, amelyek segítségével a kompetenciamérés eredménye alapján egy-egy tanuló vagy tanulócsoporthoz egyéni fejlesztési profilja volt feltárható mind a matematikai eszköztudás, mind pedig a szövegértés területén. Ezek a szoftverek támogatták a csoportképzést, a differenciált fejlesztést. Az alkalmazások tesztelésében Vas megyei intézmények vettek részt, akiknek az Excel állományokat térítésmentesen a rendelkezésükre is bocsátottuk. Az intézmények megoszlását mutatja a 2012/2013-as tanévben az alábbi táblázat.

A dolgozatelemző szoftver tesztelésében részt vevő intézmények adatai a 2012/2013-as tanévben

	<i>intézménytípusok</i>	<i>összes intézmény</i>	<i>ebből Szombathely</i>	<i>ebből egyéb város</i>	<i>ebből község</i>
középiskola	gimnázium	2	2	-	-
	szakközépiskola	2	2	-	-
	szakiskola	1		1	
általános iskola		5	2	1	2
	Összesen	10	6	2	2

A pedagógiai tájékoztatás terén Vas megye egész területére, valamennyi közoktatási intézményre és fenntartójára vonatkozó szolgáltatásaink voltak a 2012/2013-as tanévben:

- Ingyenes könyvtári tagság, kölcsönzés, adatbázis-használat, helyben kutatás, internet-hozzáférés, könyvtárközi kölcsönzés: Könyvtárunkban a beiratkozott pedagógusolvasók száma 456 fő volt Vas megyéből, ennek döntő százaléka szombathelyi.
- Honlapon keresztüli ingyenes, folyamatos pedagógiai információhoz való hozzáférés (jogszabályi, pályázati, szakirodalmi stb.) – többek között a Vasi Közoktatási Könyvtári Portálon keresztül.
- Honlapon keresztüli online könyvtári tájékoztatás.
- Az új jogszabályi környezetnek megfelelően munkaügyi és könyvtárpedagógiai kérdések megválaszolása 34 alkalommal történt, az új működési dokumentumok jogszabályi koherenciája érdekében szakmai műhelymunkát is tartottunk, amelyen 30 könyvtárostanár vett részt. Ehhez a folyamathoz honlapunkon dokumentációt is elhelyeztünk.
- A pedagógiai tárgyú és jellegű irodalomkutatások száma a 2012/2013-as tanévben 7 féle volt, ezeket a honlapunkon nyilvánossá is tettük.

- A tanévet megyei szintű, általános és középiskolára is kiterjedő szakmai nappal kezdtük meg kihelyezett helyszínen, amelyen 45 könyvtárostánár vett részt.
- A TÁMOP 3.2.4-11/2009-0011 projekt fenntartása keretében 25 általános iskolás diák vett részt az Iránytű a digitális erődbe könyvtárhasználati, információkereső és forrásfeltáró, pályaaorientáló 1 hetes napközis táborban, míg a projekt fenntartása keretében 45 általános iskolás és 54 középiskolás diák vett részt a Tini galopp könyvtárhasználati, információkereső és forrásfeltáró, helyismereti vetélkedőn.

A nevelési tanácsadó a pedagógiai szakszolgálatok egyik fontos, leginkább kimunkált és legkomplexebb ellátást nyújtó intézménye. Alapfeladatunk ezen a területen a köznevelés-közoktatás ellátásában részt vevő gyerekek és családjaik számára mentálhigiénés, pedagógiai, pszichológiai ellátást biztosítani. Feladataink voltak:

- Komplex pszichodiagnosztika szakvéleménnyel zárva
- A gyerekek, tanulók számára az egyes részképességek területét célzó fejlesztő terápiák végzése egyéni és kiscsoportos formában
- Pszichoterápiás segítségnyújtás a gyerekek, tanulók számára egyéni és csoportos formában széleskörű módszerspecifikus jelleggel
- Szükség esetén családterápiás segítségnyújtás
- Kamaszok rövidterápiás konzultációjának vezetése
- Tanácsadás szülőknek
- Konzultáció pedagógusokkal
- Konzultáció a társ-segítő szakmák képviselőivel
- Igény esetén szemléletformáló előadások tartása
- Pedagógusok körében értekezlet, szakmai műhely, továbbképzés vezetése.

Intézményünk megyei ellátási területtel működött, két kisebb térség – Kőszeg és Celldömölk – kivételével a megye teljes és népes gyermeklétszámát elláttuk, hároméves kortól a közoktatásban töltött időtartam végéig. A 2012-es évben összesen 3572 gyermeket, tanulót láttunk el, a Szombathelyi Kistérség illetékességi körzetébe tartozik ebből 2053 fő. A fenti adatok közel 9%-os növekedést mutattak az előző évihez képest.

A pedagógusképzés megújításának fontosságát mutatta, hogy az Európai Unió által az oktatás és képzés területén létrehozott szakértői bizottságok egyike a tanárok és a pedagógusképzésben oktatók fejlesztésének kérdéseivel foglalkozott. Mind a bizottság dokumentumai, mind a Magyarországon zajló viták és fejlesztési projektek azt mutatták, hogy az új típusú pedagógusképzés sikeres megvalósításában 4 tényező különösen fontos szerepet játszik. Ezek a következők: 1. a képzők minősége, 2. a kutatásra, tudományos eredményekre alapozott képzés, 3. az iskolai gyakorlat, a külső közoktatási intézmények szerves kapcsolódása a képzéshez, 4. a pedagógus életpályamodell, amely a képzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést egy koherens rendszerré változtatja. A fentiek jegyében vettünk részt a tanárképzéshez kapcsolódó féléves (az új rendszerben egy évesre tervezett) összefüggő tanítási gyakorlat programjának kidolgozásában, illetve a TÁMOP 4.1.2/B projekt keretében a képzők képzésében. A projekt fenntartási időszakában a képzők képzéséhez hét területen (kompetencia alapú oktatás, kompetencia alapú képzéshez angol nyelvű tantervi modul, kooperatív technikák, projektmódszer, IKT kompetenciák, digitális táblahasználat,

mérés-értékelés, minőségbiztosítás) elektronikus tananyagot készítettünk, illetve a tananyagot az oktatók aktív közreműködésével 45 órás képzésen dolgoztuk fel. A képzésben több mint 50, a pedagógusképzésben közvetlenül érintett oktató vett részt, és a képzés eredményeként mintegy 40 tantárgyból készült az új módszertani alapelveket tartalmazó szeminárium vagy gyakorlati program. Öröndetes, hogy a gyakorlatok, szemináriumok szervezésében teret nyert a kooperatív technikával történő tanulásszervezés, valamint az IKT módszerek alkalmazása.

Ebben az időszakban az alábbi öt fontos kutatási programot bonyolítottuk le:

- természettudományos motivációk és attitűdök vizsgálata nyugat-dunántúli iskolákban 13-16 éves tanulók körében (106 iskolában 4600 tanuló mintán)
- egészségfejlesztési kutatások és azok eredményeinek adaptálása Vas és Zala megyei köznevelési intézményekben (Healthy Egészséges közösségek SI-HU 2-2-022 című projekt keretében szlovén-magyar együttműködésben)
- korszerű információtechnológiai szakok magyarországi adaptációja (az egri Eszterházy Károly Főiskolával közösen)
- a gyakornoki minősítés rendszerének kidolgozása
- mentortanárok képzése akkreditált szakvizsga keretében (A TÁMOP 4.1.2/B programhoz kapcsolódva dolgoztuk ki a mentortanárok képzésének programját, és a régió mintegy 80 általános és középiskolájából 150 mentortanár szakirányú továbbképzését bonyolítottuk le.)

A kutatásokhoz kapcsolódva érdemes megemlíteni, hogy ebben az időszakban két kollégánk (Kispálné Horváth Mária, Bakó Balázs) szerzett doktori fokozatot, mindketten az Eötvös Loránd Tudományegyetemen.

2013-ban új köznevelési törvény lépett hatályba, melynek egyik fontos eleme volt, hogy kötelezővé tette a középiskolások közösségi szolgálatát 50 órában, amit az érettségi előtt teljesíteni kellett. Segíteni kívántuk Szombathely és Vas megye középiskolás diákjainak ezt a tevékenységét, és létrehoztunk egy elektronikus felületet, ahol az iskolák végzős diákjai és a közösségi munkára fogadó intézmények szerepeltek, természetesen a mi kapcsolattartásunkkal. Ehhez létrehoztunk egy önálló irodát is, a Vasi Diák Közösségi Szolgálatot, ahol tanácsadással is segítettük a munkát. Mindezek által a diákok könnyen találtak számukra alkalmas és hasznos társadalmi célokat szolgáló közösségi szolgálatot és jelentősen segítettük a középiskolák osztályfőnökeinek munkáját is. Ez a rendszer 2016-tól átkerült Szombathely Megyei Jogú Város Önkormányzatának gondozásába, de mindmáig működik.

Ugyanakkor sajnálatos módon 2013 szeptemberétől a nevelési tanácsadás elkerült tőlünk az akkor létrejött Szombathelyi Tankerületi Központoz. Ezt mi és a Nevelési Tanácsadó munkatársai is sajnálták, hiszen jó munkakapcsolat volt köztünk, sokat fejlődött az intézmény szakszerű működése és profitált belőle a pedagógusképzés is. Központi infrastruktúra hiányában a nevelési tanácsadás mindmáig az egyetem épületeiben működik, így a szakmai kapcsolat lehetősége fennáll.

A 2013-14-es tanévben országosan négy intézmény (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Corvinus Egyetem, valamint a Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ) kapott lehetőséget az új tankerületi vezetők képzésére. Ennek keretében az öt nyugat-dunántúli megye minden vezető munkatársát mi képeztük ki.

2013-ban megalakultak a Pedagógiai Oktatási Központok (POK) és a megyékben átvették a központi szakmai szolgáltatások irányítását, köztük a pedagógus-továbbképzések és a tanulmányi versenyek szervezését, valamint az új típusú szaktanácsadást, új szaktanácsadói hálózatot hozva létre. Vas és Zala megyében zalaegerszegi központtal alakult meg a POK, így az intézményünk szerepe továbbra is fontos maradt Vas megye köznevelési intézményei számára.

Vezetésem alatt az intézmény egyik csúcsteljesítménye volt a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 jelű Regionális pedagógiai szolgáltató és kutató központ továbbfejlesztése, térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon című projekt megvalósítása. Ez a projekt az intézményünk működésének szakmai elismerése volt és országos mintává kívánta fejleszteni az oktatásirányítást. Ezek az intézmények biztosították volna a hidat a pedagógusképzés és a köznevelési intézmények között. Feladatuk lett volna a pedagógusképzések lebonyolítása, módszertani kutatások, fejlesztések összehangolása, valamint a pedagógus gyakorlati képzés szervezése (tanárképző központok). A projekt sikeresen megvalósult, melynek céljai a következők voltak:

- A Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ továbbfejlesztése
- Intézményi pedagógusképző központ működtetése a Nyugat-magyarországi Egyetemen és a Széchenyi István Egyetemen
- A két egyetemen egységes szttenderdek, szakmai együttműködés kialakítása a pedagógusképzés teljes vertikumában
- Térségi pedagógiai központ kialakítása a tankerületekkel és a partner intézményhálózattal együttműködve, a pedagógusképzés és a köznevelési igények összehangolásával
- A pedagógusképzés szakmai-módszertani támogatása kutatásokkal, tartalomfejlesztéssel, képzésekkel
- Egységes szakmai protokollok kialakítása a pedagógusképzésben

A projektben részt vett a Nyugat-magyarországi Egyetem négy pedagógusképző kara (Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Szombathely, Természettudományi és Műszaki Kar, Szombathely, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron, Apáczai Csere János Kar, Győr), a Széchenyi Egyetem Tanárképző Központja, a NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ és partnerintézmények, tankerületek, kormányhivatalok a régióból.

A projektben megvalósított 13 kutatás az alábbi területeken zajlott: mérés-értékelési rendszer területén: 2 kutatás; egyéni fejlesztés, tehetséggondozás területén: 3 kutatás; pedagógusképzés, továbbképzés módszertanának fejlesztése területén: 2 kutatás; pedagógus kompetenciák területén: 5 kutatás; elektronikus kutatás-fejlesztés területén (országos adatbázis és elektronikus felület kialakítása az együttműködéshez): 1 kutatás.

A projektben 6 saját konferenciát szerveztünk, köztük nemzetközit is, valamint 12 külső konferencián, workshopon vettünk részt. A pályázat futamideje alatt összesen 39 képzést valósítottunk meg (18 képzést a felsőoktatásban, 21 képzést a köznevelésben tanítók számára), összesen 47 képzővel és 788 résztvevővel.

A pályázatban az alábbi 10 új, pedagógiai módszertani kultúrát megújító, esélyegyenlőséget növelő, együttnevelést segítő 30 órás pedagógus-továbbképzést fejlesztettünk ki:

- Aktív tanulási módszerek alkalmazására való felkészítés a természettudományos nevelés területén (probléma vagy kutatás alapú tanulás)
- Autizmus elméleti háttere és a beavatkozás néhány gyakorlati lehetősége
- Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel, sajátos nevelési igénnyel küzdő, és hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás módszertana
- Drámapedagógia: felkészítés dramatikus módszerek és technikák alkalmazására a nevelő-oktató munkában
- Környezettudatos szemléletmódra nevelés lehetőségei a fenntartható fejlődés jegyében új oktatási módszerek bevezetésével, általános iskolában tanítóknak
- Múzeumpedagógia a formális és informális oktatásban
- Pedagógusok IKT kompetenciáinak fejlesztése
- Szakmai megújító képzés NAT ember és társadalom műveltségterületen középiskolai történelemtanárok számára
- A tehetség felismerése, támogatása - Fókuszban a tehetség szociális, érzelmi, társas aspektusai
- Web 2.0 alkalmazások használata a tanításban

A projekt szakmai fejlesztései közé tartozott a Pedagógusképző Központ protokolljainak kialakítása, a jó gyakorlatokra alapuló hálózat kialakítása (10 bázisóvodai, 13 bázisiskolai, 3 egyéni jó gyakorlat szakmai leírása, disszeminációja 39 szakmai napon), a mentori munka standardjainak kidolgozása, a pedagógusok minősítési rendszerének támogatása, a tutori program kidolgozása az alkalmassági vizsgától a portfólió készítéséig és három szakmai módszertani kötet szerkesztése, kiadása.

Ebben a projektben és két másik kutatásban együttműködtünk az Eötvös Loránd Tudományegyetem pedagógusképző karaival, különösen a Pedagógiai és Pszichológiai Karral, és ennek is szerepe volt abban, hogy a Berzsenyi Dániel Főiskola egységei kiléptek a Nyugat-magyarországi Egyetem kötelékéből és megtörtént az Eötvös Loránd Tudományegyetemhez csatlakozás 2017 elején. Az új helyzet támasztotta kihívásoknak az intézménynek már új felállásban, Kispálné Dr. Horváth Mária vezetésével kellett megfelelnie. Látni az intézmény jelenlegi teljesítményét, úgy tűnik, ezt sikeresen megoldották és ma is hatékonyan működnek.

Kispálné Dr. Horváth Mária:

Támogatás, fejlesztés, partnerség. A szombathelyi pedagógiai szolgáltató központ működésének második évtizede

Fő stratégiai célok és feladatok, szervezeti struktúra, humán erőforrások, belső és külső kapcsolatok

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ (SRPSZKK) történetének második évtizede a 2016 és 2026 közötti időszakot öleli fel, melynek kezdetén vezetőváltás történt az intézmény élén. Dr. Iker János nyugdíjba vonulás után, az ő javaslatára és támogatásával nyújtottam be a vezetői pályázatomat az akkori fenntartónknak, a Nyugat-magyarországi Egyetem rektorának, és a sikeres pályázás után 2016-ban lettem az intézmény főigazgatója, majd a második vezetői ciklusom kezdetétől, 2021-től az igazgatója. Az alábbi írásomban a szervezetünk második tíz évét mutatom be. A tanulmányban szereplő konkrét adatok az éves intézményi beszámolókból származnak.

A második évtizedben történt néhány olyan jelentős változás az intézmény életében, amely a fenntartónkat, a szervezeti struktúránkat és részben az alapfeladatainkat is érintette. 2017. február 1-jétől az Eötvös Loránd Tudományegyetem köznevelési intézményeként működünk, és akkor került – az egyébként sem rövid – nevünk elejére a Savaria szó, amely jelzi, hogy az ELTE részeként Szombathelyen tevékenykedünk. Így az egyetem tizedik köznevelési intézménye lettünk, nyolc kiváló budapesti gyakorló gimnázium, általános iskola, óvoda és szakszolgálat és a szintén kiváló szombathelyi Bolyai iskola mellett. Az ELTE-hez történt csatlakozás jelentős mérföldkő volt az intézményünk életében, hiszen az ország első számú egyetemének lettünk az egyik köznevelési intézménye, amely erős szakmai háttérrel, nagy biztonságot és kiszámítható jövőt jelentett, jelent számunkra.

2021-ig többcélú, közös igazgatású köznevelési intézményként működünk két intézményegységgel. Ekkor alapfeladatainkkal összefüggésben lényeges szakmai célunknak tartottuk egyfajta hídszerep betöltését a felsőoktatás, a pedagógusképzés és a köznevelés között Vas megyében és a nyugat-dunántúli régióban. Feladataink kettőssége megjelent intézményünk szervezeti struktúrájában is, hiszen 2021-ig két intézményegységünk volt. A Szakmai Szolgáltató Intézményegység főként a 2011. évi CXCV. törvényben (a nemzeti köznevelésről) és a 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendeletben (a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről) írtak alapján nyolc pedagógiai-szakmai szolgáltatási területen végzett feladatokat, míg a Felsőoktatási és Kutatási Intézményegység elsősorban a szombathelyi tanárképzés gyakorlataival összefüggő szervezői feladatokat látott el, valamint fejlesztési és kutatási munkákat fogott össze.

2021-től megszűnt a két intézményegységünk, mert a szombathelyi pedagógusképzés gyakorlati szervezésének irányítása és megvalósítása átkerült az akkor létrejött Berzsényi Dániel Pedagógusképző Központ feladatai közé, így az elmúlt öt évben még több figyelmet tudtunk szentelni a pedagógiai-szakmai szolgáltatásaink végzésére és a köznevelési fejlesztéseinkre. Az intézmény legfőbb küldetésének azóta is a Vas megyei és a nyugat-dunántúli köznevelés szolgálatát tartottuk, tartjuk, melynek lényege a gyakorló pedagógusok mindennapi munkájának és szakmai fejlődésének folyamatos segítése minél több módon, területen. Az elmúlt tíz évben végzett tevékenységeink során alapvetőnek ítéltük a központ korábban, Iker János vezetése alatt elért szakmai rangjának, presztízsének megőrzését is.

A fenti feladatokat tíz státusszal végeztük, végezzük, melyekben 2021-ben és 2022-ben egy jelentős foglalkoztatási változás történt annak érdekében, hogy a munkánkat még magasabb színvonalon láthassuk el, bővítve a szervezetünk szakmai tudását és sokszínűségét, növelve az intézményi rugalmasságot a külső változásokhoz, igényekhez való alkalmazkodásban. A változás lényege olyan állandó részmunkaidős munkatársak alkalmazása különböző pedagógiai területeken – például óvodapedagógia, fejlesztő pedagógia, mérés-értékelés, tehetséggondozás – heti 10 vagy 20 órában, akik a főállásukban nagy tapasztalattal bíró, magasan képzett és innovatív gyakorló pedagógusok, részben óvodavezetők, iskolaigazgatók.

Jelenleg az intézményben a szakmai feladatokat hét teljes munkaidős pedagógiai szakértő/előadó látja el, akik közül hatan rendelkeznek pedagógus szakvizsgával és a vezető neveléstudományi doktori fokozattal is. A főállású szakértők munkáját hat részmunkaidős pedagógiai szakértő/előadó segíti, akik mindannyian rendelkeznek pedagógus szakvizsgával és egy fő doktori fokozattal, továbbá egy részmunkaidős pedagógiai asszisztens is fontos szakmai feladatokat lát el. A nyolc teljes és a hét részmunkaidős munkatárson túl további kilenc – egy nemzetközi projekt keretében határozott időre, két évre foglalkoztatott – részmunkaidős köznevelési foglalkoztatott, továbbá egy kb. ötven főből álló – eseti megbízásokkal foglalkoztatott – fejlesztői, szakértői és képzői kör támogatja a tevékenységeinket. A külsős képzőink, fejlesztőink magasan kvalifikáltak, jelentős hányaduk köznevelési gyakorlattal is bír, illetve jelenleg is a köznevelésben dolgozik gyakorló pedagógusként, amit kiemelten fontosnak tartunk.

A második tíz évben (2016-2026) az ELTE SRPSZKK főállású munkatársai: Dr. Bakó Balázs (2021-ig), Balaton Gábor, Csonka László, Demeterné Tarczy Erika (2015-2018), Gerölyné Kölkedi Éva, Gombás Mónika (2023-tól), Horváth Csaba (2022-ig), Kispálné Dr. Horváth Mária, Köcséné Dr. Szabó Ildikó (2019-2021), Molnár Péter (2021-2023), Némethné Papp Livia, Pulay Teréz (2021-től), Tóth László Ferenc (2021-ig), Tőke-Reiber Anita, Virágné Geiszler Éva (2018-2021).

Az intézmény határozatlan idejű részmunkaidős munkatársai 2021-től: Bíró Zoltán, Németh Krisztina, Szegleti Veronika, Zrinszki János, és 2022-től: Király Bernadett, Molnárné Dr. Magyar Gabriella, Szabolcs István Gergely.

Szervezetünk megfelelő, esztétikus, a célcsoportok – pedagógusok, köznevelési vezetők, fenntartói képviselők – igényeit is kielégítő infrastrukturális körülmények között és kiegyensúlyozott gazdálkodással végezte munkáját a második tíz évben is.

Mindennapi munkánkban alapvető fontosságúak a központunkban dolgozó munkatársak közötti jó emberi kapcsolatok és a folyamatos szakmai együttműködés, egymás támogatása.

Fontosak továbbá a folyamatos egyeztetések az egyetemünk egyes szervezeti egységeivel, különösen a Rektori Koordinációs Központtal, a Pedagógiai és Pszichológiai Karral, a Berzsényi Dániel Pedagógusképző Központtal, a Tanárképző Központtal, valamint a Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziummal. Állandó a kapcsolattartás a köznevelési partneriskoláink vezetőivel, pedagógusaival és a fenntartóik képviselőivel is. A pedagógiai-szakmai szolgáltatásaink végzésénél meghatározóak a rendszeresen végzett igényfelmérések a Vas megyei pedagógusok és az intézmények körében. Ezen igények alapján készítjük el az éves munkatervünket szolgáltatási területenként, melyet minden évben február 15-ig elküldünk az Oktatási Hivatalnak véleményezésre. Szolgáltatási tevékenységeink tervezésénél és megvalósításánál lényegesek továbbá a szintén évente végzett elégedettségmérések az előző évhez kapcsolódóan a Vas megyei köznevelési intézmények körében, melyek során főként a szolgáltatásaink kínálatával és minőségével, valamint az intézményünk működésével kapcsolatos elégedettséget vizsgáljuk. Egyes tevékenységeinkhez kapcsolódóan lényegesnek tartjuk a külső szakmai kapcsolatok ápolását is, többek között az Oktatási Hivatallal, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ nyugat-dunántúli régiós tankerületeivel, a Vas Megyei Szakképzési Centrummal, a Vas Megyei Kereskedelmi és Iparkamarával, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeummal és a Gyakorlóiskolák Iskolaszövetségével, melynek intézményünk 2021 óta a tagja.

Pedagógiai-szakmai szolgáltatások végzése, 2016-2026

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ a törvényi előírásoknak megfelelően (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 19. §. (2) bekezdés a) – h) pontok) az alábbi nyolc területen lát el pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat Vas megyében:

- a) a pedagógiai értékelés,
- b) a szaktanácsadás, tantárgygondozás,
- c) a pedagógiai tájékoztatás,
- d) a tanügy-igazgatási szolgáltatás,
- e) a pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése, szervezése,
- f) a tanulmányi, sport- és tehetséggondozó versenyek szervezése, összehangolása,
- g) tanuló-tájékoztató, -tanácsadó szolgálat,
- h) a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók támogatásához kapcsolódó korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer működtetése.

A szakmai szolgáltatásaink között kiemelt szerepet kap 1. a pedagógusok képzésének segítése, szervezése, 2. a pedagógiai értékelés, 3. a tehetséggondozás, versenyszervezés, és a 4. a pedagógiai tájékoztatás, ezért az alábbiakban ezen a négy területen az elmúlt tíz évben végzett főbb tevékenységeinket, fejlesztéseinket mutatom be részletesebben, adatokkal alátámasztva.

A **pedagógusok képzésének, tanulásának támogatása** terén a legfontosabb tevékenységünk pedagógus-továbbképzések fejlesztése és megvalósítása. Az SRPSZKK jelenleg 31 darab – 26 db 30 órás és 5 db 15 órás – érvényes engedéllyel bíró, saját jogon alapított akkreditált pedagógus-továbbképzéssel rendelkezik. A képzésfejlesztési munka során lényegesnek tartjuk a gyakorló pedagógusok, intézményvezetők konkrét – a továbbképzések témájára, tartalmára, módszertanára vonatkozó – elvárásainak, továbbá a köznevelés fejlesztési trendjeinek, problématerületeinek figyelembevételét is.

A 2016 és 2026 közötti időszakban végzett, a továbbképzésekre vonatkozó fejlesztési tevékenységünket 64 sikeres akkreditációval (a személyes és az online munkaformára is külön akkreditált tanfolyamok csak egyszer szerepelnek) az 1. táblázat összegzi.

1. táblázat: Pedagógus-továbbképzések fejlesztése, akkreditációja, 2016-2026

Továbbképzés címe	Alapítás ideje
Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel, sajátos nevelési igénnyel küzdő, és hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás módszertana, 30 órás	2016, 2020, 2026
Pedagógusok IKT kompetenciáinak fejlesztése, 30 órás	2016
Z generáció –fókuszban a digitális generáció érzelmi és szociális aspektusai. Generációk közötti illeszkedés, 30 órás	2017, 2020, 2023
Az iskolai agresszió pszichológiai és pedagógiai szempontú megértése, preventív eljárások, 30 órás	2017
A tanulók digitális szövegértési és szövegalkotási tevékenységeinek és képességeinek fejlesztési módszerei. Tudatos eligazodás a világhálón elérhető szövegekben, 30 órás	2017, 2020, 2022
Iskolaelhagyás csökkentése pozitív, preventív pszichológiai szemlélettel, 30 órás	2017, 2022
Pályaorientáció a köznevelésben, 30 órás	2018, 2024
Feladatírás, tantervi követelményeket mérő mérőeszközcsoomag (adatlap, mérési útmutató, feladatlap, javítókulcs és értékelési útmutató) fejlesztése, 30 órás	2018
A tevékenységközpontú pedagógiák gyakorlati alkalmazására való felkészítés, 30 órás	2018, 2020, 2024
A differenciálás elmélete és gyakorlata – felkészítés a differenciáló pedagógia alkalmazására, 30 órás	2018, 2020
Inklúzió a gyakorlatban, 30 órás	2019, 2020
A Kneipp-módszer alkalmazása a köznevelésben, 30 órás	2019, 2024
Sportprevenció az iskolában, 30 órás	2020
A tanulói gondolkodás fejlesztésének módszerei, 30 órás	2020
Drámapedagógia: felkészítés dramatikus módszerek és technikák alkalmazására a nevelő-oktató munkában, 30 órás	2020
Autizmus elméleti háttere és a beavatkozás néhány gyakorlati lehetősége, 30 órás	2020
Autizmus spektrum zavaros gyermekek/tanulók együttnevelésének módszertana, néhány gyakorlati lehetősége, 30 órás	2020
Élménypedagógia és tapasztalati tanulás módszertana, elméleti modellek gyakorlati alkalmazása, 30 órás	2020, 2026
Az alfa generáció kulcsa – generációk közötti illeszkedés, a digitális nemzedék érzelmi és szociális készségeinek támogatása, 30 órás	2020, 2026
Pedagógusok a digitális tanításban, 30 órás	2021
Óvodapedagógusok szakmai megújító továbbképzése a változó nevelési környezetben, 30 órás	2021
Óvodapedagógusok módszertani megújító továbbképzése a változó nevelési környezetben, 30 órás	2021
Kreativitást mindenkinek! A tehetséggondozás lehetőségei a köznevelés színterein, 30 órás	2021, 2026
4K – 21. századi készségek fejlesztése a nyelvórán, hibrid és jelenléti formában, 30 órás	2022
Mindennapi fenntarthatóság. A fenntarthatóság gyakorlata, a fenntarthatóság a környezetünkben és pedagógiai eszközei, 30 órás	2022
Szociális és érzelmi készségek fejlesztése, 30 órás	2022
ADHD pedagógus szemmel – figyelmi problémák, hiperaktivitás kezelése pedagógusként pedagógusoknak, 30 órás	2023
Alma és fája – a külső világ, és ami benne van: környezeti nevelés az óvodában, 30 órás	2023
Fenntartható egészség a köznevelésben, 30 órás	2023
Legyen „ütős” a szabadidőd – az aktív szabadidőeltöltés lehetőségei	2023
A pedagógusok pszichés, mentális jólétének növelése gyakorlati módszerek saját élmény alapú megismerésével, 30 órás	2023
Agresszió- és konfliktuskezelés, gyermekek önvédelmi képességeinek fejlesztése és a zaklatás (bullying) csökkentése az iskolában, 30 órás	2024

Továbbképzés címe	Alapítás ideje
Autizmus Live – a komprehenzív. autizmus-specifikus beavatkozás lehetőségei az inkluzív ellátásban, 30 óra	2024
Elsősegélynyújtó szakkört tartó oktatók képzése, 30 óra	2024
Gamifikáció, játékszerűsítés avagy a motiváció tudatos tervezésének lehetőségei, 30 óra	2024
A tanulói és a pedagógusi kommunikáció hatékonyságának lehetőségei és módszerei a XXI. században, 30 óra	2024
Digitális pedagógia és a mesterséges intelligencia az oktatásban, 30 óra	2026
Médiatudatosság az óvodában és az alsó tagozaton, 30 óra	2026
Tanulási zavarok a XXI. században: diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, 30 óra	2026
DIGI-TANODA, 15 óra	2026
Az osztályfőnöki munka támogatása az egyén és a közösség jegyében, 15 óra	2026
A szövegértés fejlesztésének lehetőségei a XXI. században, 15 óra	2026
Tanulás örömmel – digitális és játékos módszerek a nyelvórán, 15 óra	2026
XYZ... és alfa – ismeretek és alkalmazkodás a generációs változásokban, 15 óra	2026

A továbbképzéseink körét mind tartalmilag, mind módszertanilag folyamatosan bővítjük, illetve az öt év után lejárók helyett újakat fejlesztünk vagy a legnépszerűbb tanfolyamokat újra akkreditáltatjuk. Ezen munkánk mellett 2020-ban a pandémia miatt és azóta is kiemelten kezeltük, kezeljük az arra alkalmas tanfolyamaink online kontakt formára történő akkreditálását is, így az online tanfolyamainkon az ország bármely megyéjében élő pedagógusok is részt tudnak venni térítésmentesen, akiknek a száma folyamatosan nő. Az elmúlt tíz évben megvalósított pedagógus-továbbképzésekkel kapcsolatos adatokat a 2. táblázat mutatja be, a projektekben megvalósított továbbképzési adatok nélkül.

2. táblázat: Akkreditált pedagógus-továbbképzések megvalósítása alapfeladatként, 2016-2025

Év	Továbbképzések száma (db)	Kiadott tanúsítványok száma (db)
2016	16	349
2017	26	578
2018	20	391
2019	24	480
2020	12	173
2021	23	428
2022	26	303
2023	28	367
2024	34	535
2025	38	527
2016-2025	247	4131

A pedagógusok munkáját és fejlődését az akkreditált továbbképzések mellett rövidebb nem akkreditált képzések, jó gyakorlatok, műhelymunkák, szakmai napok, nevelőtestületi tréningek, konferenciák, egyéb szakmai programok szervezésével is segíti a központ. A tanítók, tanárok mellett külön figyelmet fordítunk az óvodapedagógusokra is, számukra többen között a 11 bázisóvodánkkal közösen szervezünk az óvodai helyszíneken a napi óvodapedagógusi gyakorlatot bemutató műhelymunkákat, jó gyakorlatokat, ezzel segítve az egymástól való, hálózatos tanulásukat.

2021-től a rövid képzésekről egy évente aktualizált – 2026-ban 54 képzésből álló – portfóliót is felajánlunk a köznevelési partnerintézményeink számára a választásuk megkönnyítése érdekében. Az 5 órás képzéseknél a népszerűbb témák a következők: szociális és érzelmi készségek fejlesztése, ADHD az óvodában és az általános iskolában, az autizmus kezelése, inklúzió a gyakorlatban, mesterséges intelligencia használata, hasznos online eszközök, tanulásmódszertan, az osztályfőnöki munka támogatása, drámajáték az óvodai nevelésben és a tanításban, mesés környezetpedagógia, erdőpedagógia az óvodában, tehetséggondozás, hatékony kommunikáció, mozgásfejlesztés, gerinctorna pedagógusoknak.

2022 óta nemcsak a rövid képzések éves portfólióját kínáljuk fel az érdeklődőknek, hanem nagyobb hangsúlyt fektetünk az óvodákba és az iskolákba kihelyezett nevelőtestületi vagy legalább a nevelőtestület egy részét érintő képzések megvalósítására. Ez a megvalósítási forma kedvezőbb az intézmények és a pedagógusok számára, ami meg is mutatkozik a magasabb résztvevői létszámokban 2022-től. A 2016-2025 között szervezett műhelymunkák, szakmai napok, jó gyakorlatok, nevelési értekezletek főbb adatait összegzi a 3. táblázat.

3. táblázat: A pedagógusok tanulását támogató rövid képzések megvalósítása, 2016-2025

Év	Műhely- munkák száma (db)	Szakmai napok száma (db)	Jó gyakorlatok száma (db)	Bázisóvodai jó gyakorlatok száma (db)	Kihelyezett nevelőtestületi értekezletek száma (db)	Rövid képzések száma összesen (db)	Részt- vevők száma összesen (fő)
2016	18	9	17	-	19	63	1254
2017	14	9	13	-	26	62	1230
2018	18	15	6	21	12	72	1298
2019	18	24	12	26	18	98	1426
2020	9	13	7	22	6	57	569
2021	16	10	11	25	10	72	894
2022	24	28	5	22	38	117	1940
2023	33	58	24	22	22	159	1997
2024	39	61	24	22	21	167	2207
2025	35	37	23	23	29	147	2384
2016-2025	224	264	142	183	201	1014	15199

További fejlesztésünk a rövid képzések terén, hogy 2022 óta egyes pedagógus célcsoportoknak műhelymunka-sorozatokot is felajánlunk, melyek során évente 3-6 műhelymunkát valósítunk meg. A műhelymunka-sorozatok körét évente bővítjük, jelenleg a következő hat – meglátásunk szerint külön figyelmet igénylő – pedagógus csoportnak kínáljuk őket: 1. pályakezdő óvodapedagógusok, 2. pályakezdő tanítók és tanárok, 3. minősülő óvodapedagógusok, 4. óvodavezetők, 5. fejlesztő pedagógusok, 6. tehetséggondozó pedagógusok. Előnyük ezeknek a képzési formáknak, hogy egy-egy pedagógiai terület alaposabb megismerésére, egy-egy pedagógiai helyzet, probléma megvitatására, egy-egy pedagógusi csoport kiemelt támogatására több idő és lehetőség van egy félév során az ismételt műhelymunkák, találkozások során. Ezeken a képzési sorozatokon 2022 és 2025 között összesen 569 fő vett részt.

Az élethosszig tartó tanulás, a felnőttek és az idősek – köztük a nyugdíjas pedagógusok, oktatók – nem formális és informális tanulása, művelődése támogatásának szellemében 2016 óta rendszeresen megszervezzük ismeretterjesztő célú szabadegyetem-sorozatunkat, a Nyugdíjas Egyetemet, melynek keretében szemeszterenként lehetőség szerint öt előadást, programot szervezünk, főként a Savaria Egyetemi Központ oktatóinak közreműködésével. A 2020-2021-es tanévben online valósítottuk meg a programsorozat tíz előadását, így még több érdeklődőhöz jutottunk el. Azóta is folyamatosan nő a senior hallgatóink létszáma, a 2025-ös naptári évben megszervezett előadásokon, programokon már összesen 689 fő vett részt.

A **pedagógiai értékelés** területén főként a gyakorló pedagógusok számára kínáltunk, kínálunk különféle szolgáltatásokat. A probléma vagy kutatás alapú tanítás-tanulás folyamatához kapcsolódva 2018-tól 2023-ig valóságközeli feladatbankokat fejlesztettünk, bővítettünk a felső tagozatos évfolyamokon nyolc tantárgyból (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, természetismeret, magyar, történelem). Ezek az eszközök a tantervi tananyagtartalmak alkalmazni tudását mérik valóságközeli feladatok és problémák megoldásán keresztül, ezáltal segítik a munkaerőpiac számára és a mindennapi életben is alapvető kulcskompetenciák mérését és fejlesztését. A honlapunkon mindenki számára ingyenesen elérhető valóságközeli feladatbankunk a fenti nyolc tantárgyból jelenleg 4190 feladtból áll.

A valóságközeli feladatbankunkat 2019 és 2022 között bővítettük egy nemzetközi, osztrák-magyar projekt keretében, négy alapkompenciára (szövegértés, matematika, természettudomány és technika, szociális kompetencia) és az általános iskola alsó tagozatának négy évfolyamára fókuszálva. Ebben a feladatbankunkban több mint 3000 feladat van, melyeket szintén térítésmentesen tölthet le, használhat és adaptálhat minden érdeklődő tanító.

2025 óta olyan feladatlapok fejlesztése folyik irodalom, nyelvtan, történelem és matematika tantárgyakból az általános iskola felső tagozatának négy évfolyamára, melyek elsősorban azoknak a diákoknak szólnak, akik nehezebben boldogulnak a tananyag mennyiségével és mélységével. A feladatlapok alkalmasak továbbá a normál tempóban haladó tanulók esetében a témakörök végén vagy az év végén történő ismétlésekhez, gyakorlásokhoz és a számonkérésekre történő hatékonyabb felkészülésekhez.

Ezeket a folyamatosan végzett mérési-értékelési fejlesztéseken túl rendszeresen támogatjuk a gyakorló pedagógusok ezirányú munkáját a témához kapcsolódó továbbképzések, műhelymunkák, jó gyakorlatok, nevelési értekezletek megvalósításával, egyedi igényeket kielégítő tanácsadási tevékenységekkel, továbbá az országos kompetenciamérésekhez kapcsolódó éves és ötéves intézményi elemzések végzésével.

A szolgáltatásaink között szintén hangsúlyosan jelenik meg a **tehetséggondozás**, a megyei és országos tanulmányi versenyek szervezése. A 4. táblázat a megyei versenyekkel, vetélkedőkkel kapcsolatos versenyszervezői munkánkat foglalja össze. A táblázat adatai is mutatják, hogy folyamatosan törekszünk újabb versenyek, vetélkedők alapítására, hiszen 2021-ben egy, 2023-ban és 2024-ben két-két új megyei versenyt, illetve művészeti neveléshez és tehetséggondozáshoz kapcsolódó programot valósítottunk meg. Ezeket túl 2025-től két, más intézmények által meghirdetett nagy múltú országos verseny megyei fordulójának szervezésében is szerepet vállalunk. Fontos pedagógiai célja ezen versenyeknek, hogy a

tehetség felismerésén, gondozásán túl a versenyző diákok és felkészítő pedagógusaik sikerélményhez jutnak általuk.

4. táblázat: Megyei tanulmányi versenyeken részt vett tanulók létszámai (fő), 2016-2025

Versenyek neve	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2016 2025
Szerethető Matematika csapatverseny	63	63	63	84	-	75	90	87	90	84	699
Tini Galopp információkereső vetélkedő	69	42	45	60	12	12	99	71	93	117	620
Bod Péter országos könyvtárhasználati verseny megyei fordulója	17	13	14	16	12	6	8	12	7	5	110
Bolyai megyei matematikaverseny						286	261	295	369	340	1551
Miénk itt a tér művészeti fesztivál								60	150	80	290
Óvodai művészeti alkotópályázat								90	330	120	540
Német nemzetiségi vers- és prózamondó megyei verseny									41	30	71
Német országismereti megyei verseny									57	45	102
Szép magyar beszéd verseny megyei fordulója középiskolásoknak										26	26
Édes anyanyelvünk verseny megyei fordulója középiskolásoknak										9	9
Összes verseny	149	118	122	160	24	379	458	615	1137	856	4018

A tanulmányi versenyek között – a részt vevő felkészítő tanárok és tanulók visszajelzései alapján is – fontosak és sikeresek a saját tervezésű és szervezésű országos történelem versenyek, melyeket a 7-8. és a 9-10. évfolyamos diákok számára valósítunk meg évtizedek óta három fordulóban. A 2025/2026-os tanévben 33. alkalommal hirdettük meg a versenyt a 7-8. osztályosok és 27. alkalommal a 9-10. évfolyamosok számára. Az 5. táblázat a történelem versenyek tanulói résztvevői adatait összegzi az elmúlt tíz tanévből.

5. táblázat: Országos történelem tanulmányi versenyek három fordulóján részt vett tanulók létszámai (fő), 2016/2017-es tanév – 2025/2026-os tanév

Versenyek neve	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2020 2021	2021 2022	2022 2023	2023 2024	2024 2025	2025 2026	2016 2026
7-8. osztályosok országos történelem versenye iskolai forduló	3500	4100	3800	3500	2500	2700	2700	2500	3300	2918	31518
7-8. osztályosok országos történelem versenye megyei forduló	464	688	385	377	347	263	544	420	298	583	4369
7-8. osztályosok országos történelem versenye országos döntő	25	22	21	18	22	18	20	20	20	23	209
Savaria országos történelem verseny 9-10. osztályosoknak iskolai forduló	3000	3050	3012	2856	1949	2153	2573	2834	2929	2834	27190
Savaria országos történelem verseny 9-10. osztályosoknak megyei forduló	465	488	536	634	386	591	527	583	515	488	5213
Savaria országos történelem verseny 9-10. osztályosoknak országos döntő	32	31	32	35	36	33	33	30	30	31	323
Összesen	7486	8379	7786	7420	5240	5758	6397	6387	7092	6877	68822

A versenyeken túl egyéb tehetséggondozó programokat is megvalósítunk. 2023-tól az általános iskolás tanulók pályaválasztását segítve egyhetes Kisinas táborokat szervezünk a Vas Megyei Kereskedelmi és Iparkamarával együttműködve, 2024-től pedig német nyelvi napközis táborokat és német szakköröket is hirdetünk. Ezeken túl akkreditált pedagógus-továbbképzést is fejlesztettünk tehetséggondozás témában (Kreativitást mindenkinek! A tehetséggondozás lehetőségei a köznevelés színterein), illetve rövid képzéseket is hirdetünk a területen. Ezt a sokszínű munkánkat elismerve intézményünk Akkreditált Kiemelt Tehetségpontként is működik, az első akkreditáció 2013-ban volt, 2018-ban és 2024-ben pedig megújítottuk azt.

A **pedagógiai tájékoztatás** szolgáltatási területen kiemelten kezeljük, hogy a gyakorló pedagógusokat naprakész információkkal lássuk el. Ennek érdekében 2016-ban egy jól strukturált, felhasználóbarát, rendszeresen – új tartalmakkal, eseményekkel, hírekkel, galériákkal – bővülő új intézményi honlapot (srpszkk.hu) és új intézményi facebook oldalt indítottunk. Azóta mindkét felületen minden fontos minket érintő információt megosztunk, illetve a köznevelést érintő fontos témákban is próbáljuk tájékoztatni a pedagógusokat. A pedagógusok önképzésének segítése érdekében rendszeresen végzünk szaksajtófigyelést, továbbá tematikus bibliográfiákat is készítünk egy-egy pedagógiai területről, témáról.

2019-ben elindítottuk a Vas megyei pedagógiai jó gyakorlat című online tanulmánykötet-sorozatunkat, melynek keretében minden évben egy ISBN számmal ellátott kötetet jelentetünk meg egy-egy pedagógiai területhez kapcsolódva. A kötetekben Vas megyei óvodapedagógusok, tanítók, tanárok és szakképzésben oktatók mutathatják be a saját jó gyakorlataikat, melyekből a többi gyakorló pedagógus is tud tanulni, inspirálódni.

Eddig a következő kötetek jelentek meg a sorozat keretében az igazgatóhelyettesem és a saját szerkesztésemben:

- 2019: Benedek Elektől Horn Mici teadélutánjáig.
Vas megyei iskolai könyvtári jó gyakorlatok az olvasás ösztönzésére. 125 p.
- 2020: Együttműködés a gondolkodásban, együttműködés a fejlesztésben.
Vas megyei gyógypedagógiai jó gyakorlatok a gyermekek fejlődése érdekében. 144 p.
- 2021: Kitárul az óvoda kapuja.
Óvodapedagógiai jó gyakorlatok megyén innen és túl. 170 p.
- 2022: Online térben.
Pedagógiai jó gyakorlatok a digitális tanítás során. 165 p.
- 2023: Vasi zöld iskolák, zöld táborok, zöld módszerek.
Pedagógiai jó gyakorlatok a környezeti nevelés, a fenntarthatóságra nevelés lehetőségeiről. 275 p.
- 2024: Élethosszig egészségesen és aktívan.
Pedagógiai jó gyakorlatok a testnevelés-tanítás és a mozgásra nevelés lehetőségeiről. 175 p.
- 2025: Aranyhajsálak a nevelésben.
Művészetpedagógiai tapasztalatok és jó gyakorlatok a komplex személyiségfejlesztés szolgálatában. 181 p.

A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók támogatása, a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében az elmúlt években főként egy nagy országos projektben (EFOP-3.1.2. Mindenki Iskolája) dolgoztunk, melyet a későbbiekben mutatok be röviden. Ezen túl rendelkezünk egy kimondottan az iskolai lemorzsolódás csökkentésére fókuszáló továbbképzéssel (Iskolaelhagyás csökkentése pozitív, preventív pszichológiai szemlélettel), illetve számos olyan akkreditált pedagógus-továbbképzéssel, rövid képzéssel, melyek közvetetten segítik a pedagógusok mindennapi oktató-nevelő munkáját ezen a téren. A lemorzsolódás megelőzését segítik azok a korábbiakban már említett, a mérési-értékelési szolgáltatásokhoz kapcsolódó munkáink, feladatbankjaink is, melyek a lassabban haladó diákok képességeinek, tanulásának fejlesztésére irányulnak. Az elmúlt években az is előfordult a szolgáltatási területen, hogy egy olyan iskola, ahol magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya és jelentős probléma a lemorzsolódás, négy tanéves komplex fejlesztést kért tőlünk, melynek keretében minden félévben legalább egy pedagógusoknak szóló képzést és/vagy tanulóknak szóló tanulásmódszertani tréninget valósítottunk, valósítunk meg.

A tanulók tájékoztatása során a legfontosabb feladatunknak az iskola- és pályaválasztásukkal kapcsolatos információnyújtást, támogatást tartottuk, tartjuk, melyet több formában valósítunk meg. A Pályaorientáció a köznevelésben című továbbképzésünket rendszeresen hirdetjük, mint ahogy műhelymunkákat, kihelyezett nevelési értekezleteket is szervezünk a témában. A területen együttműködünk a Vas Megyei Kereskedelmi és Iparkamarával, és aktív szerepet vállalunk a kamara által összefogott Vas Megyei Pályaorientációs Munkacsoportban, melynek intézményünk is tagja 2017 óta. A kamarával néhány éve indított nyári napközis pályaorientációs táborunkat minden évben megszervezzük egy vagy két turnusban.

A szaktanácsadás, tantárgygondozás szolgáltatási területen az elmúlt években elsősorban a szaktanácsadó mesterpedagógusként dolgozó – azóta nyugdíjas, illetve nyugdíjazás előtt álló – munkatársaink végeztek feladatokat két, hiányterületnek minősülő témában, a mérés-értékelés és az iskolai könyvtári munka területén. Emellett hat, kiemelt támogatást igénylő pedagógus célcsoportnak – 1. pályakezdő óvodapedagógusok, 2. pályakezdő tanítók és tanárok, 3.

minősülő óvodapedagógusok, 4. óvodavezetők, 5. fejlesztő pedagógusok, 6. tehetséggondozó pedagógusok – műhelymunka-sorozatokat fejlesztettünk, melyeket évente 3-6 műhelymunkával valósítunk meg.

A **tanügy-igazgatási szolgáltatás** körében főként elektronikus jogszabályi információszolgáltatást végzünk, valamint egyedi igény esetén tanácsadói és konzultációs tevékenységet is folytatunk, például intézményi önértékelés, portfólió-készítés témában.

A szombathelyi pedagógusképzés támogatása, 2016-2021

Az ELTE SRPSZKK Felsőoktatási és Kutatási Intézményegységének egyik kiemelt feladata volt 2016 és 2021 között a tanári gyakorlati képzés szervezése Szombathelyen, különösen az összefüggő egyéni gyakorlattal kapcsolatos feladatok ellátása. Ezen gyakorlatok szervezése mellett a másik két tanári gyakorlat (szakterületi gyakorlat, közösségi pedagógiai gyakorlat) esetében koordináló, összekötő feladatot végeztünk, főként a szaktanszékek és a Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium között. Mindezek során szoros kapcsolatot alakítottunk ki a hallgatókkal, a mentorokkal, a gyakorlatvezető tanárokkal és a partnerintézményekkel. 2016 óta 134 iskolával kötöttünk együttműködési megállapodást főként a nyugat-dunántúli régió három megyéjében. A gyakorlatok szervezése mellett ez az intézményegység vett részt az alkalmassági és záróvizsgák megvalósításában is a szombathelyi tanárképzésben. A 2016-2021 közötti időszak tanári gyakorlatainak, alkalmassági és záróvizsgálatainak szervezésével kapcsolatos adatokat a 6. táblázat mutatja be.

6. táblázat: Tanári gyakorlatok, záróvizsgák és alkalmassági vizsgák szervezése, 2016-2021

Év	Hallgatók száma szakterületi gyakorlaton Bolyai gyakorló iskolában (fő)	Hallgatók száma szakterületi gyakorlaton partner- iskolákban (fő)	Hallgatók száma összefüggő gyakorlaton partner- iskolákban (fő)	Hallgatók száma tanári záróvizsgán (fő)	Felvételizők száma tanári alkalmassági vizsgán (fő)
2016	n.a.	n.a.	230	215	137
2017	n.a.	n.a.	236	162	194
2018	124	80	313	129	205
2019	181	63	123	164	167
2020	99	77	107	67	172
2021	160	49	108	132	n.a.
2016-2021	564	269	1117	869	875

A Berzsényi Dániel Pedagógusképző Központ létrejötte után a fenti feladatokat már az új központ végzi, így az ELTE SRPSZKK Felsőoktatási és Kutatási Intézményegysége és az általa végzett felsőoktatási feladataink meg is szűntek 2021. július 31-én. Azóta még több figyelmet tudunk szentelni a pedagógiai-szakmai szolgáltatásaink végzésére és a köznevelési fejlesztéseinkre, azaz több képzést tudunk megvalósítani, több tanulmányi versenyt tudunk szervezni, új programokat tudunk fejleszteni és elindítani.

Hazai és nemzetközi pályázatokban való részvétel, 2016-2026

Az SRPSZKK munkatársai számára a kutatások és fejlesztések irányainak meghatározásában lényeges inspirációt jelentenek a pedagógiai-szakmai szolgáltatások és az azok során gyűjtött tapasztalatok. A fejlesztések gyakran pályázati tevékenységek keretében valósulnak meg, melyeket az eddigiekben részletezett alapeladataink mellett folyamatosan végzünk. Az intézmény történetének második évtizedében három nagy – egy hazai és két nemzetközi – többéves projektben, illetve egy kisebb egyéves hazai pályázatban dolgoztunk, dolgozunk, ami sok munkát, de sok eredményt is jelentett, jelent mindannyiunk számára.

Az EFOP-3.1.2. Mindenki Iskolája ötéves projekt keretében – melynek fő célja a köznevelés módszertani megújítása országos szinten a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése érdekében – az ELTE Regionális Képzési Alközpontjaként Vas, Zala, Veszprém és Győr-Moson-Sopron megye általános iskoláiban szerveztünk kihelyezett nevelőtestületi szintű továbbképzéseket. 2018 és 2021 között Vas megyében 35, Zala megyében 39, Győr-Moson-Sopron megyében 64, Veszprém megyében 45 általános iskolában (összesen 183 iskolában 231 képzési csoportban) szerveztünk 11 féle továbbképzést 67 képző bevonásával. Ezeken túl 5 általános iskola többéves komplex fejlesztésben, mentorálásban is részesült. A projektben kiadott tanúsítványok magas számát a 7. táblázat összegzi. Jelenleg a pályázat fenntartási időszaka zajlik, melynek keretében minden szemeszterben legalább egy, a projektben fejlesztett akkreditált továbbképzést valósítunk meg a központunkban. Ez a pályázat azért is fontos volt az intézményünk életében, mert az ELTE integráció idején, a 2016/2017-es tanévben indult és folyamatos kapcsolattartást igényelt öt éven át az egyetem karaival, különösen a pályázat szakmai vezetését végző Pedagógiai és Pszichológiai Karral. Rendszeresek voltak a személyes egyeztetések az ELTE PPK vezetőivel, oktatóival, akiktől sokat tanultunk és akikkel jó szakmai együttműködést alakítottunk ki.

**7. táblázat: Pedagógus-továbbképzések megvalósítása
az EFOP 3.1.2 Mindenki iskolája projektben, 2018-2021**

Év	Tanúsítványok száma Vas megyében (db)	Tanúsítványok száma Zala megyében (db)	Tanúsítványok száma Győr-Moson- Sopron megyében (db)	Tanúsítványok száma Veszprém megyében (db)	Tanúsítványok száma négy megyében összesen (db)
2018	211	249	360	225	1045
2019	301	409	443	391	1544
2020	176	258	345	199	978
2021	105	155	302	232	794
2018-2021	793	1071	1450	1047	4361

A CODES (Competence-OrientED Education for Elementery Schooling) AT-HU 074. sz. osztrák-magyar Interreg projekt keretében 2018 és 2022 között, három és fél éven át négy osztrák partnerrel (Bécsi Oktatási Igazgatóság, Bécsi Pedagógiai Főiskola, Burgenlandi Pedagógiai Főiskola, Burgenland Tartomány Oktatási Igazgatósága) dolgoztunk együtt. A projekt fő deklarált célja a határmenti régióban olyan – osztrák és magyar oktatási intézményekből, információs és tanácsadó központokból, a fenti projektpartnerekből, valamint stratégiai partnerintézményekből felépülő – hálózat kialakítása és olyan eszközök fejlesztése volt, amelyek hatékonyan tudják segíteni a 6-10 éves tanulók kompetenciafejlesztését. A futamidő alatt megvalósult a projektben tervezett támogató intézményi hálózat kialakítása és működtetése magyar területen, melynek keretében 3 információs és tanácsadó központ (Sopronban, Szombathelyen és Nagykanizsán) kezdte meg működését és 49 általános iskola kapcsolódott be a projekt tevékenységeibe Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megyékben. A munka 5 magyar stratégiai partner (Nagykanizsai, Sárvári, Soproni, Szombathelyi és Zalaegerszegi Tankerületi Központ) támogatásával folyt. A projekt keretében több mint 3000 valóságközeli kompetenciafejlesztő feladat készült el négy kompetenciaterületen (szövegértés, matematika, természettudomány-technika, szociális-interkulturális kompetencia) az alsó tagozat négy évfolyamára, továbbá témahetek forgatókönyvei és online játékok is készültek. A pályázatban kialakításra került az iskolák, pedagógusok támogatásához tervezett továbbképzési portfólió, és a projekt futamideje alatt összesen 43 továbbképzés, műhelymunka valósult meg 464 pedagógus részvételével. Ezen túl az osztrák pedagógusok számára 4 jelenléti és 2 online (a pandémia miatt) hospitálást is szerveztünk a partneriskoláinkban. Jelenleg a pályázat fenntartási időszaka zajlik, melynek keretében minden szemeszterben legalább egy, eszközbemutatóval színesített műhelymunkát szervezünk egy kiválasztott Vas megyei általános iskolában.

A CODES projektben kialakított jó szakmai kapcsolatokra is építve 2024-ben elindítottuk a Bounce Back – Fenntartható program kidolgozása az életvezetési készségek fejlesztésére az általános iskola alsó és felső tagozatán az osztrák-magyar határ menti régióban című Interreg projektünk megvalósítását. A hároméves projekt a CODES projekt folytatása, szintén a kompetenciafejlesztés áll a középpontban, elsősorban az életvezetési, a szociális és az érzelmi kompetenciák fejlesztése az általános iskola 3-8. évfolyamán. A munka három osztrák partnerrel (Bécsi Oktatási Igazgatóság, Burgenlandi Pedagógiai Főiskola, Burgenland Tartomány Oktatási Igazgatósága) és egy magyar partnerrel (Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar) folyik. Az ELTE SRPSZKK Zala és Vas megyében nyolc partneriskolával dolgozik együtt, tanári kézikönyveket dolgozunk ki a 3-8. évfolyamra, az életvezetéssel kapcsolatos hat témában (önismeret, közösségfejlesztés, kommunikáció, tanulásmódszertan, digitális szövegértés, pályaaorientáció), továbbá képzéseket, tréningeket, tájékoztatókat tartunk pedagógusoknak, tanulóknak és szülőknek. 2025-ben 28 pedagógusnak szóló képzést szerveztünk 448 résztvevővel, 24 tanulói tréninget valósítottunk meg 461 diáknak, továbbá 7 szülői tájékoztatót tartottunk 108 főnek. A célunk az, hogy a pályázatban vállalt minden indikátort és feladatot mindhárom munkacsoportban – 1. életvezetési pedagógiai program kidolgozása, 2. eszközfejlesztés során tanári kézikönyvek készítése a 3-8. évfolyamra, 3. képzések és programok megvalósítása pedagógusok, tanulók és szülők számára – teljesíteni tudjunk a projekt végéig, 2027. január 31-ig.

Az osztrák és a magyar projektpartnerekkel közösen tervezzük a Bounce Back projekt folytatását 2027-ben, 2028-ban és 2029-ben Bouncing Forward címmel, szintén az általános iskolások életvezetési képességeinek, szociális és érzelmi készségeinek fejlesztésére fókuszálva. Jelenleg az első egyeztetések folynak a pályázat beadásával, a pályázati anyag elkészítésével kapcsolatban. Jelentős szakmai sikerünknek gondolom, hogy – ha az első osztrák-magyar projektünk előkészítési, tervezési időszakát is figyelembe vesszük – az elmúlt tíz évben folyamatos szakmai kapcsolatban állunk osztrák szakmai szervezetekkel és felsőoktatási intézményekkel. Örülök annak, hogy a projektek keretében eljuthattunk nemcsak a Bécsi és az Eisenstadti Pedagógiai Főiskolára, hanem finn általános iskolákba, a Kelet-Finnországi Egyetemre Joensuu-ban, a Helsinki Központi Könyvtárba, az Oodiba, továbbá a Zürichi Pedagógiai Főiskolára és a Zürichi Egyetemre is.

2024-ben Holokauszt 80 emlékévhöz kapcsolódóan valósítottunk meg egy egyéves projektet, melynek alapja az a felvetés volt, hogy a holokauszt globális és magyar történései sokszor feldolgozásra kerültek, de fontosnak tartottuk, hogy azokhoz is eljusson, akik majd a tanúságtevők eltűnése után is tovább tudják adni az üzenetüket. Projektünkben ezért elsősorban a 5-18 éveseket szerettük volna megcélozni programjainkkal, de térségünk valamennyi korosztályát megszólítottuk. 16 programon, felhíváson 914 fő vett részt az óvodástól a nyugdíjasig, a tanulótól a pedagógusig és a téma iránt érdeklődőig. Az óvodások számára érzékenyítő foglalkozásokat tartottunk, az általános és a középiskolai tanulóknak kétfordulós vetélkedőt, rendhagyó tanórákat, színházlátogatásokat, képzőművészeti pályázatot szerveztünk, a nyugdíjasoknak előadást hirdettünk. Ezeken túl tudományos konferenciát is szerveztünk neves előadókkal, holokauszt-kutatókkal. Az elhangzott előadásokat szerkesztett formában (A múlt üzenete a jövőnek. Tanulmánykötet a Holokauszt 80 emlékévhöz alkalmából címmel) elérhetővé tettük online, ISBN számmal ellátott kötetben.

Tanulmányomban az ELTE SRPSZKK-ban az elmúlt tíz évben végzett munkánk bemutatására tettem kísérletet, melyet több adatsorral is próbáltam érzékeltetni. Az adatok mögött több tízezer pedagógus résztvevő van, akik a szakmai programjainkon, képzéseinken részt vettek. Reméljük, túlnyomó többségük új ismeretekkel, hasznos tudással, motiváltan távozott tőlünk. Mint ahogy abban is bízunk, hogy a versenyeinken, tehetséggondozó programjainkon részt vett több ezer tanuló is sikerélményekkel, jó érzésekkel ment haza a központunkból.

Az adatok mögött természetesen jelen van több mint száz képző, fejlesztő is, továbbá az ELTE SRPSZKK szűk munkatársi csapata, akik mindig magas színvonalú, lelkiismeretes munkára törekednek, amit itt is szeretnék megköszönni nekik. Folytatjuk a munkát az intézményünk életének harmadik évtizedében is!

Bevezetés

A 21. század gazdasági, társadalmi és kulturális változásai alapvetően új kihívások elé állítják a nevelési rendszereket, ezen belül az óvodapedagógiát is. A családi struktúrák átalakulása, a felgyorsult életmód, valamint a digitális-technológiai környezet egyre korábbi megjelenése a gyermekek mindennapjaiban új pedagógiai értelmezési keretek kialakítását teszi szükségessé. A koragyermekkori nevelés jelentősége az elmúlt évtizedekben felértékelődött, amit nemcsak a nemzetközi kutatások, hanem a hazai szakmai diskurzus is egyértelműen alátámaszt. A korai életszakaszban szerzett tapasztalatok meghatározó módon befolyásolják a gyermekek későbbi tanulási útját, szociális beilleszkedését és pszichés jóllétét, miközben a gyermekeket érő érzelmi és mentális hatások intenzitása is növekvő tendenciát mutat.

A korszerű fejlődésléleleti megközelítések alapján a gyermek fejlődése nem tekinthető izolált, lineáris folyamatnak, hanem egy komplex, többszintű és kölcsönhatásokon alapuló rendszerben értelmezhető. A biológiai adottságok, a családi háttér, az intézményi környezet, valamint a tágabb társadalmi és kulturális tényezők együttesen alakítják a fejlődési pályát (Danis, Farkas és Oates, 2011). Ebben a rendszerben a gyermek nem passzív befogadó, hanem aktív alakítója saját fejlődési környezetének.

Az óvodai nevelés ebben a komplex hatásrendszerben kiemelt szerepet tölt be. Az óvoda egyszerre biztosítja a gyermek számára az érzelmi biztonságot nyújtó közösségi teret, a játékra épülő tanulás lehetőségét, valamint a szociális és kognitív kompetenciák fejlődésének alapját. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja hangsúlyozza, hogy az óvodai nevelés a gyermek egyéni szükségleteire, életkori sajátosságaira és fejlődési ütemére épülő, komplex személyiségfejlesztő folyamat (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet).

A jelen írás arra vállalkozik, hogy áttekintse az óvodai nevelés legfontosabb, aktuális kérdéseit a modern fejlődésléleletek tükrében, különös tekintettel a gyermek fejlődésének rendszerszemléletű értelmezésére, az egyéni fejlődési utak sokféleségére, valamint a pedagógiai gyakorlatot meghatározó alapelvekre. A vizsgálat középpontjában az a kérdés áll, hogy miként értelmezhető az óvodapedagógia szerepe egy olyan változó világban, ahol a gyermek fejlődését egyre összetettebb hatásrendszer formálja. A tanulmány utolsó fejezete azt is bemutatja, hogy az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ hogyan támogatja az óvodapedagógusok mindennapi pedagógiai munkáját a gyermekek fejlődésének segítése érdekében.

1. A gyermekkép pedagógiai értelmezése

Az óvodai nevelés egyik legalapvetőbb kérdése a gyermekről alkotott pedagógiai kép. Minden nevelési gyakorlat mélyén ott rejlik valamilyen kimondott vagy kimondatlan gyermekkép, amely meghatározza, hogy a pedagógus miként viszonyul a gyermekhez, hogyan értelmezi fejlődését és milyen nevelési célokat fogalmaz meg. A korszerű pedagógiai gondolkodás a gyermeket nem hiányokkal rendelkező, „formálásra váró” lényként, hanem aktív, kompetens, saját fejlődési ritmussal és belső erőforrásokkal rendelkező személyként értelmezi.

A konstruktivista pedagógia képviselői hangsúlyozzák, hogy a tudás nem egyszerűen átadható, hanem a gyermek saját tapasztalataira, élményeire és előzetes tudására építve szerveződik. Nahalka István szerint a tanulás aktív jelentésalkotási folyamat, amelyben a gyermek nem passzív befogadó, hanem saját tudásának építője (Nahalka, 2002, 2013). Ez a gondolat különösen fontos az óvodai nevelésben, ahol a tanulás természetes módon, a játékban, a mozgásban, az utánpótlásban és a társas kapcsolatokban valósul meg.

A gyermekkép értelmezése szoros kapcsolatban áll a gyermekkorhoz való viszony történeti változásaival is. Pukánszky Béla kiemeli, hogy a gyermekről alkotott társadalmi és pedagógiai kép koronként változott, s a modern pedagógia egyik legjelentősebb hozadéka éppen az volt, hogy a gyermekkor sajátos, önértékkel bíró életszakaszként kezdte értelmezni (Pukánszky, 2001). Ez a szemlélet az óvodai nevelésben különösen fontos, hiszen az óvoda akkor tudja betölteni valódi szerepét, ha nem egy későbbi intézményi szakasz előszobájaként tekint önmagára, hanem a gyermek jelen idejű szükségleteire, élményeire és fejlődési sajátosságaira figyel.

A gyermekkép korszerű értelmezéséhez szorosan kapcsolódik a neuropedagógiai megközelítés is. Varga László szerint a gyermek fejlődése nem magyarázható pusztán genetikai meghatározottsággal, mivel a korai környezeti hatások, a tapasztalatok, a kapcsolatok és az érzelmi élmények közvetlenül formálják a fejlődő idegrendszert. A gyermeki elme „világra nyíló ablak”, amely a korai években rendkívüli nyitottsággal reagál a környezetre, s ez a nyitottság egyszerre jelent lehetőséget és felelősséget a nevelés számára (Varga, 2019). E szemlélet megerősíti azt a pedagógiai álláspontot, hogy a gyermeket nem gyorsítandó teljesítményegységként, hanem fejlődő, érzékeny, kapcsolatokban formálódó személyként kell szemlélni.

2. A koragyermekkori fejlődés pedagógiai és neuropedagógiai megközelítése

A koragyermekkori fejlődés sajátosságainak megértése nélkülözhetetlen az óvodai nevelés pedagógiai értelmezéséhez. Az óvodáskor olyan intenzív fejlődési időszak, amelyben a kognitív, érzelmi, szociális és mozgásos folyamatok nem különülnek el egymástól, hanem szoros kölcsönhatásban formálódnak. A fejlődés ezért nem írható le egymástól elszigetelt részterületek mentén, hanem komplex, egymásra ható rendszerként értelmezhető.

A pszichológiai és pedagógiai szakirodalom egyaránt hangsúlyozza, hogy a korai életszakasz tapasztalatai alapvetően befolyásolják a későbbi tanulási mintázatokat, a társas viselkedést és az önszabályozási folyamatokat. Ranschburg Jenő szerint a gyermek fejlődésének egyik legfontosabb feltétele a szeretetteljes, elfogadó környezet, amelyben a gyermek biztonságban érezheti magát, és lehetőséget kap saját képességeinek kipróbálására (Ranschburg, 2001). A korai tapasztalatok így nemcsak pszichés, hanem idegrendszeri szinten is maradandó nyomot hagynak.

Ebben az összefüggésben különös jelentőséget kap Varga László neuropedagógiai megközelítése. Varga rámutat arra, hogy a kisgyermekkori agykutatás eredményei világossá tették: a fejlődő idegrendszer rendkívüli plaszticitással rendelkezik, különösen az élet első éveiben. Az első nyolc év olyan szenzitív időszak, amelyben az idegrendszer fejlődése fokozott érzékenységgel reagál a környezeti ingerekre, a kapcsolatok minőségére és az érzelmi tapasztalatokra (Varga, 2015). A korai évek tehát nem pusztán gyors fejlődési szakaszt jelentenek, hanem a későbbi képességek, viselkedésmódok és tanulási utak megalapozásának meghatározó periódusát.

A neuropedagógiai szemlélet egyik alapvető tétele, hogy a kognitív, emocionális és szociális fejlődés nem választható el egymástól. A fejlődés „alaptól felfelé” épül, vagyis a stabil érzelmi és kapcsolati alapok hiányában a későbbi, összetettebb működések sérülékenyebbé válnak. A toxikus stressz ezzel szemben kedvezőtlenül befolyásolhatja a fejlődő agyi struktúrákat, gyengítheti az idegi kapcsolódások szerveződését, és hosszabb távon tanulási, viselkedési, valamint mentális nehézségekhez vezethet (Shonkoff és Phillips, 2000; Varga, 2015). Mindez pedagógiai szempontból azt jelenti, hogy a kisgyermeknevelésben az érzelmi biztonság, a stabil kötődések és az ingergazdag, támogató környezet nem kiegészítő tényezők, hanem a fejlődés alapvető feltételei.

Ebben az értelmezési keretben a játék szerepe is sajátos megvilágításba kerül. Óvodáskorban a gyermek a játék során nem csupán örömteli tevékenységet végez, hanem tapasztalatokat szerez, szerepeket próbál ki, feldolgozza élményeit és kapcsolatba lép társaival. A játék így a fejlődés integrált közege, amely egyidejűleg támogatja a megismerést, az érzelmi feldolgozást és a társas tanulást. Varga gondolatmenete ezen a ponton szervesen kapcsolódik a korszerű pedagógiai felfogáshoz: kisgyermekkorban a tanulás nem elsősorban direkt instrukciók révén, hanem élményszerű, érzelmileg átszőtt, kapcsolatokba ágyazott tapasztalatokon keresztül valósul meg.

A neuropedagógiai megközelítés az óvodapedagógus szerepét is új megvilágításba helyezi. Ha a gyermek fejlődése ilyen érzékenyen reagál a korai környezetre, akkor a kisgyermekkel foglalkozó szakemberek munkája stratégiai jelentőségű. Az óvodapedagógus nem pusztán a tevékenységek szervezője vagy irányítója, hanem olyan szakember, aki jelenlétével, kommunikációjával, érzelmi odafordulásával és pedagógiai döntéseivel közvetlenül alakítja a fejlődés feltételeit (Varga, 2015). Ebből következően az óvodai nevelés nem periférikus, hanem alapozó jelentőségű pedagógiai terület.

3. Brunsvik Teréz öröksége és a magyar óvodapedagógiai hagyomány

A koragyermekkori fejlődés ilyen komplex értelmezése történeti gyökerekkel is rendelkezik a magyar pedagógiai gondolkodásban. A magyar óvodai nevelés alapjai szorosan kapcsolódnak Brunsvik Teréz munkásságához, aki pedagógiai szemléletével megelőlegezte számos, ma is érvényes nevelési elv megjelenését.

Pedagógiai jelentősége nem csupán intézménytörténeti értelemben meghatározó, hanem abban a szemléletben is, amelyet a gyerekekről, a nevelésről és a korai életszakasz fontosságáról képviselt. Gondolkodásának középpontjában a gyermek mint fejlődő személyiség állt, akinek nevelése szeretetteljes, gondoskodó és biztonságos környezetet igényel.

A brunsviki örökség különösen azért jelentős a 21. századi óvodapedagógia számára, mert olyan alapelveket fogalmaz meg, amelyek ma is meghatározóak. Ilyen a gyermekközpontúság, a fokozatosság elve, a játék szerepének elismerése, valamint a nevelő személyiségének kiemelt jelentősége. Brunsvik nem a gyermek teljesítményét, hanem fejlődési szükségleteit helyezte a középpontba, ezzel olyan pedagógiai irányt jelölve ki, amely szemléleti szinten összhangba hozható a mai inkluzív, kapcsolatorientált és érzelmi biztonságot hangsúlyozó pedagógiai megközelítésekkel (Varga és Németh, 2025).

Pukánszky Béla munkái rávilágítanak arra, hogy a gyermekkor pedagógiai értelmezésének alakulása szorosan összefonódik azokkal a történeti törekvésekkel, amelyek a gyermeket önálló fejlődési törvényekkel rendelkező személyiségként kezdték értelmezni (Pukánszky, 2001). Ebben az összefüggésben Brunsvik öröksége nem pusztán történeti emlék, hanem olyan szemléleti alap, amely a jelen pedagógiai gondolkodásában is tovább él.

A brunsviki pedagógiai szemlélet és a neuropedagógiai megközelítés között is felfedezhetők párhuzamok. Bár Brunsvik nem idegtudományi fogalomrendszerben gondolkodott, pedagógiai intuíciója mégis azt az alapelvet közvetítette, hogy a gyermek fejlődéséhez szeretetteljes, gazdag és biztonságos környezet szükséges. A modern neuropedagógiai megközelítés ezt a szemléletet tudományos keretbe helyezi, amikor hangsúlyozza a korai évek meghatározó jelentőségét, valamint a környezeti hatások szerepét a fejlődő idegrendszer alakulásában (Varga, 2015). A két megközelítés így nem közvetlenül, hanem szemléleti szinten kapcsolódik egymáshoz.

4. Érzelmi biztonság mint fejlődési alapfeltétel

Az érzelmi biztonság az óvodai nevelés egyik legalapvetőbb feltétele. Nem csupán jólléti kategória, hanem a fejlődés, a tanulás és a közösségi részvétel meghatározó alapja. Az óvodás gyermek számára a világ elsősorban kapcsolatokon keresztül szerveződik: az, hogy miként éli meg önmagát, mennyire mer kezdeményezni, és milyen módon képes kapcsolódni másokhoz, jelentős mértékben függ attól, mennyire érzi magát biztonságban.

Vekerdy Tamás hangsúlyozza, hogy a kisgyermekkorai fejlődés elsődlegesen érzelmi alapokon nyugszik. A gyermek kíváncsisága, tanulási motivációja és önbizalma csak stabil, elfogadó és szeretetteljes környezetben bontakozhat ki (Vekerdy, 2010). Az érzelmi biztonság így nem kiegészítő feltétel, hanem a fejlődés alapstruktúrája.

Ezt a megközelítést erősíti a neuropedagógiai szemlélet is. Varga László hangsúlyozza, hogy a korai kötődések, az érzelmi tapasztalatok és a társas kapcsolatok közvetlenül befolyásolják a fejlődő idegrendszert. A biztonságot nyújtó kapcsolatrendszer és az ingergazdag környezet nem csupán kedvező pedagógiai feltétel, hanem az idegrendszeri fejlődés alapja is (Varga, 2015). Az érzelmi biztonság tehát egyszerre pszichológiai, biológiai és pedagógiai jelentőséggel bíró tényező.

Az óvodai érzelmi biztonság egyik legfontosabb hordozója a pedagógus és a gyermek közötti kapcsolat. A pedagógus ebben az életkorban nem pusztán szakember, hanem érzelmi támasz, modell és kapcsolati referenciapont. Jelenlétének minősége, kommunikációja, reakciói és következetessége alapvetően befolyásolják, hogy a gyermek az óvodát biztonságos közegként éli-e meg.

Az érzelmi biztonság másik meghatározó színtere a közösség. Mérei Ferenc rámutatott arra, hogy a közösségi élmények és a csoporton belüli kapcsolatok alapvető szerepet játszanak a személyiség fejlődésében (Mérei, 2006). Az óvodai csoportban a gyermek nemcsak társas készségeket sajátít el, hanem önmagáról is tapasztalatokat szerez: megtapasztalja az elfogadottságot, a jelentőség érzését és a kapcsolódás lehetőségét. Az érzelmileg biztonságos közösség ezért a fejlődés egyik legerősebb támogató közege.

5. Pedagógiai kommunikáció, empátia és bizalom

Az érzelmi biztonság megteremtése és fenntartása szorosan összefügg a pedagógiai kommunikáció minőségével. Az óvodai nevelésben a kommunikáció nem pusztán információközlés, hanem alapvetően kapcsolati és nevelési folyamat, amelyen keresztül a gyermek saját értékességéről, kompetenciájáról és a közösségben elfoglalt helyéről alkot képet. A pedagógiai kommunikáció így nem semleges közvetítő közeg, hanem a nevelési hatások egyik legfontosabb hordozója.

A pedagógus megszólításai, visszajelzései és reakciói a gyermek számára érzelmi jelentéssel bírnak. A kommunikáció minősége közvetlenül befolyásolja az önkép alakulását és a biztonságérzet stabilitását. Ebben a folyamatban az empátia kiemelt szerepet játszik. Az empátikus pedagógus képes érzékenyen reagálni a gyermek aktuális állapotára, értelmezni annak verbális és nonverbális jelzéseit, és olyan módon válaszolni, amely erősíti a kapcsolódást és a biztonságélményt. A kisgyermekkori fejlődés szempontjából különösen meghatározó, hogy a gyermek milyen érzelmi visszajelzéseket kap környezetétől, hiszen ezek alapozzák meg önértékelését és társas viselkedését (Ranschburg, 2001).

Vekerdy Tamás hangsúlyozza, hogy a kisgyermek számára a kommunikáció minden esetben érzelmi kontextusban értelmeződik: a gyermek nem elsősorban a kimondott tartalomra, hanem a hanghordozásra, a gesztusokra és a kapcsolati viszony minőségére reagál. A pedagógus kommunikációja így nem csupán információt közvetít, hanem érzelmi biztonságot teremt vagy éppen bizonytalanságot erősít (Vekerdy, 2010).

A 21. századi gyermekkor megváltozott kontextusában az empátia jelentősége tovább növekszik. A gyermekek körében egyre gyakrabban jelennek meg figyelmi nehézségek, érzelmi bizonytalanságok és szorongásos reakciók, amelyek fokozott pedagógiai érzékenységet igényelnek. Ebben a helyzetben a pedagógus kommunikációja stabilizáló szerepet tölthet be, hozzájárulva a gyermek érzelmi szabályozásának támogatásához.

A pedagógiai kommunikáció másik kulcsfogalma a bizalom. A gyermek önállósága, kezdeményezőkézsége és tanulási aktivitása csak akkor bontakozhat ki, ha kapcsolataiban kiszámíthatóságot és elfogadást él meg. A bizalom nem spontán módon alakul ki, hanem következetes pedagógiai jelenlét, hiteles kommunikáció és érzelmi biztonságot nyújtó interakciók eredményeként épül fel.

A bizalom jelentősége túlmutat a pedagógus-gyermek kapcsolaton. Meghatározó szerepet játszik a család és az intézmény együttműködésében is: a nyitott, partneri és együttműködő intézményi működés közvetetten erősíti a gyermek biztonságérzetét és hozzájárul a nevelési folyamat koherenciájához. A fejlődés ökológiai megközelítése szerint a gyermek fejlődése a különböző rendszerek közötti kapcsolatok minőségétől is függ, így a család és az intézmény közötti együttműködés kulcsfontosságú tényező (Bronfenbrenner, 1979; Danis, Farkas és Oates, 2011).

6. Család, intézmény és kapcsolatrendszerek

Az óvodai nevelés nem értelmezhető a családi kontextustól függetlenül. A gyermek fejlődése olyan komplex kapcsolati hálóban zajlik, amelyben a család, az óvoda, a kortárs csoport és a tágabb társadalmi környezet egyaránt meghatározó szerepet játszik. Urie Bronfenbrenner ökológiai modellje szerint a fejlődés egymással kölcsönhatásban álló rendszerekben formálódik, és azt nem pusztán az egyéni adottságok, hanem a környezet minősége és a rendszerek közötti kapcsolatok jellege is alapvetően befolyásolja (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Ebben az értelmezési keretben a kapcsolatok nem háttértényezők, hanem a fejlődés aktív alakítói.

Az óvoda és a család közötti kapcsolat különösen meghatározó. A partnerség, a kölcsönös bizalom, a rendszeres és hiteles kommunikáció, valamint a gyermek fejlődésére irányuló közös reflexió mind hozzájárulnak a nevelési folyamat eredményességéhez. Az együttműködés ebben az értelemben nem egyoldalú információátadás, hanem közös értelmezési keretek kialakítása, amelyben a család és az intézmény egymás szövetségeseivé válhatnak.

A kapcsolatrendszerek minősége ugyanakkor túlmutat a szervezeti működésen, és mélyebb fejlődéslélektani jelentőséggel bír. Varga László hangsúlyozza, hogy a gyermeki agy alapvetően szociális természetű, így a korai kapcsolatok minősége közvetlenül befolyásolja az idegrendszeri fejlődést (Varga, 2015). A gyermek tehát nem elszigetelten fejlődik, hanem kapcsolatban, amelyek egyszerre pedagógiai és biológiai jelentőséggel bírnak.

Ebből következően az óvodai nevelés egyik kulcsfeladata nem pusztán a gyermek fejlesztése, hanem a körülötte működő kapcsolati háló tudatos alakítása. A pedagógus ebben a folyamatban közvetítő szerepet tölt be: hidat képez a család és az intézmény között, miközben olyan támogató kapcsolati közeget teremt, amely elősegíti a gyermek harmonikus fejlődését.

7. Intézményi kultúra és szakmai felelősség

A kapcsolatrendszerek pedagógiai jelentősége intézményi szinten az óvodai kultúrában válik megragadhatóvá. Az intézményi kultúra nem csupán szervezeti működés vagy adminisztratív keret, hanem az a mélyebb értékrend, kapcsolati mintázat és szakmai légkör, amely a mindennapi pedagógiai döntések háttérében áll. Edgar Schein ezt a „láthatatlan keretet” tekinti a szervezeti működés egyik legmeghatározóbb tényezőjének (Schein, 2010).

Azokban az intézményekben, ahol az együttműködés, a reflexió, a szakmai párbeszéd és a gyermekközpontú szemlélet a mindennapi gyakorlat részévé válik, a nevelési folyamat kiegyensúlyozottabb és következetesebb. Az ilyen közegben a pedagógusok nem elszigetelten dolgoznak, hanem közös szakmai gondolkodás mentén alakítják pedagógiai gyakorlatukat (Fullan, 2007).

A szakmai felelősség ebben az összefüggésben túlmutat az egyéni pedagógusi munkán. Az óvodai nevelés csak akkor válhat valóban gyermekközpontúvá, ha az intézmény egésze támogatja ezt a szemléletet. A közösen vallott értékek, a következetes pedagógiai elvek és az egymásra épülő szakmai döntések biztosítják azt a koherens nevelési környezetet, amelyben a gyermek biztonságban fejlődhet.

Ebben a folyamatban kiemelt szerep jut a vezetésnek. Michael Fullan rámutat arra, hogy a vezetői attitűd nem pusztán szervezési kérdés, hanem kultúraformáló tényező, amely meghatározza az együttműködés minőségét, a reflexió lehetőségét és az innovációk befogadását (Fullan, 2001). A támogató, nyitott és reflektív vezetés hozzájárul ahhoz, hogy az intézmény ne csupán működő szervezetként, hanem tanuló közösségként is értelmezhető legyen.

Az intézményi kultúra így szervesen kapcsolódik a kapcsolatrendszerek pedagógiai jelentőségéhez: ahogyan a gyermek fejlődése kapcsolatokban zajlik, úgy az intézmény működése is kapcsolatokon keresztül valósul meg. A pedagógusok közötti együttműködés, a családokkal való partnerség és a vezetői támogatás együttesen alakítják azt a szakmai környezetet, amelyben a nevelés megvalósul.

8. A gyermekkor átalakulása és az óvodai nevelés új kontextusa

A 21. században a gyermekkor tapasztalati világa jelentősen átalakult. A digitális eszközök korai megjelenése, a képernyőhasználat elterjedése, a felgyorsult életritmus, valamint a családi struktúrák változása új kihívások elé állítják az óvodai nevelést. Mindezek következtében a gyermekek figyelmi működése, érzelmi szabályozása, játéktevékenységei és társas kapcsolatai egyaránt módosuló tendenciákat mutatnak.

Jonathan Haidt hangsúlyozza, hogy a digitális környezet átalakulása összefüggésbe hozható a gyermekek és fiatalok mentális sérülékenységének növekedésével (Haidt, 2024). Bár az óvodáskor sajátosságai eltérnek a későbbi életkori szakaszoktól, a digitális környezet hatásai már ebben az időszakban is érzékelhetők, különösen a figyelmi mintázatok és az érzelmi szabályozás területén.

E változások következtében felértékelődik az óvoda szerepe mint a gyermeki fejlődés kiegyensúlyozó közege. Az óvodai nevelés olyan védő és támogató térként értelmezhető, ahol a személyes kapcsolatok, a szabad játék, a mozgás, az élményszerű tapasztalatszerzés és az érzelmi biztonság továbbra is elsődleges szerepet töltenek be (Vekerdy, 2010; Varga, 2015). Ebben az értelemben az óvoda nem csupán alkalmazkodik a megváltozott körülményekhez, hanem aktívan ellensúlyozza azok kedvezőtlen hatásait is.

9. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának szemléleti hangsúlyai

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja az óvodai nevelés meghatározó szakmai dokumentuma, amely a gyermekközpontú pedagógiai szemlélet alapelveire épül. Kiemeli a játék elsődlegességét, az érzelmi nevelés jelentőségét, a szociális kompetenciák fejlesztését, valamint a családokkal való együttműködés fontosságát (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet). E hangsúlyok összhangban állnak a korszerű neveléstudományi megközelítésekkel, valamint a koragyermekkori fejlődés idegrendszeri sajátosságaira vonatkozó kutatási eredményekkel.

Az alapprogram értelmezése során ugyanakkor megfigyelhető, hogy az óvodai nevelési gyakorlat sokszínű módon valósítja meg ezeket az alapelveket. Az intézményi gyakorlatokban különböző hangsúlyok jelenhetnek meg, amelyek részben az iskolára való felkészítés értelmezéséből, részben a pedagógiai hagyományokból, illetve a helyi nevelési kontextusból adódnak.

A koragyermekkori fejlődés pedagógiai és neuropedagógiai megközelítései ugyanakkor arra hívják fel a figyelmet, hogy ebben az életkorban a tanulás elsődleges közege a játék, az élményszerű tapasztalatszerzés és a kapcsolatokban megélt interakció (Varga, 2015; Vekerdy, 2010). Az életkori sajátosságok figyelembevétele ezért kiemelt jelentőségű az óvodai nevelési folyamat szervezésében.

Ebből következően az alapprogram olyan szakmai keretként értelmezhető, amely egyszerre biztosítja a pedagógiai alapelvek stabilitását és lehetőséget teremt azok rugalmas, a gyermekek szükségleteihez illeszkedő megvalósítására. Az óvodai nevelés így olyan tudatosan alakított nevelési térként jelenik meg, amely a gyermek fejlődését komplex módon támogatja, miközben érzékenyen reagál a változó társadalmi és pedagógiai környezet kihívásaira.

10. Pedagógiai folytonosság az óvoda és az iskola között

Bár a tanulmány fókuszja nem kifejezetten az óvoda-iskola átmenet kérdésköre, fontos hangsúlyozni, hogy az óvodai nevelés hatása nem zárul le az óvodáskor végével. Az ebben az életszakaszban szerzett érzelmi, szociális és tanulási tapasztalatok tovább élnek a gyermek későbbi intézményi pályáján, és alapvetően befolyásolják az iskolai alkalmazkodás és beválás folyamatát. Az óvoda ebben az értelemben pedagógiai folytonosságot teremt, amelynek jelentősége hosszabb távon is meghatározó (Fabian és Dunlop, 2007).

A nemzetközi szakirodalom szerint a gyermek számára azok az intézményi kapcsolódások bizonyulnak a leginkább támogatóaknak, amelyekben a folyamatosság, a fokozatosság és az érzelmi biztonság elve egyaránt érvényesül (Rimm-Kaufman és Pianta, 2000; Fabian és Dunlop, 2007). Ezzel összhangban a fejlődés ökológiai megközelítése is hangsúlyozza, hogy a különböző életszintek közötti kapcsolatok minősége alapvetően befolyásolja a gyermek alkalmazkodását és fejlődési pályáját (Bronfenbrenner, 1979, 1994).

Pedagógiai szempontból mindez azt jelenti, hogy az óvodai nevelés során kialakuló tanulási mintázatok, az érzelmi biztonság és a kapcsolati tapasztalatok nem lezárt fejlődési szakaszt alkotnak, hanem szervesen átvezetnek az iskolai tanulás világába. A folytonosság ezért nem elsősorban tartalmi azonosságként értelmezhető, hanem szemléleti és kapcsolati összhangként, amely a gyermek szükségleteinek figyelembevételében, a fokozatosság biztosításában és a biztonságos tanulási környezet megőrzésében nyilvánul meg (Varga, 2015).

Ebből következően az óvoda és az iskola közötti kapcsolat nem csupán szervezeti együttműködésként értelmezhető, hanem közös pedagógiai felelősségként is. A szakmai párbeszéd, a kölcsönös megértés és a gyermek fejlődésének közös értelmezése olyan feltételeket teremtenek, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az intézmények közötti átmenet ne törést, hanem fejlődési folyamatosságot jelentsen a gyermek számára (Fabian és Dunlop, 2007; Rimm-Kaufman és Pianta, 2000).

11. Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ szerepe az óvodai nevelés szakmai támogatásában

Az óvodai nevelés 21. századi kihívásainak kezelése nem valósulhat meg olyan szakmai háttértámogatás nélkül, amely egyszerre segíti az intézményeket, az óvodapedagógusokat és a vezetőket a folyamatos megújulásban. Ebben meghatározó szerepet tölt be az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, amely az elmúlt két évtizedben az óvodai nevelés szakmai támogatásának fontos regionális műhelyévé vált.

A központ tevékenységei szorosan kapcsolódnak azokhoz a pedagógiai alapelvekhez, amelyek a tanulmány korábbi fejezeteiben is megjelentek: a gyermekközpontú szemlélethez, az érzelmi biztonság jelentőségéhez, a kapcsolatorientált pedagógiai működéshez, az intézményi kultúra fejlesztéséhez és a reflektív szakmai gondolkodáshoz. Az óvodai területen megvalósuló programok nem csupán továbbképzési alkalmak, hanem olyan szakmai tanulási terek, amelyek lehetőséget adnak az óvodapedagógusoknak saját gyakorlatuk újrarendezésére, módszertani megújulásukra és szakmai közösségeik építésére.

Akkreditált szakmai-módszertani továbbképzések

A központ óvodai szakmai tevékenységében kiemelt szerepet töltenek be az akkreditált pedagógus-továbbképzések. A programok célja, hogy az óvodapedagógusok korszerű pedagógiai szemlélettel, reflektív gondolkodással és gyakorlatorientált módszertani eszköztárral gazdagodjanak.

Az elmúlt években megvalósuló 30 órás *szakmai-módszertani továbbképzések* elsődleges célja az volt, hogy segítséget nyújtsanak az óvodapedagógusok számára a köznevelési szabályozók, valamint az Óvodai nevelés országos alapprogramjának gyakorlati értelmezésében és intézményi megvalósításában. A képzések hangsúlyt helyeztek a törvényi és szakmai

elvárásoknak megfelelő pedagógiai tervezésre, a dokumentációs feladatok tudatos megvalósítására, a módszertani megújulás lehetőségeire, valamint az óvodai nevelés korszerű pedagógiai szemléletének erősítésére.

A 2026 szeptemberétől induló *Médiatudatosság az óvodában és az alsó tagozaton* című akkreditált pedagógus-továbbképzés arra a pedagógiai kihívásra reflektál, hogy a digitális világ és a médiahasználat már óvodáskortól meghatározó része a gyermekek mindennapjainak. A képernyőalapú élmények, az online tartalmak és a digitális eszközök használata olyan kérdéseket vet fel, amelyekre az óvodapedagógusoknak és a tanítóknak tudatos, életkori sajátosságokhoz igazodó válaszokat kell adniuk. A képzés célja, hogy a résztvevők korszerű ismeretekkel és gyakorlati módszertani eszköztárral rendelkezzenek a médiatudatosság pedagógiai értelmezéséhez és mindennapi alkalmazásához. A program hangsúlyozza, hogy a médiatudatosság az óvodában elsősorban a játék, a mese, a vizuális élmények és a közös tapasztalatszerzés kontextusában jelenik meg, míg az alsó tagozaton a kritikai gondolkodás, a szövegértés és a médiatartalmak értelmezésének támogatásában kap szerepet. A képzés emellett támogatja az egészséges digitális szokások kialakítását és a családokkal való együttműködést is.

Rövid szakmai programok

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ rendszeresen szervez rövid szakmai programokat, szakmai napokat és tematikus műhelyeket, amelyek aktuális pedagógiai kérdésekre reflektálnak. Ezek a programok lehetőséget teremtenek arra, hogy az óvodapedagógusok gyorsan reagálhassanak a nevelési környezet változásaira, valamint megismerhessék a korszerű pedagógiai szemléleteket és jó gyakorlatokat.

A szakmai programok témái között kiemelt helyet kap a kommunikáció a szülővel, a befogadás az óvodában, az érzelmi biztonság megteremtése, a gyermekek egyéni fejlődési útjainak támogatása, valamint a pedagógiai kommunikáció és a konfliktuskezelés kérdésköre. Ezek a témák szorosan kapcsolódnak a tanulmány korábbi fejezeteiben bemutatott pedagógiai alapelvekhez, különösen az érzelmi biztonság, a kapcsolatorientált működés és a család-intézmény együttműködésének jelentőségéhez.

A rövid szakmai programok egyik fontos sajátossága a gyakorlatközpontúság. A résztvevők nem pusztán elméleti ismereteket kapnak, hanem olyan konkrét pedagógiai helyzetekkel, módszerekkel és megoldási lehetőségekkel találkoznak, amelyek közvetlenül alkalmazhatók az óvodai mindennapokban.

Műhelysorozatok és szakmai közösségek támogatása

A központ óvodai szakmai munkájának meghatározó elemei a különböző műhelysorozatok, amelyek hosszabb távú, folyamatjellegű szakmai támogatást biztosítanak az óvodapedagógusok és intézményvezetők számára.

A *Segítünk elindulni a pályán* című műhelysorozat a pályakezdő óvodapedagógusok szakmai támogatását és a pedagóguspályára való fokozatos beilleszkedés elősegítését tűzte ki célul.

A program arra a pedagógiai tapasztalatra épül, hogy a pályakezdés időszaka nemcsak szakmai, hanem érzelmi és személyes alkalmazkodási folyamat is, amelyben a frissen végzett óvodapedagógusoknak egyszerre kell megfelelniük az intézményi elvárásoknak, továbbá a gyermekcsoport vezetésével, a szülőkkel való együttműködéssel és saját szakmai identitásuk formálásával kapcsolatos kihívásoknak. A program kiemelt célja, hogy a résztvevők magabiztosabban tudjanak eligazodni az óvodapedagógusi szerep összetett elvárásrendszerében, miközben fokozatosan kialakul saját pedagógiai eszköztáruk és szakmai önbizalmuk. A műhelyek nemcsak módszertani támogatást nyújtanak, hanem olyan támogató szakmai közeget is teremtenek, amelyben a pályakezdők biztonságosan reflektálhatnak saját tapasztalataikra, kérdéseikre és szakmai dilemmáikra. A műhelysorozat a gyakornokok minősítő vizsgájára való felkészülést is támogatja. A résztvevők segítséget kapnak a pedagóguskompetenciák értelmezésében, a reflexív gondolkodás fejlesztésében, a dokumentációs feladatok tudatos kezelésében és a minősítési eljárás szakmai elvárásainak megismerésében. A program hozzájárul ahhoz, hogy a minősítő vizsga ne pusztán megfelelési helyzetként, hanem a szakmai fejlődés fontos állomásaként jelenjen meg a pályakezdő pedagógusok számára.

A pedagógusminősítési folyamat további támogatását szolgálja a *Lépésről lépésre a sikeres minősítéshez* című műhelysorozat, amely elsősorban a portfóliókészítés, a reflexióírás, a dokumentációkészítés és a pedagóguskompetenciák tudatos értelmezése terén nyújt segítséget. A program szemlélete arra épül, hogy a minősítés nem pusztán adminisztratív kötelezettség, hanem a pedagógiai munka rendszerezésének, szakmai önreflexiójának és további fejlődésének lehetősége is.

Az intézményvezetők szakmai támogatását az *óvodaigazgatói műhelysorozat* biztosítja, amely a vezetési feladatok gyakorlati megkönnyítését tűzi ki célul. A műhelyek többek között az intézményi kommunikáció, a szervezeti kultúra alakítása, a pedagógusok támogatása, a konfliktuskezelés és az aktuális köznevelési kihívások értelmezése köré szerveződnek.

Szervezetfejlesztési és intézményi támogatás

Az ELTE SRPSZKK szakmai tevékenységében jelentős szerepet kap az óvodák szervezetfejlesztésének támogatása is. Az intézményi kultúra fejlesztése, a szakmai együttműködések erősítése és a reflektív működés támogatása olyan területek, amelyek közvetlenül befolyásolják az óvodai nevelés minőségét.

A szervezetfejlesztési folyamatok során hangsúlyt kap az intézményi kommunikáció fejlesztése, a közös pedagógiai értékek tudatosítása, a szakmai együttműködések erősítése, valamint a konfliktuskezelési és problémamegoldó folyamatok támogatása. Az intézményi támogatás célja, hogy az óvodák olyan tanuló szervezetekké váljanak, amelyek képesek reflektíven reagálni a 21. századi pedagógiai kihívásokra.

Bázisóvodai rendszer és hálózatos szakmai tanulás

A központ szakmai támogató tevékenységében kiemelt szerepet töltenek be a bázisóvodák, amelyek a hálózatos szakmai tanulás és a jó gyakorlatok megosztásának fontos színterei. A bázisóvodák lehetőséget biztosítanak arra, hogy az intézmények bemutassák saját pedagógiai innovációikat, működő gyakorlataikat és szakmai tapasztalataikat más óvodapedagógusok számára.

A nyílt napok, szakmai műhelyek, bemutatófoglalkozások és intézményközi konzultációk hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógiai tudás ne elszigetelten, hanem szakmai közösségekben fejlődjön tovább. A hálózatos szakmai tanulás támogatja az innovációk terjedését, az intézmények közötti szakmai kapcsolatok erősödését és a reflektív pedagógiai kultúra fejlődését.

A jó gyakorlatok megosztása emellett hozzájárul az óvodai nevelés értékeinek láthatóvá tételéhez és az intézményi szakmai identitás erősítéséhez. A bázisóvodai rendszer így nem csupán módszertani tudásmegosztást jelent, hanem közösségi és szakmai kapcsolódási pontot is teremt az intézmények között.

Óvodáknak szóló pályázatok és közösségi értékteremtés

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ minden évben alkotói pályázatra hívja az óvodákat, az óvodai csoportokat. Ezek a pályázatok lehetőséget teremtenek a gyermekek kreativitásának kibontakoztatására, az óvodai közösségek bemutatkozására és az intézményi értékek láthatóvá tételére.

Az alkotói pályázatok nem csupán versenyhelyzetként értelmezhetők, hanem olyan pedagógiai fórumként is, amelyek erősítik az óvodák közötti szakmai kapcsolatokat, támogatják a közösségi élményt és megmutatják az óvodai nevelés sokszínűségét. A gyermekek alkotásain keresztül láthatóvá válik mindaz, amit az óvodai nevelés a mindennapokban képvisel: az élményszerű tapasztalatszerzést, a kreativitást, az érzelmi biztonságot, az önkifejezést és a közösséghez tartozás élményét.

A pályázatok, konferenciák, szakmai kiadványok és tematikus programok együttesen hozzájárulnak ahhoz, hogy az óvodapedagógiai tudás folyamatosan megújuljon, miközben erősödik az intézmények közötti szakmai együttműködés és közösségi gondolkodás.

Záró gondolatok

Az óvodai nevelés kulcskérdései a 21. században csak komplex, több nézőpontot integráló megközelítésben értelmezhetők. A gyermekről alkotott pedagógiai kép, a koragyermekkorai fejlődés sajátosságainak ismerete, az érzelmi biztonság jelentősége, a pedagógiai kommunikáció minősége, a családdal és a közösséggel való együttműködés, az intézményi kultúra, valamint a társadalmi és technológiai környezet változásai együttesen alakítják az óvodai nevelés jelenét és jövőjét.

A tanulmány egyik alapvető megállapítása, hogy a modern pedagógiai gondolkodás és a történeti hagyományok nem egymással szemben álló, hanem egymást erősítő szemléleti keretek. Brunszvik Teréz öröksége, Vekerdy Tamás érzelmi biztonságot hangsúlyozó szemlélete, Nahalka István konstruktivista pedagógiája és Varga László neuropedagógiai megközelítése egyaránt azt erősítik meg, hogy a kisgyermek fejlődése szeretetteljes, biztonságos, élményekben gazdag és gyermekközpontú környezetben bontakozhat ki harmonikusan.

A koragyermekkorai fejlődés kutatási eredményei világossá teszik, hogy a pedagógiai környezet minősége, a kapcsolatok stabilitása, a tapasztalatok gazdagsága és az érzelmi biztonság nem csupán pedagógiai ideálok, hanem a fejlődés biológiai, pszichológiai és társadalmi feltételei is. A kisgyermekkor ezért nem előkészítő szakaszként, hanem stratégiai jelentőségű fejlődési periódusként értelmezhető, amelyben az óvodapedagógus szakmai felelőssége kiemelkedő.

A 21. század megváltozott gyermekkorában az óvoda szerepe nem csökken, hanem új értelmezést nyer. Az óvoda olyan komplex nevelési térként jelenik meg, amely egyszerre biztosít érzelmi biztonságot, közösségi élményeket, tapasztalati tanulást és fejlődési lehetőségeket a gyermek számára. A szeretetteljes és szakszerű pedagógiai jelenlét, a játékra és kapcsolatokra épülő tanulási környezet, valamint a reflektív pedagógiai kultúra olyan alapok, amelyek nélkül az óvodai nevelés nem töltheti be valódi küldetését.

Mindezek alapján az óvodai nevelés jövője abban rejlik, hogy képes-e megőrizni emberközpontú alapértékeit, miközben érzékenyen és szakmailag tudatosan reagál a társadalmi, kulturális és technológiai változások kihívásaira.

Irodalomjegyzék

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. *Nemzeti Jogszabálytár*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2026.04.20.)

Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge, London

Bronfenbrenner, Urie (1994): Ecological models of human development. In: T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.): *International encyclopedia of education*, Pergamon Press, 2nd ed., Vol. 3. pp. 1643-1647.

Danis Ildikó, Farkas, Mária és Oates, John (2011): Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondolkod(j)unk róla? In: Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (szerk.): *A koragyermekkor fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 24-64.

Fabian, Hilary és Dunlop, Aline-Wendy (2007): *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation, Hollandia

Fullan, Michael (2001): *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass, Wiley, New Jersey

Fullan, Michael (2007): *The new meaning of educational change*. 4th ed. Teachers College Press, New York

Haidt, Jonathan (2024): *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press, Oaklands

Mérei Ferenc (2006): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest. (Osiris könyvtár. Pszichológia)

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 1. 4. sz. 21-33.

Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Ranschburg Jenő (2001): *Félelem, harag, agresszió*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Rimm-Kaufman, Sara E. és Pianta, Robert C. (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21. 5.sz. 491-511.

Schein, Edgar H. (2010): *Organizational culture and leadership*. 4th ed. Jossey-Bass, Wiley, New Jersey

Shonkoff, Jack P., Phillips, Deborah A. (Eds.) (2000): *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press, Washington DC

Varga László (2015): Új tudomány születőben: kisgyermekkorú neuropedagógia. *Képzés és Gyakorlat*, 13. 1-2. 129-139.

Varga László (2019): *Gyermekkor – a világra nyíló ablak*. Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron

Varga László és Németh Krisztina (2025): Brunszvik Teréz öröksége. Az óvoda-iskola átmenet történeti gyökerei és jelenkori kihívásai. In: *Brunszvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron. 153-169.

Vekerdy Tamás (2010): *Érzelmi biztonság*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest

Szabolcs István Gergely:

Az „ezekamaigyerékek” oktatásának nehézségei és a megoldási lehetőségek néhány főbb iránya

Bevezető gondolatok

A tanulmány elején essünk át a nyilvánvaló közhelyen, hogy a 20. és a 21. század társadalmi változásai új kihívások elé állítják a pedagógusokat is. Az, hogy mit jelent ma a tanítás és a tanulás, illetve, hogy mit is tanítsunk a gyerekeknek, szakpolitikai és strukturális kérdés is. Azonban a nap mint nap a tanteremben dolgozó pedagógust a legtöbb esetben a hétköznapi valóságát érintő aspektusok kihívásai foglalkoztatják, úgyhogy dolgozatomban is erről az oldalról közelít. A problémát érdemes a leggyakoribb és legközhelyesebb kérdéssel megragadni. A kérdésfelvetés egyértelmű: mások-e a mai gyerekek és esetükben megfelelőek-e a megszokott pedagógiai eszközök? A munkám során azt tapasztaltam, hogy a modern problémák néha régi megoldásokat kívánnak, ezért ezeket szeretném bemutatni írásomban is, mert akár játékszerűsítésről beszélünk, akár élménypedagógiáról, akár az agressziókezelés komplex megközelítéséről, ahogy tesszük is majd a továbbiakban, valójában nincs új a nap alatt, sokszor egy már rég ismert tudás újszerű alkalmazásáról, elnevezéséről és rendszerezéséről van csupán szó.

Így az alábbiakban körüljárom azt, hogy miben mások, ha mások a mai gyerekek, illetve azt is, hogy az ezzel kapcsolatos előítéletek (noha érthetők és nem mindig alaptalanok) önmagukban is károsak lehetnek és nehezítik a közös munka kialakítását. Tehát a megértéshez szükséges felismernünk és tudatosan kezelni a megértés nehézségeit, saját szűrőinket is észre kell vennünk, például hogy lehetett idő, amikor mi voltunk az „ezekamaigyerékek”.

A generációs áttekintés után – miután remélhetőleg sikerült közelebb kerülni annak megértéséhez, hogy mitől olyanok a mai gyerekek, amilyenek – részleteiben keressük a megoldási módszereket, amelyek a generációs jellemzőket ellensúlyozva vagy éppen azokra építve adnak gyakorlati útmutatót abban, mire kell kiemelt figyelmet fordítanunk a mai fiatalok fejlesztésében és hogyan tudjuk ezeket hatékonyan tenni. A három fő téma tehát a „mai gyerekek” kérdése után: a gamifikáció/játékszerűsítés, az élménypedagógia és az agressziókezelésben elindított erőszakmentes osztály checklist.

A módszerek teljes kifejtései önálló kötetek is lehetnének, a pusztán elméleti áttekintések pedig a hétköznapi kihívásaival küzdő pedagógus számára nem adnának elég kapaszkodót, így célom, hogy minél gyakorlatiasabban és példák mentén tárgyaljuk akár az elméletet is, hiszen egy jó példa egy egész struktúrát modellezhet, így igyekszem minél több és szemléletesebb, gyakorló pedagógusok által már alkalmazott módszerek és megközelítések bemutatásával átadni a szöveg mondanivalóját.

Generációelmélet

A generációelmélet fontos kapaszkodót nyújt a pedagógusoknak is. Különösen érzékenyen nyúlnak a témához Tari Annamária és Steigervald Krisztián könyvei. Persze az oktatásban hasznosak a megoldások is, hogy milyen módszerekre reagálnak jobban a mai gyerekek, és hogy mi teheti hatékonyá az oktatást jelen társadalmi környezetünkben, de legalább ilyen fontos megismerni a „probléma” természetét, legalább ilyen fontos, ha nem fontosabb a megértés. Ehhez a konfliktuskezelést szoktam példaként említeni.

Nagyon hasznos lehet, ha ismerünk mindenféle konfliktuskezelési megközelítést, módszert, úgymint együttműködő vagy erőszakmentes kommunikáció, én-beszéd vagy bármilyen útmutató, ami abban segít, hogyan kommunikáljuk asszertívan az igényeinket, hogy a másik is megértsen minket, és mi sem eszkaláljuk a helyzetet. Ugyanakkor az egész feleslegessé válhat, ha nem tudjuk alkalmazni ezeket, mert amint konfliktusos helyzetbe kerülünk, magukkal ragadnak az érzelmek minket, és nem feltétlenül alkalmazzuk a frappáns példamondatokat, ha egyszer „úgyis nekünk van igazunk”. Ugyanakkor nagyon hasznos lehet megismerni a konfliktusok törvényszerűségeit, a tipikus konfliktusdinamikákat, az ilyen helyzetek mintaszerű forgatókönyveit. Ugyanis általában nagyon is mintaszerűen zajlanak az események, és tévedés, hogy az ember irányítja a konfliktust, legtöbbször ez fordítva zajlik, a konfliktus irányítja az embert. Vannak felismerhető mintázatok, és amikor megfelelő ismeretekkel már felvértézve felismerünk egy ilyen mintázatot, akkor ez a kizökkentő felismerés adhatja meg nekünk azt az érzelmi távolságot, ami segít racionális, előrevivő döntést hozni, akár a hangzatos kommunikációs modellek ismerete nélkül is.

És akkor kanyarodjunk vissza a mai gyerekekhez. Teljesen felesleges ismeretté válhat a gamifikáció, az élmény-, a játék- vagy a projektpedagógia minden eszköze, ha továbbra is azt mondatja velünk az érzelmi reakciónk, hogy „de miért nem tudnak normálisan viselkedni és tanulni a mai gyerekek?!”, ha nem értjük meg, hogy mitől mások a mai gyerekek. Ugyanakkor ha sikerül mélyítenünk a megértést arról, hogy ezek az eltérések milyen környezeti változásból fakadnak, milyen hatások befolyásolják az ő fejlődésüket, miben mások és miben nem, akkor munkánk során már akár úgy is tudunk számolni ezekkel a hatásokkal, sőt akár építeni is ezekre, hogy nem kell folyamatosan önmagunkat a végtelenségig kizsigerelve bújni az újabbnál újabb módszertanokat, óraterveket, játékos gyakorlatokat.

Merüljünk is el hát egy kicsit a kérdésben: valóban mások-e a mai gyerekek? Már csak a hétköznapi munkánk tapasztalata is egyértelmű választ ad, igen, mások. De persze fontos itt leszögezni, hogy nem kimondottan a gyerekek mások, hanem a világ, amiben felnőttek. És ez adja a generációelmélet egyik pillérét; ha egy generációt vizsgálunk, nem feltétlenül az a lényeg, hogy milyen az adott nemzedék, hanem hogy milyen világban nőttek fel, és ez milyen hatással volt neveltetésükre és világképükre. Ez a változás pedig mindig is jelen volt, mindig változott a világ. „Kár”, sokszor ez az első érzelmi reakciónk, hiszen ezzel a számunkra ismerős, kiszámítható környezet, a viszonyítási pontok is eltűnnek. Ugyanakkor fontos, hogy képesek legyünk kicsit relativizálni is: igen, más a mai világ, ettől mások a mai gyerekek, de volt idő, amikor mi, vagy akár a nagyszüleink voltak azok, akik a „mai gyerekek” bélyegét viselték magukon. Változások mindig is voltak, persze fontos elismerni, hogy nem olyan

ütemben, mint most, esetleg a „legrövidebb” 20. században, vagy már előtte a „leghosszabb” 19. században. Az ember hajlamos kialakítani magában egy „aranykor” képzetet. Ez a „bezzegrégen”. Vagyis éljük a (többnyire mindenkor hanyatlónak érzett) jelent. Felidézzük, hogy a mi gyermekkorunk még más volt. És ott van a régmúlt, amikor még minden a helyén volt, amikor úgy történetek a dolgok, ahogy azt az azok természetes rendje megkívánta, amikor a tanárokat még tisztelték a szülők és hallgattak rájuk a gyerekek. Azt viszont nem vesszük észre, hogy ez az „aranykor”, a „bezzegrégen” nem egy stabil pont az időben. Ez ugyanúgy változó, ez az az időszak, ami az aktuális elbeszélő szüleinek gyermekora és nagyszüleinek gyermekora közti időszak erősen szubjektíven elbeszélésekből vegyes elegye. Ha valamikor kicsúszik a számon, hogy „régén ez még úgy volt, hogy...”, akkor valószínűleg ebből az időszakból származik a példánk.

Ezt az utat azért fontos végigjárni, hogy felismerjük: viszonyítási pontjaink pont annyira esendők és változóak (történelmi kontextusban), mint a mai 2000-es években, vagy akár az azután születettek viszonyítási pontjai lesznek a jövőben, felnőttként. Két idézettel szoktam mindig kezdeni ezirányú előadásaimat: „*Minden generáció intelligensebbnek képzei magát elődeinél, és bölcsebbnek utódainál.*” (Orwell, 1968., id. Nemes, 2019. 51.) Persze, hogy intelligensebb, hiszen már belenőttünk az új ismeretekbe, ezeket mi már tudjuk. És persze, hogy bölcsebb, hiszen több élettapasztalatunk van, mint a fiataloknak. De itt jön a csattanó: mindenki ezt gondolja. Ezt gondolja még az az ötödikes is, aki rázza a fejét, hogy ezek az elsősök már nagyon szemtelenek, bezzeg ők... Illetve a másik fontos gondolat: „*Mindenki a saját tapasztalatainak rabja. Senki sem szüntetheti meg az előítéleteit – legfeljebb felismerheti azokat.*” (Murrow, 1955., id. Sacco, 2024. 10.) És ez a felismerés szükséges a közös munkához. Nem lehet ugyanis úgy párbeszédet és közös munkát kezdeni senkivel, ha meggyőződésünk, hogy csak nekünk lehet igazunk.

A generációk felosztása a születési idejükkel (Steigervald, 2020. 56-58.):

- veterán: 1945 előtt
- baby boomer: 1945-1964
- X: 1965-1979
- Y: 1980-1994
- Z: 1995-2019
- alfa: 2010-2024
- béta: 2025-

A következő kérdés, ami már gyakorlatiasabb megértést is nyújthat: miben mások a mai gyerekek? Pontosabban milyen világban nőttek fel a mai gyerekek, amitől bizonyos működési mintázataik mások lettek? Az általuk megélt valóságban milyen világképet alkottak? A Z és különösen az alfa generáció tagjai egy sok szempontból radikálisan felgyorsult világban nőttek, nőnek fel. Az információs technológia fejlődésével mindig mindenki mindenhol elérhető. Ha mindig mindenki mindenhol elérhető, akkor gyorsabban tudunk válaszolni, és gyorsabban is várjuk a választ. Ha rendelkezésünkre áll az eszköz az azonnalisághoz, akkor kevésbé kell fejlesztenünk a türelmünket, hogy később, megfelelőbb időpontban üzenjünk vagy válaszoljunk a másiknak, esetleg megvárjuk az ő reakcióját. „Minek neked telefon, ha nem válaszolsz?” – hangzik el akár indokolatlan (vagyis nem sürgős) helyzetben is, és komoly sértődés lehet a

reakció, ha egy üzenetre csak órákkal később válaszolunk. Lehet, hogy a kisgyerekek még közvetlenül nem ebben élnek, hiszen remélhetőleg nem vagy nagyon korlátozottan használják ezeket az eszközöket, de a környezetük (a családi beszélgetés során, a vezetés közben mobilozó szülőkön át az edzésen chatelő edzőn át) igen. Nem ritka már az sem, hogy a gyermek első szava a mobil vagy a tablet, hiszen azt látja, hogy ezek a család (a társadalom) életének rendezői (Bereczki, 2017).

Mások a szülők is. Ez persze megint egy olyan közhely, ami minden pedagógus-továbbképzésen elhangzik, többnyire negatív felhanggal, de itt inkább kísérletet tennék arra, hogy érzékenyítsék kicsit a szülők felé. A mai szülők számára minden információ elérhető, és nagyon sokféle információ kering. Sok szempontból talán soha nem volt olyan nehéz szülőnek lenni, mint most. Természetesen egyre több kényelmi faktor elérhető számukra is, ugyanakkor egyre többféle mintával és közösségi elvárással találkoznak. A legrövidebb példám erre csak az, hogy nézzük meg bármely baba-mama Facebook-csoport kommentjeit. Mivel minden információ elérhető, a szülők szülőségükben a tökéletességet, a legjobb megoldást keresik. Ezek az önképző szülők szorongató elvárások közepette próbálnak megfelelni a valójában ezerféle elvárásnak. „Ha nemet mondasz a gyermekednek, korlátozod a szabadságát, traumatizálsz!” „Ha engedékeny vagy a gyermekeddel, kezelhetetlen lesz!” A szülő egymásnak teljesen ellentmondó irányelvekkel és tanácsokkal találkozik a digitális térben, és mindegyikhez talál egy népszerű influenszert, aki hitelesnek tűnő információkkal meggyőzően érvel a saját nézetei mellett. A szülő pedig, aki nem szakember, nehezen igazodik el ezek között, hiszen az információk mérlegeléséhez kell egy alap-ismeretrendszer, enélkül a pedagógiailag elfogadott megközelítések és az áltudományos divatok megkülönböztethetetlenek egymástól. (Ez minden szakterületre igaz, nagyon meggyőzőnek tűnő butaságok tűntek nagyon logikusnak például kezdő kiskertész koromban.) Azért találkozhatunk sokszor szerencsétlen szülői mintákkal, amik esetleg kedvezőtlenül hatnak a gyermekre, mert a szülők jó szülők akarnak lenni, csak túl sok választ találnak arra, hogy ezt hogyan tegyék.

A tökéletességet kereső elvárások sokkal jobban átjárják a hétköznapiakat, mint korábban. Motivációs trénernek hada érvel amellest, hogy a korlátaink csak bennünk léteznek. Ez a nyugati társadalmak önkizsákmányoló rendszere, ahogy *Byung-Chul Han* írja (Han, 2024). Olyan körülmények között élünk, ahol kevesebb a látható korlát, a kényszer, több a szabad és a lehet. Ahol pedig ennyi a (vélt) lehetőség, ott az ember arra a következtetésre juthat önmagát nem kímélve, hogy csak a lustasága szabhat határt a sikereinek. Emiatt a gyermekek egy szorongó, önmagával mindig elégedetlen, „sosemelég” társadalomban nőnek fel. Ennek része az is, hogy a mai gyermekek milyen példaképeket követnek. A fiatalok már egy ideje nem (csak) sztárokat tekintenek példának, hanem celebeket és influenszereket is. A különbség pedig annyi, hogy míg a korábbi korok ikonjainak (zenészek, színészek, ismert emberek) hosszú idő és sok energia volt ismertté válni, addig utóbbiak a tartalomfogyasztó szemében pont olyan emberek, mint a néző. Így őt a fiatal megpróbálhatja utánozni, vagy esetleg megjelenik benne a vágy, hogy utánozza, ha viszont ez nem sikerül, az kudarcként jelenhet meg, így egyre többet mutat meg magából, elmosódnak a személyes tér és az online tér közti határok, az intimszféra eltűnik, az életét a tényleges közösségénél nagyobb nyilvánosság előtt éli, kitéve magát annak reakcióinak.

Még egy dolgot érdemes megemlíteni, mégpedig azt, hogy a gyermekek számára egyre több a lehetőség. Itt most nem a valós vagy az egzisztenciális lehetőségekről beszélek, hanem a lehetőség élményéről. A sematikus példa, amit el szoktam mondani: ha korábban egy gyerek játszott és megunta az egyik játékát, akkor elővett egy másikat, esetleg utána egy harmadikat. De a lehetőségei végesek voltak, egy idő után kénytelen volt valamelyik mellett elköteleződni egy időre, vagy unatkozott, amit ugye megint csak különösen fontosnak tartanak a szakemberek, hogy a gyerek tudjon unatkozni, legyen a körülmények által rákényszerítve, hogy felfedezze azt, hogyan tudja lekötni magát. Manapság, ha a gyermek mobilon játszik, és megunja, akkor letölt egy másik játékot. Ha arra is ráun, letölt egy harmadik játékot, majd egy újabbat, korlátok nélkül. Ugyanez igaz a tartalomfogyasztásra is, elkezd nézni egy videót, ha az néhány másodpercen belül nem izgalmas, már mást néz. De hatással van ez a felnőttekre is, ha egy YouTube videó fél percen belül nem érdekes, váltunk, ha egy film vagy egy sorozat öt percen belül nem ránt be minket, már keresünk is mást. (Ezeknek látványos tünete, hogy az elmúlt években a mozifilmek előzetesei előtt van egy pár másodperces mini-előzetes a látványos, adrenalinhajhász jelenetek felvillantásával, mert félt, hogy egy ilyen néhány másodperces ízelítő nélkül a megtekintő nem nézné végig a szakmai irányelvek szerint összerakott trailert.) A türelem és a kitartás nem egy belülről virágzó erény, ezt a kényszerítő és korlátozó körülmények miatt vagyunk kénytelenek elsajátítani, ezek tanítanak meg minket elköteleződni egy választott tevékenység mellett. Ha viszont eltűnnek ezek a külső keretek és mindig választhatunk valami mást, hiszen semmi nem kényszerít minket az előző választásunk melletti elköteleződésre, akkor türelmetlenek leszünk, gyenge kitartással.

Persze egy biztos, kiszámítható jövőképpel könnyebb lehetne ezeken a nehézségeken felülemelkedni. Nyilván úgy is komoly kihívást jelentene, de akkor talán nem az lenne a fiatalok reakciója arra a kérdésre, hogy „ha így folytatod, mi lesz veled felnőttkorodra?”, hogy „kit érdekel, majd meglátjuk!”. És itt nem elsősorban a kamaszkori változásokkal járó bizonytalan jövőképre gondolok, hanem arra, hogy mit látnak a fiatalok a világ jövőjéből. Például azt, hogy a növekvő geopolitikai feszültségek miatt egyre többen hangoztatják, hogy ez már a harmadik világháború része, és újra feltámadt az atomháború fenyegető rémképe. Nem biztos, hogy így lesz, de ezt látják. Vagy azt, hogy komoly emberek vitatkoznak arról, hogy az oktatási rendszerünk elavult, amit tanít, arra nincs szüksége a fiataloknak, viszont nem készíti fel őket a jövőre. Nem azt mondom, hogy így van, de ezekkel a nézetekkel és vitákkal találkozunk, ha véleménymorzsákon keresztül is. Továbbá például naponta cikkeznek a közelgő vagy már jelen lévő klímakatasztrófáról, hogy egy élehetetlen bolygót hagyunk a gyermekeinkre. Nem biztos, hogy így lesz (bár tagadhatatlan a krízis), de ezek a gyerekek már ismerik ezeket a híreket. Így szerintem érthető és az ő szempontjukból még jogos is, ha a fiatalokra amúgy is jellemző csak a jelenre fókuszálás a Z-k és az alfák esetében komolyan felerősödik.

Ha már csak ezeket a tényezőket összevetjük (ingerhajhász türelmetlen társadalom, elvárások alatt roskadozó szülők, elérhetőnek tűnő népszerűség, a lehetőségek korlátok nélküli élménye, bizonytalan és aggasztó jövő), akkor láthatjuk, jól körvonalazzák azt a világot, amiben a gyerekek felnőnek, és ami alapján megalkotják világképüket, amihez alkalmazkodva igazítják működésüket.

Azonban egy csapdára még hadd hívjam fel a figyelmet. A generációelmélet kapcsán mindig fontos hangsúlyozni, hogy ne keverjük össze a generációs jegyeket az életkori sajátosságokkal (Steigervald, 2020). Ez csábító lehetőség, és amikor a továbbképzéseken a résztvevőket kérem meg, hogy gyűjtsék össze, mi jellemzi például az alfa generációt, akkor a többnyire pontos listába vegyülnek általános életkori elemek is. Az életkori sajátosság, hogy egy iskolás kisgyerek nagyon igényli a visszajelzést, kell neki a megerősítés. Az viszont már generációs sajátosság, hogy egy gyerek nem hiszi el, hogy jól sikerült az alkotása rajzórán, ha a tanár nem osztja meg azt a Facebookon, ahogy ezt egy képzés résztvevője egy alkalommal elmesélte.

Életkori sajátosság, hogy a kamaszok megkérdőjelezzik a társadalmi kereteket, szembefordulnak a felnőttekkel, a hatalmi figurákkal, így a szülőkkel és a tanárokkal, és fontosabb számukra a kortársak visszajelzése és véleménye. Az már generációs hatás, hogy a kortárs viszonyítási pontok akár nagy követőtáborral rendelkező influenszerek is lehetnek (akik talán nem is vagy csak néhány évvel idősebbek náluk), és így a közösségi média révén a közösségeikben futótűzszerűen terjedhetnek akár szélsőséges nézetek is, például amit divatosan toxikus maszkulinitásnak hívunk, pedig nem más, mint a régimódi egyszerű hímsovinizmus.

De persze pozitív példái is vannak a generációs tényezőknek. Senki nem olyan környezettudatos, mint egy Z generációs, aki nem szelektíven gyűjti a szemetet, hanem igyekszik nem termelni semmilyen hulladékot, és csomagolásmentesen vásárol. A kamaszoknál egy hirtelen jött érdeklődés, hobbi lelkesedését meglovagolva egy éjszaka alatt a (szűkebb) témának nagyobb szakértőjévé válhat, mint a tanár, aki azt tanítja az órán. Ha ismert a cél, hogy miért kell elvégezni a feladatot, hogy ő ebből hogyan fog profitálni, és el is hiszi, hogy képes erre, akkor nagyon sokra képes egy Z generációs.

Steigervald Krisztián szállóigéje a generációelmélet kapcsán: nem jobb, nem rosszabb, csak más. Fontos, hogy el tudjunk vonatkoztatni saját rutinunktól és megszokásunktól pedagógusként is, hogy a saját szűrőnk ne rontsa annak a lehetőségét, hogy megtaláljuk a régi értékek újfajta megnyilvánulását a fiatalokban. De azt ő is elismeri, hogy azért nem szabad mindent relativizálni. Vannak időtálló (talán univerzális) értékek, melyekre figyelni kell és melyeket át kell adnunk. Attól, hogy gyorsul a világ, attól még az emberi biológia nem tud mindent követni, és komoly terheket okoz, ha egy évezredekig az analóg világban fejlődött agy egoja a digitális térben keresi a helyét. De azt is vegyük figyelembe, hogy sokszor nemzedékek egymás után ugyanazokat az értékeket keresik, csak más formában.

A fentieket összefoglalva három főbb területet emelnék ki, melyekre a továbbiakban megoldási lehetőségeket kínálnak azok a módszerek, melyekkel kiemelten foglalkozom. Persze ezeknél lehetnek kritikusabb pontok is, azonban az én szakmai eszköztáram ezekre reflektál.

Az első, hogy az információs társadalom, a növekvő eszközhasználat hatásaként csökken a gyermekek figyelme, kitartása, és rövid illetve hosszú távú motivációjuk is gyengül. Ezekre sok szempontból választ találhatunk a gamifikáció vagyis a játékszerűsítés eszköztárában.

A kisközösségek felbomlása, az egyre kevesebb szociális élmény miatt a gyerekek kevesebb lehetőséget élnek meg, hogy gyakorolják a társas együttműködést, az empátiát és az érzelmi intelligenciát, ezen a téren tapasztalatlanabbak a korábbi generációknál. Így a második elem, az élménypedagógia egyrészt sok játékot és gyakorlatot kínál, melyek pontosan ilyen kereteket

teremtenek, ráadásul ezen keretek tudatos alakításával sokat tehetünk azért, hogy pótoljuk a fiatalok hiányzó tapasztalatait, és megélhetik, hogy az együttműködés is tanulható, fejleszthető és lehet jutalmazó.

Harmadrészt pedig az egységes társadalmi minták olvadása, a társadalom frusztráltsága és az erőszakos tartalmak kontrolljának hiánya miatt az agresszió egyre szélesebb körben terjed, akár az extrémításokat tekintve (fegyveres támadások), akár a mindennapok szintjén (bántalmazás, bullying), így az erőszakmentes osztály checklist módszertani (és szemléleti) gyűjtemény ebben kíván támogatást nyújtani a pedagógusoknak.

Játékszerűsítés

A gamifikáció (vagy gamification, játékszerűsítés, esetleg játékosítás, mind ugyanazt jelöli) egy motivációs eszköztár, „egy olyan stratégia, amelyben játéktervezési elemeket használunk nem-játékos környezetben a felhasználók viselkedésének pozitív irányba történő változtatására.” (Pusztai, 2018. 74.) A módszertan a következő kérdést teszi fel: mi az, amit az emberek szeretnek a játékokban, mi motiválja őket, és ezeket tudjuk-e játékon kívül is alkalmazni?

Tehát mit szeretünk a játékokban, milyen motivátorok hatnak ránk közben? Szeretjük megélni a sikereket, akár küldetések teljesítése, akár kitűzők megszerzése, akár pontgyűjtés vagy szintek lépése formájában. Szeretjük a versengést, összemérni a képességeinket, vagy szeretjük az együttműködést, a közös kihívások élményét. Szeretjük, ha a játéknak van kerettörténete, ha úgy érezzük, egy kaland részesei lehetünk. Szeretjük, ha különlegesnek és egyedinek érezhetjük magunkat, ha olyat tudunk, amit mások nem. És szeretjük, ha a döntéseinknek súlya van, ha valóban érezhetjük, hogy alakíthatjuk a dolgok menetét.

A gamifikáció ezeket kívánja használni, hogy hatékonyabbá tegyen folyamatokat. Ezeket már mind ismerhetjük a saját bőrünkön, még ha ez nem is mindig tudatosan bennünk. Ilyen például, amikor azért szeretjük az adott üzletet, mert a pontgyűjtés miatt ott mindig kedvezményt kapunk. Vagy amikor azért intézzük az adott boltban a nagybevásárlást, mert ott lehet gyűjteni azt a matricát, amit a gyerekek szívesen cserélgetnek az iskolában. Ismerős lehet az is, amikor a sportos ismerősök rendszeresen megosztják a térképet, hogy mennyit futottak, milyen átlagsebességgel, mennyi idő alatt. A játékosítás példája Kajla kutya is, akinek állomásai hatással vannak családok utazásainak tervezésére, és a gyermekben is máshogy rögzül az élmény, ha már van egy mesébe ágyazott előzetes ismerete a látnivalóról. Abszolút gamifikáció a kínai társadalmi kreditrendszer, aminek keretében az állampolgárok pontokat gyűjthetnek és veszíthetnek, ezáltal jogosultságokat nyerhetnek vagy korlátozhatják őket attól függően, mennyire hasznos tagjaik a közösségüknek.

Természetesen több opciója van a játékosítás osztályban való alkalmazásának is. Meglátásom szerint a téma két leghasznosabb szakirodalma egyrészt Prievára Tibor *A huszonegyedik századi tanár* című munkája, illetve Pusztai Ádám *Gyakorlati játékosítás* kötete. Utóbbi nem kimondottan az oktatás területén mozog, de nagyon hasznos gyakorlati ötleteket kap az olvasó.

Ezeken túl a tanári csoportokban is nagyon kompakt tippeket lehet gyűjteni. A gyors sikerélmény, az elismerések és a pontok gyűjtése, a szintek lépése, a kihívások teljesítése, a versenyhelyzet, vagyis ezek a játékos elemek mind ismerősek a mai gyerekeknek a digitális világ révén. Ha a pedagógia és a játékosítás kapcsolatát vizsgáljuk, legtöbbször a pontgyűjtés kerül előtérbe. Azt viszont pontosítanom kell, hogy az én rendszerezésemben a pontgyűjtés módszeréhez tartozik minden más visszajelzés is, legyen az piros pont, matrica vagy pecsét, hiszen nem a forma a lényeg, hanem a tartalom. Az ilyen rendszereknek három fő fókusza lehet: a kondicionálás, a számszerűsítés és az egyértelmű elvárások.

Kondicionálás

A pontgyűjtő rendszereknek létezik az a megvalósítása, melynek célja, hogy minél előbb elengedhessük a pontgyűjtést. Ilyenkor a pontgyűjtést (pontosabban a visszacsatolást) a viselkedés irányítására használjuk. Egy személyes példa: gyermekedzéseimen évente átlagosan kétszer van szükség néhány hétre, amikor azzal kezdem az edzést, hogy egy fehér táblára felírom minden résztvevő nevét és a foglalkozás során piros pontokat osztok. Fontos, hogy arra adok jutalmat, ami a csoport gördülékeny és hatékony működését szolgálja, illetve arra, hogy mennyire figyelnek oda, nem a munka „minőségére”, hiszen az egyéni képességek eltérőek. Például megkérem őket, hogy a következő feladatot csendben csinálják, és aki így tesz, piros pontot kap. Ha látom, hogy az egyik diák segíti a másikat, piros pontot adok. Ha odafigyelést kérek egy bonyolultabb feladatnál, és látom, hogy így történik, szintén piros pontot adok. Az azonnali visszajelzéssel a kondicionálás a célom. Csúnya a hasonlat, de tökéletesen összefoglalja a lényeget, hogy ilyenkor a visszacsatolás (ami lehet piros pont, pecsét, matrica, de nagyon fontos, hogy ez lehet akár egy mosoly, egy dicséret, egy elismerő gesztus is) ugyanazt a célt szolgálja, mint a jutifalat a kutyasok viselkedésének alakításánál. A hatékonyság szempontjából elképesztően fontos, hogy gyors legyen a visszajelzés, minél hamarabb az elvárt viselkedés után valósuljon meg. Fontos továbbá, hogy tudjon róla a fiatal, hiszen ha csendben magunknak felírjuk a piros pontot, akkor nem rögzül a diákban, hogy egyáltalán miért is kapott elismerést. Még sokat segít az is, ha nyilvános a jutalmazás, azaz az is látja, aki épp nem szerez jutalmat, hogy kapjon egy mintát, mit kell tennie, milyen viselkedést kell másolnia a vágyott figyelemért. Nem szükséges versenyt csinálnunk, és nem baj, ha úgy adódik, hogy nagyjából mindenkinek egyforma pontszáma van. A cél nem az, hogy ezzel motiváljuk őket a helyes viselkedésre, és lemaradjon az, akinek ez nehezen megy, hanem hogy minél többször olyan helyzetet generáljunk, ahol könnyű az elvárásoknak megfelelően viselkedni, és azt erősítsük meg. Nálam nem is szokott következménye lenni annak, hogy ki gyűjtötte össze a legtöbb pontot, igazából semmilyen következménye nincs a pontok számának, hiszen a cél a kondicionálás, ami már megtörténik a piros pontok kiosztásának pillanatában. Ha a gyerekek mégis igénylik, hogy ennek súlya legyen, azt sem kell túlgondolni, elég lehet a sportfoglalkozáson akár annyi is, hogy aki amennyi pontot gyűjtött, annyi guggolást csináljon.

Ez az a fajta rendszer, aminek az a célja, hogy egy idő után ne kelljen használni. Egy továbbképzésen egy pedagógus mesélte, hogy „lyukas garasokat” (csavaralátéteket) osztogatott az óráján a jó munkáért, de egy idő után megunt. Azonban a tapasztalat az, hogy „megunni” ezt akkor lehet, ha már jól működik a csoport. Nálam a legpontosabb visszajelzése annak, hogy

milyen nehéz volt az óra, az az, hogy mennyi pontot osztottam. Ha keveset, akkor a csoport jól viselkedett, egy gördülékeny óránk volt, vagyis ritkán viselkedtek úgy, hogy a figyelmemet visszatérték volna a pontok osztására a tanításról, tudtam erre az utóbbira figyelni. Viszont minél nehezebb a csoporttal együttműködni (még ha amúgy jól is dolgoznak, de aznap éppen túlságosan zizegnek), annál több pontot kell osztani. Fontos az is, hogy észrevegyük, mikor tudunk pontot adni. Ha sok a normaszegés, „kapjuk el” őket könnyű feladatokkal (legyen 10 másodperc csönd, mindenki álljon vigyázban 20 másodpercig, stb.), és ezeket jutalmazzuk. Ha csak egy pillanatra is „jók”, azt ne hagyjuk visszajelzés nélkül. Így tudjuk a pozitív viselkedés jutalmazásával (félrevezető szó, továbbra is a visszajelzés a lényeg) felülírni a negatív mintákat.

Persze a kondicionálással megcélozhatjuk a negatív viselkedésmintákat is, de előtte hadd mutassam be a kondicionálás négy formáját (*Atkinson & Hilgard*, 2005). Az első a pozitív jutalmazás, valami jót csinál, valami jót kap, például piros pontot, pecsétet. A második a negatív jutalmazás, valami jót csinál, valami rosszat elveszünk, például „amennyi feladatot odafigyeléssel tudunk végigcsinálni, annnyival kevesebb házi feladat lesz”. A pozitív büntetés a harmadik, amikor ha valami rosszat csinálnak, valami jót elveszek, például ha nem dolgoznak, nem játsznak, de erre mindjárt hozok egy jobb és alkalmazhatóbb példát. Illetve a negyedik a negatív büntetés, a klasszikus büntetések kategóriája, szidás, fekete pont vagy intő adása, stb.

A harmadik alkalmazására osztott meg egy tanító egy könnyen és világosan keretezhető, alkalmazható példát. A nap elején mindenkinek van három névre szóló szmájlija. Ha valaki normaszegést követ el, akkor egyet elveszít (ha súlyosat, akkor akár többet is). Nagyon nagy és látványos jóvátétel esetén lehet csak visszaszerezni az elvesztett pontot. Ha a nap végén csak egy szmájlija is van a diáknak, akkor kap pecsétet a pecsétgyűjtő füzetébe, ha nincs, akkor nem kap (ez egyúttal világos visszajelzés a szülő felé is, milyen napja volt a gyereknek). Én nem egész nap vagyok a gyerekekkel, nálam kettő szmájli van, amit elveszíthetnek, de semmiképp sem csak egy, hiszen mind emberek vagyunk, egy esélyt mindenki kap a hibázásra. Ráadásul a cél itt is a kondicionálás. Nem azt akarjuk, hogy a gyerek tudatosan mérlegelje minden tettét (persze hosszú távon ez sem utolsó szempont), hanem hogy azonnali visszajelzésekkel, jelen esetben negatív visszajelzéssel irányítsuk a viselkedését, hogy mi az, amit kerülnie (vagy a korábbi motivációs rendszer esetében követnie) érdemes. A piros pont és a pozitív büntetés kombinálható; érdemes is, mert ha egy problémásabb magatartású gyermek adott napon elveszíti az összes szmájliját, akkor csak a jutalmazó pontokkal tudjuk őt a normák közé terelni, hiszen a másik szempontból számára „már mindegy”, nincs veszíteni valója. Ezen tanulmány írásakor éppen nem osztok piros pontokat és szmájlit sem veszítenek a tanulók, de azért a foglalkozások végén megkapják a pecsétet (nem baj, ha bizonyos megszokás fontossá válik a gyermekeknek). Ezeket azért engedtem el, mert megtehettem, mert a tudatos visszajelzésekkel sikerült kialakítani azt a viselkedési keretrendszert, amit kívántam. A „foglalkozás elérte a célját”, a gyerekek megtanulták az elvárásokat, már nincs szükség a visszajelzésre. Amikor újra szükség lesz rá, mert új diákok csatlakoznak, vagy esetleg hosszabb szünet után kicsit szétesik a csoport, akkor újra előkerül.

Számszerűsítés

A pontgyűjtő szemléletű rendszerek másik megközelítése a számszerűsítés. „Mit kell tennem a jobb jegyért, esetleg az ötösért?” – kérdi a diák. „Sokat és szorgalmasan dolgozni.” – válaszolja a segítőkész pedagógus. De nem mindig vesszük észre, hogy itt egy kommunikációs csapda áll fel, hiszen a sokat és szorgalmasan dolgozni egy szubjektív megfogalmazás. A pontgyűjtő rendszer (ha nem a magatartás irányítására alkalmazzuk) segít számszerűsíteni, mérhetővé tenni a diák által hozzáadott munkát. (Ez nem összekeverendő a pedagógiai munka mérhetővé tételével, ami komoly szakmai kérdéseket vet fel, és tudom jól, hogy sok kolléga komolyan megfontolandó szakmai érvek mentén megkérdőjelezi, milyen módon tehető egyáltalán mérhetővé a pedagógia. De itt most nem erről van szó, hanem arról, hogy tanár és diák egy lapra kerüljön a tanulmányi elvárásokat és a munkamorált tekintve.) Ráadásul ez valóban lehetőséget ad arra, hogy a befektetett energiát értékeljük, ne csak a munka minőségét, ami így komoly segítséget jelenthet egy gyengébb képességű diáknak. Így végre lehetőséget kap jobb jegyekre, hiszen most nem azt értékelik, hogy a dolgozatok, felelések alapján milyen érdemjegyet kap, hanem azzal is pontot és így jó jegyeket lehet gyűjteni, ha extra feladatot teljesít. Például: „Ha ötöst szeretnél, teljesíts 500 pontnyi munkát! Íme a lista hozzá: egy háromoldalas fogalmazás 200 pontot ér, egy ötperces kiselőadás 300-at. A téma képzőművészeti feldolgozása 150 pont. Van lehetőség gyakorló tesztek kitöltésére, ezek darabja 50 pontot jelent, de ezekből max. 200 pontot gyűjthetsz össze.”

Ezzel a módszerrel komoly lépést tettünk a differenciálás megvalósítása felé is, hiszen eltérő képességeket igénylő feladatokkal is elérhetővé válik a jobb jegy. A megközelítés hazai atyja, Prievara Tibor fogalmaz úgy a könyvében, hogy ezzel a rendszerrel a munkát kezdte el jutalmazni, nem az aktuális tudást (Prievara, 2015). Ami rövid távon felvethet vitás kérdéseket, de hosszú távon ez a munka lesz az, ami megalapozza a valódi tudást. Ráadásul egy ilyen szemlélet tapasztalatot és eszközrendszert ad a fiatalnak, hiszen amikor azt magyarázzuk, hogy mit jelent a sok munka (pontokra átszámolva), ahhoz is útmutatót adunk a diáknak, hogy miket lehet csinálni. Márpedig ezek jogos kérdések a fiatalokban, és itt kicsit visszatérünk a generációelmélethez. A Z és az alfa generáció tagjai a játékaik során ismerik a teljesítéshez szükséges kereteket, lehetőségeket, elvárásokat, megszokták a direkter útmutatást. Ugyanakkor a pedagógusok néha (teljesen érthetően) azt remélik, hogy a gyerekeknek nem kell megmagyarázni, hogy mit jelent a szorgalmi feladat, az önálló munka, a kiselőadás, a fogalmazás vagy a projekt. Pedig sokszor nagyon is magyarázni kell. Ha a tanulmányi pontgyűjtéshez soroljuk a lehetőségeket, hogy mikkel lehet több pontot gyűjteni, azzal egyúttal közvetlen (a fiatal által kiválasztott feladatokon keresztül) és közvetett (a ki nem választott, de lehetőségként megismert feladatok révén) „munkatapasztalatot” adunk a fiatalnak.

Egy megjegyzést még hadd tegyek, mégpedig hogy ez teljesen összeegyeztethető a jegyekkel. A legkomplexebb megvalósítások lényege az, hogy egy-egy lecke, témakör ideje alatt pontokat gyűjtenek a fiatalok ezekkel a feladatokkal. A súlyozott, lecke végi jegyet az adja, hogy mennyi pontot gyűjtöttek, pontosabban hogy mennyit dolgoztak, amit a pontgyűjtés tesz számszerűsíthetővé. Ennek esszenciája persze egyszerűbb módon is elérhető, ha például adunk egy listát a témakör elején, hogy egy extra nagy ötösért teljesítsenek a 15 feladtból nyolcat, amit viszont ők választhatnak ki.

Pontos elvárások

Akár a viselkedés irányításáról, kondicionálásról, akár a tanulmányi munka számszerűsítéséről van szó, fontos elem, hogy a rendszer (ha jól alkalmazzuk) természeténél fogva egyértelművé teszi az elvárásokat. Márpedig ez megint egy olyan csapdahelyzet, amit a generációs különbségek eredményeznek. Előfordulhat, hogy számunkra egy norma annyira alapvető, hogy elfelejtjük megfogalmazni, átadni. És ez gyakrabban előfordul, mint gondolnánk. Nem arról van szó, hogy a gyerekek ne akarnának megfelelni, sokkal inkább arról, hogy nem tudnak megfelelni azoknak az elvárásoknak, amiket nem ismernek, nem értenek. „Viselkedj rendesen!” Rendben, de ez pontosan mit jelent, mit szabad, mit nem? „Tanulj, fejlődj, gyakorolj!” Jó, de mit csináljak? Ha pontokat osztunk, azzal elkezdünk körvonalazni egy normarendszert, és ezek alapján rögzülnek a keretek a fiatalokban, akikkel néha azért nem értjük egymást, mert más generációs nyelvet beszélünk, és teljesen mást jelent a két félnek „normálisan viselkedni”. Megteremthető a közös pont, de ehhez tudatosság és következetesség kell.

A pontgyűjtés bármilyen visszajelzés lehet valójában, de meg kell találnunk, mivel tudunk önazonosak lenni, és hogy mi motiválja a fiatalokat. Kicsiknél könnyű megoldás a pecsét, a matrica. Nagyobbaknál nem biztos, hogy ez elég, ott lehet pontokat osztani, de ott az életkoruk révén az azonnali visszajelzés kondicionáló hatása mellett már hosszú távú tényezők is figyelembe kerülnek, hiszen nem biztos, hogy a kamaszt motiválja a kiskutyás matrica, de az már talán igen, ha 50 pont után nem kell egy házi feladatot megírnia. Ilyenkor a motivátor a megszerezhető jogosultság lehet, és így elindulhat valami, amit nagyon szeretnénk látni a fiatalokban, a tervezés, a jövőbe tekintés, amikor azért fektet energiát most valamibe, hogy később valami jobb legyen. Ehhez persze fel kell mérni, mi motiválja őket és ebbe a folyamatba, beszélgetésbe be is vonhatjuk őket. Nyilván nem kell minden javaslatukat elfogadni, de nem ritkán meglepően konstruktív ötleteik vannak. Mindeközben feszegethetjük a határokat is, hiszen ezt szeretnénk; például először adott feladatért tíz pontot kapott, de néhány hét múlva már csak ötöt, vagy amiért eddig 30 pontot kellett elérni, már 40-et. A pontok inflálódhatnak, vagy mint egy játékban a magasabb szintű játékosok lassabban fejlődnek, mint kezdetben. Így fokozatosan hozzászoktathatjuk őket az önálló, kitartó, elkötelezett munkához.

Ezt a fajta visszajelzést mint külső motivációt, néha megkérdőjelezzük. A társadalom manapság nem értékeli túl jól, ha valamit azért csinálunk, mert ezt várják el tőlünk, vagy mert ezzel előnyünk lesz, inkább azt szeretné látni, ha belső elhatározásból, erkölcsi meggyőződésből cselekednénk. Szélsőségesen túlértékeljük a belső és alulértékeljük a külső motivációt. Itt nyilván nem célunk ebben igazságot tenni, és nem kérdés, hogy fontos a stabil értékrend. De gondolatébresztőként felteszek két kérdést. Az érzelmileg érett, jól funkcionáló felnőttek is biztosan mindent azért tesznek, mert úgy érzik helyesnek? Vagy épp azért funkcionálnak jól, mert reagálnak a külső tényezőkre, elvárásokra és előnyökre is?

A fiatalok életét teljesen átjárja a sikerélmény. Sikerélményt ad a vicces gyors videó, a lájk, pláne a kapott komment, ha megosztanak valamit, a játékok könnyített, fokozatos felépítése. A pontgyűjtés ezért is lehet ismerős a diákoknak. A pedagógiában azonban megfontolt szakmai célok kellenek, hogy ne csak egy újabb függőséget vagy egy súlytalan trükköt alkalmazzunk. A sikerélmény azért fontos, mert kompetenciaérzetet ad, ami önbizalomhoz vezet, ami feltétele a kezdeményezésnek. Olyan feladatnak állunk neki, amit el is hiszünk, hogy meg tudunk

csinálni. Mi, felnőttek már természetesen megfelelő kudarcűrővel annak is nekiállunk, ha kell, amiben teljesen bizonytalanok vagyunk. De a fiatalok (akár generációjuk vagy egészen egyszerűen életkoruk révén) még nem itt tartanak, ideig el kell juttatni őket. Ha egy rosszul sikerült dolgozat csak nagyon kevés ponttal járul hozzá a végső jegyhez, akkor így járt, de azért a néhány jó válaszáért igenis megkapja azt a kis elismerést. Ha feladatlistát adunk, legyen benne könnyű is, ami segíti az elindulást. Ezeknek a rendszereknek a célja nem az, hogy mindennel elkényeztessük a fiatalokat, hanem hogy fejlesszük őket, és fejlődni sokszor könnyebb sikerélmények mentén. Ettől még lehetnek (legyenek!) elvárásaink, de erre fokozatosan kell rávezetni őket. Generációs előadásaim zárásaként szoktam mondani, hogy nem kiszolgálni kell a fiatalok igényeit, de valamelyest alkalmazkodnunk kell a működésükhöz, találkozunk kell velük, hogy elkezdhessük a közös munkát.

Élménypedagógia

Az élménypedagógia kifejezés könnyen félreérthető, több dolgot is jelenthet. Részemről ez rendszeresen aggodalomra is ad okot a továbbképzések során, hogy mennyire lesz esetleg csalódás a résztvevőknek, ha esetleg másra számítottak. Az élménypedagógia (abban az értelmezésben, módszertani iskolában, ahol én is tanultam) nem a tantárgyak élményszerű átadását jelenti, nem élmény alapú tanulás, hanem az érzelmi intelligencia és a szociális képességek fejlesztésének eszköze. Ezek a csapatépítő játékokat, az együttműködést próbára tevő és fejlesztő gyakorlatokat jelentik.

A témában egyre több és jobb irodalom elérhető, de kettőt emelnék ki ezek közül. Az egyik legalapvetőbb Matthew D. Liddle *Tanítani a taníthatatlant* című élménypedagógiai kézikönyve, melynek ötöde módszertan, a többi része mind remek gyakorlat. A másik munka pedig Werner Michl *Élménypedagógia* című könyve, ami a módszertan mélyére vezet az olvasót.

Az élménypedagógia alkalmazása több szempontból is különösen fontos manapság. Sajnos megint közhelyeket durrogtatunk, de érezhető, hogy a „kütyük” adta kényelmes és azonnal elérhető szórakozási lehetőség kiszorítja a játszótéri időt, a sportfoglalkozásokat, a kötetlen, szabad, ezáltal sokféle helyzetet kínáló időtöltéseket, ahol szükségszerűen sor kerül konfliktusokra, csapatmunkára, problémamegoldásra. Ezeket a szituációkat korábban a gyerekek maguk kezelték és tanulták, ha viszont hiányoznak ezek a helyzetek, akkor gyengülnek az itt csiszolódó képességek is. Az is lehet, hogy vannak fiatalok (és felnőttek), akik soha nem tapasztalták meg, hogy az együttműködés lehet jutalmazó is, akik eddig csak olyan közösségeket tapasztaltak meg, melyekben erősebbek és gyengébbek vannak, és kooperációra talán még soha nem láttak valódi példát. A csapatépítő játékok ezeket tudják célzottan és hatékonyan pótolni.

A csapatmunkára való képesség, az ötletek felvetése és megtárgyalása, a helyzetek kritikus gondolkodással való értelmezése olyan képesség, mely a munkaerőpiacon is keresett (persze nem minden munkahelyen, ez szervezeti kultúra kérdése is), főleg hogy a gyors technológiai változások miatt nehéz lehet a fiatalokat olyan szakmákra felkészíteni, amik létezéséről talán még nem is tudunk, míg a rugalmasság egy minden időben fontos tulajdonsággá vált. Ezek a képességek egy sötétebb jövőkép esetén is fontosak lehetnek. A jövő oktatásával foglalkozó több gondolkodó is azt írja (Afzaal, 2024 és Servant-Miklos, 2025), hogy civilizációnk felelőtlen fogyasztása és a klimatikus krízisek miatt elkerülhetetlennek tűnő összeomlásra fel kell készítenünk a jövő nemzedékeit, ez a felelősségünk és a kötelességünk. A krízisben pedig a túléléshez együttműködésre, toleranciára és erős érzelmi intelligenciára lesz szükség.

A módszertan lényege tehát az, hogy keretezett és irányított módon éljenek át közösségi élményeket a fiatalok. Keretezés alatt a játékot és annak szabályait értjük. Ezeknek a játékoknak a szabályai arra kényszerítik a résztvevőket, hogy azokat a képességeket alkalmazzák, melyeket fejleszteni kívánunk. Ha az a cél, hogy a csoport átjusson egy derékmagasságban húzódó kötél felett úgy, hogy ahhoz nem érhetnek hozzá, és más eszközt nem használhatnak¹, az azt jelenti, hogy a csoportnak szükségszerűen segítenie kell egymást, ötletelniük kell. Ha egy játékban nem szabad megszólalniuk a tanulóknak, mégis valamilyen módon kommunikálniuk kell egymással (például a születésnapjaik alapján kell sorba állniuk egy vonalon, amiről nem léphetnek le)², akkor a megoldáshoz szükségszerűen oda kell figyelniük egymásra, csendben és fókuszáltan kell dolgozniuk, és támogatniuk kell egymást a mozgásban, egymáshoz kell érniük. Ráadásul ebben a feladatban egyúttal segíthetjük normalizálni a másik közelségét is, és azt is megbeszélhetjük közben, hogyan érhetünk a másikhoz és hogyan nem. De amikor csak annyi a cél, hogy adjuk körbe a csomót (mindenki fog egy tízméteres kötelet, aminek a két végét összekötöttük) minél gyorsabban³, akkor remek lehetőséget teremtünk arra, hogy egy egyszerű, alacsony kihívású és intenzitású feladatban a közös ötletelés és problémamegoldás alapjait gyakoroljuk. Összefoglalva a lényeg, hogy kiválasztott helyzeteket tárunk a csoport elé, melyekben játékosan (kevesebb a stressz) és szabályok között (biztonságot ad) megélik és megtapasztalják a csapatmunkát.

A módszertan lényegének leírásánál szerepelt az irányított kifejezés is, mert előfordulhat, hogy néha manipulálnunk kell a folyamatot. Azt szeretnénk, ha a diákokat olyan élmény érné, melynek során megtapasztalják, érdemes együttműködni a többiekkel. Azonban ez nem mindig valósul meg könnyen a játékok során, hiszen lehet, hogy mindent jól csinálnak, lehet, hogy olyan együttműködést tanúsítanak, amelyet igazán látni szerettünk volna, azonban mégsem sikerül úgy az eredmény, ahogy remélték. Ez teljesen természetes, ilyen az élet, de fel kell tennünk a kérdést, elég érett-e a csoport, hogy felismerje, attól még, hogy nem érték el, amit szerettek volna, attól még a közös működésük csodás volt, és bizony jutalmazó az együttműködés. Ha elég érett a csapat, akkor erről lehet egy jót beszélgetni, de ha nem, akkor féltő, hogy a csalódás miatt nem azt a tanulságot vonják le, amit szeretnénk, ezért apró trükkökkel belenyúlhatunk a folyamatba és irányíthatjuk az élményt.

¹ A játék neve *villanypásztor* (Liddle, 2019. 178.)

² A játék neve *hol a helyem?* (Liddle, 2019. 75.)

³ A játék neve *add tovább a csomót!* (Liddle, 2019. 68.)

Azt látjuk, hogy a csoport végre egymás után próbálja ki a jó ötleteket, de egyszerűen már tényleg képtelenség gyorsabban körbeadni a csomót? Ha mi kezeljük a stoppert, megállíthatjuk kicsit előbb, hogy a diákok azt tapasztalják, jobb meghallgatni egymást. Ha hozzáérnek a kötélhez, miközben átadják egy társukat, miután már komoly együttműködést mutatnak, nem kell ragaszkodnunk a szabályok szigorú betartásához, mert a célunk sosem az, hogy a játék végrehajtásában fejlesszük őket. A célunk az, hogy a játék megoldásához szükséges képességeket fejlesszük, ha az megvalósul, akkor sokszor pont a szabályokhoz való ragaszkodás ronthatja el a folyamatot. Ha egy végre együttműködő, de már fáradó kamaszcsoportnak azt mondom húsz perc küzdelmes próbálkozás után, hogy újra kell kezdeniük a folyamatot, akkor valószínűleg faképnél hagynak, és az, ami lehetett volna egy közös siker, egy frusztráló kudarccá válik.

Az élménypedagógiai feladatoknak van még egy fontos aspektusa, elősegítik a kompetencia alapú csoportstruktúra kialakulását. Lehet, hogy ott van az osztályban a jó képességű, jó indulatú diák, akire jó lenne, ha hallgatnának a többiek, de a hétköznapiok szituációi nem erősítik a helyzetét, ha ezekben az érvényesülés fő útja a verbális dominancia. Azonban megannyiszor tapasztaltam, hogyan alakul a csoport, amikor egy feladathoz az hozza a megoldást, akinek addig a hangját sem hallották, mert sokszor egyszerűen nem engedték szóhoz jutni.

Az élménypedagógiával fejlesztett, jól működő csapatban a csoportnorma és -dinamika csökkenti a közösségben az agresszió felbukkanásának esélyét. Ha azonban mégis aktív a kockázat, akkor ezt célzottan kezelhetjük, sokféle szempontból.

Agressziókezelés, erőszakmentes osztály checklist

Sokszor úgy érezzük, egyre erőszakosabbak a gyerekek, egyre több a konfliktus. Ez egy nagyon komplex téma, nemcsak a problémáknak lehet sok oka, de a megnyilvánulásuk is különböző lehet. Noha időnként az egyén is fókuszba kerül, alapvetően a csoport működése és fejlesztése a központi eleme a megközelítésnek, hiszen pedagógusként legtöbbször csoportban dolgozunk, és nagyon sok helyzetben az agresszió a csoportnorma eleme, ezt kell tehát kezelnünk.

A szakirodalmak közül a következőket ajánlom a téma mélyebb megértéséhez. A jól ismert *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* remek áttekintést nyújt az alapfogalmakról, az iskolai bántalmazás működéséről, a gyermekkori agresszió lehetséges forrásairól vagy a bántalmazott fiatalok felismeréséről. Joachim Bauer *Az együttműködő ember* 4. fejezete segít megérteni, hogy milyen emberi szükségletek állhatnak az erőszakos cselekedetek mögött. Rory Miller *Szemtől szemben az erőszakkal* című munkája – amellet, hogy mindenki számára hasznos önvédelmi ismereteket nyújt – bemutatja az erőszakos szituációk kategóriáit. Ezt vettük alapul, és fejlesztettük tovább a gyermekkori, iskolai helyzetek bemutatásához is *A baj megelőzhető* című családi önvédelmi kézikönyvünkben, melyet önvédelmi oktatótársammal, Benedek Andrással írtunk. A Fadi Haddad és Ruth Gerson szerkesztette *Hogyan segítsünk a krízisben*

lévő gyerekeknek? pedig odáig elmegy a krízisintervenció támogatásában, hogy folyamatábrákkal segíti a szakembert, mikor mi a teendő az adott szituációban.

Fontos is a különbségtétel, mivel két erőszakos helyzet nem ugyanazt jelenti, és nem is feltétlenül ugyanazt a beavatkozást igényli. Ahogy előadásaimon mondani nem szoktam, nem mindegy, hogy két gyerek üti egymást, vagy az egyik üti a másikat, a többi pedig nevetve nézi.

Klasszikus dominanciaharc a *majomtánc*⁴. Hasonló a hasonlóval összeveszik valamin, a helyzet fokozódik, majd egy esetleges csúcspont után helyreáll a béke. Iskolai kontextusban ez a menő srácok versengése, vagy amikor két gyerek összeveszik azon, ki álljon a sor elején vagy végén. Az ilyen helyzetek egyik fontos irányelve, hogy engedjük, ha engedhető. Ilyenkor tulajdonképpen a csoportstruktúra alakul, a résztvevők keresik a helyüket. Ha ezeket a helyzeteket elfojtjuk, a feszültség megmarad. Ha azt látjuk, hogy nem lesz belőle verekedés, figyelhetjük, hogyan oldják meg, talán nem is kell beavatkoznunk, és közben tanultak egy hasznos konfliktuskezelési módszert. Ha nem boldogulnak, becsatornázzhatjuk ezeket az energiákat más szituációkba, verekedés helyett kínálhatunk más opciót, ahol összemérhetik a képességeiket. Lehet ez fizikai kihívás (szkander, ki tud előbb megcsinálni tíz fekvőtámaszt, stb), vagy ha nem akarjuk, hogy mindig az erő győzzön, egyéb képességek mentén is „összeütközhetnek”, például ki tud előbb elmondani egy verset. Ha ezeket rendszeresen alkalmazzuk, azt is megfigyelhetjük, hogy egy idő után nélkülünk is elkezdik alkalmazni ezeket a konstruktívabb mintákat.

A *csoportos majomtánc* egy jóval veszélyesebb kategória, amikor kettő vagy több ember bántja ugyanazt a célpontot. Ilyenkor a résztvevők egymást lovalják bele a helyzetbe és egyre erőszakosabbak lehetnek. Történelmi példákban ezeket a helyzeteket lincselésnek hívjuk. Ezekbe a szituációkba azonnal be kell avatkoznunk, meg kell állítanunk őket. A megelőzés eleme az, hogy például foglalkoztunk-e azzal, hogy a csoportnormának ne legyen része az erőszak. Nagyobb diákoknál az ismereteknek is lehet preventív hatása, ha tudják, hogy társaságban képesek lehetnek olyanra is, amit nem gondolnának magukról.

Pedagógus-továbbképzéseken mindig furcsán hat a következő kategória neve, az *oktatási célú testi fenyítés*, amikor az agresszív fél valami oknál fogva feljogosítva érzi magát arra, hogy megbüntesse a másikat. Ez lehet a csapatkapitány, aki akár verbálisan, akár fizikálisan bántalmazza a csapattársát, aki nem passzolt a kellő időben. Lehet a hetes, aki szerepénél fogva úgy érzi, megteheti, hogy lesöpri osztálytársa minden cuccát a padról, mert az nem rakott rendet. De lehet akár az a gyerek is, aki odamegy és felrúgja azt az osztálytársát, akire mi rászóltunk, de az mégsem reagált, mondván nekünk akar segíteni. Ezekben a helyzetekben beszélgethetünk a vezetői szerepekről és felelősségről, illetve kulcsfontosságú, hogy mi magunk milyen példát mutatunk, hogyan kezeljük az alattunk levők normaszegéseit.

A *területvédelem* az emberi együttélés törzsi működésére emlékeztet minket. Amikor azt mondják az A osztályosok, hogy a B-sekkel mindig baj van. Amikor egyik osztály ellopja a másik labdáját, mert azok miatt nem mehettek múltkor a pályára. Az, hogy az ember a legközelebbi közösségét helyezi előtérbe és a kívülállókat máshogy kezeli, egy ősi és természetes reakció. Az emberiség civilizációs vívmánya, hogy ezeken a kereteken túlléptünk

⁴ A kategória elnevezéseinek forrása Miller, 2011.

(már amennyire sikerült, előítéletek még bőven vannak), így nekünk is módszeresen kell ebben megszólítanunk a diákokat, akár különböző érzékenyítő gyakorlatokkal. Például használhatjuk a Zóna játékot, ahogy a résztvevők a kijelölt térben mozognak, miközben viszonylag hétköznapi szituációkat sorolunk: van a belső komfort zóna, ami könnyű helyzet, azon kívül a kihívás zóna, ami már nem megy rutinszerűen, legkívül pedig a pánik zóna, ha úgy érzik, az adott kihívással nem tudnának megküzdeni. Ahogy a különböző példákban a résztvevők más-más zónákba helyezkednek, a játék megmutatja, hogy mindenkinek más megy könnyedén, és máshol vannak a határaik, ezzel segítve a sokszínűség elfogadását.

Végül iskolai szempontból kiemelten fontos kategória a *státuszkereső show*, ami nem más, mint a legtöbb bullying helyzet. Ilyenkor az agresszor azért bántja a célpontját, hogy a többieket szórakoztassa. Mivel célja a csoportban betöltött helyének megerősítése, nem pedig maga az agresszió, az csupán eszköz, ezért biztosra akar menni, keres egy „könnyű célpontot”, valakit, akinek a piszkálása nem jár azzal a kockázattal, hogy megvédi magát, esetleg visszatámad, és így a nyilvános kudarc eredményeként romlik az agresszor státusza. Ezért válnak ilyenkor áldozattá gyakran azok, akik valamilyen módon kilógnak a sorból. Ez a folyamat addig folytatódik, amíg a csoport jutalmazza a „műsort”, és ez a dinamika motorja is, az egésznek a forrása. Így – bár fontos jeleznünk a bántalmazónak, hogy a viselkedése nem helyes, és támogathatjuk a célpontot, hogy hatékonyabban tudja megvédeni magát – hatékony megoldást az nyújt, ha a csoporttal foglalkozunk, hogy ne fogadja el ezt a viselkedést, és bevezetjük a segítségnyújtás kultúráját. A bántalmazás célja a csoport pozitív visszajelzése, azonban ha ez elmarad, a bántalmazás céltalanná válik. Így azt kell erősítenünk a csoportban, hogy ne nézzék tétlenül a bullyingot, feladattá kell tennünk, hogy mit tehetnek ilyenkor. Egyrészt beavatkozhatnak, lehetnek ők azok, akik odamennek és szólnak, hogy hagyják abba, jelzik, hogy ez nem vicces. Ezeket a beavatkozó mondatokat közösen is összegyűjthetjük, és el is próbálhatjuk őket. Azonban előfordulhat, hogy a szemtanú nem mer beavatkozni, hiszen fél, hogy ő is célponttá válik, esetleg korábban már őt is bántották. Semmi gond, nem kell odamennie, de akkor a feladata az, hogy szóljon a tanárnak, ő kérjen segítséget. Az, hogy ezeket az osztállyal feladatként fogalmazzuk meg, noha nem veszi el teljesen az élet, tompítja azt, hogy az „árulkodás, spicli” szavakkal dobálózzanak. Javaslom, hogy töröljük az árulkodás szót, hiszen súlyos kockázattal jár, ha van egy olyan kategória, ahol látszólag segítséget kell kérni, mégis tilos. Ez egy tanulási folyamat, ha a gyermeket bátorítjuk arra, hogy segítséget kérjen, akkor az elején valóban szólni fog olyan dolgokért is, amiért talán nem kellene, de ilyenkor is legyünk türelmesek, ne bélyegezzük meg a jelzést, és tanítsuk meg, hogy mikor kell segítséget kérni, mikor tudja egyedül is megoldani a szituációt, és mik azok a helyzetek, amikor talán elengedhető a jelzés. A harmadik feladat pedig a vigasztalás lehet, amire meg kell tanítani a csoportunkat. A bántalmazott fél felé egy együttérző gesztus nemcsak fontos, hanem életmentő is lehet, hiszen lehet, hogy enélkül sehonnan nem kapna megerősítést arra vonatkozólag, hogy ő nem ezt érdemli. A gesztus lehet egy egyszerű mondat: „Sajnálom, hogy ez történt veled, nem ezt érdemelted!”

A segítségnyújtás kultúrájának tanításához írtam egy mesét, melyben a gyerekek ezekkel a feladatokkal ismerkedhetnek, sőt mesélői stílusunktól függően gyakorolhatják is ezeket. A pedagógiai eszközként összerakott történet módszertani megjegyzésekkel kiegészítve videón elérhető a YouTube-on, címe: *Mese a segítségről – eszköz az iskolai bántalmazások megelőzéséhez*.⁵

Azt még muszáj megjegyezmem, hogy a különbségtétel a bántalmazás és a konfliktus között rendkívül fontos. A konfliktus építheti a csapatot, tanulhatnak belőle, ahogy korábban írtam, ha engedhető, engedhetjük. A bántalmazás viszont csak akkor fog megállni, ha beavatkozunk, és elkezdjük fejleszteni a csoportot. Megtörtént, hogy több szülő is megkeresett, adjak tanácsot, mit tegyenek, mert a gyermekük osztályában elharapódzott a bántalmazás. A szülők nem ismerték egymást, a gyerekek nem egy osztályba jártak, de mégis egy iskolának voltak a diákjai, mely jelezte, hogy ez a probléma az egész intézményt átjárhatja. Akkor ugyanis az volt a vezetőségi válasz, hogy ezek csak gyerekcivódások, játsszák csak le egymás között a diákok. Azonban ha a bullyingba nem avatkozunk be, akkor nincs, ami megállítsa a folyamatot, ami pokollá teheti (es teszi) sok fiatal életét.

Erőszakmentes osztály checklist

Az erőszakmentes osztály checklist azokat a lehetőségeket gyűjti össze, melyek a pedagógus hatáskörében vannak, hogy csökkentse az osztályában az agresszív konfliktusokat. Nem javasolja, hogy mit tegyen a szülő, hiszen arra ritkán van hatásunk (bár arra kitér, hogyan kommunikáljunk a szülővel). Arra sem tér ki, hogy mi legyen az egységes intézményi válasz különböző helyzetekre, hiszen nem biztos, hogy a vezetőség ugyanúgy gondolkozik ezekről a helyzetekről. Két kategóriában kínál lehetőségeket, a megelőzésben és a korrekcióban. A megelőzés a jövőben potenciálisan előforduló esetek megvalósulásának esélyét kívánja csökkenteni. Nem azt jelenti, hogy az osztályban nincs még baj, ellenkezőleg, minél problémásabb az osztály, annál több energiát kell ebbe fektetnünk. A korrekció a már megtörtént helyzetek, normaszegések kezelését jelenti úgy, hogy abból lehetőleg épüljön az egyén és a csoport. A lista még alakul, továbbképzésről továbbképzésre még mindig bővül egy-egy ponttal, alponttal, de talán már közel végleges. Jelenleg így áll.

Megelőzés

- *Közös játék, beszélgetés, csapatépítés.* Legyen a csoportnak minél több közös, személyes élménye, legyenek személyesek a kapcsolatok. Könnyű azt utálni, könnyű azt bántani, akiről keveset tudunk, akit alig ismerünk. Lehetnek ezek élménypedagógiai játékok, de nagyon sokat tesz a közösségi működés tanulásáért az is, ha például havonta ülésrendváltás van, így a gyerekek a mindennapokban szükségszerűen tanulják az együttműködést (illetve az élni és élni hagyni elvét).

⁵ A videó elérése: <https://www.youtube.com/watch?v=M-IZbCveWbc> (2026.04.02.)

- *Közös, világos és egyértelmű szabályok, elvárások megfogalmazása.* Legyen kimondva, hogy mik az elvárások, milyen viselkedés a kívánt, és mit tilos csinálni. Ezek a szabályok legyenek a hétköznapiak részei, legyenek kihelyezve és/vagy gyakran elmondva, következetesen betartatva.
 - Fontos a következetes visszajelzés, a pozitív megerősítés a kívánt viselkedés megjelenésekor. Mindez erősíthető a játékszerűsítésnél már tárgyalt jutalmazási rendszerrel.
 - Érdemes az osztályon belüli online viselkedés szabályait lefektetni, hogy az erőszakmentes kommunikáció az osztály online csoportjaiban is érvényesüljön.
 - Legyen elérhető a szülők számára, hisz nem minden szülő partner, de ha valaki mégis, akkor könnyebben partner, ha ő is ismeri a mi elvárásainkat.
- *A kívánt viselkedés gyakorlása.* Legyen a gyerekeknek alkalmuk „átélni”, elgyakorolni a kívánt viselkedésmintát. Ha például nem köszönnek, gyakoroljuk el a jelenetet. Mondassuk ki velük a kívánt mondatokat, varázsszavakat: „Köszönöm! Legyen szíves! Azt szeretném kérni, hogy...” Előfordulhat, hogy a gyerek tudja, mit várnak tőle, de nehezebbre esik megtenni, mert még soha nem tette meg. Egy ilyen helyzet stresszel jár, stresszhelyzetben improvizálni pedig nagyon nehéz. Adjuk meg nekik a gyakorlás lehetőségét, hogy a kívánt viselkedés produkálása ne legyen improvizáció.
- *Az erőszak közös megtárgyalása, a „közvélemény” megismertetése.* Legyen közös beszélgetés arról, hogy mit gondolnak a csoporttagok a bántalmazásról, az erőszakosságról és egymás segítségéről. Hallaniuk kell, hogy más is hasonlóan gondolkozik ezekről a kérdésekről, hogy legyen bátorságuk érvényesíteni azokat. Ugyanis enélkül lehet, hogy az osztályban a gyerekek fele nem ért egyet a székálással, de mivel senki nem szól, mindegyik azt hiszi, hogy egyedül neki nem tetszik. Egyúttal ekkor foglalkozhatunk az érzelmekkel is, például érzelemkártyák segítségével, irányított megbeszéléssel.
- *Protokollok, forgatókönyvek készítése.* Legyenek kész forgatókönyvek, melyeket mindenki ismer. Például mit kell tenni, ha baj történik, ezzel elősegítve a segítségnyújtás kultúrájának megerősödését. „Ha valakit bántanak, azt kell tenni, hogy...”
- *Egyéni fejlesztés, önvédelmi képességek erősítése.* A „tipikus célpontok” segítése, hogy meg tudják védeni magukat, hogy ki tudjanak állni magukért. Ehhez tanítani kell őket is, ami nem könnyű kihívás. Ha valakinek azt mondjuk, hogy legközelebb, ha piszkálják, tegye maga elé a kezét, álljon határozottan, és hangosan, magabiztosan mondja azt, hogy „Hagyj békén!”, azzal nem egy feladatot adtunk neki, hanem ötöt. Úgyhogy érdemes fokozatosan haladni. (Benedek és Szabolcs, 2025.)
- *Egyéni megelőzési terv készítése.* Fordítsunk figyelmet a „tipikusan nehéz” gyerekekre, hogy mik azok az előjelek esetükben, melyek előre vetítik a várható agressziót, dühkitörést. Tudatosan mérjük fel, mi szokta kiváltani a törést, milyen viselkedést tanúsít előtte. Ha ezeket megfigyeljük és észrevesszük, akkor lehetőséget teremthetünk arra, hogy a krízis előtt kizökkentsük a negatív spirálból, megnyugtassuk (például azzal, hogy relaxációs légzőgyakorlatokat tanítunk neki), más irányba tereljük a viselkedését.
- *A csoport érzékenyítése.* Egy toleráns csoportban, ahol elfogadják, ha valaki kicsit más (valamilyen szempontból bárki kilóghat a sorból), kisebb az esélye, hogy a másik „furcsasága” zavart vagy frusztrációt keltene, és ezáltal célponttá tenné őt.

Korrekción

- *Emlékeztetés a szabályokra.* Ha valaki nem a norma szerint viselkedik, emlékeztessük őt a megbeszéltekre, néha ennyi is elég. Persze ennek feltétele, hogy legyenek megbeszélrt szabályok, amire emlékeztetni akarjuk a diákokat.
- *Visszajelzés hiánya:*
 - a. Nincs jutalom: ha a csoportnormához pontgyűjtő rendszert csatoltunk, korrekciós hatása lehet annak is, ha csak ő nem kap pontot a normaszegés pillanatában, míg a többiek igen.
 - b. Tudatos figyelmen kívül hagyás: néha azért „rosszalkodik” a gyerek, mert akkor legalább rá figyelnek. Nem kívánt cselekedet esetén ignoráljuk (ha megtehetjük, nyilván van olyan eset, amikor foglalkoznunk kell vele), nem kap figyelmet, akkor nem erősítjük meg, hogy így elérheti, hogy foglalkozzunk vele. Viszont nagyon fontos, hogy ezután rövid időn belül adjuk meg neki a figyelmet akkor, amikor az elvárásoknak megfelelően viselkedik (ami nem könnyű helyzet, így az „elvárásoknak megfelelő” lehet az is, ha 5 másodpercig épp csendben volt, vagy csinálta a feladatot), különben emelheti a tétet.
- *Resztoratív technikák:* az „absztrakt”, hagyományos büntetés (például egy intő) helyett a valódi következményekkel való szembesítés a cél. „Hogyan érzi magát a másik tanuló? Hogyan érzi magát most ő? Mit lehet tenni, hogy helyrehozzuk a kapcsolatot?” Nagy téma, aminek érdemes utánajárni.
- *Szülők bevonása:* a konfliktuskezelés kulcsa lehet, hogy egy helyzet megbeszélésekor számolunk a másik fél várható reakcióival. Ha a mondandónkat a szülő támadásnak veheti, akkor védekezni fog ahelyett, hogy a megoldásokat keresnénk. Ha (kicsit talán manipulatíván, de segítő szakmai szándékkal és tudatossággal) kérjük, bevonjuk, elismerjük kompetenciáit, és törekszünk a jó kapcsolatra, sokkal hatékonyabb partnerre válhat, még akkor is, ha meggyőződésünk, hogy ő a hibás. De mi nem igazságot szolgáltatunk, hanem javítani akarunk a helyzeten.
- *Krízisintervención:* legyen terv az akut helyzetkezelésre, a pillanatnyilag felborult rendszer helyreállítására azzal a céllal, hogy ez egy tanulási folyamattá válhasson. Tanuljuk és gyakoroljuk, hogyan kommunikáljunk ilyenkor a gyerekkel, mint mondunk neki, hogy ő is minél előbb újra megtalálja az érzelmi stabilitását, és az egész közegben helyreálljon a biztonság.

A témához illeszkedő szakmai programjaink

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ egyes programjain, képzésein a fenti témákat bontjuk ki részletesen.

A 30 órás és 15 órás akkreditált továbbképzések közül a három generációs (*Z generáció – fókuszban a digitális generáció érzelmi és szociális aspektusai. Generációk közötti illeszkedés, illetve Az alfa generáció kulcsa – generációk közötti illeszkedés, a digitális nemzedék érzelmi és szociális készségeinek támogatása, valamint az XYZ... és alfa - ismeretek és alkalmazkodás a generációs változásokban*) mindegyikre kitér tömör, de kézzelfogható és alkalmazható gyakorlati ismeretek, pedagógusok által használt példák mentén.

Viszont idővel felismertük, hogy ezek önmagukban is megérnek egy teljes képzést, így már elérhető az *Élménypedagógia és tapasztalati tanulás módszertana, elméleti modellek gyakorlati alkalmazása*, mely a különböző életkorokhoz és érettségű csoportokhoz sokféle játékos gyakorlatot és megközelítést nyújt.

A *Gamifikáció, játékszerűsítés avagy a motiváció tudatos tervezésének lehetőségei* nem csak a pontgyűjtő rendszerek kidolgozásában kínál útmutatót, de a játékosítás egyéb lehetőségeibe is betekintést nyújt.

Az *Agresszió- és konfliktuskezelés, gyermekek önvédelmi képességeinek fejlesztése és a zaklatás (bullying) csökkentése az iskolában* pedig részleteiben tárgyalja a beavatkozási stratégiákat, az erőszakmentes osztály checklist pontjait konkrét módszerekkel és gyakorlatokkal, illetve közös esetmegbeszélést is kínál a résztvevőknek.

Rövid programjaink is elérhetőek, akár intézményünkben, akár kihelyezett programként. Ezeken nyilván nem tudunk olyan mélyen elmerülni a témákban, de törekszünk rá, hogy a felszín kapargatása vagy a száraz elmélet helyett mindig olyan konkrét gyakorlati példákkal mutassuk be azokat, melyek egyrészt rövid távon gazdagíthatják a pedagógus eszköztárát, inspirálhatják a sajátjainak továbbfejlesztésére, másrészt a séma egyúttal feltárja a módszertan esszenciáját is, így jobban megértjük az elméleti szempontokat is.

Az *„Építünk csapatot?” – a csoportdinamika természetes folyamatai és a formálódást támogató lehetséges eszközök* többcélú program. Lehet ez egy előadás is a csoportok fejlődésének törvényszerűségeiről, de sokszor kérjük a nevelőtestületek egy saját élményű élménypedagógiai foglalkozásként, afféle csapatépítő tréningként is.

A *„Dobjuk be a közösbe!” – élménypedagógiai tapasztalat megosztó workshop* arra kínál lehetőséget, amire a hétköznapi életben sokszor kevés lehetőség van, vagyis műhelybeszélgetésekre. Általános tapasztalat, hogy az egyik résztvevő a másiknak sokszor jobb tanácsokat és tippeket ad, mint az előadó, így szakmai felelősségünk és kötelességünk ennek teret biztosítani.

A *„Játékszerű, de nem játék” – a gamifikáció mint motivációs eszköz alapjai*, ahogy a neve is mutatja, a játékosításból nyújt egy tartalmas ízelítőt.

Az Általános önvédelmi ismeretek fiataloknak, és a biztonságos, zaklatásmentes légkör lehetőségei pedig az erőszakos esetek kategóriáit, a beavatkozás irányelveit és az erőszakmentes osztály checklist általános szempontjait mutatja be.

És itt hadd ragadjam meg a lehetőséget, hogy megköszönjem a közös munkát a fenti képzéseken eddig részt vett pedagógusoknak. A képzések, noha van egy forgatókönyvük, folyamatosan alakuló és fejlődő rendszerek. Azt látom, hogy a legnagyobb felkészültséggel sem lehet az oktatónak több tudása, mint a csoport összességének, így erre építeni kell. És ezek az interakciók, beszélgetések, megosztások nemcsak a többi résztvevőnek adnak hasznos tudást, de rendre bővítik a képzés anyagát, lehetővé téve, hogy a soron következő még jobb legyen, még több olyan példával, melyek nem tankönyv ízűek, hanem gyakorló pedagógusok alkalmazzák azokat sikerrel mindennapi munkájuk és kihívásaik során, melyek elé „ezekamaigyerekek” állítják őket.

Irodalomjegyzék

- Afzaa, Ahmed (2024): *Tanítás alkonyat idején*. L'Harmattan Kiadó, Budapest
- Atkinson, Richard C. és Hilgard, Ernest (2005): *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. (Osiris tankönyvek)
- Bauer, Joachim (2012): *Az együttműködő ember*. Ursus Libris, Budapest
- Benedek András és Szabolcs István Gergely (2025): *A baj megelőzhető. Családi önvédelmi kézikönyv*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest
- Bereczki Enikő (2017): *Az alfa-generációsok: előbb a tablet, aztán a bicikli?* In: Pán Péter, stop! Minden az Alfa, Z-, Y-, X generációkról, a baby boomerekről! https://panpeterstop.blog.hu/2017/11/10/alfa_639 (2026.04.28.)
- Genie Servant-Miklos (2025): *Az összeomlás pedagógiája*. L'Harmattan Kiadó, Budapest
- Haddad, Fadi és Gerson, Ruth (2017): *Hogyan segítsünk a krízisben lévő gyerekeknek?* Oriold és Társai Kiadó, Budapest
- Han, Byung-Chul (2024): *A kiegészítő társadalma*. Typotex Kiadó, Budapest
- Kollár Katalin, N. és Szabó Éva (szerk.) (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris Kiadó Budapest
- Liddle, Matthew D. (2019): *Tanítani a taníthatatlant*. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, Budapest
- Michl, Werner (2017): *Élménypedagógia. „ketté” Magyar Tapasztalati Tanulás Alapítvány*, Budapest
- Miller, Rory (2011): *Szemtől szemben az erőszakkal*. Lunarimpex, Budapest
- Nemes Orsolya (2019): *Generációs mítoszok*. HVG Kiadó, Budapest
- Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár*. Neteducatio, Budapest
- Pusztai Ádám (2018): *Gyakorlati játékosítás*. Kollektíva Kiadó, Veszprém
- Sacco, Joe (2024): *Frontvonalban*. Cser Kiadó, Budapest
- Steigervald Krisztián (2020): *Generációk harca*. Partvonal Kiadó, Budapest
- Szabolcs István Gergely (2026): *Mese a segítségről - eszköz az iskolai bántalmazások megelőzéséhez*. <https://www.youtube.com/watch?v=M-IZbCveWbc> (2026.01.30.)

A magyar iskolák többségében többek között a szociális háttér tekintetében és kognitív képességekben is nagyok a tanulói különbségek. Növekvő azoknak a diákoknak a száma, akik csak az iskolában tanulnak vagy csak az iskolában végeznek a tanulással kapcsolatos tevékenységeket a pedagógusok által megszokott formális módon. Így egyre fontosabbá válik egyrészt az, hogy mit sikerül már a tanórán megtanítani az osztályban ülő igen eltérő tanulási motivációkkal rendelkező diákoknak, másrészt az, hogy fel tudjuk-e vértetni diákjainkat a tanórákon olyan módszerekkel, ki tudjuk-e alakítani náluk azokat a technikákat, formákat, melyekkel megkönnyítjük iskolai és otthoni tanulásukat.

A fentiekből az is következik, hogy nincs egyféle tanulási módszer, nincs mindenki számára üdvöztető, általunk biztosan kikövezhető út. A sikeres tanulás egy összetett oda-vissza ható folyamat. Megfelelő alapkészségek, tanulási képességek (pl. munkamemória, hosszú távú memória, szövegértés, számolás, írás, kitartás, türelem stb.) hatékony működése nélkül sosem lesz ideális az eredmény, de következetes munkával hasznos szokásokat tudunk kialakítani a legtöbb diákban. Ha sikerül elérni a rendszeres, tudatos tanulást, az fejleszteni fogja a tanulási képességeket (ha tanulónként eltérő mértékben is), a javuló tanulási képességek pedig egyre hatékonyabbá tudják tenni a tanulást. Csak így lehet elérni azt, hogy felnőttként is bátran merjenek diákjaink tanulásba kezdeni, hiszen a változáshoz való alkalmazkodás képessége meghatározó a jövő nemzedékeinek életében.

A tanulók közötti különbségek nemcsak sokféle oktatási módszert kívánnak meg a pedagógusoktól, hanem ezekből következően az értékelési módszerek újragondolását, megújítását is. Egyszerre kell biztosítani a tehetséges diákok fejlődését és a nehezen tanuló diákok támogatását. Biztosítani kell az integráció közben az eltérő tanulási utakat úgy, hogy azok eredményét megfelelő módon tudjuk értékelni, mindenki számára indokolható módon tudjuk kommunikálni. A pedagógusoknak igen sokféle képzésen, formális és informális tanuláson keresztül van lehetőségük frissíteni tudásukat. Minden kornak, időszaknak megvannak a maguk divatos kifejezései, melyek megoldást kínálnak a vélt vagy valós nevelési-oktatási problémákra. Emiatt kétségek merülhetnek fel a kollégákban a „hagyományos” tanulással, annak értelmével kapcsolatban. A mesterséges intelligencia gyors fejlődésével csak tovább nő a bizonytalanság azzal kapcsolatban, mi lesz az iskola, a pedagógus szerepe a későbbiekben, mit is kell gondolnunk a tanulásról a jövőben. Az alábbi tanulási módokkal, tanulói támogatással, a tanulási eredmények mérésével kapcsolatban olvasható oldalak arról kívánnák meggyőzni az olvasókat, hogy az ember biológiai lényként igenis vágyakozik a tudásra. Arra a tudásra, amit maga szerez meg, arra a tudásra, amely számára érthető és segíti őt a világban való eligazodásban, arra a tudásra, mely magabiztossá és a későbbiekben is tanulni vágyóvá teszi őt. Ehhez ugyanúgy szüksége lesz székre és asztalra, könyvekre, de számítógépre, mesterséges intelligenciára is, s leginkább befektetett időre és energiára.

A tanulás

„A tanulás maga a változás [...]” (McAlpine, 2025. [1.]). A tanulás saját belső világunk építése (Kőpatakiné Mészáros, 2006), mely azáltal valósul meg, hogy ismeretet szerzünk, fejlesztjük a különböző készségeinket, és ezáltal az agyunk idegrendszere is fejlődik. „A tanulásnak – ahogyan arról elsősorban az iskolai tanulás szempontjából beszélünk – értelmesnek kell lennie, az eredményességet az méri, hogy a tanulással megszerzett tudás (a szót a lehető legáltalánosabb jelentésével használva) illeszkedik-e meglévő tudás rendszerébe, jól lehorgonyozott-e, alkalmazható-e a tudást birtokló egyén feladatvégzése során.” (Gaskó és mtsi, 2006. 6.)

A tanulás fogalmának leírása hosszú évtizedeken keresztül változatlan maradt. Lényegét tekintve olyan tevékenység, melynek hatékony működéséhez szükség van a kognitív képességrendszerünkre (pl. érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezés, gondolkodás stb.), akaratainkra, az ezt elősegítő motivációs tényezőkre, és azokra a kialakult vagy éppen kialakulásban lévő technikákra, meggyőződésekre, módszerekre, melyek segítik tanulásunkat. A tanulás prioritásai Gaskó és mtsi szerint: „a tanuló értelmes, aktív tevékenysége, a tanuló előzetes tudása, a tanuláshoz való pozitív viszony, az önszabályozás lehetősége, a társakkal történő közös tanulás.” (Gaskó és mtsi, 2006. 7.)

Az általános iskolás diákok az iskolában élik életük jelentős részét, számukra az iskola az egyik meghatározó társadalmi közeg. Így a tanulás is természetes tevékenység akkor is, ha annak eredményessége eltérő is közöttük. Sok kutató szerint (pl. Robert White, 1959) az ember veleszületett igénye a tanulás (Józsa, 2020). Ezt igazolta saját iskolánkban a Szeretsz-e tanulni? kérdésre adott felsős tanulók igen válaszainak aránya (68,8%) is. A tanulási motivációt sok minden befolyásolja. A kutatók a diákok idősödésével a motiváció csökkentését mérték (ld. Józsa, 2020. 5.), de arra is rámutattak, hogy a csökkenés nem szükségszerű, és nem is visszafordíthatatlan (Józsa, 2020). A tanuláshoz való pozitív hozzáállást növelni lehet, ha képesek vagyunk megfelelő tanulási módszereket, technikákat, meggyőződésekkel elsajátíttatni tanítványainkkal, ha a tanulás tanulására hangsúlyt fektetünk.

„A különböző tantárgyak (tanárok) más-más tanulási technikát igényelnek, alkalmazkodva a tárgy jellegéhez és az elvárásokhoz. Akkor tud a gyerek eredményes lenni, ha az eszköztárában sokféle technika és rutin szerepel, hogy a célnak legmegfelelőbbet tudja választani. Nincsenek egyen-receptek, nem mindenkinél működik ugyanaz. Ezért arra érdemes törekedni, hogy minél többet kipróbáljanak a gyakorlatban, így hosszú távon azokat építsék be az eszköztárukba, stratégiájukba, amelyek a legjobban beváltak.” (Péter, 2022. [2.])

A pedagógusoknak sokféle diákot kell egyidőben tanítani, fejleszteni. A tanítók négy éven át készítik fel a diákokat arra, hogy rendelkezzenek azokkal az alapkészségekkel, melyek nélkül nehezen értelmezhető a tanulás. A rendszeresség, a sok gyakorlás ellenére is előfordul, hogy a diákok nem megfelelő szintű alapkészségekkel kezdik az 5. osztályt. A diákok közötti képességbeli különbségek akár több évet is felöllelhetnek, de gyakran már az első osztályban is egyértelműen kimutathatók (ld.: Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer). Vagyis az iskolába 6 évesen érkező diákok között lehetnek olyanok, akik 3,5 évesnek megfelelő képességekkel,

illetve olyanok is, akik 8,5 évesekre jellemző képességekkel rendelkeznek (Csapó, 2012/1). A különbségeket a magyar iskolarendszer nem, vagy csak nagyon kismértékben tudja korrigálni. Ez azt is jelenti, hogy nemcsak a tananyagban, de a tanulás tanításában is differenciálni kell az 5. osztályba érkező diákok esetében. A sokféle tanulási technikát, rutint úgy kellene kialakítanunk a tanulóknak, hogy egyrészt tisztában kell lennünk a diákok alsóból hozott készségeivel, másrészt képesnek (és bátornak) kell lennünk a megtanítani kívánt tananyagok diákokhoz történő alakítására. A „jó képességű” diákjainknak nem okoz majd gondot a tanulás. Szinte láthatatlan módon maguk alakítják ki a számukra működő tanulási technikákat. Képesek összegyűjteni a különböző tantárgyak, pedagógusok elvárásrendszereiből egyrészt saját tanulási formájukat, másrészt adaptív módon fogják tudni azt alkalmazni az adott tantárgyi, pedagógusi elvárásrendszerekhez. Ezeknek a diákoknak megfelelően működik a munka- és tartós memóriájuk, képesek koncentráltan figyelni, gyorsan megértenek összefüggéseket, vagyis együtt tudnak haladni a tanórákon a számukra többnyire megfelelő sebességgel és mennyiséggel operáló pedagógusokkal. Képesek ezen felül szükség esetén időt és energiát áldozni az otthoni (segítség nélküli) tanulásra is, mindezeket megbízható rendszerességgel és ebből következően sikeres eredménnyel teszik. A diákok nagy többsége azonban nem ebbe a kategóriába esik, sőt – a pedagógusok érzései alapján – még folyamatosan is csökken a számuk. Szükséges tehát elsőként energiát fektetni az alapkészségek (írás, olvasás, számolás) szintjének felmérésére, azok hiányában további fejlesztésükre a felsőbb évfolyamokon is. *„Egyszerű megállapítás, hogy végső soron mindenkinek ugyanoda kell eljutnia: el kell sajátítani azokat az alapkészségeket, amelyek szükségesek az iskolai előrehaladáshoz és az önálló tanuláshoz. Hogy a tanulók segítése hatékony lehessen, a cél ismerete mellett elengedhetetlen ismerni a kiindulópontot is.”* (Csapó, 2012. 32.)

A tanévek rendjéről szóló rendeletek szerint az általános iskolák az 1. és 2. évfolyamos tanulóik körében – az érintett pedagógusok döntése alapján – elvégzik a DIFER mérést¹. Ez többnyire az osztály néhány diákját érinti, és részben arra szolgál, hogy alátámassza a pedagógus előfeltevést a mért tanulók alapkészségeinek hiányairól. Ritkán végzik el mérést az egész osztályra vonatkozóan, hiszen erre egyszerűen nincs idő- és energiakapacitás, így hiányzik a teljes bemeneti kép. A csak részleges mérés azzal indokolható, hogy ebben a korban még egyrészt a mérés bizonytalanságát több tényező növelheti, másrészt a diákok fejlődése eltérően mozog. Elfordulhat, hogy egy gyengébb DIFER eredménnyel induló diák gyors fejlődésnek indul, de az is, hogy egy optimum szinteken mért tanuló fejlődése idővel lelassul. A kérdés inkább az, hogy mi történik azokkal a tanulókkal, ahol az eredmény az alapkészségek hiányát mutatta. Mennyire indul el a tudatos, célirányos fejlesztés az érintett diákok érdekében? Ez a fejlesztés egy meghosszabbított előkészítő szakasz része az 1. osztályosok körében? Mindenkire vonatkozik vagy már ekkor differenciálni kellene? Mi történik a diákokkal, ha a tanév végére sem megfelelő az előrehaladásuk? Mi a jó döntés: a tanuló évisméltelése vagy abbéli remény, hogy a diák fejlődése felgyorsul a következő tanévben? Nagyon sok esetben a pedagógusok magukra vannak hagyva ezekkel a dilemmákkal, pedig ez esetben éppen a kimenet bizonytalanságának felvállalása a szakmaiság ismérve. A megfelelő szakmai kommunikáció ez esetben a döntések előnyeinek, hátrányainak, kockázatainak megbeszélését jelenti pl. a

¹ Nagy József (2016): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára.* 2. kiad. Mozaik Kiadó, Szeged. (DIFER programcsomag)

szülőkkel vagy a kollégákkal, azzal a megkötéssel, hogy nem lehet mindig egyértelmű, kockázatok nélküli döntést hozni.

A tanítók munkáját ugyanaz nehezíti, mint a felső tagozaton szaktárgyakat tanító pedagógusokét; az időhiány. A diákok sok esetben egyszerűen nem állnak készen azokra a tevékenységekre, melyeket az adott évfolyamon elvárunk tőlük. Akkor sem, ha a tankönyvet vesszük alapul, akkor sem, ha valamilyen készségfejlesztést tűzünk ki célul, akkor sem, ha tanmenet előírásaihoz igazodunk. Gyakran érezzük azt, hogy elégtelen a gyakorlás, hogy az otthoni támogatás már nem elegendő az általuk tervezett haladási tempóhoz. A hiány kompenzálása is megoldhatatlan az iskolákban, mert hiányoznak a feltételek, pl. a délutáni nyugodt iskolai tanulás. Az is nyilvánvaló, hogy a diákok közben elfáradnak. Pont azoknak a gyerekeknek kellene többet gyakorolni, akik nehezebben haladnak, azoknak kellene „felzárkózniuk”, akik lemaradtak. A viszonyítás normatív, a másikhöz mérjük a nehezebben tanulók teljesítményét, ahhoz, aki teljesíti az általunk megfogalmazott elvárásokat. A fejlesztő értékelés ugyan már széles pedagógusi körökben ismert, de gyakorlati alkalmazása hiányzik. Az idő- és energiahányon túl több egyéb kérdést is felvet az alkalmazása, eljutva egészen az oktatás mai kereteinek az újragondolásáig.

Az alsós tanítók módszertani sokszínűsége mindig is példaértékű volt, nem véletlenül került át több tevékenykedtető, játékos feladat – direkt vagy átalakított formában – a felsős módszertanba. Az alsós tanítók tanulást motiváló tevékenységei is jól működnek. Kisiskolás korban a diákok szívesen, motiváltan tanulnak. A szüleiknek, tanítóiknak történő megfelelés, a nekik okozott öröm természetes (külső) motiváló tényező. Felesleges elvárni még tőlük a tudásért való tanulás igényét, ez még a felsős diákok esetében sem mindig jelenik meg. Saját iskolai felmérésünk szerint a felsős tanulóknak mindössze 10%-a válaszolta azt, hogy érdekli az, amit tanul, 40 %-uk a szülői elvárást fogalmazta inkább meg. Ám legtöbben (külső tanulási motivációként) a jövőbeni továbbtanulást, mint fő indokot jelölték tanulási motivációnak a tanulási motivációk négy szintjéből (Kőpataki, 2009). A kisiskolások meg akarnak tanulni írni, olvasni, számolni. De mikor mondhatja azt egy diákról a tanítója, hogy megfelelő szintre jutott valamelyik készségben a 4. osztály végére (Steklács, 2013, Csapó és Csépei, 2012)?

A 4. osztályos magyar nyelv és irodalom kerettanterv pl. rengeteg ajánlást és várható tanulási eredményt sorol fel a 3-4. osztályos időszak végére. Ilyen pl. az olvasásra nevelés, az olvasási kedv felkeltése vagy az olvasás megszerettetése. Sok általános, relatív megfogalmazás is olvasható, mint pl.: „a tanuló szintjének megfelelő szöveget hangos vagy néma olvasás útján megért.” (Oktatási Hivatal, 2020. 45-46.) A relatív megfogalmazás alapja a valóság lehet, hiszen valóban eltérő szintre jutnak el a tanulók az olvasás készségnek elsajátításában 4. osztály év végére. A kerettanterv – mint sok iskolai oktatáshoz kapcsolódó dokumentum – annyi elvárást és ajánlást sorol fel, melyek valódi megvalósításához több élet is kevés lenne. Ha csak az olvasási kedv felkeltésének elérését céloznánk meg, már ahhoz is komoly átalakítások lennének szükségesek a közoktatásban. Ha elfogadjuk azt a tényt, hogy a diákok eltérő módon fejlődnek, akkor nem lehet mindig mindenkinek ugyanazt a minőségű, hosszúságú szöveget adni, akkor sem, ha egyébként az osztályszintű közös olvasásnak közösségteremtő hatása is van. Az iskolák többségében mindenki ugyanazt a tankönyvet olvassa, többnyire ugyanazzal a módszerrel, a pedagógus vezetésével. Ha az első tankönyv vége felé található szövegek már folyamatosak, nem szótagoltak, akkor a még csak szótagolva olvasó diákoknak könnyen

akadhatnak nehézségei. A pedagóguson múlik, hogy külön lapon leszótagolva megkapja-e azt a szöveget a lassabban haladó diák. Ha az olvasás elsajátításában történő fejlődés is eltérő, akkor ezt figyelembe kellene venni, amikor az olvasás megszerettetését kívánjuk elérni. Figyelni kellene a szövegek hosszára, nehézségére, a diákok „legközelebbi fejlődési zónáját” (az az új „tudás”, amit a diák a már rendelkezésére álló „tudással” képes segítséggel vagy akár anélkül elsajátítani) megcélózva (Galaczi, 2017). Vigotszkij legközelebbi fejlődési zónáját elég lenne nekünk pedagógusoknak egyszerűen csak úgy értelmezni, hogy mi az a feladat, tevékenység (jelen esetben milyen nehéz és milyen hosszú szöveg elolvasása), amit a diák hajlandó elvégezni még saját fejlődésének reményében. Ha többféle szöveget, többféle módszert tudnánk felkínálni egyidőben egy heterogén csoportnak, nagyobb eséllyel sikerülne az egyéni fejlődést is elérni, ahogy a pedagógus minősítés indikátorrendszerében olvashatjuk: „Az együttnevelés keretei között is módot talál a gyermekek, a tanulók esetében az egyéni fejlődés lehetőségeinek megteremtésére.” (Oktatási Hivatal, 2026. 21.) Több lehetőséget lehetne adni a már olvasni tudó diákjainknak az önálló döntésre a pedagógus által meghatározott keretek között. Növelné az olvasási motivációt, ha a diákok megtapasztalnák, hogy a számukra belátható hosszúságú szöveget lehet élvezni. Motiváló lehet, ha nem csak a szöveg hossza alapján, hanem a szövegek tartalma alapján is lehetne választani olyan szövegekből, melyek sokszínű kortárs történeteken keresztül fejlesztik diákjaink értékrendjét. Milyen jó lenne, ha nem minden olvasáshoz kapcsolódnának feladatok! Ne azt érezzék a diákok, hogy az olvasás feladat. Ráérnének megérezni ezt 7. osztálytól, amikor már nagy többségük biztos olvasóvá válna. Így nagyobb eséllyel lennének motiváltak és sikeresek a szépirodalmi szövegek feldolgozására is. Jó lenne az is, ha az ilyen jellegű olvasás napi szinten rendszeres lenne 3-4. osztályban, hiszen a rendszeresség fontos rendezőelv a kisiskolások életében. Érthető módon sokféle kérdést felvetnek az előző gondolatok, pedig csak a kerettanterv egyetlen „elvárásáról” gondolkodtunk. Hol találunk a néhány oldaltól akár több oldalon át tartó, önmagukban is kerek egész és élvezhető szövegeket a diákoknak? Készülnek-e tudatosan hasonló jellegű könyvek a kortárs irodalomban? Van-e arra törekvés, hogy jeles kortárs íróink művészi szabadságukat a pedagógusok tapasztalatai alapján alakítsák a diákok olvasási kedvének felkeltése érdekében? Ha lennének is ilyen szövegek, hogy kerülnének az iskolákba megfelelő példányban és formában? A tanulói szövegválasztás csakis korlátozott létszámot jelentene, olyan és annyi szöveget, melyet a pedagógus is át tud látni, kontrollálni tud és a tanulói elolvasásokat szükség szerint egyszerű feladatokkal – amíg azokra szükség van – ellenőrizni is tudja.

Ha a diákok számára az olvasás természetessé válna, nem okozna számukra nehézséget egy kompetenciamérés, működne a diákokban – mert nem éreznék nagy tehernek – az újraolvasás, a visszakeresési motiváció. Ehelyett azt látjuk, hogy a 2024-es országos kompetenciamérés adatai szerint a mért tanulók 47%-a nem érte el szövegértésből 8. év végén az alapszintet, sőt még a minimumszint alatt (analfabéta szinten) is a 24%-uk teljesített (Oktatási Hivatal, 2024). A számok egyrészt elfedik a mindennapok valóságát és egyben az országos kompetenciamérés ellentmondásaira is rávilágítanak. A nyolcadikosok a 8. év végén nem motiváltak a tesztek kitöltésében, jellemző a tippelgetés, a szövegek el nem olvasása. Az olvasás, mint feladat nem tudja őket motiválni. Így nem egyértelmű annak a megállapítása, hogy mennyien nem tudnak megfelelően olvasni. Csak az állapítható meg, hogy mennyien oldották meg rosszul a

feladatokat, azt viszont nem tudjuk, hogy a rossz megoldáshoz az olvasástudás hiánya vagy csak a feladatvégzés akaratának hiánya vezetett.

Az olvasás fejlesztése bonyolult és folyamatos feladat. Nem fejeződhet be a 4. osztály végén, és egyre nagyobb szerepet kell, hogy vállaljon ebben az iskola. Egyszerűen arra van ráhatásunk, amit az iskolában kontrollálni tudunk. A társadalmi felzárkózáshoz csak akkor tud hozzájárulni az oktatás, ha az iskoláit olyanná teszi, ahol minden lehetőség adott a fejlődésre, ahol az elvárt fejlődésnek nem függvénye, csak lehetősége az otthoni gyakorlás mennyisége, a szülői támogatás megléte.

A tanítók módszerei meghatározóak az általános iskola első három évében. Az olvasás technikájának elsajátítását egyszerű szóolvasási tréningeken keresztül is javasolt fejleszteni, ahol diákjainknak fokozatosan növeljük a fixáció szélességét, fejlesztjük a periférikus látásukat (pl. folyamatosan bővülő mondatokkal), csökkennük a rendelkezésre álló időt (*Oroszlányi, 1997*). Idő és energia függvényében teszteljük is diákjaink fejlődését időre vetített szavak elolvasásával, ahol pl. 30 szó elolvasását kritériumszinten (80% alatt nem megfelelt) értékeljük. Mindez formatív módon visszajelzést nyújt diáknak, pedagógusnak a további gyakorlás szükségességéről. Megmutatja azt, kiket lehet további – belátható idejű – gyakorlással az elvárt szintre juttatni, és azt is, kik azok, akiket más módon kell önmagukhoz képest fejleszteni. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az olvasás alapkészség, így a lassabban haladóknak is elvárt készség a mindennapi életben. Ha egy felsőben tantárgyat tanító tanár mindezzel tisztában van, és rendelkezik a diákjairól megfelelő információkkal (pl. a 4. év végén elvégzett iskolai belső mérések készségvizsgálatainak eredményeiről), akkor felsőben saját tantárgyának tananyagát kell felhasználnia az olvasási készség továbbfejlesztéséhez. Ha valakinek sokkal több időre van szüksége pl. az olvasási készség elsajátításához, akkor azt az időt valahonnét elő kell teremtenie. Ez nem feltétlenül több időt jelent, nem azt jelenti, hogy tanuld a tantárgyat, és azon felül tanulj olvasni, hiszen olvasás tudása nélkül kevés tantárgyat lehet „tanulni”. Inkább azt, hogy a tanulásra szánt időben az olvasás mint készségfejlesztés – függetlenül a tantárgytól – prioritást élvezzen. Mindez nem csak az olvasásra, hanem minden más szükséges alapkészségre igaz.

Felső pedagógusként fontos tantárgyunk szerepét az adott diákokra nézve átgondolni, és a tananyagot, a tevékenységeket, az elvárásokat ahhoz igazítani. Nem lehetetlen elfogadni azt a gondolatot, hogy van olyan diákunk, ahol a tantárgyunk csak eszköz valamely készségének, képességének fejlesztéséhez. Mindezt leírni könnyű, megvalósítani viszont igen nehéz. Joggal várhatják el a szereplők, hogy ehhez megfelelően átgondolt, könnyen használható eszközrendszer (pl. differenciált képességfejlesztő feladatbankok, differenciált tananyagszövegek, szövegértést támogató tantárgyi feladatlapok, stb.) is a rendelkezésükre álljon.

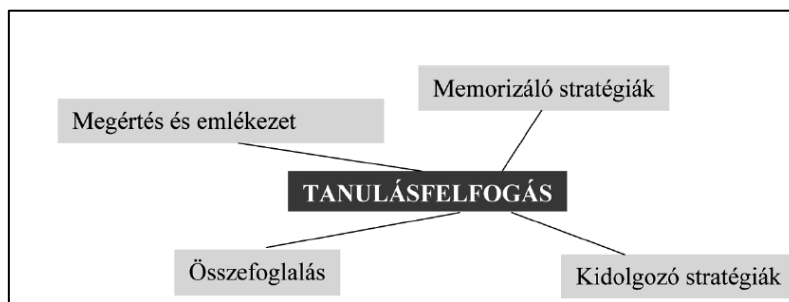
A szövegértés támogatásához sokféle minőségben igen eltérő feladat, ajánlás, programcsomag található. Sokan sokfélét kipróbálnak, de végül marad a biztos pont, a tankönyv. Ez a leginkább kézzelfogható, mindenki számára elérhető, használata minden szereplő felé a legkönnyebben indokolható, így a legkevesebb kockázattal és energiabefektetéssel jár. Az olvasásfejlesztéshez kapcsolódó magyar szakirodalom széleskörű és magas minőségű (néhány példa: Józsa Krisztián: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*; D. Molnár, Molnár, Józsa: *Az*

olvasásvizsgálat eredményei; Fejes, Hódi, Szenczi-Velkey, Tary, Vígh: *Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása?*; Józsa Krisztián és Steklács János: *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*; Steklács János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*). A kutatások eredményei, a legújabb szakirodalmak eredményeinek lényege a központi szabályozó dokumentumokban, például a 2020-as Nemzeti alaptantervben és kerettanterveiben is tetten érhető, de gyakorlati megvalósításukhoz (mint pl. a korábban vázolt olvasás megszerettetése) még hosszú út vezet. A feltételrendszer hiányában nehéz elvárni, és nem is ildomos pl. országos méréssel mérni azt, aminek az eredménye nagyon sok tényezőtől (pl. pedagógus, szülő, diák, eszközrendszer, oktatásszervezés, környezeti tényezők, stb.) függ. A mérés eredményinek ugyanis nincsenek értelmes következményei. Nem is lehetnek, hiszen nem tudjuk megmondani hol, melyik tényezőt javítsunk a cél érdekében.

Egy pedagógiai kísérlet be tudja bizonyítani, hogy egy adott elvárást (pl. a koncentrált olvasási idő növelését) adott idő alatt egy heterogén tanulócsoportban (a kontrollcsoportéhoz képest) milyen módon, milyen feltételrendszer esetén lehet elérni. Számtalan hasonló sikeres kísérlet történt a magyar közoktatásban csak az olvasásfejlesztés területén. Ha végre képesek leszünk eldönteni, hogy fontos-e számunkra az olvasás fejlesztése, akkor van honnét példát merítenünk. Akkor ehhez és más fontos készség- és képességfejlesztéshez kell igazítanunk sok mindent az oktatásunkban. Ha ez megtörténik, ha megvannak a közel azonos feltételrendszerek mindenütt, akkor érdemes megmérni az eredményeket.

A tanulás tanulása

„Mégis mi is a tanulás? [...] Valószínűleg inkább az jut eszébe, hogy mit tanulunk, s kevésbé az, hogy hogyan.” (Gaskó és mtsi, 2006. 9.) Az alapkészségek elsajátítása még nem elég az élethosszig való tanuláshoz, de annak elengedhetetlen feltétele. Az írás, olvasás, számolás szinten tartása, célirányos fejlesztése, különböző, számunkra fontos helyzetekben történő alkalmazása szükséges (Habok, 2017). A tanulás tanulásához a kutatók többek között a tanulói tudatosságot, a pedagógus sokféle módszereit, hatékony támogatását és differenciálását, mindkét fél részéről a tanulóval kapcsolatos metakognitív, reflektív gondolkodást fogalmazzák meg a hatékony tanulás feltételeiről (Gaskó és mtsi, 2006). Fontos kiemelni a diákok részéről a „remény perspektíváit”, mely újfent a differenciálás fontosságára irányíthatja figyelmünket: annak a reménye, hogy a megtanulandó „tananyag”, az elvégzendő feladatnak a siker reményében tud nekiállni a diák (Habok, 2017). A megkérdezett felsős diákjaink több mint 50%-a fontosnak tartotta a tananyag megértését és az érdeklődést iránta, ha az volt a kérdés, hogy mi motiválja őket a tanórai figyelmük fenntartásában. Ha diákjaink a tanórán unatkoznak, esetleg rosszkednek, gondoljunk arra is, hogy az okok között az érdektelenség és/vagy a tananyag meg nem értése is szerepet játszhat. A tanulási repertoárt az iskolában kell biztosítani, sokkal tudatosabban, mint ahogy ma azt tesszük. A tanulási stratégiákat a PISA a 2010-es mérésében már definiálta (1. ábra) és mérte, de később inkább általános értelemben vizsgálta (Habok, 2017. 33.)



1. ábra: Tanulási stratégiák (OECD, 2010; Habok, 2017. 33.)

Mit gondolhatnak a pedagógusok a tanulás tanulásának lehetőségéről? Egy külföldi felmérés válaszait könnyen megfeleltethetjük a hazai viszonyokra. A pedagógusok egy jelentős része a tanulás tanulását inkább tantárgyakhoz kötötte, tanácsok formájában látta megvalósíthatónak és inkább a nehezebben tanulók számára tartotta fontosnak. Többen az időhiányra panaszkodtak vagy a tananyag feldolgozásának, ismeretek átadásának prioritására. A tanárok egy másik csoportja viszont fontosnak tartotta a diákok egymástól való tanulását, a tanulás folyamatáról, módjairól való beszélgetést, felmérést. Ők nagyobb felelősséget és döntési lehetőséget biztosítottak a diákoknak a tanulás folyamán (Habok, 2017).

Több országban többféle program indult a tanulás tanulásának népszerűsítésére, hol meghatározott időre végzett programokon, máshol projekteken keresztül. Kérdeztek diákokat, tanárokat, szülőket, megfigyeltek páros munkát, kooperatív munkát, vizsgáltak gondolkodási képességet, kreativitást, tanulási technikákat, tanulási környezetet, elvártak reflexiót. Mint a legtöbb fejlesztő program esetén, a tanulás tanulása esetén is pozitív változásokról számoltak be az érintettek. A magyar pedagógusok a formális oktatás keretein belül képzelik el leginkább a tanulás tanulásának fejlesztését (Habok, 2017. 129.). Általánosságban elmondható, hogy minden tanár és diák, aki a memorizáláson túl, a megértésre, az alapvető ismeretek rendszeres ismételtesére, ezáltal a tartós emlékezetbe történő elhelyezésre, a megtanultak gyakorlati alkalmazására törekszik, sokat tesz a tanulás, mint cél elérésére.

Az ELTE Mindenki Iskolája (EFOP 3.1.2 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából) projektjének keretében készültek modern módszertani kiadványok, kutatások, melyek hasznos segítségül szolgálnak a modern felfogás szerinti tanulástámogatások területén². Az oktató-nevelő munkát a kapcsolat (tartozzon valahová, érezze, hogy fontos és számítanak rá), a kompetencia (a saját képességeibe vetett hit, annak a tudata, hogy egy adott dolgot meg tud csinálni) és az autonómia (a saját cselekedetei irányításának lehetősége és az ezzel járó felelősség vállalása) kulcsfogalmak köré javasolják szervezni. Ezt már Kállai és Szabó is megfogalmazta 2007-ben. A projekt javaslatai azóta sok iskola életébe bekerültek a mindennapi gyakorlatban, de a projekt keretében zajlott iskolafejlesztések megmutatták, hogy nem egyszerű egy-egy tantestületben elérni azt a kritikus tömeget, ahol már a pedagógusok gondolkodás- és tevékenységmódja végérvényesen átalakul. Saját tapasztalatom is azt mutatja, hogy pl. a mindenféle kooperáló munkaformák esetén mindig

² ELTE (2021): Mindenki iskolája. Módszertani útmutatók.
<https://mindenkiiskolaja.elte.hu/index.php/tudasbank/> (2026.03.30.)

az időhiány, a lassú haladás, az értékelés kérdése merült fel. A felsős kollégák igen nehezen tudták elengedni azt, hogy ne ők legyenek a tanóra főszereplői, hogy irányítói, előadói szerepből inkább koordináló szerepbe kerüljenek. Nem tudták eléggé értékelni annak eredményét, hogy a diákok valamely tantárgy témájában egymásnak beszéltek, egymást tanították, vagy közösen dolgoztak fel, készítettek el valamit. A tudást, a tanulást továbbra is az ismeret reprodukálásában, feladatokon keresztüli alkalmazásában látták, hiszen azt lehet egyértelműen begyakorolni és számonkérni is. Pedig nem tilos az új módszereket vegyíteni a régiekkel. Lehet közösen, egymást segítve feldolgozni akár összevont tananyagokat, hogy ezáltal a szociális tanulást (ld. pedagógus minősítés indikátorai), a kommunikáció fejlesztését, a komplex tevékenységeket támogassuk, majd egy következő órán mindezt a pedagógus irányításával lényegre törően, a legfontosabb ismeretanyagra, összefüggésekre fókuszálva megerősíteni. De ekkorra már a diákoknak megvan az előzetes tudásuk, képesek kapcsolni a feladatokat az előző órai tevékenységeikhez, valamint a többféle tanulási mód nagyobb eséllyel is kínál az ismeretek tartós tárbá való helyezésére.

A pedagógusoknak tudatosabb tervezésre, nagyobb rutinra volna mindehhez szüksége, amit náluk is, ahogy a diákoknál is, az új módszerek gyakori, ismételt alkalmazásával lehet elérni. A tanárok egy része azért adja fel, és tér vissza megszokott tanítási rutinjához, mert az első hetek befektetett többletenergiáit nem látja az eredményekben visszaigazolódni. Nehéz elfogadni, hogy nem minden diák egyforma aktivitással vesz részt a csoportmunkában, hogy vannak „potyautasok”, hogy a pedagógus komoly, otthoni készülése ellenére sem sikerült úgy a tanóra, ahogy eltervezte, hogy a tanulópárok közül a kevésbé ügyes diák meg sem szólal, hogy az osztály legjobbjai nem képesek a kiadott szöveg lényegét elmondani a társuknak. A fejlődéshez hosszú hónapok, évek munkája szükségeltetik. Azok a diákok, akik már általános iskolában megszokták, hogy a tanórák aktív szereplői és nem passzív megfigyelői, akik naponta több tanórán és egy héten többször is együttműködni „kényszerülnek” társaikkal – gyakran ügyesebbekkel vagy kevésbé ügyesebbekkel – azok nemcsak elfogadóbbak, alkalmazkodóbbak, hanem magabiztosabbak is lesznek még akkor is, ha nem az általunk elvárt módon végzik is el feladataikat. Míg az ismeret könnyen kikopik – főleg, ha nem tartjuk azt folyamatosan szinten –, addig az előbb felsorolt pozitív változások beépülnek diákjaink viselkedésébe, gondolkodásmódjába.

A modern munkaformák alkalmazása mellett ugyanúgy helyet kell kapnia a hagyományos tanulási módszereknek is. Sőt, mivel a mai diákok mindent gyorsan és kevés energiabefektetéssel akarnak megoldani, nekünk kell megmutatni nekik, hogyan nem lehetséges hatékony tanulás idő- és energiabefektetés nélkül. Oroszlány Péter „szakmai fogásait” a koncentráció, beszédtechnika, olvasástechnika, emlékezetfejlesztés terén nekünk is újra le kell porolnunk, főleg azért, hogy megfelelő technikákat tudjunk mutatni az otthon is tanuló diákoknak és a csak az iskolában, a tanórán tanuló diákoknak is (Oroszlány, 1997., Werner-Marin, 2003). Ezen felül kiválóan alkalmazható módszereket találunk fejlesztésre és differenciálásra is. Érdemes kiválasztani azokat a technikákat, amelyeket mi magunk is készségszinten kezelünk, érdemes reflektíven megmutatni azokat a diákoknak, mindig elmagyarázva, majd megtapasztaltatva, hogy az adott tevékenység hogyan segíti őt a tanulásban. Ehhez mindig rendeljünk időt! Érezzék a diákok, milyen tevékenységhez mennyi

időre van szükség, s az milyen eredményt hozhat. A tanulási technikákat is szinten kell tartani, időnként újra és újra alkalmazni kell.

A „hagyományos” tanulási technikák közül soknak van már könnyedebb formája is. Memóriát nem csak memoriterekkel lehet fejleszteni (Oroszlány, 2008). Lehet játékosan, csapatépítő foglalkozásokon, de tantárgyi órákon is a pl. az „*Alliteráló névtanulás*”-sal, az *Adj hozzá egy mozdulatot*” játékkal, a *memóriakártyákkal*, az *Indiánbeszélgetés*, stb. módszerekkel. A hosszabb lélegzetű szövegek megtanulásához (pl. versek) már komoly idő szükségeltetik. A hívószavas tanuláshoz a diákoknak többször is le kell írniuk jelképesen a verssorokat, és a saját rajzokon keresztül tanulni, de a kívánt szöveg tartalmának megtanulásához ekkor sem lesz elég néhány perc.

Minél több mindent kell megjegyeznünk, annál inkább törekszünk az egyszerűsítésre, a lényegkiemelésre, így ami korábban fontosnak tűnt, nagyobb távlatból már nem az. Ezt a pedagógusoknak tudatosan segíteniük kell. Jól kell tudni, melyek azok az információk, melyek használata a tanórán tökéletes a képességfejlesztéshez és melyek azok a kulcsfogalmak, mondatok, leírások, melyek hosszú távon is fontosak lesznek. Segítsük a diákjainkat tételmondatokkal, rövid vázlatokkal, gondolatterképekkel, majd tanítsuk meg őket el is készíteni ezeket! Az időrendiség szinte minden tantárgynál nehézséget okoz a diákoknak. Kezdjük egyszerű, saját életükkel kapcsolatos kronologikus feladatokkal, folyamatosan nehezítve, sokféle formában. Az a jó, ha bátran mozognak a diákok, hiszen így szívesebben alkotnak ők maguk is idősort.

A szövegértés fejlesztésével kapcsolatban rengeteg lehetőségünk van, pl. az SQ4R stratégia alkalmazása (2. ábra), jóslás, átalakítás, dramatizálás, tanulói kérdések írása (Fejes és mtsi, 2025), páros vagy csoportos beszámoló stb.

Az SQ4R stratégia,
amely elnevezését az egyes lépések angol nyelvű nevének kezdőbetűi után
kapta, a hatékony tananyag-elsajátítási folyamatot hat taktikai lépésből építi fel:
1. Scan = letapogatás, előzetes áttekintés.
2. Query = kérdezés.
3. Read = elolvasás.
4. Reflect = átgondolás.
5. Recite = felidézés.
6. Review = ismételt áttekintés.

2. ábra: SQ4R stratégia (Gaskó és mtsi, 2006. 74.)

Mindig szem előtt kell tartanunk a differenciálás fontosságát a szöveg hosszúságát és nehézségét illetően. Ha egy szöveget sokféleképpen dolgoznak fel a diákok (pl.: elolvassák, elmondják, lerajzolják, eljátsszák), annak tartalma nagyobb eséllyel marad meg a tanulóknak. Ehhez újfent meg kell jegyeznünk, hogy ez csak tudatos tervezéssel sikerülhet, hiszen a sokféle módon történő megerősítés sokkal több időt igényel, mint egy „hagyományos szövegfeldolgozás”. A hatékony tudásra a többszörös hozzáférés jellemző, ezt viszont csak úgy érhetjük el, ha a tudás elsajátítása is sokféle helyzetben történik (Csapó, 2002). Közhelynek számít, hogy a tanulók egymás közötti szakmai kommunikációja (pl. az „Egy meg, három

marad!” csoportfeladat-bemutató, a *Szakértői mozaik módszer*”, a vitamódszerek alkalmazása stb.) lassabban folyik, mint ha a pedagógus kommunikációja uralná az órát (Debrenti, 2010-2012, Gaskó és mtsi, 2006). Az időt meg kell valahogy nyernünk, például a pedagógus által írt összefoglaló szöveggel, mely a tankönyvi szöveget alakítja át célszerűen vagy tananyagok összevonásával, tanulási táblázatokkal. Többletenergia nélkül a pedagógusoknak sem sikerülhet elérniük azt, hogy tanóráik változatosak, a diákok számára motiválóak legyenek, és a számonkéréshez is megfelelő „tudásanyagot” tudjanak „megtanítani”. Ezek a módszerek végső soron az autonóm tanulást segítik. Magabiztos használatukkal bátran vágathatunk bele a valódi pedagógiai projektekbe, elérhetjük diákjainknál, hogy a tanulásra ne csak, mint nehézségre, unalmas tevékenységre gondoljanak. Ha csak annyit elérünk, hogy a tanóráink a változatos tevékenységek következtében diákjaink számára „gyorsabban” érnek véget, már sokat tettünk a tanulás érdekében. Ha a tanulást támogató módszerek hasznát a diákokkal reflektív módon meg is beszéljük, az egyéni, önálló, tudatos tanulás hatékonyságát is erősítjük. A reflektivitáshoz megkérhetjük a diákokat, hogy töltsék ki például a 3. ábra táblázatát (Gaskó és mtsi, 2006. 38.) Bár a táblázat cellacímei inkább csak tanári magyarázattal alkalmazhatók egy felsős tanulónál, azokat könnyedén át tudjuk alakítani a céljaink érdekében, ha a diákokkal megértetjük milyen szempontok alapján vizsgálható a tanulásuk. Ehhez az osztályfőnöki órákon kívül a tantárgyi órák is felhasználhatók. Nem csak a tanév elején, új tantárgy bevezetése esetén érdemes foglalkozni a tantárgy tanulásának módszereivel, eszközeivel, hanem tudatos rendszerességgel.

Tantárgy (neve)	Befektetett idő és energia, a tanulás rendszeressége	Előzetes tudás mennyisége, milyensége	Érdeklődés foka	Alkalmazott módszerek	Az ellenőrzés és értékelés jellege és tapasztalatai	A tanulás külső, belső eredménye	A siker és vagy kudarcc okai

3. ábra: Összegző táblázat a tanulási folyamatról (Gaskó és mtsi, 2006. 38.)

A változatos munkaformák pozitív hatással bírnak az integrációra. Nem feltétlenül csak a megtanult tananyag fogja a nehezebben tanuló diákjainkat motiválni, hanem az is, hogy közös tevékenységet végeztek a többiekkel. Ha egy osztályban a tanulók nagy többsége nehezen tanul, akkor is lehet használni a fenti módszereket, tevékenységeket, de tovább kell egyszerűsíteni a „szakmai tartalmukat”, a módszerek begyakorlását nem tananyaggal, hanem életközeli tartalommal kell kezdeni, és több tanári támogatást kell nyújtani. Ilyen többlettámogatást kellene az oktatási rendszernek is nyújtania a pedagógusoknak, hogy sokféle minőségi, szakmai eszközrendszer (gyorsan adaptálható formában) álljon rendelkezésre.

Mindez nem jelenti azt, hogy nincs szükség frontális óravezetésre, komoly tanári magyarázatokra, klasszikus (differenciált) feladatokra. Fontos az ismeretátadás pedagógiája, a szemléltetés pedagógiája vagy éppen a tevékenykedtetés pedagógiája (Gaskó és mtsi, 2006). A változatosság és az egymásra épülés hozhatja el (ha nem is gyorsan, és nem is mindig egzakt módon kimutatva) a sikert.

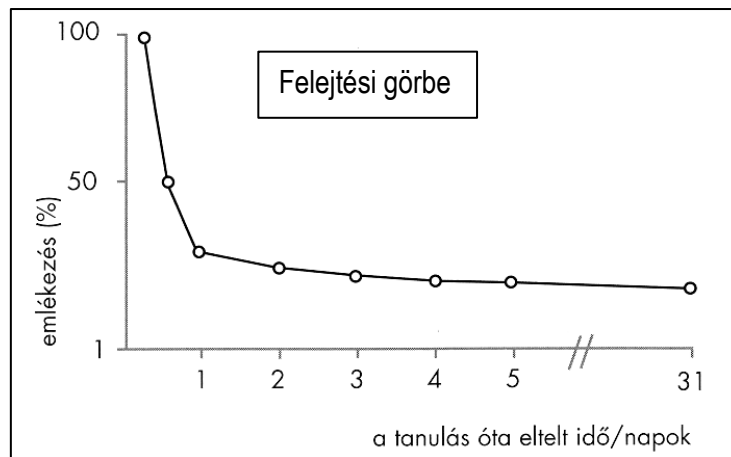
A tanulás értékelése

Az értékelés meghatározó területe a nevelő-oktató munkának. Mélyen beleégett a társadalomba a Hányast kaptál? kérdés, amely az értékelés erősen leegyszerűsített, mégis meghatározó végterméke lett. Mindenki gondol valamit akkor, ha válaszként kettést, négyest, esetleg ötöst hall. A rutinosabbak már megkérdezik a tanulót, hogy melyik iskolában tanul, esetleg ki a tanára. Az érdemjegyek ugyanis a legtöbb esetben helyi értékű jegyek, nem ugyanaz a tudás van mögöttük. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy egy diák iskolaváltáskor ront vagy éppen javít korábbi jegyén, mely változás nem mindig az iskolaváltásból fakadó pszichés tényező következménye, inkább az új pedagógus új elvárásrendszerével van összefüggésben. A jegyekkel való értékelés túlsúlyát semmilyen reform nem tudta megváltoztatni, így annak korlátai között igyekszik mindenki az értékelés valódi kérdéseire, dilemmáira megnyugtató választ adni.

Az értékelésünket meghatározza személyiségünk mellett a tudásról, tanulásról alkotott felfogásunk is. Valószínűleg a tapasztalt pedagógusok többségének felfogása olyan egyveleget képvisel, melyekben több pszichológiai felfogás jellemzői is megjelennek (pl. a kognitív pszichológia, amely a megismerés tartalmi kérdéseire és a megértésre koncentrál, a konstruktivista pedagógia, amely az előzetes tudás fontosságát hangsúlyozza, stb. (Gaskó és mtsi, 2006). A leginkább ismert tudásmérő taxonómia (gondolkodási szintekhez rendelt feladattípusok, például az ELTE SPRSZKK honlapján elérhető feladatbankok) Benjamin Bloom nevéhez kapcsolható. A tudásmérő tesztek már a 70-es évektől a "tudás" tananyagban szerepelt egyes elemeihez rendelt feladatokat (Csapó, 2001). A későbbi taxonómiák megőrizték azt az alapvető törekvést, mely szerint az oktatás céljait egyértelműen kell megfogalmaznunk, ha az elsajátított tudást egyértelműen akarjuk értékelni. A taxonómiai rendszerek kidolgozásának ez a hulláma nagyjából a nyolcvanas évekig tartott, azóta a tudásról, tanulásról való gondolkodást sokféle elmélet befolyásolta, pl. a kognitív pszichológiai, a konstruktivista pedagógiai, az adaptív pedagógiai szemlélet, vagy éppen a digitális világ gyors fejlődése. Szükségünk van a tudás mibenlétét valahogy meghatározni magunknak, ha tudást akarunk mérni. A közoktatás irányelvei – melyek ma már meglehetősen széles pedagógiai elveket fednek le – mindenkire vonatkoznak, de emellett széles lehetőségeket is kínálnak. Elvárás, hogy a diákok teljesítményét egymáshoz viszonyítva normatív módon megmutassuk, miközben ismernünk és tudatosan alkalmaznunk kell a fejlesztő értékelést, a diagnosztikus vagy éppen a formatív (pl. fejlesztő) mérések lehetőségeit.

A pedagógusok azt tudják mérni, értékelni, amit sikerült megtanítaniuk. De nem mindig sikerül az előírt tartalmakat megtanítani, s nem is mindig az a célravezető. A mérésekre ma már sokféle lehetőségünk van. Saját készítésű feladatlapok esetén tisztában kell lenni a mérésmetodika alapjaival (Farkas, 2018), így könnyíthető meg és tehető egyértelművé és indokolhatóvá a megoldások értékelése. A mérések meghatározó tesztjei szummatív tesztek. Egy-egy téma, fejezet lezárása törtik meg ilyenkor. Az eredményességet nagyban meghatározza a tanulók tanulása, kognitív képessége. Ha nem sikerült rendszeresen tanulni a „témazáró dolgozatra”, ha nem került a tartós memóriába a tananyag ismeretanyaga, ha nem értette meg a diák az összefüggéseket stb., a dolgozat eredményesége kétséges.

A pedagógusoknak tisztában kell lenniük azzal a ténnyel, hogy bármilyen dolgozat „tudásanyaga” gyorsan felejtődik (4. ábra) (Gaskó és mtsi, 2006. 26.), így a legtöbb mérési eredmény nem a tanultak hosszú távú megmaradását jelzi vissza felénk, mindössze az aktuális fejezet aktuális tudását. Vagyis azt mondhatjuk csak biztosan, hogy a gyakran jeles dolgozatot író diákjaink eredményesen tudnak tanulni.

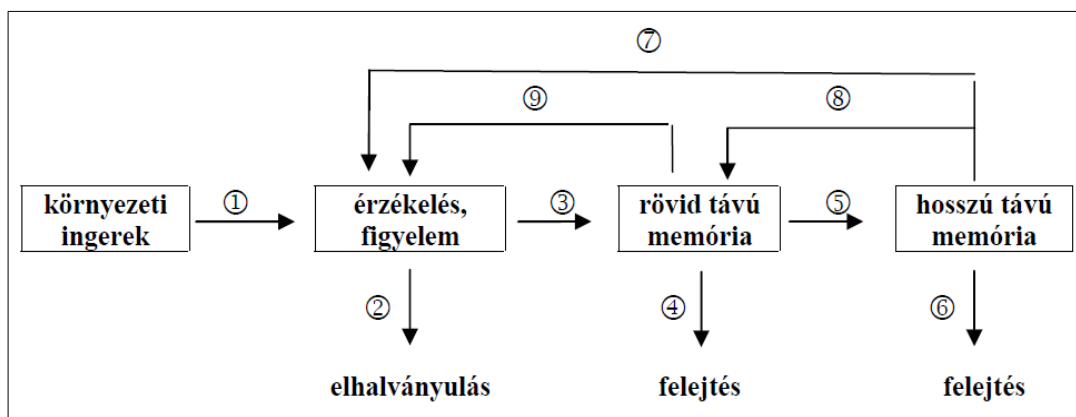


4. ábra: Felejtési görbe (Gaskó és mtsi, 2006. 26.)

Rajtunk múlik az is, hogy mennyire tartjuk fontosnak a tudás alkalmazhatóságát. Például a diákok ismerik a Pitagorasz-tételt, kiválóan ki tudják a feladatlapon számolni az eredményeket, de egy mérőszalag felhasználásával a sportpályára már nem képesek rajzolni egy derékszöget vagy nem tudják megállapítani, hogy derékszögű-e a kerítés. Az alkalmazható, felhasználható tudás párja a felhasználhatatlan tudás, amit semmilyen más, új helyzetben nem alkalmazhatunk (Csapó, 2001).

A nem biztos tudásra utal az is, ha egy ismeret, összefüggés, tudáselem stb. csak akkor és csak úgy hívható elő, ha pontosan azokat a hívószavakat használjuk a tesztben, vizsgán is, amelyek kötődtek az elsajátításhoz. „Ezzel szemben a generatív tudás széles körben, új helyzetekben hasznosítható, például a további tanulás, a problémamegoldás, a gondolkodás során. Az oktatási kontextushoz kötődően ezt a jelenséget az iskolai tudás (scholastic) és az életszerű tudás (real life) szembeállításával is megragadhatjuk.” (Csapó, 2001.98.)

A fenti gondolatok több kérdést felvetnek a differenciáló, a fejlesztő értékelés területén. A felejtés még a kiváló kognitív képességekkel bíró tanulóknál is jelentős, ha nincs időnként ismétlés, szinten tartás. A rövid távú memóriában csak akkor tudjuk megtartani az információt, ha valamilyen erre szolgáló módszert tudatosan alkalmazunk, tehát például rendszerbe szervezzük és/vagy ismételgetjük az információkat (Gaskó és mtsi, 2006). Ha ezt a tanórán és otthon nem tesszük meg, akkor az nem fog a hosszú távú memóriába kerülni (5. ábra). Ha netán bekerül, még azt is valamilyen módszerrel ott kell tartanunk. Ehhez pl. fontos lehet már a rendszerezés, a kulcsfogalmak ismerete, a megértés. Ha ez nem sikerül, a többnyire ráismerést (ld. Bloom taxonómia) kérő könnyebb feladattípusok esetében is csak a tippelés marad a nehezebben tanuló diákok esetében.



5. ábra: A tanulás mint az információfeldolgozás egy lehetséges modellje (Gaskó és mtsai, 2006. 25.)

Joggal merül fel a kérdés: ha komolyan vesszük a differenciálást, akkor lehet-e ugyanazt a számonkérő eszközt adni minden diákunknak? Természetesen lehetőségünk van kevesebb feladattal, több idő adásával támogatni diákjainkat, de elengedő-e ez, vagy számukra nem az emlékezést, mint meghatározó gondolkodási műveletet tesszük elvárássá, hanem a képességfejlesztésre fókuszálunk. Az iskolában elméletben mindenkinek ugyanannyi ideje van megérteni, „megtanulni” a tananyagot, melyet gyakran elméleti síkon, az elvont gondolkodást elvárva kellene megtenni. Ez nem mindenkinek sikerül. Sokan pontszerű, nem transzferálható tudással rendelkeznek, melyek aztán gyorsan el is tűnnek, miközben alapképességeik fejlesztése is elmarad. Sokan nem képesek induktív módon összerakni „tudásokat”, nem képesek általánosítani. Számukra sok iskolai feladat elvesztegetett idő, és helyette nem kapnak mást. Ők a tanórák passzív szemlélői, a mozaikszerű ismeretek tanulói, akik az elméleti tudást nem értik, a gyakorlatit meg (idő, energia, eszköz stb. hiányában) nem kapják meg. Az ő esetükben a témakörök tanítása során is a képességfejlesztésre kellene fókuszálni, ebből következően a számonkérésük is ehhez kell, hogy igazodjon. Ez persze újabb problémákat vet fel. Az ő dolgozatuk, értékelésük hogyan viszonyul a többiek dolgozatához, értékeléséhez? Mindezt hogyan kommunikáljuk minden érintett felé? Az ilyen mértékű differenciálás nem szegregálás-e?

Látszik, hogy nem lehet minden kérdésre egyértelmű, szakmailag megnyugtató választ adni. Gyakran a pedagógusok bátor döntésének következménye, hogy kialakul-e valahol valamilyen jól működő rendszer, ahol az érintett felek elégedettek, ahol mindenki megkapta a szükséges információkat, ahol a tanulásra fordított idő, energia a lehető legtöbb résztvevő számára hasznosul. Amíg oktatásirányítási szinten nem határozunk meg olyan prioritásokat, melyek nagy eséllyel végre is hajthatók, addig az iskolák pedagógusai kell, hogy felvállalják a józan ész mentén történő alkalmazkodási formákat. A diákok fejlődése érdekében muszáj többletenergiákat megmozgatni. Minél tudatosabban tesszük, annál könnyebben indokolható, minél többször tesszük, annál könnyebben lesz megoldható. Gönczöl Enikő bátor szavaival lehetne talán a legjobban összefoglalni feladatunkat: „A tanulásnak hozzá kell segítenie a fiatalokat az emberi viselkedés és együttélés normáinak és törvényszerűségeinek megértéséhez. Támpontokat kell adnia a jövőre vonatkozó jó döntések meghozatalához. [...] a tanulásnak nem az a legfontosabb kérdése, hogy maradéktalanul végighaladunk-e valamilyen kiválasztott vagy

előírt tankönyv anyagán. Ami igazán lényeges, az az, hogy a folyamat közben milyen tudás épül fel a tanulók fejében és lelkében. [...]Vállalnunk kell az arról való személyes gondolkodás terhét és felelősségét, hogy mire tudjuk és mire akarjuk megtanítani a ránk bízott tanulókat. Újra és újra fel kell tennünk magunknak a kérdést – a tanulási folyamat egészére és az egyes leckékre vonatkozóan is –, hogy milyen ismeretek birtoklása, milyen összefüggés átlátása, milyen információkezelési vagy problémamegoldási művelet miért fontos a diákoknak. És mindenkitől számon kérhető, egységes tudásként csupán azt szabad közvetíteni és elvárni is tőlük, ami valamilyen okból valóban mindenki számára fontos az adott intézménytípusban – a tantervi előírások, a vizsgák követelményei vagy a közösségi identitás épülése és a személyiség fejlődése szempontjából.” (Gönczöl, 2014. 4-5.)

Fejlődés és fejlesztés

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központja 2006 óta nyolc szolgáltatási területen dolgozik a pedagógiai munka támogatása, a nevelés-oktatás fejlesztése és hatékonyságának növelése érdekében. Az intézményben az elmúlt húsz év alatt mindig meghatározó szolgáltatási terület volt a mérés-értékelés, a tantárgygondozás és a pedagógusképzések területe is. A folyamatos külső változásokhoz és igényekhez az intézmény állandó fejlődéssel igyekezett alkalmazkodni, mindig a legmodernebb, szakmailag alátámasztható pedagógiai felfogás mellett tette le a voksát. Ezt bizonyítják azok a hazai és nemzetközi pályázatok is, melyekben aktív résztvevőként vett és vesz részt az intézmény. Mindemellett a saját innováció is folyamatosan napirenden volt. A következőkben azokat tevékenységeket, innovációkat emeljük ki, melyek nem csak meghatározóak voltak az elmúlt húsz évben, hanem kapcsolódnak is a tanulmányban leírt, általunk fontosnak tartott gondolatokhoz.

A mérés-értékelés a pedagógia egzaktnak tartott területeként sohasem volt népszerű a pedagógusok körében. Mindenki tisztában van a fontosságával, de a pedagógusok többnyire száraznak és nehéznek gondolják, a matematikához köthető területként tekintenek rá. Az iskolák támogatását ezen a pedagógiai területen folyamatosan biztosította szolgáltató központunk, az iskolavezetők és a pedagógusok bátran fordulhattak hozzánk segítségért. Az intézményben saját feladatelemző programot fejlesztettünk, majd az OKM mérések fejlődésével párhuzamosan saját értékelő szoftvert készítettünk hozzájuk. Ez utóbbi részletesebb, tanulói szintű elemzést biztosított, mint a központi elemzések. Nagy előnye volt, hogy be lehetett azonosítani azokat a feladatokat, melyeket a tanulók rosszul oldottak meg, ez segíthette például a matematikatanárokat abban, hogy mely területekre, hiányosságokra kell majd nagyobb figyelmet fordítaniuk.

A kompetenciamérések intézményi szintű elemzésével, összesítésével, azok bemutatásával folyamatosan foglalkozik a szolgáltató központ.³ A megnövekedett országos mérések és a mérési eredményeket bemutató új felületek miatt hasznosnak bizonyultak azok a tantestületi felkészítésein, melyek a felületek kezelésében, az ott található adatok értelmezésével voltak kapcsolatosak. Így a pedagógusok nem csupán egy beszámoló passzív résztvevői voltak, hanem az eredmények bemutatásának aktív szereplői. A kollégák ezáltal motiváltabbak lettek a mérés hasznosságával kapcsolatban, konkrétabb, közvetlenebb tájékoztatást tudtak nyújtani az eredményekről szülőknek, diákoknak.

A kompetenciamérés eredményei mind az oktatásirányításnak, mind a tantestületeknek lehetőséget biztosítanak a fejlesztésekre. Enélkül csak egy mérés, mely következmények nélküli. Nem a legmegfelelőbb következménye az, amikor intézkedési tervet vagy komplex ellenőrzést kap egy iskola. Ettől még nem fog mindjárt jobban olvasni, jobban számolni, gondolkodni a diák. Az OKM feladatai nem adaptívak, a nem jól vagy a nem szívesen olvasó diákok is ugyanazt a nehézségű és hosszúságú szöveget kapják, mint jól olvasó társaik. Ahhoz, hogy egy társainál lassabban haladó diák fejlődését biztosítani tudjuk, inkább a tanulmányban leírtak adhatnak támpontot.

Az SRPSZKK az elmúlt időszakban tantárgyi (matematika, magyar, történelem) fejlesztésekbe kezdett azzal a céllal, hogy a felső tagozaton évfolyamonként támogassa a tantárgyi fejezetek összefoglalását.⁴ A diákok például mintafeladatokat kapnak segítségül matematikából, vagy korlátozott hosszúságú összefoglaló szövegrészeket, szövegértő feladatokkal kiegészítve történelemből. A cél az, hogy nagyobb feladatmegoldási motivációt érjünk el a diákoknál. Az elkészített feladatlapok egyben példát mutatnak a helyes pontozásra is, továbbá lehetőséget biztosítanak a kollégáknak arra, hogy a letöltött feladatokat tovább alakítsák vagy igényeiknek megfelelően hasonlókat készítsenek. Meggyőződésünk, hogy a diákok támogatásával növelni tudjuk a tanulási motivációt és ezáltal annak eredményességét is.

A diákok tanulási motivációjának növelését is hivatott támogatni a CODES AT-HU 074 projekt is. Az osztrák-magyar pályázat keretén belül az alsó tagozatos általános iskolai tanulók alapvető készségeinek és képességeinek fejlesztése érdekében egy korszerű és jól használható feladatbank jött létre.⁵ A feladatbankban található több ezer feladat négy kompetenciaterületen – szövegértés, matematika, természettudomány-technika, szociális és érzelmi kompetenciák – támogatja a tanítók munkáját. A feladatok azt a célt hivatottak szolgálni, hogy egyszerre kapcsolódjanak egyrészt az iskolai tananyaghoz, másrészt a hétköznapi életben is megtalálható témákhoz és problémákhoz.

A feladatbank azóta több területen kiegészült, és elérhető a felső tagozatos általános iskolai évfolyamokon is nyolc tantárgyhoz kapcsolódóan.⁶ A feladatok a tanórákon történő egyszerűbb használat érdekében tantárgyi fejezetenként már prezentáció formájában is elérhetők. A

³ ELTE SRPSZKK (2025): Országos mérések. <https://www.srpszkk.hu/szakmai-szolgáltatások/meres-ertekeles/orszag-os-meresek> (2026.04.29.)

⁴ ELTE SRPSZKK (2025): Feladatbank. <https://www.srpszkk.hu/kutatasok/feladatbank> (2026.04.29.)

⁵ ELTE SRPSZKK (2022): CODES feladatbank. <http://codes.feladatbank.elte.hu> (2026.04.29.)

⁶ ELTE SRPSZKK (2023): Valóságközeli feladatbank. <https://valosagkozelifeladatbank.srpszkk.elte.hu/> (2026.04.29.)

valóságközeliség gondolata fontos szempont ahhoz, hogy diákjaink könnyebben megértsék, hogyan kapcsolódik a tanult tananyag az őket körülvevő világhoz. A valóságközeli feladatokkal a tanórák gyakran elvont gondolkodást igénylő tevékenységeit tudjuk a diákokkal konkretizálni, könnyebben megértetni.

A CODES AT-HU 074 projekt folytatásaként a Bounce Back AT-HU pályázat keretében a korábbi – inkább konkrétan tantárgyakhoz, tantárgyi kompetenciaterületekhez kötődő – gondolkodás helyébe a gyakorlati életvezetési kompetenciák általános fejlesztésére került a hangsúly.⁷ A projektben többek között olyan, a pedagógusok munkáját támogató eszközrendszer fejlesztése zajlik, mely a következő területekre fókuszál: önismeret, közösségfejlesztés, kommunikáció, tanulásmódszertan, digitális szövegértés, pályaorientáció. A tanulmány írója a tanulásmódszertani és a közösségfejlesztési területen dolgozott. Az eszközfejlesztés, a tanári kézikönyvek készítése mellett új tevékenységként nemcsak pedagógusoknak, hanem gyerekeknek is tartottunk tréningeket. A fejlesztésen keresztül a fejlesztők fejlődése is folyamatos volt mind a két nemzetközi projektben. Megtapasztalni számunkra idegen iskolák diákjainak viselkedését, motivációját nemcsak kihívás, hanem hasznos tanulás is. Ha egy elképzelés, egy feladat, egy tevékenység működik több iskolában is, nagyobb magabiztossággal tudjuk azt szakmailag képviselni. Ugyanezt a gondolkodásmódot követi, ha a pedagógusoknak nem csak továbbképzéseken, hanem a saját tanulói közegükben tudunk bemutatni pl. tanulásmódszertannal, közösségfejlesztéssel vagy tevékenységorientált pedagógiával kapcsolatos módszereket. Ha a kollégák működő gyakorlati példákat látnak, nagyobb eséllyel fogják azokat alkalmazni a jövőben a saját tanulói csoportjaikban. A tanulásmódszertan és a közösségfejlesztés is tudja növelni a diákok tanulási motivációit. Az iskolában a diákok tanulása ma már sok helyen a közösségfejlesztést is támogatja, például páros munkák, csoportmunkák esetében. Az időnként változó heterogén csoportok tagjai „kénytelenek” megszokni a tanórai együttműködést. A szabadidőben, osztályfőnöki órákon, de néha pihentető feladatként tanórákon is alkalmazható közösségépítő, csapatépítő játékok során spontán módon – a játék hevében – javul az együttműködés, a másik elfogadása. Mindezek pozitív hatással vannak a csoportdinamikára és az egyéni fejlődésre is.

Ha a diákok tevékenykednek, a tanórákon gyorsabban telik számukra az idő. A kapcsolat, a kompetencia és az autonómia voltak a *Mindenki iskolája* című hazai projektben a kulcsfogalmak.⁸ A projekten keresztül a tevékenységorientált módszertani megújulást továbbképzések és iskolafejlesztések formájában támogatta a szolgáltató központ. Iskolai teamek kapták meg azt a szakmai támogatást, melyek segítségével el tudták érni azt, hogy megfelelő számú (kritikus tömeg) pedagógus köteleződjön el a módszertani megújulás mellett.

A szolgáltató központban a tehetséggondozás is több évtizedes múltra tekint vissza. Az országos történelem versenyünk iskolai fordulójában évente több ezer diák méretteti meg magát, hogy azt követően a megyei, majd a Szombathelyen megrendezett országos döntőben mérjék össze tudásukat. Minden év áprilisában az ország tanulóinak elitjét fogadja Szombathely

⁷ ELTE SRPSZKK (2026): Bounce Back AT-HU projekt. <https://www.srpszkk.hu/palyazatok/bounce-back-at-hu> (2026.04.29.)

⁸ ELTE SRPSZKK (2021): EFOP-3.1.2-16-2016-00001 Mindenki iskolája projekt. <https://www.srpszkk.hu/palyazatok/palyazati-tevekenysegunk/efop> (2026.04.29.)

a Savaria (9-10. évfolyamos tanulóknak) és a 7-8. osztályos tanulók országos történelem versenyének döntőjében. A verseny szakmai munkája több mint fél éven át tart. Szakmai egyeztetések, javaslatok következményeként születik meg egy-egy feladatlap, mely során a készítő, a véleményező gondolkodásmódja is fejlődik. A verseny az elmúlt évtizedben – alkalmazkodva a diákok tanulási szokásainak változásaihoz – a felkészüléshez a mozgóképes forrásokat helyezi előtérbe, és csak az országos döntőben várja el korlátozott mértékben a magasabb szintű szakirodalom ismeretét. Az országos döntőbe jutott diákok kimagasló tudásról és magas szintű munkamorálról tesznek tanúbizonyságot minden tanévben.

Az SPRSZKK az elmúlt húsz év során úgy volt képes folyamatosan megújulni, hogy meg tudta tartani szakmai színvonalát. Úgy volt képes változni, hogy közben maga is fejlődött. Egyszerre volt képes megfelelni a magyar közoktatás keretein belül a konkrét nevelő-oktató munka támogatására és a legmodernebb pedagógiai gondolkodásmód felkarolására, átadására. Az utóbbi években egyre szorosabb szakmai kapcsolatot épített ki iskolákkal, külföldi partnerekkel, egyre fontosabbá vált az iskolák részéről megfogalmazott igények alapján történő pedagógiai, szakmai munka tervezése.

Az oktatás változása sosem áll meg, hiszen együtt változik a gazdasággal, a munkaerőpiaccal, a társadalommal. Ez folyamatos kihívások elé állítja a benne dolgozókat. Ezeknek a kihívásoknak kíván megfelelni az Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központja a következő húsz évben is.

Irodalomjegyzék

- Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. (Osiris tankönyvek)
- Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.) (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88-105.
- Csapó Mónika (2012): Az alapkészségek fejlődése az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*, 22. 1.sz. 14-35.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21225/21015> (2026.03.30.)
- Debrenti Attila Sándor (2010-2012): *Kooperatív tanítási módszerek alkalmazása matematikaórán*. Babes-Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézete, Kolozsvár
<https://www.scribd.com/document/443481007/kooperativ-modszerek-matematika> (2026.03.30.)
- ELTE SRPSZKK (2015?): *Bloom-féle taxonómia*.
https://www.srpszkk.hu/tamop412b/meres_ertekeles/bloomfle_taxonmia.html (2026.03.30.)
- Farkas Éva (2018): *Mérés-értékelés kézikönyv. Tanulási eredmények mérése és értékelése a szakképzési mobilitási gyakorlatokban*. Tempus Közalapítvány, Budapest
https://erasmusplusz.hu/erasmus_kiadvanyok/meres-ertekeles-kezikonyv (2026.03.30.)
- Fejes József Balázs, Hódi Ágnes, Szenci Beáta, Tary Blanka, Vígh Tibor (2025): *Motiváció alapú szövegértésfejlesztés. Az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció tantárgyakba ágyazott támogatásának elmélete és gyakorlata*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged
<https://omk.eastbox.net/wp-content/uploads/2025/07/SZTE-Motivacioalapu-szovegertes-fejleszt-es-online.pdf> (2026.03.30.)
- Galaczi Hajnalka (2017): Az értelmi fejleszthetőség a formatív diagnosztika tükrében. *Magiszter*, 15. 3. 37-39. https://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2017_3_pp_36-46.pdf (2026.03.30.)
- Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István és Petriné Feyér Judit (2006): *A hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése; 3.)
<https://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/CD2/pdf/Hat%E9kony%20tanul%E1s.pdf> (2026.03.30.)
- Gönczöl Enikő (2014): *Történelmi tudás hálózata*. Történelemtanárok Egylete, Budapest
<https://tte.hu/goenczoel-enik-a-toertenelmi-tudas-halozata/> (2026.03.30.)
- Habok Anita (2017): *A tanulás tanulása. A tanulás tanulása hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Józsa Krisztián (2020): *Az elsajátítási motiváció jelentősége az óvodáskortól a fiatal felnőttkorig*. Akadémiai doktori értekezés tézisei. MTA, Budapest https://real-d.mtak.hu/1353/1/dc_1726_20_tezisek.pdf (2026.04.10.)

Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109.** 4. sz. 365-397. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/428/415> (2026.04.10.)

Kállai Mária és Szabó Mária (2007): *Magtár: Megelőzés – alkalmazkodás – gondoskodás. Ötlettár intézményvezetők számára az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához*, 2. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/magtar-vi.pdf> (2026.04.16.)

Kőpataki Mária (2009): *Az egyéni tanulás motiválása az élethosszig tartó tanulásra. Nyitott iskola – tanuló társadalom.* Az Országos Köznevelési Intézet konferenciája, 2003. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nyitott-iskola-tanulo/egyeni-tanulas> (2026.04.30)

Kőpatakiné Mészáros Mária (2006): A tanulás tanulása. Mayer József (szerk.): *Esélynövelő és hátránykompenzáló iskolák.* Országos Köznevelési Intézet, Budapest <https://ofi.oh.gov.hu/tanulas-tanulasa> (2026.04.27.)

McAlpine, Lynn (2025): *A tanulás maga a változás, a tanítás ezt megkönnyítheti.* <https://www.elte.hu/a-tanulas-maga-a-valtozas-a-tanitas-ezt-megkonnyitheti> (2026.04.27.)

Nagy József (2016): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára.* 2. kiad. Mozaik Kiadó, Szeged. (DIFER programcsomag)

Oktatási Hivatal (2020): *Kerettantervek 2020.* https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2024.04.30.)

Oktatási Hivatal (2024): *Országos kompetenciamérés 2024.* https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/orszagos_meresek_eredmenyei_2024 (2026.04.30)

Oktatási Hivatal (2026): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez.* 8. módosított változat. Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/2026/altalanos_utmutato_2026.pdf (2026.04.30.)

Oroszlány Péter (1997): *Könyv a tanulásról.* Független Pedagógiai Intézet, Budapest

Oroszlány Péter (2008): *Tanulásmódszertan tanári segédkönyv. Tanítási tanácsok, módszerek a tanulási képesség fejlesztéséhez az általános iskolákban.* Metódus-Tan, Budapest

Péter Kata (2022): Tanulás tanulása – elég csak módszert tanulni a hatékonysághoz? In: *Kooplab: Tanulási módszerek gyerekeknek.* <https://kooplab.hu/tanulas-tanulasa/> (2026.04.30.)

Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest

Bíró Zoltán:

A fejlesztőpedagógiai támogatás változásai – újítás és megújulás?!

*„Ha hajót akarsz építeni, ne azzal kezd, hogy a munkásokkal fát gyűjtsz,
és szó nélkül kiosztod közöttük a szerszámokat, és rámutatsz a tervrajzra.
Ehelyett először keltsd fel bennük az olthatatlan vágyat a végtelen tenger iránt.”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

A fejlesztő támogatás szemléletformálódása az elmúlt években

A fejlesztő támogatás a pedagógiában az elmúlt két évtizedben jelentős szemléletváltáson ment keresztül, elmozdulva a hagyományos, hiányosságokra fókuszáló megközelítéstől a rendszerszintű, inkluzív megoldások felé.

Az elmúlt húsz év legfontosabb változásai között találhatjuk például a kora gyermekkori intervenció felértékelődését, hiszen az elmúlt években kiemelt figyelem hárult a korai fejlődés támogatására az egészségügy, a köznevelés és a szociális szféra összehangolásával. A cél a problémák minél korábbi felismerése és a személyre szabott segítségnyújtás már az óvodáskor előtt. Ugyancsak szemléletváltás következett be az értékelésben is. Elmondható, hogy a hangsúly a minősítő osztályozásról a fejlesztő (formatív) értékelés irányába tolódott el. Ez a módszer a tanulási folyamat közbeni visszacsatolásra épít, segítve a tanulót saját haladásának megértésében ahelyett, hogy csak másokhoz hasonlítaná. Nagyobb léptékű változás figyelhető meg az elmúlt húsz év tekintetében a digitális kompetenciák és az alkalmazott módszertanok esetében. Az oktatási eszközök köre drasztikusan bővült; az interaktív táblák, digitális kamerák és személyi számítógépek integrálása alapvetően megváltoztatta a pedagógiai fejlesztés kereteit.

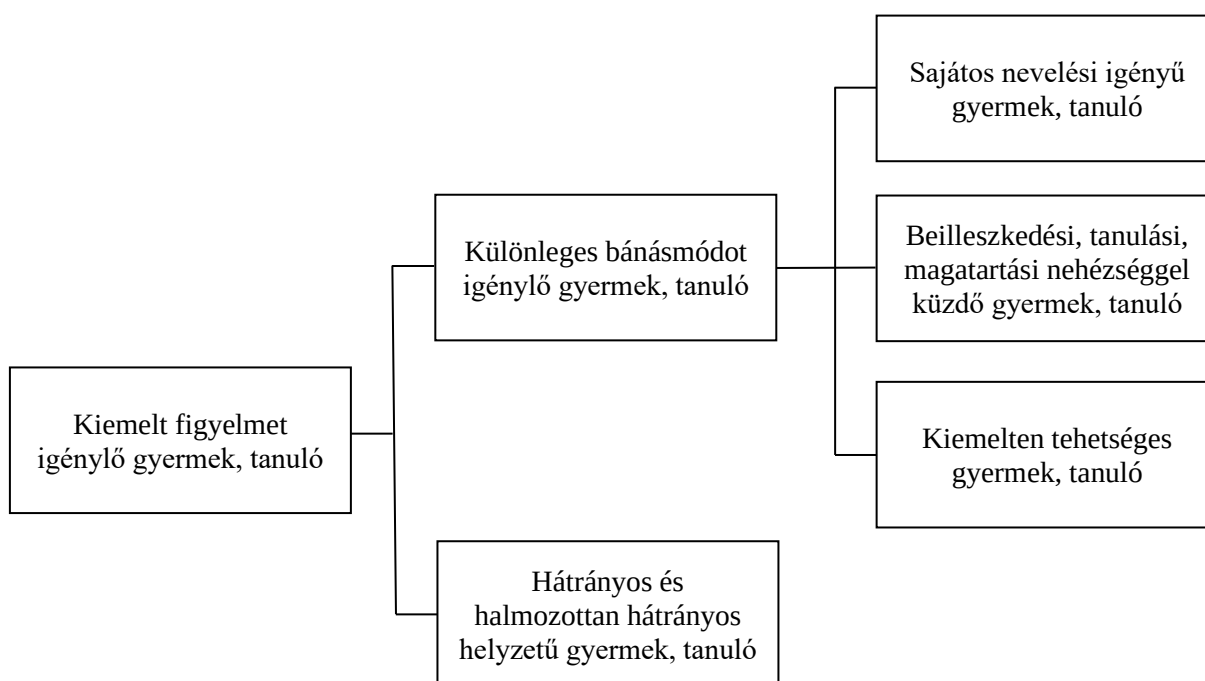
Erősödött az igény a különleges bánásmódot igénylő gyermekek (sajátos nevelési igény, beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézség) együttnevelését illetően, hiszen a pedagógusoktól elvárt kompetenciák közé bekerült a változatos tanulói igényekhez való rugalmas alkalmazkodás. A különleges bánásmód esetében kiemelt szerepet kapott a pedagógiai szakszolgálatok létrejöttének rendszere, mely a diagnosztizálási folyamatával kategorizálta a gyermekpopulációt, emellett rendszerszintű protokollok jöttek létre a fejlesztő nevelés és oktatás támogatására. Az OECD és az Európai Unió oktatáspolitikai ajánlásai (pl. élethosszig tartó tanulás, méltányosság) meghatározóvá váltak a hazai fejlesztési stratégiákban is, a nemzetközi trendek egyre jobban beépültek a hazai támogató tevékenységbe a köznevelés rendszerében.

A különleges bánásmód kifejezés gyűjtőfogalom a kiemelt figyelmet igénylők körében. A pedagógiában ebbe a körbe sorolják a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdőket, a sajátos nevelési igényűeket és a kiemelten tehetséges gyermekeket, tanulókat. (1. ábra)

A köznevelési törvény megfogalmazása alapján „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

„Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

„Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).



1. ábra A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók rendszere
(forrás: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, saját szerkesztés)

A fejlesztőpedagógia tartalmi változásai, a tevékenységek körök tisztázása

A fejlesztőpedagógia viszonylag új keletű, hazánkban Porkolábé dr. Balogh Katalin hozta létre 2004-ben a Fejlesztőpedagógusok Szakmai Egyesületét is. Véleménye szerint az olyan ép intellektusú gyerekeknek szükséges fejlesztőpedagógiai eljárásban részesülni, akik az életkorukhoz mérten elmaradnak fejlődésben a várható szinttől.

A fejlesztőpedagógiai tevékenység törvényi háttérét a jelenleg is érvényben levő 2011. évi CXCV. köznevelési törvény 47. § 8. pontja biztosítja többek között, amely egyértelműen kimondja, hogy amennyiben a gyermek beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kategóriával rendelkezik, akkor fejlesztőpedagógiai ellátásra jogosult. Ez az ellátás a nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, valamint a kollégiumi nevelés és oktatás keretében valósulhat meg. Fontos kiemelni, hogy a fejlesztés korántsem jelent egyet a korrepetálással, hiába tapasztaljuk a gyakorlatban sokszor ezt. Porkolábné úgy határozza meg a fejlesztés célját, hogy egyfajta támasznyújtás, melynél figyelembe veszik a fejlesztendő gyermekek életkorának sajátosságait és azokhoz alkalmazkodva történik az ellátás. Így biztosítanak optimális tárgyi, illetve szociális feltételeket a környezetben a fejlődő pszichikus funkciók kibontakoztatásához, valamint későbbi begyakorlásához (Sávai-Átvin, 2023). Hasonló Mező (2017) értelmezésében is a fejlesztőpedagógia, aki úgy vélekedik, hogy a fejlesztőpedagógia olyan tudatosan szervezett pedagógiai tevékenység, amely egyrészt a normál intelligenciaszinttel rendelkező, de bizonyos részképességek terén segítséget igénylő és/vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, gyermekek megsegítéséhez járul hozzá.

A fejlesztőpedagógia napjainkban jelentős szakmai és strukturális átalakuláson megy keresztül, amelyet a jogszabályi változások, a technológiai fejlődés és a diagnosztikai szemléletváltás egyaránt alakít. A 2024-től hatályos új szabályozások (a pedagógusok új életpályájáról szóló törvény) közvetlenül érintik a fejlesztőpedagógusok munkakörét és feladatait. Az új rendszerben a munkáltató köteles részletes munkaköri leírást adni, amely pontosabban rögzíti a fejlesztő feladatokat. 2025. január 1-jétől új kormányrendelet szabályozza a pedagógus-továbbképzéseket, amely nagyobb hangsúlyt fektet a szaktárgyi és módszertani ismeretek folyamatos frissítésére. Erősödik az igény a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek többségi intézményeken belüli hatékonyabb segítésére, ez a fejlesztőpedagógusoktól fokozottabb együttműködést követel meg a többségi pedagógussal.

Erdélyiné (2006) és munkatársai szerint a fejlesztőpedagógus elnevezés az iskolai végzettségben és a pedagógiai ellátási forma kereteiben igen tág fogalom. Fontos elkülöníteni, hogy az adott képzési forma a mindennapi óvodai és/vagy iskolai munka szemléletének és módszertanának gazdagításához vagy terápiás, fejlesztő tevékenységhez ad szakmai ismereteket. Lényeges tisztázni, hogy nem tekinthetjük fejlesztőpedagógusnak azt, aki egy-egy új segítő módszernek vagy technikának tudója, hiszen a fejlesztőpedagógus szakmai felkészültségének követelményei ezt jóval meghaladják. A fejlesztőpedagógusok olyan speciális felkészültséggel rendelkező szakemberek, akik korszerű gyógypedagógiai-pszichológiai ismeretek birtokában ismerik a fejlődés és a fejlesztés főbb elméleti koncepcióit,

a személyiség és az értelmi fejlődés életkori és individuális jellemzőit, a tanulási nehézségek pszichológiai és pedagógiai diagnosztikai eljárásait. Jártasak a prevenciós és korrekciós fejlesztés gyakorlati formáinak alkalmazásában óvodai, iskolai csoportban és egyéni fejlesztési formában. A 2015/13(II.26.) EMMI rendelet meghatározza a fejlesztőpedagógiai munkakör végzettségi követelményeit, miszerint az óvodapedagógus, tanító, tanár, szociálpedagógus, konduktor, gyógypedagógus, pedagógia szakos előadó, pedagógia szakos nevelőtanár diplomájára épülő szakirányú továbbképzésben szerzett szakképzettség, mely feljogosít a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek, tanulók szűrésére, csoportos és egyéni foglalkoztatására. Fejlesztőpedagógusi státuszban működhetnek azok a gyógypedagógusok, akik logopédia vagy tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végeztek.

Fontos hangsúlyoznunk azt is, hogy a fenti meghatározások valamilyen különleges bánásmódra való szükségességet, jogosultságot határoznak meg, azonban elhatárolják azt a sajátos nevelési igénytől. Annak érdekében, hogy a gyakorlatban a célirányos fejlesztést tudjuk biztosítani számukra, fontos tisztáznunk, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség és a sajátos nevelési igény esetében hasonlóságok tapasztalhatók a gyermekek, tanulók tüneti megnyilvánulásaiban, ugyanakkor a megsegítésükhöz vezető út más. A vonatkozó jogszabályok alapján a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek esetében fejlesztőpedagógiai megsegítésre és szaktanárok, tanítók által végzett fejlesztő felzárkóztatásra egyaránt szükség van, ezek keretét, időtartamát a jogszabályi előírások mellett a szakértői vélemények is tartalmazzák. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók esetében a rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások – melyeket szakirányú végzettséggel rendelkező gyógypedagógusok, esetenként konduktorok, gyógytornászok végeznek – mellett az óvodapedagógus, tanító, szaktanár által végzett megsegítés elengedhetetlen (Závoti, 2023). A sajátos nevelési igény esetében szem előtt kell tartanunk azt a tényt is, hogy egy irreverzibilis tényezővel állunk szemben és a hátránykompenzáció, a gyengébben működő területek célirányos megsegítése válik szükségessé. Mindkét esetben (beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézség, sajátos nevelési igény) a gyermekek, tanulók megsegítése nem kizárólag a fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus feladata, hanem a gyermekkel kapcsolatba kerülő valamennyi pedagógus, szakember kölcsönös munkája adhatja a kulcsot az eredményekhez (Erdélyiné, 2006).

Závoti (2023) szerint a fejlesztőpedagógus állami, egyházi fenntartású és magán köznevelési intézményekben alkalmazható. A gyógypedagógiai intézményben alkalmazása nem jelenti a gyógypedagógusi kompetenciák átlépését. Rehabilitációs órákat, foglalkozásokat nem tarthat, részképességzavarok megelőzésével, korrekciójával foglalkozik. Jelen lehet még korai fejlesztő központban, gyermekvédelmi intézményekben, családsegítő központokban, pedagógiai szakszolgálatban. A fejlesztőpedagógiai tevékenység szervezését az intézmény jellege, a korosztály, az állapot és egyéb helyi tényezők határozzák meg: integráló csoportban differenciáltan foglalkozik párhuzamosan a többségi pedagógussal; csoportból kiemelve egyéni foglalkozással; szegregált csoportban párhuzamosan a gyógypedagógussal; mikrocsoporthoz szervezésben; szegregált speciális csoportos szervezésben; pedagógiai szakszolgálat keretében; ritkábban önálló pedagógiai státuszban.

A pedagógiai munka tartalmának változásai a különleges bánásmód tükrében

A különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel való foglalkozás témakörének ismertetése kiemelt szereppel bír a pedagógus és pszichológus hallgatók számára egyaránt, hiszen szakmai pályafutásuk során valamennyien találkoznak és dolgoznak együtt különleges bánásmódot igénylő gyermekkel, fiatallal, valamint családjaikkal. Ennek érdekében fontos, hogy hallgatóként megismerjék ezeket a csoportokat, általános és specifikus tulajdonságaikat, a velük való foglalkozás lehetőségeit.

Napjainkban az integrált és inkluzív oktatás preferált. Ez egy pedagógiai irányzat, ami a tanulásban valamely oknál fogva akadályozott gyermekek nevelését és oktatását foglalja magában. Az integráció célja a különálló részek egy egységbe való beilleszkedésének, beolvadásának elérése, miközben az inklúzió egy magasabb szintet jelöl, nevezetesen a gyermekek egyéni különbségeit teljes mértékben figyelembe veszi, és azokra építve alakít ki befogadó környezetet személyi, tárgyi és pedagógiai vonatkozásban, amely lehetővé teszi a hatékony, eredményes és méltányos funkcionálást. Az inklúzió során a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatása és nevelése a többségi intézményekben (óvoda, alap-, közép- és felsőfokú intézményekben), ép társaikkal együtt történik. Szükségeik nem kerülhetnek háttérbe, valamint szükséges számukra biztosítani az oktatási-nevelési folyamathoz szükséges feltételeket. Mivel az a cél, hogy a gyermekek beilleszkedjenek a társadalomba is, a család felől érkező alapokat az iskolából érkező információkkal és tudással egészíthetjük ki (Kovács, 2024).

Dávid (2015) szerint a kiemelt figyelmet igénylő tanulói csoportok esetében a mai napig meghatározó kérdésként jelenik meg az integráció és szegregáció kérdésköre. Napjainkra teret hódított az integrációs szemlélet, a szakirodalom és a korábbi kutatások alapján ugyanis ezen oktatási forma hatékonyabban támogatja a tanulók későbbi társadalmi beilleszkedését. Az ehhez szükséges keretek megteremtésében játszanak fontos szerepet a különféle szakpolitikák és szabályozások (pl. pedagógiai szakszolgálati rendszer létrejötte). Meghatározzák, mely tanulói csoportok esetében milyen intézményekben és hogyan történhet az integráció, milyen kötelezettségei és lehetőségei vannak az intézménynek és a pedagógusoknak egyaránt.

A mai magyar jogszabályok alapján, az alaptörvénnyel összhangban, minden gyermeknek joga van adottságainak és képességeinek megfelelő, igény szerint speciális vagy rehabilitáció ellátásban részesülni (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

Kezdetben az egyes fogyatékoságok jellemzői, az azokkal élő gyermekek beilleszthetősége álltak a fókuszban, s csak ezt követően helyeződött át a hangsúly azokra a közoktatási feltételekre, amelyek megteremtése elengedhetetlen az integráció megvalósulása érdekében. Ennek következtében 1993 óta biztosított az oktatáshoz való jog minden fogyatékossgal élő gyermek számára, s megkezdődött az integrációhoz szükséges feltételek szabályozása rendeletek formájában. Emellett fontos szerepet játszott az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról, amely szerint a megfelelő intézményrendszer működtetése mellett az állam minden olyan jog érvényesítéséről köteles

gondoskodni, amely a fogyatékkal élő személyeket illeti. Jól látható, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásának szabályozása igen rövid múltra tekint vissza. Mindebből látható, hogy az integrált oktatást szabályozó jogszabályi környezet egy folyamatosan változásban, átalakulásban lévő eleme a magyarországi köznevelési rendszer szabályozásának (Perlusz, 2021).

Napjainkban a köznevelési rendszer első színtere az óvoda, amely látogatása hároméves kortól kötelező a köznevelési törvény alapján. A sajátos nevelési igény kérdéskörét vizsgálva az óvoda esetében elmondható, hogy ugyan a tankötelezettséget azon nevelési évtől számítják, amely év augusztus 31-éig a gyermek betölti hatodik életévét, a köznevelési törvény a sajátos nevelési igényű gyermekeknek indokolt esetben lehetőséget biztosít arra, hogy nyolcéves korukig részesülhessenek óvodai ellátásban. Az integráció kérdéskörét vizsgálva elmondható, hogy alapvetően az integratív, inkluzív szemlélet érvényesül az óvodai nevelésben (Kovács, 2024).

Az általános iskolák mellett már nagyobb arányban működnek úgynevezett gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai intézmények, amelyek elsődlegesen a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésére és oktatására specializálódtak (2011. évi CXCV. köznevelési törvény). Ezekből az intézményekből is lehetőségük van a tanulóknak bármely típusú közép fokú intézménybe jelentkezni, valamint a normál tantervű általános iskolákból is adott a lehetőség a speciális intézményben történő továbbtanulásra. Noha a hazai törvényi keretek nem tesznek korlátozást arra vonatkozóan, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók a különböző képzési szinteken mely intézményekbe, képzéstípusokra jelentkezhetnek, a szakirodalom szerint a fogyatékkal élő személyek számára mégis nehezebb az átlépés az egyes képzési szintek között és általános és középiskolai tanulmányaik meghatározók lehetnek a felsőoktatási bekerülésük esetében is (Fehérvári et al., 2016).

A köznevelési intézmények, amennyiben azt az alapító okiratukban köznevelési alapfeladatként deklarálják, végezhetik a különböző sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatását. Ennek elfogadásával kötelezettséget vállal az intézmény fenntartója arra, hogy finanszírozza az iskola számára a szükséges feltételek megteremtését. Fontos hangsúlyozni ugyanakkor azt is, hogy elsődlegesen alkalmazandók a szakértői bizottság által kiadott szakértői véleményben megfogalmazottak. A köznevelési törvény alapján pedig a gyermeknek alapvető joga van arra, hogy a szakértői véleményben foglaltak szerint az állapotának megfelelő ellátásban részesüljön. További, a fejlesztést és ellátást segítő feladatok közé tartozik a tehetséggondozó és felzárkóztató fejlesztőpedagógiai foglalkozások, valamint az egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs és rehabilitációs foglalkozások szervezése. Mindez a megfelelő végzettséggel rendelkező segítő szakember alkalmazásával valósulhat csak meg, melyet az intézmény által létrehozott speciális tanterv, tankönyvek és segédletek, szükség esetén speciális gyógyászati és technikai eszközök tovább támogatnak (Vargáné, 2006).

2020-tól a köznevelésben dolgozók számára rendelkezésre áll egy „Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódhoz; a fejlesztőpedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra” című dokumentum. Célja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő óvodás gyermekek, iskolás tanulók és szüleik, valamint a velük foglalkozó segítő szakemberek (pedagógus, intézményvezető, fejlesztőpedagógus, fejlesztőpedagógiai feladatokat ellátó gyógypedagógus, szakértő) részletes gyógypedagógiai és pedagógiai szakmai tájékoztatása és segítése. Hasonló a célja a sajátos nevelési igényű tanulók esetében a „Sajátos nevelési igényű tanulók óvodai nevelésének és iskolai oktatásának irányelvei kiadásáról” szóló szakmai dokumentumnak. Az ajánlás azt szolgálja, hogy a különleges bánásmód – amelyben a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel diagnosztizált gyermekeknek, tanulóknak a köznevelési jogszabályok szerint részesülniük kell az óvodában és iskolában – hatékonyabban segítse a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségeik megszüntetését, e nehézségek hatásainak és következményeinek enyhítését, a kialakult pedagógiai probléma és konfliktusok okának beazonosítását, majd ezen okok megszüntetésére vagy legalább következményeiknek enyhítésére törekvést, elsősorban a tanulási képességek fejlesztése és a lehetségesen eredményesebb magatartásbefolyásolási motívumok, eszközök, hatások felmutatása útján. Cél az is, hogy a nevelési-oktatási intézmény (iskola, óvoda, kollégium) tanulmányi követelményei és módszertana, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségű tanulónak járó különleges bánásmód igazodjon a fejlesztőpedagógiai, valamint a pedagógiai megsegítés lehetséges üteméhez a problémával érintett területeken. Ily módon a különleges bánásmód részévé válhassanak az ajánlásban írt fejlesztések, fejlesztőpedagógiai és pedagógiai módszertanok, első sorban a differenciálás. Az ajánlás fókuszában egyrészt a szülő áll; másrészt a segítő szakember, aki pedagógusként, osztályfőnökként, igazgatóként, fejlesztőpedagógusként, fejlesztőpedagógiai feladatokat ellátó gyógypedagógusként, óvoda- és iskolapszichológusként ebből a szakmai összefoglalásból talán jobban (hatékonyabban, egyszerűbben, gyorsabban, örömtelibb módokon) megtalálja a „kulcsot” a mindennapokban beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségként feltűnő gyerekekhez. (Szakmai ajánlás, 2020).

Kovács (2024) leírja, hogy a pedagógusok munkájának támogatását a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai támogatásának irányelveiről szóló EMMI rendelet hivatott támogatni. Ez a rendelet meghatározza a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának elveit. A törvény a pedagógus legfontosabb feladatai között megfogalmazza, hogy a szakértői bizottság szakértői véleményének figyelembevételével módosítsa a tantárgyi tartalmakat a sajátos nevelési igények jellemzőinek figyelembevételével. Emellett feladatként jelenik meg a diagnózisban és a szakértői véleményben szereplő javaslatok beépítése a tanórai tevékenységbe, valamint az eltérő képességekhez és viselkedéshez való alkalmazkodás. Amennyiben az intézmény által teljesítendő feltételek teljesülnek, úgy a pedagógus mellett megjelennek az iskolában azon segítő szakemberek, akik végzettségüknek megfelelően olyan speciális kompetenciákkal és tudással rendelkeznek, melyek elengedhetetlenek a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése és oktatása során.

A pedagógus-továbbképzések változásai, fókuszban a különleges bánásmód támogatása

A pedagógus-továbbképzési rendszert 1997-ben az akkor hatályban lévő közoktatási törvény, illetőleg a 277/1997. (XII.22.) kormányrendelet által meghatározott szabályok szerint vezették be. A pedagógus-továbbképzés rendszeréről szóló 419/2024. (XII. 23.) kormányrendelet alapvetően formálta át a korábbi szabályozást. A pedagógus a pedagógus-továbbképzést a köznevelési intézmény igazgatója által kijelölt szakmai – tanárok esetén szaktárgyi, tartalmi ismereteket – megújító képzések, valamint a pedagógus által választható képzés elvégzésével teljesíti, melynek keretében a köznevelési intézmény igazgatója által kijelölt tartalmi megújító képzés hozzájárul az adott pedagógus szakképzettséghez kapcsolódó képzésben megszerzett ismeretek és jártasság megújításához, kiegészítéséhez.

Alapvetően megváltoztak a pedagógus-továbbképzési program tervezésével kapcsolatos rendelkezések is. Az eddigiekben az intézmény igazgatójának öt évre szóló továbbképzési programot és évente annak végrehajtására szolgáló beiskolázási tervet kellett készítenie. A kormányrendeletben meghatározott rendelkezés szerint az igazgató a pedagógus-továbbképzési nyilvántartás adatai alapján a pedagógus-továbbképzés teljesítése érdekében egy nevelési, tanítási évre szóló pedagógus-továbbképzési intézményi programot készített, melybe a gyakornoki továbbképzésre kötelezetteket is felvette. Az új továbbképzési rendszerben már nem szerepel öt évre szóló középtávú továbbképzési program elkészítésének kötelezettsége, de ennek ellenére az intézmény igazgatójának ötéves továbbképzési ciklusokban kell terveznie a továbbképzésre kötelezett pedagógusainak tartalmi megújító, illetve választható továbbképzését. A pedagógus a pedagógus-továbbképzési kötelezettséget 2025. szeptember 1-jétől az új rendelet szerinti ötéves pedagógus-továbbképzési ciklus keretében köteles teljesíteni, ettől az időponttól tehát minden pedagógus számára új, ötéves pedagógus-továbbképzési ciklus indult.

A gyógypedagógusok, konduktorok, fejlesztőpedagógusok és iskolapszichológusok sajátos helyzetben vannak, hiszen ők a 120 kreditet csak választható továbbképzésekkel teljesíthetik. Az a pedagógus, aki kizárólag alapfokú művészeti iskolában, illetve pedagógiai szakszolgálati intézményben dolgozik, vagy szakgimnáziumban kizárólag szakmai tantárgyat tanít, a pedagógus-továbbképzést választható képzések elvégzésével teljesíti.

Napjainkban nemzetközi és hazai színtereken is nagy figyelem összpontosul a tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő, sajátos nevelési igényű tanulóakra. Évente növekvő számuk arra készíti a pedagógusokat, hogy tovább képezzék magukat, új módszereket sajátítsanak el, melyek segítségével a tanulókat érintő problémákat enyhíthetik, vagy teljesen megszüntethetik.

Nyilvánvalóvá vált, hogy a megoldás a különbséget tevő, azaz differenciált tanulás és tanítás megtervezésében és létrehozásában gyökeredzik, valamint a személyre szabott egyéni fejlesztésben rejlik. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek támogatására számos akkreditált pedagógus-továbbképzés és szakirányú továbbképzési szak érhető el Magyarországon.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ szakmai támogató munkája a különleges bánásmód esetében

A Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ által nyújtott pedagógiai-szakmai szolgáltatások célja a folyamatos, korrekt szakmai támogatás nyújtása nyolc szolgáltatási területen a mindennapi pedagógiai munka segítése és a nevelés-oktatás hatékonyságának növelése érdekében, valamennyi intézménytípusban.

Ezen munkában, konkrétan a pedagógus-továbbképzések fejlesztésében és akkreditációjában kiemelt szerepük van a különleges bánásmódot igénylők támogatását célzó képzéseknek. A központ számos választható továbbképzést kínál a témában a pedagógusok számára. A különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel kapcsolatos pedagógus-továbbképzések célja, hogy a pedagógusokat felkészítsék az inkluzív oktatásra és a speciális igényű tanulók hatékony megsegítésére. A képzések általában gyakorlatorientáltak, és segítséget nyújtanak a diagnosztikai eredmények értelmezésében, valamint a differenciált tanulásszervezésben. A programok megvalósíthatók a központban és igény esetén kihelyezett formában is az iskolákban és az óvodákban.

Az intézmény jelenleg, 2026-ban az alábbi képzéseket nyújtja a különleges bánásmódot igénylő gyermekek – közvetlen és közvetett – támogatásához:

30 órás akkreditált továbbképzések:

- ADHD pedagógus szemmel – figyelmi problémák, hiperaktivitás kezelése pedagógusként pedagógusoknak
- Autizmus Live – komprehenzív, autizmus-specifikus beavatkozás lehetőségei az inkluzív ellátásban
- Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel, sajátos nevelési igénnyel küzdő, és hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás módszertana
- Tanulási zavarok a XXI. században: diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia
- Szociális és érzelmi készségek fejlesztése
- Kreativitást mindenkinek! A tehetséggondozás lehetőségei a köznevelés színterein
- Agresszió- és konfliktuskezelés, gyermekek önvédelmi képességeinek fejlesztése és a zaklatás (bullying) csökkentése az iskolában
- Az alfa generáció kulcsa – generációk közötti illeszkedés, a digitális nemzedék érzelmi és szociális készségeinek támogatása
- Z generáció – fókuszban a digitális generáció érzelmi és szociális aspektusai. Generációk közötti illeszkedés

15 órás akkreditált továbbképzések:

- Az osztályfőnöki munka támogatása az egyén és közösség jegyében
- XYZ... és alfa - ismeretek és alkalmazkodás a generációs változásokban

5 órás rövid képzések:

- ADHD az általános iskolában – fókuszban a gyakorlat
- Autizmus az óvodában, általános iskolában – fókuszban a gyakorlat
- Neurokognitív zavarok támogatása az integrált oktatásban (autizmus az iskolában)
- Dolgozzunk össze! – a sikeres integráció támogatása az autizmussal élő gyermeket segítő munkájának összehangolásával
- Az autizmus és a kihívást jelentő viselkedések a hétköznapi életben
- Te is tehetsz érte! Segítség az együttneveléshez (pedagógiai és gyógypedagógiai asszisztenseknek)
- Inklúzió a gyakorlatban
- SNI – ami a pedagógusképzésből kimaradt
- Beszéljünk a beszédéről
- Beszéljünk a beszédéről a bölcsődei korcsoport nevelése kapcsán
- Iskolára hangoló – fejlesztési lehetőségek nagy csoportban
- Mozgásfejlődés, mozgásfejlesztés, mozgásérzettség
- Szociális és érzelmi készségek fejlesztése
- Valami megcsillan... Fókuszban: a TEHETSÉG

A központ 30 órás akkreditált továbbképzései között nagyon népszerűek – a közvetlenül vagy közvetve – a különleges bánásmódot igénylők támogatását célzó képzések, melyeket az 1. táblázat adatai is szemléltetnek a 2021 és 2025 közötti időszakról.

1. táblázat:
Az ELTE SRPSZKK 30 órás akkreditált továbbképzéseinek alakulása
a különleges bánásmódot igénylők témakörében
(ELTE SRPSZKK, 2021-2025)

Év	Összes pedagógus-továbbképzés száma (db)	Részvétel az összes pedagógus-továbbképzésen (fő)	Különleges bánásmódot igénylők támogatását célzó pedagógus-továbbképzések száma (db)	Részvétel a különleges bánásmódot igénylők támogatását célzó pedagógus-továbbképzésen (fő)
2021	23	428	11	195
2022	26	303	12	138
2023	29	468	15	199
2024	34	535	20	309
2025	38	527	23	332
2021-2025	150	2261	81	1173

A széleskörű továbbképzési programkínálat mellett megtalálhatók voltak és jelenleg is fellelhetők a központban a fejlesztőpedagógiára fókuszáló egyéb szakmai programok is, például műhelymunka-sorozatok megvalósítása, tematikus tanulmánykötetek kiadása és konferenciák szervezése is.

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ mindig is elkötelezett volt a gyakorlatorientált, korszerű, a jelen pedagógiai helyzetekhez igazodó programok megszervezése, lebonyolítása mellett. 2020-tól folyamatosan megszervezésre kerültek az intézményben, illetve külső helyszíneken különböző aktuális témakörben műhelymunkák, ahol a résztvevők a szakterület elismert szakemberei által facilitált gyakorlati programokon vehettek részt. A teljesség igénye nélkül néhány témakört érdemes megemlíteni, melyekben a pedagógusok – illetve a pedagógusok mellett már a pedagógiai, gyógypedagógiai asszisztensek is – új, korszerű elméleti tudással és gyakorlati módszerekkel gazdagodhattak. Műhelymunkák szerveződtek például ADHD, autizmus, korszerű diagnosztikai protokollok, fegyelmezési technikák, kognitív-képességprofil-elemzések, fejlesztő programok tervezése témákban. Külön kuriózumnak számított a rendőrség számára iskolaőröknek nyújtott támogatássorozat vagy az óvodai dajkák számára ismeretbővítő előadások megvalósítása.

A fejlesztőpedagógusok számára 2022 óta évente megrendezésre kerülő műhelymunka-sorozatok során lehetőség adódik a praxisukban lévő problémák, esetek megbeszélésére, alternatívák keresésére, ahol a területhez leginkább hozzáértő szakemberektől kaphatnak támogatást. A foglalkozások során az elméleti ismeretek mellett egy-egy újabb és korszerűbb eljárást technikát, protokollt dolgozhatnak fel a résztvevők.

Az SRPSZKK elkötelezett emellett a jelenkori problémák megoldásainak hatékony támogatására. Ezek közül külön említést érdemel a Szülők Iskolája elnevezésű programsorozat, mely kísérleti jelleggel a szülők számára nyújtott támogatást bölcsődékben, óvodákban. Ebben a programsorozatban a korszerű nevelési és pedagógiai, didaktikai elméletek mellett a gyakorlatban alkalmazható módszerekkel, eszközökkel, eljárásokkal ismerkedhettek meg a jelenlévők.

2020-ban a fejlesztőpedagógia támogatását egy tanulmánykötettel is segítette a pedagógiai szolgáltató központ, Együtműködés a gondolkodásban, együttműködés a fejlesztésben – Vas megyei gyógypedagógiai jó gyakorlatok a gyermekek fejlődése érdekében címmel. A kötetben olyan témák kerültek kifejtésre, melyek a fejlesztő, támogató munkát nagymértékben segítették. A minden érdeklődő számára az intézményi honlapon elérhető kötetben ismertetésre került a pedagógiai szakszolgálati rendszer létrejötte, a fejlesztőpedagógia megújítása, az iskolaérettség témaköre, a fonológiai fejlettség vizsgálata, a nyelvi késés, fejlődési zavar korai felismerése, az ADHD, az autizmus, a dinamikus szenzoros terápia ismertetése, illetve a bullying kezelése az iskolákban.

Rendkívül nagy érdeklődés övezte az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ által megrendezett fejlesztőpedagógiai konferenciát, amin a közel 80 résztvevő előadásokat hallgathatott meg a fejlesztőpedagógia elmúlt időszakához kapcsolódó témakörökben. A mentális problémák iskoláskori pszichológiai támogatásáról gyakorló pszichológus tolmácsolásában hallgathattak meg előadást a jelenlévők. A konferencián helyet kapott egy – már hosszú évek óta kialakított és működtetett – intézményi inklúzió bemutatása,

melyet a különleges bánásmód széles spektrumát magában foglaló intézmény vezetője mutatott be a hallgatóságnak. Szintén a jelenkor problematikájához kapcsolódva kapott szerepet a konferencián a beszédproblémák kezelésének bemutatása, hiszen napjainkban egyre több a beszédhibás gyermek az intézményekben és elengedhetetlen, hogy ezzel a generációkon átívelő problémával is megismerkedjenek a pedagógusok. Ezt a konferencián egy gyakorló logopédus prezentálta a jelenlévőknek. A neurodiverz szemléletmód aktualitásából adódott, hogy információkat kapjanak a pedagógusok a neurokognitív fejlődészavarok integrációs lehetőségéről, hiszen a korszerű kutatási eredmények alapján is prognosztizálható ezen populáció jelenlétének emelkedése a köznevelési intézményekben. A konferencián előadó kollégáink korszerű és a mindennapi gyakorlatban használható tanácsokkal szolgáltak a résztvevőknek.

A fejlesztőpedagógiában friss kutatási eredményeket az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ folyamatosan figyelemmel kíséri és azokat próbálja beépíteni képzéseibe, szakmai programjaiba, különböző köznevelés-fejlesztési projekteibe.

Összegzés

Az óvodák, iskolák számára számos olyan lehetőség nyílt a köznevelési rendszer átalakulása óta, melyek a jelenkor intézményeiben kiemelt jelentőséggel bír a mindennapokban. Az eltelt közel húsz év alatt újabb és újabb kihívások jelentek meg a köznevelésben, megjelent például a különleges bánásmód fogalma, korszerű digitális pedagógiai módszerek eljárások vagy akár az inkluzív szemlélet mindennapi elvárásai. A pedagógusok közötti együttműködés tekintetében kimutatható, hogy azok a tanítók, tanárok, akik a kollégáikkal való együttműködés újszerűbb formáiban vesznek részt, hatékonyabbnak érzik a munkájukat, mint azok, akik magányosan dolgoznak (Bíró, 2020.).

Egy gyermek a köznevelés rendszerében a különböző foglalkozásokon, órákon nem minden esetben ugyanazt az oldalát mutathatja meg. Ugyanakkor elmondható, hogy „tanulási nehézségeit cipeli magával, amikor egyik tanteremből a másikba sétál át. A szövegértési gyengeség például nem csak irodalom órán jelenik meg, hanem ott van minden helyzetben, amikor írott anyagot kell értelmezni. A tanulás markáns részét teszi ki, amikor egy könyvből olvasás során próbálunk információt nyerni. Ebből fakadóan egy BTM-es gyerek egyéni bánásmódjának kialakítása nem csak egy tanár feladata, hanem mindenkié, aki tanítja őt. A differenciálás módja ideális esetben egy olyan terv kialakítását jelenti, ami egyfajta „használati útmutatóul” szolgál az egyes BTM-es diákokhoz.” (Gerencsér, 2017. 1.)

Minél szorosabban együttműködnek a különböző szakemberek – óvodapedagógus, tanító, szaktanár, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus – egymással, annál könnyebbé tehető a gyermek eltérő működésének megértése, támogatása, fejlesztése. „Könnyen belátható, hogy nagyon nagy szükség van a gyógypedagógusok segítségére, miközben pedagógushiány is sújtja a területet.” (Remeczne Komár, 2018. 13.)

Egyre bővülnek a lehetőségek, a módszertanok, az eljárások, melyek segítséget nyújtanak azon pedagógusok számára, akik kapcsolatba kerülnek különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel, tanulókkal. Találkozhatunk olyan helyzettel is a köznevelési intézményekben, mely nem a különleges bánásmód kategóriájába sorolt gyermekeket érinti elsősorban, hiszen előfordul, hogy nem kifejezetten ők a kiindulópontjai az adott helyzetnek, ugyanakkor lehetnek akár elszenvedői is annak.

A fejlesztőpedagógus szerepe a mai magyar köznevelésben kulcsfontosságú a tanulók eltérő képességeihez való alkalmazkodásban és a lemorzsolódás megelőzésében. Munkájuk ugyanakkor csak akkor lehet igazán sikeres, ha szorosan együttműködnek a szülőkkel és a többi pedagógussal, segítve az iskola környezetének „érzékenyítését” a különleges bánásmódot igénylő gyerekek irányába.

A szakmai együttműködésre számos lehetőség adódik a köznevelés rendszerében, mellyel egyre több pedagógus él is, annak érdekében, hogy abba a bizonyos zsákba egyre több korszerű, modern módszer, eljárás beleférjen, hiszen a ma gyermekéhez vezető út rögzös és hosszan van kikövezve, és áttekintve az elmúlt évek pedagógiájának változásait biztosak lehetünk benne, hogy már látjuk a fényt az alagút végén. A kérdés végigmegyünk-e közösen azon a kövezett úton.

*„Azzal a diákkal foglalkozz, aki most ül a padban,
nem azzal, akit szeretnél, és nem is azzal, aki régen ott ült.
A legjobb dolog a tanításban, hogy tényleg számít a munkánk.
A legnehezebb dolog pedig, hogy minden nap számít.”*
(Kevin Maxwell)

Irodalomjegyzék

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről (2025.08.21.-től hatályos). In: *Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm> (2026.03.29.)

2011. évi CXCV törvény A nemzeti köznevelésről (2026.01.01.-től hatályos). In: *Nemzeti Jogszabálytár*. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.370722 (2026.03.22.)

Bíró Endre (2020): *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódhoz; a fejlesztőpedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest

Bíró Zoltán (2017): *Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel, sajátos nevelési igénnyel küzdő és hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás módszertana*. Akkreditált továbbképzés prezentációja

Bíró Zoltán (2020): Megújulás a fejlesztésben a különleges bánásmód körében. In: Kispálné Horváth Mária és Gerölyné Kölkedi Éva (szerk.): *Együttműködés a gondolkodásban, együttműködés a fejlesztésben. Vas megyei gyógypedagógiai jó gyakorlatok a gyermekek fejlődése érdekében*. ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 21-35 p. (Vas megyei pedagógiai jó gyakorlatok sorozat)

Dávid Mária (2015): *Speciális igényűek a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger

Erdélyiné Barakony Ilona, Kiss Ferenc, Pálnokné Pozsonyi Márta (2006): A fejlesztőpedagógiai munka vizsgálata Borsod – Abaúj – Zemplén megyében. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 2. sz. 85-94. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00100/2006-02-mu-Tobbek-Fejleszto.html> (2026.03.22.)

ELTE SRPSZKK (2021-2025): *Éves beszámolók a pedagógiai-szakmai szolgáltatások területére 2021-2025*. ELTE SRPSZKK, Szombathely

Fehérvári Anikó, Misley Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna és Veroszta Zsuzsanna (2016): *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Tempus Közalapítvány, Budapest

Gerencsér Dóra (2017): *BTMN az osztályban. Hogyan kaphat teret az egyéni bánásmód?* TanTrend Oktatási Portál. <http://tantrend.hu/hir/btmn-az-osztalyban-hogyan-kaphat-teret-az-egyeni-banasmod> (2020.03.23.)

Kaposi József, Szőke-Milinte Enikő (2019): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest

Kereki Judit, Szvatkó Anna (2015): *A koragyermekkori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest

Kovács Karolina Eszter (szerk.) (2024): *Különleges bánásmód a köznevelésben*. Debreceni Egyetem, Debrecen

Mező Ferenc (2017): *Fejlesztőpedagógia elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. K+F Stúdió Kft., Debrecen

Perlusz Andrea (2021): Az inkluzív intézményvezetés és az inkluzív nevelés-oktatás összefüggései. *Educatio*, **29.** 3.sz. 350–362. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.2> (2026.03.22.)

Porkolábné Balogh Katalin (1992): *Kudarccal az iskolában*. Alex Typo, Budapest

Remeczné Komár Gabriella (2018): Gyógypedagógus az iskolában. *Új Köznevelés*, **74.** 3-4.sz. 10-13.

Sávai-Átyin Regina (2023): Szélmalomharc? BTMN tanulók és szüleik, tanáraik helyzete fejlesztőpedagógusokkal készített interjúk tükrében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, **9.** 2.sz. 113-124. DOI 10.18458/KB.2023.2.113 (2026.03.22.)

Vargáné Mező Lilla (2006): *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest

Závoti Józsefné (2023): *A fejlesztőpedagógia alapjai*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron

Pulay Teréz:

A jövő formálása a tehetséggondozással a 21. századi pedagógiában

Bevezetés

A 21. század gazdasági, technológiai, társadalmi változásai alapjaiban változtatják meg az oktatás szerepéről és működéséről való gondolkodást, véleményt. A globalizáció, a digitalizáció, az élethosszig tartó tanulás új kihívások elé állítja az oktatási rendszereket, és ebben a gyorsan változó környezetben a tehetségek felismerése, fejlesztése kiemelkedő jelentőségűvé válik nemcsak a pedagógia szempontjából, hanem társadalmi és nemzetgazdasági szempontból is. Korunk oktatásának legnagyobb kihívásai az egyéni különbségek és az inkluzív szemlélet figyelembevétele, a differenciált módszerek és a rugalmas tanulásszervezés alkalmazása. A munkaerőpiac átalakulása miatt előtérbe kerültek olyan készségek, mint az együttműködés, az alkalmazkodóképesség, a reziliencia és a kritikus gondolkodás. A globális világban különösen fontos, hogy a tehetséges tanulók nemzetközi szinten is képesek legyenek helytállni, miközben megőrzik saját kulturális értékeiket. A földrajzi korlátok lebontása a 21. századi tehetséggondozás egyik legfontosabb esélyegyenlőségi pillére. A digitalizáció a társadalmi mobilitás eszköze lett a tehetséggondozásban. Egy kistelepülésen élő, tehetséges diák ma már videóhíváson keresztül útmutatást kaphat a világ bármely pontján élő tapasztalt szakembertől, illetve a digitális hálózatok, szakmai fórumok lehetővé teszik, hogy hasonló érdeklődésű kortársakkal kapcsolódjon össze a világ bármely pontjáról.

A tehetséggondozás fogalma és gyakorlata az elmúlt évtizedekben jelentős átalakuláson ment keresztül. Komplex tehetségmodellek váltották fel a jobbra intelligenciára és tanulmányi eredményre épülő megközelítéseket. Ezek a modellek már figyelembe veszik a motivációt, a kreativitást, a kitartást, a környezeti hatásokat, és komplex, fejleszthető, dinamikus rendszerként értelmezik a tehetséget. A magyar tehetséggondozás erős hagyományokra épül, ugyanakkor új megközelítéseket, válaszokat kell adnia a mai kor kihívásainak, amelyek a jövőbeli sikerességhez vezethetnek (Révész, 2012.).

A tanulmány célja, hogy betekintést adjon a tehetséggondozás értelmezésébe, a tehetség fogalmának változásaiba, valamint az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ (SRPSZKK) főbb tehetséggondozó tevékenységeibe.

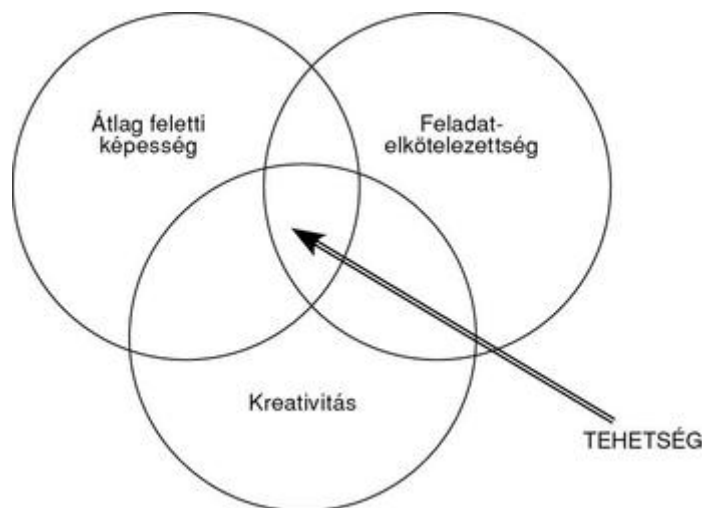
Néhány többtényezős tehetségmodell

A korai tehetségelméletek a tehetséget elsősorban az intelligenciával és a tanulmányi teljesítménnyel azonosították, a magas IQ-t tekintették a legfőbb mutatónak. Ez a megközelítés elsősorban a kognitív képességekre épít, nem veszi figyelembe a kreativitást, a motivációt és a környezeti hatásokat.

Renzulli háromkörös modellje

Joseph Renzulli háromkörös modellje a tehetséget három tényező összehangolásában látja:

1. átlagon felüli képességek
2. kreativitás
3. feladat iránti elkötelezettség (motiváció)

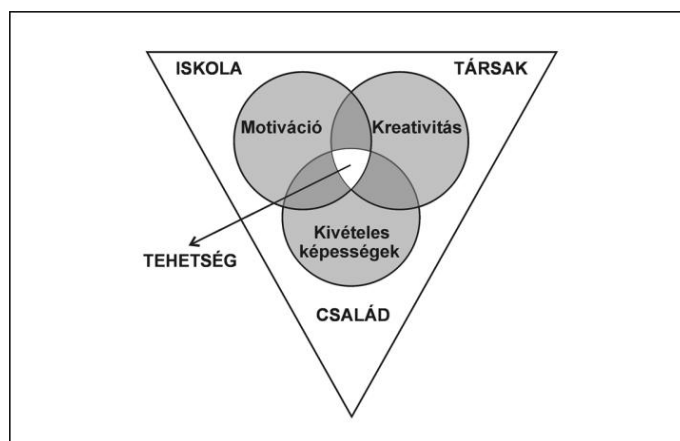


1. ábra: Renzulli „háromkörös modellje” (Gyarmathy, 2012., 22.)

E három tényező közös halmaza a tehetség. Renzulli később az átlagon felüli képességeket szétválasztotta általános és speciális képességekre.

Franz J. Mönks háromoldalú modellje

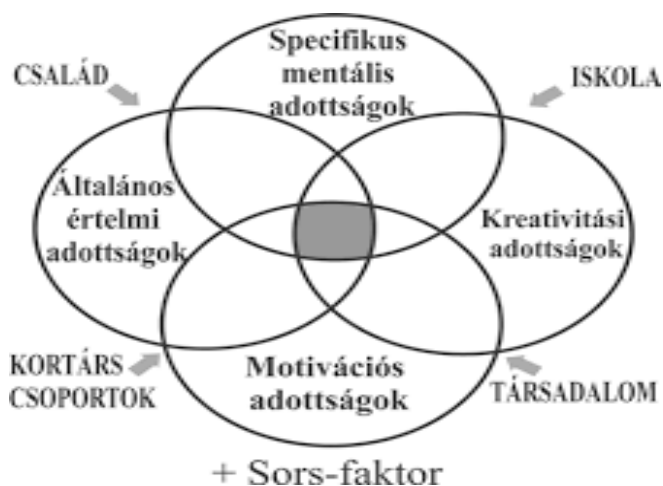
Mönks kiegészíti az előző modellt a család, az iskola és a kortárs csoport háromszögével, mert szerinte a tehetség kibontakozásának egyik alapfeltétele a környezet. A feladatalkötelezettséget pedig motivációra változtatta, a belső hajtóerőt hangsúlyozta ezáltal.



2. ábra: Mönks-Renzulli tehetségmodell (Gyarmathy, 2012., 22.)

Czeizel négygyűrűs táltummodellje

Czeizel 4x2+1 faktoros modellt írt le, amely a genetikai adottságok és a környezeti hatások interakcióját mutatja. Ő is a Renzulli-féle modellt fejlesztette tovább. Felhívta a figyelmet arra, hogy a kivételes képességek belülről jövő adottságok, de a megvalósulásuk külső feltételektől függ. A környezet – a család, az iskola, a kortársak és a társadalom – adja meg azt a támogatást, amivel a tehetség képessége kibontakozhat. Czeizel megjelöl egy sorsfaktort is, mint plusz egy tényezőt. Ez elsősorban az egészségi állapotot, az életképességet, de akár a szerencsét jelenti. Vagyis a tehetség csupán egy ígéret, amely csak akkor realizálódik, ha a belső adottságok találkoznak a támogató környezettel és a kedvező véletlenekkel.



3. ábra: Czeizel négygyűrűs táltummodellje (Czeizel, 2004., 43.)

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a régmúlt tehetségelméletei eltérő hangsúlyt helyeztek az öröklött adottságokra, a környezeti tényezőkre és a személyes jellemzőkre. A modern pedagógiai szemlélet a tehetséget komplex, dinamikus rendszerként értelmezi, mely szemlélet a 21. századi, inkluzív tehetséggondozásban különösen fontos. A Csíkszentmihályi Mihály kreativitásméleteiben szereplő három komponens, a tehetséges egyén, a megfelelő működési terület és a fogadókész szakmai közösség mindegyike szükséges ahhoz, hogy a tehetség megmutathassa magát (Csíkszentmihályi, 2008.).

A magyar tehetséggondozás rendszere és sajátosságai a 21. században

Magyarországon a tehetséggondozás a köznevelés egyik kiemelt területe, törvényi szinten is megjelenik, alapjai a 19-20. századra nyúlnak vissza. A speciális tagozatok (zene, nyelvek, matematika), a különböző tanulmányi versenyek, valamint a kollégiumi nevelés már régóta lehetőséget biztosított a tehetségek kibontakozására. A rendszerváltást követően az intézményes keretek tovább bővültek, és megjelentek az országos programok, hálózatok. Az állami szerepvállalás erős, amely pályázati forrásokon, intézményi támogatásokon keresztül valósul meg (*Nemzeti Tehetség Program*).

A magyar tehetséggondozás egyik legfontosabb pillére a Nemzeti Tehetség Program (NTP), amelynek célja a magyar és a külföldi magyar lakta területek tehetségeinek támogatása, valamint a hátrányos helyzetű tehetségek felkarolása ösztöndíjak, mentorprogramok és tehetségtáborok formájában. Ugyanakkor hazánkban kiépült egy országos tehetségsegítő hálózat, amelynek alapegységei a Tehetségpontok, amelyek lehetnek köznevelési intézmények, felsőoktatási intézmények, civil szervezetek. Mára már a Kárpát-medence egészét behálózzák a tehetséggondozás legkülönbözőbb területein működő tehetségpontok. A hálózati működés lehetővé teszi a jó gyakorlatok megosztását és az együttműködést. Ez a kezdeményezés Csermely Péter hálózat kutatással foglalkozó biokémikus kezdeményezése alapján indult el (*Nemzeti Tehetség Program*).

Az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) a hátrányos helyzetű, tehetséges tanulók iskolai előmenetelét támogatja. Pedagógiai szempontból azért különösen fontos, mert a tehetséggondozást ötvözi az esélyegyenlőségi szemlélettel. A program mentorálást, személyre szabott fejlesztést, tanórán kívüli tehetséggondozó foglalkozásokat és pályakövetést kínál elsősorban a kistelepülésen élő, hátrányos helyzetű középiskolai tanulók számára (*Arany János Tehetséggondozó Program*).

A Mathias Corvinus Collegium (MCC) egy komplex tehetséggondozó intézmény, amely általános iskolás kortól az egyetemi szintig kínál programokat, képzéseket. A tudományos és közéleti készségek fejlesztése, a kritikai gondolkodás erősítése, valamint a projektalapú tanulás támogatása a program legfőbb céljai, ezáltal a kreatív gondolkodást és a problémamegoldó képességet is fejleszti. Legfőbb célkitűzése a fiatalok felkészítése a felsőoktatásra és a tudományos pályára (*Mathias Corvinus Collegium*).

A pedagógus és a környezet szerepe a tehetséggondozásban

A 21. századi tehetséggondozásban a pedagógus szerepe nem csökken, hanem átalakul. A pedagógus személye és szakmai kompetenciája kulcsszerepet játszik a tanulóiban rejlő potenciál felismerésében és fejlesztésében. A tehetséges tanulók ugyanis nem minden esetben teljesítenek kiemelkedően a hagyományos iskolai keretek között, emiatt érzékenyek, innovatívnak, nyitottnak kell lennie a pedagógusnak, biztosítania kell a támogató tanulási környezetet. A pozitív visszajelzések, az önbizalom erősítése, a belső motiváció fenntartása, a reális énkép kialakítása hozzájárul a tehetséges tanulók fejlődéséhez. Számos kihívás nehezíti a hétköznapi pedagógusi munkát, például az idő- és erőforráshiány, az adminisztrációs terhek, a nagy létszámú osztályok, a kiégés kérdése. A mesterséges intelligencia megjelenése új eszközöket, lehetőségeket biztosít az oktatás számára, de nem helyettesíti, csak támogatja a pedagógust a tehetséggondozó munkájában. Természetesen a pedagógus tehetséggondozó munkája nem elszigetelten, hanem a kollégákkal, a tehetségsegítő szervezetekkel és a szülőkkel együttműködve történik. Az iskolai tehetséggondozás a szakkörök, versenyfelkészítések, emelt szintű oktatás, projektalapú tanulás, mentorprogramok által valósulhat meg, hiszen a tanórán kívüli tevékenységek adnak lehetőséget az elmélyült tanulásra, a személyre szabott fejlesztésre.

A család az elsődleges szocializációs közeg, amely meghatározó hatással van a gyermek személyiségfejlődésére. A hatékony tehetséggondozás nagymértékben függ a család és az iskola együttműködésétől. A család támogató ereje, pozitív érzelmi háttere, ösztönző, reális elvárásai hozzájárulnak a sikerhez, az érzelmi biztonság lehetővé teszi, hogy a gyermek merjen kockázatot vállalni és új dolgokat kipróbálni. A szülői nevelési stílus jelentős hatással van a tehetség kibontakozására. A demokratikus, támogató, ugyanakkor következetes nevelés kedvez leginkább a fejlődésnek. A túlzottan szigorú vagy éppen túlóvá hozzáállás gátolhatja az önállóság kialakulását.

A tehetséges egyének fejlődésének egyik alapfeltétele a megfelelő motiváció. A kortárs csoport ebben kiemelt szerepet tölt be, mivel a hasonló érdeklődésű fiatalok egymás teljesítményére reagálva ösztönző környezetet teremtenek. A pozitív versengés serkenti a teljesítményt, miközben a közös célok és élmények erősítik a belső motivációt. A csoporttagok sikerei inspiráló hatással bírnak és elősegítik a kitartás kialakulását. Az egymástól való tanulás a tehetséggondozás egyik hatékony formája. A csoporttagok közötti interakciók lehetővé teszik a tudás megosztását, különböző problémamegoldási stratégiák megismerését, valamint az azonnali visszajelzést. Ez a folyamat nemcsak a kognitív fejlődést segíti elő, hanem fejleszti a kritikai gondolkodást és az önreflexiót is. A közösség érzelmi biztonságát nyújt, ami alapvető feltétele a kreatív és intellektuális kibontakozásnak. A pozitív társas kapcsolatok hozzájárulnak az önbizalom és az énkép fejlődéséhez is. A csoportmunka lehetőséget ad a szerepek kipróbálására, a konfliktuskezelés gyakorlására, valamint a közös problémamegoldásra. Ezek a kompetenciák nemcsak az iskolai teljesítmény szempontjából fontosak, hanem a későbbi munkaerőpiaci érvényesülésben is kulcsszerepet játszanak. A pedagógiai gyakorlatban ezért kiemelt figyelmet kell fordítani olyan támogató kortárs közösségek kialakítására, amelyek elősegítik az együttműködést, az egészséges versengést és az egyéni fejlődést (Polonkai, 2015.; Bagdy, Kövi és Mirnics, 2014.).

A kreativitás szerepe a tehetséggondozásban

A modern kreativitáskutatás J. P. Guilford amerikai pszichológus nevéhez fűződik. A gondolkodás vizsgálatakor megkülönböztetett kétféle típusú gondolkodást: a konvergens és a divergens gondolkodást. Az intelligencia a konvergens, az egyetlen helyes megoldás felé haladó gondolkodás. A divergens gondolkodás a kreativitás alapja, egy adott problémára vagy kiindulóponttra több, különböző megoldást nyújtó gondolkodás. Tehát léteznek „jó tanulók”, akik kiválóan reprodukálják a tananyagot, és vannak kreatív tehetségek, akik új dolgokat raknak össze. A kreativitás négy összetevője a fluencia (könnyedség), a flexibilitás (rugalmasság), az originalitás (eredetiség) és az elaboráció (kidolgozottság). Ezeket kiegészítik a személyiségbeli és környezeti tényezők, mint a belső motiváció, a kíváncsiság, a nyitottság az újdonságokra, valamint a meglévő tudás és tapasztalat. A kreativitás szorosan összefügg a belső motivációval. Azok a tanulók, akik érdeklődésből és kíváncsiságból végeznek tevékenységeket, nagyobb valószínűséggel mutatnak kreatív teljesítményt. A kreativitás fejlődéséhez elengedhetetlen a támogató közeg, ahol az egyén szabadon kísérletezhet, és a hibázás nem akadály, hanem a tanulási folyamat része. Összességében a kreativitás dinamikus, fejleszthető képesség, amely megfelelő feltételek mellett minden emberben kibontakoztatható és fontos szerepet játszik a problémamegoldásban, az önkifejezésben és az innovációban. Korunk oktatásának egyik problémája a tehetséges, de beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyermek. A túlzottan szabályközpontú, frontális oktatás gátolhatja a kreativitás fejlődését, mert korlátozza az egyéni ötletek kibontakozását és a kísérletezést. Az oktatás feladata, hogy egyensúlyt teremtsen a tudásátadás és a kreativitás fejlesztése között, és olyan környezetet alakítson ki, ahol a tanulók bátran gondolkodhatnak, kérdezhetnek és alkothatnak (Gyarmathy, 2012.).

Tehetségazonosítás Gyarmathy Éva nézetei alapján

A tehetségazonosítás kérdése a modern pedagógiai és pszichológiai gondolkodás egyik központi témája. Gyarmathy Éva munkásságában hangsúlyosan jelenik meg az a szemlélet, amely a tehetséget nem statikus adottságként, hanem dinamikusan fejlődő potenciálként értelmezi. Ennek megfelelően a tehetségazonosítás sem tekinthető egyszeri kiválasztási folyamatnak, hanem hosszabb távú, komplex megfigyelési és értelmezési tevékenységnek.

Gyarmathy megközelítésében a tehetség nem azonos a kiemelkedő iskolai teljesítménnyel. A hagyományos, teljesítmény- és tesztközpontú azonosítási módok – különösen az intelligenciatesztek kizárólagos használata – nem képesek megragadni a tehetség sokoldalú természetét. Ezzel szemben Gyarmathy Éva a potenciálközpontú megközelítést hangsúlyozza, amely arra irányul, hogy a pedagógusok és szakemberek felismerjék azokat a lehetőségeket, amelyek megfelelő környezeti feltételek mellett kiemelkedő teljesítménnyé fejlődhetnek.

A tehetség azonosítása ezért több tényező együttes vizsgálatát igényli. Gyarmathy szemlélete összhangban áll a komplex tehetségmodellekkel, például Joseph Renzulli elméletével, amely a képességek, a kreativitás és a motiváció együttes jelenlétét tekinti meghatározónak. Ezt a modellt Gyarmathy kiegészíti a környezeti hatások kiemelésével, hangsúlyozva, hogy a tehetség kibontakozása nagymértékben függ a támogató pedagógiai és családi háttértől.

A tehetségazonosítás egyik legfontosabb módszere a folyamatos pedagógiai megfigyelés. A tanulók viselkedése, problémamegoldó gondolkodása, kreatív megnyilvánulásai és érdeklődési mintázatai mind fontos információforrások. Különösen lényeges, hogy az azonosítás ne korlátozódjon a tanórai helyzetekre, hanem kiterjedjen különböző kontextusokra, például játékokra, projektmunkára vagy versenyhelyzetekre is. Ez azért fontos, mert a tehetség gyakran helyzetfüggően jelenik meg, és nem minden tanuló mutatja meg képességeit a hagyományos iskolai keretek között (Gyarmathy, 2012.).

Gyarmathy kiemelt figyelmet fordít az úgynevezett rejtett és alulteljesítő tehetségekre. Ezek azok a tanulók, akik valamilyen okból – például motivációhiány, iskolai kudarcélmények vagy nem megfelelő tanulási környezet miatt – nem nyújtanak az elvárható szinten teljesítményt. Az ő esetükben különösen fontos a rugalmas, több szempontot figyelembe vevő azonosítás, mivel a hagyományos módszerek gyakran „láthatatlanná” teszik őket. Hasonlóképpen hangsúlyos az atipikus fejlődés jelensége, amikor a tanuló képességprofilja egyenetlen, bizonyos területeken kiemelkedő, más területeken viszont átlagos vagy gyengébb teljesítményt mutat.

Gyarmathy Éva kritikusan viszonyul az egyoldalú mérési eljárásokhoz, ugyanakkor nem utasítja el teljes mértékben a pszichológiai tesztek. Ezek alkalmazását akkor tartja indokoltnak, ha azok komplex értelmezési keretbe ágyazva, más információforrásokkal együtt kerülnek felhasználásra. A hatékony tehetségazonosítás tehát több módszer kombinációján alapul: pedagógusi megfigyelésen, teljesítményelemzésen, kreativitásvizsgálaton, valamint a tanuló környezetéből származó visszajelzéseken (Gyarmathy, 2010.).

Összességében Gyarmathy tehetségazonosításról alkotott felfogása több hazai és nemzetközi szerző munkásságából kiindulva a komplexitás, a rugalmasság és a fejleszthetőség elvére épül. A tehetség felismerése nem lezáró, hanem kiindulópont, melynek célja nem a szelekció, hanem a megfelelő fejlesztési utak kijelölése. Ez a szemlélet alapvetően meghatározza a korszerű tehetséggondozási gyakorlatot, amely a tanulók egyéni sajátosságaira építve törekszik a bennük rejlő lehetőségek kibontakoztatására.

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ főbb tehetséggondozó tevékenységei

A Szombathelyen működő intézmény számos országos és megyei tanulmányi versenyt koordinál és hirdet meg. A szakmai szolgáltatások területén belül külön kiemelt feladata a tanulmányi és tehetséggondozó versenyek szervezése, tehetséggondozó programok és projektek működtetése. 2013 óta kiváló akkreditált tehetségpont. Az intézmény több projektje kapcsolódik a tehetséggondozáshoz. A versenyek célcsoportjai az általános iskolásoktól a középiskolásokig terjednek, de az intézmény az óvodás korcsoportot is megszólítja alkotói pályázatokkal, játéksorozatokkal.

Országos tanulmányi versenyek:

- Országos Savaria történelem tanulmányi verseny 9-10. évfolyamos tanulók számára három fordulóban
- Országos történelem tanulmányi verseny 7-8. évfolyamos tanulók részére három fordulóban

Megyei tanulmányi versenyek, tehetséggondozó programok:

- Bod Péter országos könyvtárhasználati verseny megyei/országos írásbeli fordulója 7-10. évfolyamosok számára két kategóriában
- Szép magyar beszéd verseny megyei fordulója 9-13. évfolyamos középiskolásoknak két kategóriában
- Édes anyanyelvünk nyelvhasználati verseny megyei fordulója 9-13. évfolyamos középiskolásoknak két kategóriában
- Német nemzetiségi vers- és prózamondó verseny Vas és Zala megyei fordulói 1-8. évfolyamosok számára, Szombathely Megyei Jogú Város Német Önkormányzatával együttműködve
- DACH német országismereti verseny 10. évfolyamos vasi tanulóknak három kategóriában
- Bolyai János megyei matematikaverseny 9-12. évfolyamosok számára három kategóriában
- Szerethető Matematika megyei csapatverseny technikumok és szakképző iskolák 9-10. évfolyamosai számára két kategóriában
- Tini Galopp információkereső vetélkedő 7-10. évfolyamosok részére két kategóriában
- Miénk itt a tér! művészeti fesztivál vasi óvodák és iskolák számára
- Óvodai művészeti alkotópályázat megyei óvodáknak, óvodai csoportoknak

A fenti versenyeken, vetélkedőkön túl egyhetes, a résztvevők számára ingyenes napközis táborokat is szervez az ELTE SRPSZKK felső tagozatos diákoknak német nyelvtudás fejlesztése, pályaaorientáció, továbbá önbizalom- és közösségépítés témákban.

A központ tehetséggondozáshoz kapcsolódó képzései:

- A tehetség felismerése, támogatása – Fókuszban a tehetség szociális, érzelmi, társas aspektusai, 30 órás képzés (2015-ben akkreditálva)
- Kreativitást mindenkinek! A tehetséggondozás lehetőségei a köznevelés szinterein, 30 órás képzés (2021-ben és 2026-ban akkreditálva)
- Valami megcsillan... Fókuszban: a tehetség, 5 órás képzés
- A tehetséggondozás lehetőségei az óvodában, 5 órás képzés

Az országos történelem tanulmányi versenyek mint a tehetséggondozás szinterei

Az ELTE SRPSZKK a 2025/2026 tanévben harmincharmadik alkalommal rendezte meg a 7-8. évfolyamos tanulók országos történelem tantárgyi versenyét és huszonhetedik alkalommal a 9-10. évfolyamos tanulók Savaria országos történelem tantárgyi versenyét.

Ezekben a korosztályokban a fenti versenyek meghirdetése előtt nem volt országos történelem tantárgyi verseny, így ezt a hiányt töltötték ki. A versenyek közel három évtizede népszerűek a történelmet szerető tanulók és a tanárok körében, az egész ország területéről neveznek rá diákok, gyakran határon túli magyar iskolák is. A Vas Megyei Pedagógiai Intézet jogutódaként 2006 óta az SRPSZKK folytatja a verseny szervezését, ügyelve a tehetséggondozás aktuális és folyton megújuló eszközeire, módszereire. A verseny profilja letisztult, új típusú feladatokkal segíti a tehetséges tanulók fejlesztését. A résztvevők visszajelzése alapján kedvelt és igényelt tanulmányi verseny.

A középiskolás korosztályt tekintve az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV). nagy hagyományokkal rendelkezik, ám egy szűkebb kört érint. Az OKTV kifejezetten egyéni, pályázati jellegű verseny, az indulók három előre meghatározott témából választhatnak, melyekhez szakirodalmi ajánlást kapnak és aztán a diákok a választott témában kutatnak. Ez egyre inkább olyan gimnazistáknak jelent lehetőséget, akik sok időt és energiát tudnak erre fordítani, hiszen a feladat javarészt nem kötődik az iskolai tananyaghoz, illetve csak a nagyon tehetségesek körére szűkül le, ezért a gimnáziumok kisebb számát érinti. Az OKTV jó előiskola az egyetemi tanulmányokhoz, hiszen itt megtanulja a tanuló a kutatás módszertanát, a szellemi munka technikáját, a publikálás módozatait. A közoktatás azonban alapvetően nem erre készít fel, s ez nagy kihívás elé állítja az OKTV-re felkészítő pedagógusokat is.

Ha a történelem tárgyat népszerűbbé akarjuk tenni, akkor olyan versenyekkel kell ezt megtennünk, amelyek szélesebb kör számára is elérhetőek. Az ELTE SRPSZKK által szervezett két verseny nagyon népszerű, a könnyen megoldható versenyek és az OKTV között helyezkedik el. Minden évben olyan versenyt szeretnénk megvalósítani, ahol fontos a minőség, ugyanakkor viszonylag széles kör tud indulni és eredményt elérni. Ez nem könnyű feladat, hiszen nem könnyű maga a tantárgy sem, az iskolai tananyag egy-egy témakörben elég szűk, a döntőn mindenképp azon túlmutatóan kell az ismereteikről számot adniuk a diákoknak.

Fontosnak tartjuk, hogy a tanulóknak verseny közben is legyenek sikerélményeik, azoknak is lehetősége legyen indulni, akiknek nincsenek nagy tervei a történelemmel, de szeretik a tárgyat, érdeklődnek iránta és meg akarják mutatni, hogy ezen a területen tehetségesek. Lényegesnek tartjuk, hogy bizonyos történelmi korszakokban el tudjanak mélyülni, és hogy azon kompetenciáik is fejlődjenek, melyek az érettségihez és a felsőfokú tanulmányokhoz szükségesek. Mindkét verseny a nyitott, kreatív diákok számára ad lehetőséget, ám a kreativitáshoz mindenképp szorgalom és kitartás kell, hogy társuljon. A szakirodalmat is forgatni kell, ám a verseny nem megy túl az abban foglaltakon, vagyis nem akar új tudományos eredményeket feltárni.

A gyakorló tanárok visszajelzései alapján is tudjuk, milyen nehéz ma arra rávenni diákokat, hogy versenyeken induljanak, ez valószínűleg a generáció jellemzőiből is fakad. A versenynek természetesen reagálnia kell a generációs változásokra. A versenyeket gondozó szakmai csapatban mindig vannak új kollégák, akik új módszertani és szakmai ötleteket hoznak, ám alapvetően meghatározó a mai napig az alapítók szándéka. Ami most működik, az bevált, az iskolák, a pedagógusok és a gyerekek is tudják, mire számíthatnak, a honlapunkon pedig elérhetők a korábbi évek feladatai is, amelyek segítségével gyakorolni tudnak. Az általános iskolai versenyben nagyobb a változatosság, mert a feladatok részben játékosak, a Savaria komolyabb tudást kíván. A 7-8. osztályosoknak szóló versenyben például pár éve megjelent egy sudoku típusú feladat vagy egy torpedó játék az évszámok megtalálásához, aminek a teljesítéséhez persze nem csak történelmi tudás szükséges.

A két verseny között sok a hasonlóság és tapasztaljuk, hogy azok a diákok, akik az általános iskolában rutint szereznek a versenyen, sikeresebben szerepelnek a Savarian is. Gyakran előfordul, hogy ugyanazokkal találkozunk a Savaria helyezettjei között, akik korábban már nyertek. Ez azért is fontos, mert látjuk a gyerekek fejlődését, felnövését; az elmúlt két évtizedben több versenyző átment a teljes rendszeren 7. osztálytól 10.-ig. A mi nyerteseink közül sokan indulnak később OKTV-n is, de ez nem minden esetben van így. A Savarian indulók nem feltétlenül a történelemmel képzelik el a jövőjüket, de olyan irányt választanak, ahol történelmi ismeretekre van szükség, így a jogi vagy a közgazdasági pálya is szóba kerül. A versenyen szerzett tudás és a vizsgarutin pedig minden helyzetben jól alkalmazható (Pulay, 2023.).

A versenyt egy versenybizottság koordinálja, melynek tagja a bizottság vezetője, a feladatlapokat készítő szakértő, az országos szervezést végző szakértő, a mérés-értékelés szakértője, a zsűri tagjai és szakmai segítői. A lebonyolítást segíti 7 fő pedagógiai szakértő, illetve a felügyelők, javítók. A versenyt jól összeszokott szakmai csapat bonyolítja. A verseny országos szervezéséért az SRPSZKK felelős, amely együttműködik az iskolai és megyei fordulókat szervező iskolákkal. Az első két fordulóhoz informatikai infrastruktúra, a döntőhöz pedig konferenciaterem, illetve tanterem állnak rendelkezésre az írásbeli és a szóbeli forduló lebonyolításához. A Nemzeti Tehetség Program pályázati támogatásán felül az ELTE SRPSZKK saját költségvetéséből egészíti ki a verseny forrásigényét, biztosítja az infrastruktúrát, a verseny anyagigényét.

A versenybizottság a versenyek kiírását minden év szeptember hónapjában teszi közzé, ezek után kezdődik a felkészülés. Mindezek előtt a versenyek témáját, ismeretanyagát, a

felkészüléshez használandó irodalomjegyzéket, az elektronikus források jegyzékét, az iskolai és megyei fordulók feladatlapjait országosan elismert szakemberek állítják össze. A verseny egyes fordulóiban az ismeretközpontú gondolkodás a logikus gondolkodással és kreativitással vegyül.

A 7-8. évfolyamos tanulók egy kategóriában versenyeznek. A Savaria versenyen két kategória van. Az I. kategóriában a 9. évfolyamos tanulók és a nyelvi előkészítő évfolyamok azon tanulói indulnak, akik az adott tanévben a 9. évfolyam tananyagát tanulják. A II. kategóriában a 10. évfolyamos tanulók indulnak, ideértve a nyelvi előkészítő évfolyamok azon tanulóit is, akik az adott tanévben a 10. évfolyam tananyagát tanulják. A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 9. és 10. évfolyamos tanulói abban a kategóriában versenyezhetnek, amelynek anyagát az adott tanévben vagy korábban tanulták.

A versenyre jelentkezhet a történelem iránt érdeklődő valamennyi 7-8., illetve 9-10. évfolyamos tanuló. A versenyre (mindhárom forduló esetében) az ELTE SRPSZKK által megadott elektronikus felületen kell nevezni a várható iskolai induló létszám és a nevező iskola elektronikus címe megjelölésével a versenyfelhívásban megjelölt időpontig, ami általában a novemberi hónap egy meghatározott napja.

Mindkét verseny háromfordulós. Az első, iskolai fordulóban a diákok saját iskolájukban versenyeznek a központilag kiküldött feladatlap megoldásával, a javítást is a helyi szaktanárok végzik a helyszínen. A forduló feladatsora rövid, tesztjellegű feladatokat tartalmazó feladatlap kitöltése (egyszerű és összetett, zárt és nyílt végű kérdések, keresztrejtvény, képfelismerés, vaktérkép, párosítás stb.). Az iskolai fordulóban legalább 70%-os teljesítményt elérő tanuló juthat be a megyei/fővárosi fordulóba. Az első forduló feladatlapjait elektronikus formában juttatjuk el a versenyzők iskoláiba.

A második fordulót vármegyénként és a fővárosban felkért iskolákban, tehát egy megyei központi helyszínen bonyolítjuk le február hónapban. Ez nagyon sok egyeztetést, körültekintő szervezést igényel. A lebonyolító iskolákkal, fentartókkal együttműködési megállapodást kötünk és a szervezéssel, lebonyolítással kapcsolatban minden segítséget, információt megadunk. A megyei fordulóba bejutott versenyzők a vármegyéjük szerinti helyszínen írják meg az általunk kinyomtatott, postai úton eljuttatott, a tovább jutók számával megegyező példányszámú feladatlapokat. A verseny lebonyolításával kapcsolatban folyamatosan tájékoztatjuk a részt vevő intézményeket, a diákokat felkészítő pedagógusokat. A rendező intézmény a kitöltött feladatlapokat postázza, a javításra, értékelésre Szombathelyen kerül sor egy gyakorló tanárokból álló csapatban, amelynek tagjai rövid határidővel javítják és értékelik a dolgozatokat. Az eredményeket megyei bontásban tesszük elérhetővé honlapunkon. Az országos versenybizottság a legjobb teljesítményt elért – kategóriánként 15-20 – tanulót hívja meg az országos döntőre.

Mindkét verseny esetében az országos döntőre április hónapban kerül sor. A versenyek kétnaposak, a döntő két részből áll. Az írásbeli fordulón rövid, teszt jellegű feladatokat és egy esszékérdést kell kidolgozni 90 perc (7-8. osztály) illetve 120 perc (9-10. osztály) alatt. A szóbeli fordulón a megadott korszakból összeállított tételekből választanak a versenyzők és legalább 30 perc felkészülési idő után adják elő feleletüket a zsűrinek. Mindhárom kategóriában természetesen külön feladatokat kapnak a versenyzők az írásbeli és a szóbeli fordulókra is. A

kétnapos döntő során a versenyzés mellett kulturális programot is szervezünk vendégeinknek, megismerkedhetnek Szombathely nevezetességeivel, múzeumi gyűjteményeivel szakszerű vezetés segítségével.

A versenyekre jelentkező iskolák száma 300 körüli, akik 2500-3000 főt neveznek a két versenyre külön-külön. A megyei fordulókön kb. 500 tanuló vesz részt versenyenként. Ezekből az adatokból is világosan látszik, hogy a versenyek szervezésével sok diák tehetséggondozását segítjük, a történelem iránt sok az érdeklődő fiatal, az általunk szervezett versenyek népszerűek. A felkészüléshez meghatározott szakirodalom az első fordulóban csak az iskolai tankönyvek tananyagára épít, így több diák számára is megoldható, míg a második és harmadik fordulóra új források jelennek meg.

A verseny egyes fordulóinak célja, hogy kiválasztásra kerülhessenek azok a tehetséges diákok, akik az országos döntőn részt vehetnek. Ezen túlmenően azt is fontosnak tartjuk, hogy azok a diákok is profitáljanak a versenyből, akik csak a verseny első vagy második fordulójáig jutnak el. Ezt úgy érzük el, hogy a verseny feladatai olyan kompetenciákat fejlesztenek, amelyeket a versenyzők tanulmányaik alatt történelem és más tantárgyakban is hasznosítani tudnak, a megszerzett tudásuk és tapasztalatuk más versenyeken, vizsgaszituációkban, érettségi vizsgán is segítségükre lehet. Mivel a versenyek felépítése háromfordulós, ez a teljesítmények összehasonlítására alkalmas rendszer bevált, jól működik, biztosítja a tehetségek kiválasztását. A teljesítmények értékelése során a zsűri megállapításokat tesz, hogy melyek azok a területek, ahol további fejlesztést tart szükségesnek a későbbi felkészülés során, pl. kifejezőkészség, forráshasználat, kritikai gondolkodás, térben való tájékozódás.

A verseny fő célja a történelem iránt érdeklődő, abban tehetséges diákok felkutatása, fejlődésének segítése. Ehhez igazítottuk a versenyek programját, feladatait. A feladatok elkészítésénél elsődleges szempont a tanulók életkori sajátosságainak való megfelelés, a történelem tantárgy sajátos módszertani megközelítései, a hazaszeretetre nevelés és a tehetségek kiemelt gondozása, illetve felkészítés a 7-8. évfolyamosok esetén a Savaria történelem versenyre, a Savaria 9-10. évfolyamos tanulói esetében pedig a 11-12. évfolyam történelem versenyein (OKTV) való részvételre, illetve az érettségi vizsgára. A versenyhez a tananyagon kívül olyan könnyen hozzáférhető, nem túl sok kötelező irodalmat is tanulmányozni kell, ami segíti a diákok elmélyülését, kutatás alapú tanulását. A feladatok jellege elsősorban kompetenciákat fejleszt, a kulcskompetenciák mellett speciális, csak a történelem tantárgyban fejlesztendő területeket. Az írásbeli feladatok a használható tudás alkalmazásának az irányába mutatnak, ezáltal változatosabbá, érdekesebbé, gondolkodtatóbbá válnak. Másrészt nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a versenyzők pozitív, megerősítő visszajelzést kapjanak a befektetett energia hasznosulásáról, ezzel is segítve a tehetséggondozás céljainak megvalósulását.

Művészeti fesztivál

A tehetséggondozás egyik fontos eszköze a kulturális és művészeti programokba való bevonás, amelyek lehetőséget biztosítanak a fiatalok kreativitásának kibontakoztatására és a személyiségük fejlesztésére. Intézményünk Miénk itt a tér! elnevezéssel vasi iskoláknak, gyógypedagógiai intézményeknek, helyi csoportoknak, egyesületeknek és óvodáknak rendez minden év tavaszán művészeti fesztivált, amely lehetőséget ad az alkotói tevékenységek bemutatására és fejlesztésére. A fesztiválon helyt adunk a zenének, a képzőművészetnek, a táncnak, az irodalomnak és a drámának. A Miénk itt a tér! nem csupán bemutatkozási lehetőség, hanem pedagógiai szempontból is jelentős értéket képvisel, hiszen lehetőséget biztosít a fiatalok számára a nyilvános szereplésre, a szakmai visszajelzésre, valamint a közösségi élmények megszerzésére. Különösen fontos a rendezvény azon törekvése, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek is aktívan részt vehessenek és bemutathassák kreatív munkáikat, így támogatva személyiségük kibontakozását és társadalmi integrációjukat. A művészeti nevelés kulcsfontosságú a tehetséggondozásban, mivel lehetőséget biztosít a kreatív és innovatív képességek kibontakoztatására, az önkifejezésre, valamint a társas és érzelmi készségek fejlesztésére. Olyan támogató környezetet is teremt, amely elősegíti a fiatalok önbizalmának növekedését és társadalmi részvételüket. A rendezvény helyszíne általában az ELTE Savaria Egyetemi Központ díszterme. A fesztivál képzőművészeti kiállításait az egyetem aulájában tekinthetik meg az érdeklődők. A Miénk itt a tér! elnevezésű művészeti fesztivál egy példa arra, miként lehet az oktató-nevelő munkát kulturális programokkal kiegészíteni annak érdekében, hogy a tehetséggondozás hatékonyabb, változatosabb legyen.

Összegzés

A tehetséggondozás az oktatás kiemelt területe, amely a gyermekek és fiatalok képességeinek felismerésére, fejlesztésére és kibontakoztatására irányul. A tehetség nem csupán az intellektuális képességeket foglalja magában, hanem a kreativitást, a problémamegoldó képességet, a motivációt és a társas készségeket is. A pedagógiai gyakorlatban a művészeti nevelés és a versenyek különösen fontos szerepet játszanak, hiszen lehetővé teszik a fiatalok számára az önkifejezést, a kreatív gondolkodás gyakorlását és a társas kompetenciák fejlesztését. Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központban megvalósuló sikeres programok kombinálják a pedagógiai módszereket, a családi és közösségi támogatást, a versenyeket és a művészeti eseményeket. A Miénk itt a tér! fesztivál és az intézményünk tehetséggondozó versenyei, vetélkedői jól példázzák, hogyan lehet a tehetségek kibontakoztatását gyakorlati, élményszerű és motiváló formában megvalósítani. A tehetséggondozás során megszerzett képességek nemcsak az iskolai teljesítményben mutatkoznak meg, hanem hosszú távon a pályaválasztás, a szakmai siker és a társadalmi részvétel terén is.

Irodalomjegyzék

Bagdy Emőke, Kövi Zsuzsanna és Mirnics Zsuzsa (2014): *A tehetség kibontakozása*. Helikon Kiadó, Budapest

Balogh László (2006): *Tehetséggondozás az iskolában*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen

Csikszentmihályi Mihály (2008): *Tehetséges gyerekek*. Nyitott Könyvműhely, Budapest

Czeizel Endre (2004): *Sors és tehetség*. Urbis Kiadó, Budapest

Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség. Hátttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Gyarmathy Éva (2010): *A tehetség*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Gyarmathy Éva (2012): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Gyarmathy Éva (2013): *Tehetség és fejlesztés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Gyarmathy Éva (2015): *Diszlexia, figyelemzavar, tehetség*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Harsányi István (2010): *Tehetségfejlesztés és pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (2011): *Tehetségazonosítás és -fejlesztés módszertani útmutató*. MTSZSZ, Budapest

Polonkai Mária (szerk.) (2015): *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban. Gyakorlati megközelítések*. MATEHETSZ, Budapest

Pulay Teréz (2023): *Az országos történelem tanulmányi versenyek mint a tehetséggondozás színterei*. [kézirat]

Révész Gábor (2012): *Tehetség és társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest

Szitó Imre (2009): *Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában*. Edition Nove, Budapest

Szlafkai Éva (2020): *Élj kreatívan!* HVG Könyvek Kiadó, Budapest

Arany János Tehetséggondozó Program. <https://www.oktatas.hu/AJP/AJTP>

Mathias Corvinus Collegium. <https://mcc.hu/>

Nemzeti Tehetség Program. <https://nemzetitehetsegprogram.hu/>

Tehetségek Magyarországa. <https://tehetseg.hu/tehetsegek-magyarorszaga>

A tehetség sokszínű. <https://tehetseg.hu/>

Szegleti Veronika:

A szövegértés és a hatékony kommunikáció fejlesztésének változásai, lehetőségei és eszközei az általános iskolában

Bevezetés, személyes gondolatok

A hétköznapi oktató-nevelő munka egyik kiemelt területe – az elmúlt évek mindegyikében, most is, és úgy hiszem, az elkövetkezendőkben is – a tanulók szövegértésének és kommunikációjának fejlesztése, melyek nagyon szoros kapcsolatban állnak egymással. Egyértelműen mindig minden tantárgy tanításának és tanulásának a legfontosabb alappillérei, hogy a diákok rendelkezzenek ezekkel a készségekkel, képességekkel annak érdekében, hogy iskolai tevékenységük hatékony és sikeres legyen, s majdan cselekvőképes felnőttként legyenek a társadalom részei.

Szakértők, nyelvészek, pszichológusok és pedagógusok évek óta kutatják e területeket azon célból, hogy a gyerekek jobb teljesítményre legyenek képesek, ám egyértelmű, örökérvényű receptet, módszert a mai napig nem sikerült találni. Véleményem szerint ez leginkább annak köszönhető, hogy az emberi társadalom, a hétköznapi életforma, az oktatási struktúra végtelenül gyors és állandó változásban van. Ehhez kötődően pedig az e területek fejlesztését megcélzó módszereknek rugalmasan és folyamatosan kell alakulniuk az éppen aktuális szükségletekhez. Ma már a digitális szövegértés és a digitális kommunikáció, a megfelelő motiváció megteremtése, a szókinccsgyarapítás területén vannak feladataink, míg húsz, vagy tíz évvel ezelőtt még a papíralapú teljesítés alapjaiban, az íráskészség illetve a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésében kerestük az utakat.

Közel húsz éve, szinte pályám elejétől foglalkoztat már a kérdés, hogy mit tehet egy pedagógus, egy szülő annak érdekében, hogy fejlődjön a gyermekek kommunikációja és szövegértése. Mit tehet annak érdekében, hogy hatékonyan legyen képes használni e funkciókat, mind a hétköznapi élet, mind az iskolai tevékenységek során. Újra és újra azt érzem, az út, amin járunk, egy kicsit a végtelennek tűnő amerikai egyesült államokbeli 66-os úthoz hasonlít, melynek talán soha nem érhetünk el a végére, de e szemszögből nézve nem is feltétlenül erre lenne szükség. A feladat inkább az úton való folyamatos haladás, a változásokhoz való alkalmazkodás, annak meglátása és megértése, hogy a mai diákságot már teljesen más ingerek érik a hétköznapi életben, mint a korábbiakat, s más funkcióik jelenlétére, megmozgatására van szükségük a XXI. században való boldoguláshoz.

A tanulók kommunikációját befolyásoló változások

A tanulók otthoni, társadalmi és iskolai közege is sokat változott az elmúlt húsz évben, s ez napról napra folyamatosan alakul. Ha az otthoni közegre gondolok, akkor ma már csak ritkán élnek együtt többgenerációs családok, legtöbbször a nagyszülők is még dolgoznak. Kevesebb lehetőség adódik az otthonokban zajló kommunikációs terek kialakítására, például közös reggeli és vacsora során. A családtagok gyakran teljesen más ritmusban élnek, például a gyerekek különböző edzéseken, különórákon vesznek részt, a szülők többműszakos munkarendben dolgoznak. Így nem csupán a beszélgetések maradnak el a gyerekek életéből, hanem a fontos kommunikációs funkcióknak az elsajátításai is. Ezek alkalmazása közben korábban észrevétlenül tanulhatták meg mind a hallgatás szükségességét, mind a tolerancia jelenlétét megnyilvánulásaik során, emellett szinte észrevétlenül, önkéntelen módon gazdagíthatták aktív és passzív szókincsüket egyaránt.

Ha a tanulók társadalmi közegére gondolok, a szóbeli nyelvhasználatra már egyre kevesebb helyzetben van szükségük. Társaikkal legtöbbször iskolán kívül digitális eszközön kommunikálnak, általában rövid, szűkszavú üzenetek formájában, hiszen míg régebben közeli lakhelyekről jártak egy-egy intézménybe, ma már nagyobb távolság is előfordul az osztálytársak lakhelye között, így sokkal kevesebb a lehetőségük a személyes találkozásra. Nem csupán a társaikkal való kommunikációjuk változott, hanem a környezetükkel is, amiben léteznek. Ma már nem kell kiflit kérniük a boltban az eladótól, jegyet a buszsofőrtől, de még egy hamburgerrendeléshez sincs szükség szóbeli megnyilvánulásra, hiszen digitális eszközök segítségével, akár mindenféle emberi kommunikáció megvalósítása nélkül kivitelezhető számukra bármelyik. Az iskolában zajló életükhöz és a sportoláshoz kötődő világuk csupán azok a helyek, ahol számos szociális kapcsolat kialakítására, állandó kommunikációra van szükségük, s ez nagyon nagy nehézséget okoz számukra, gyakran kerülnek emiatt konfliktushelyzetbe társaikkal, tanáraikkal, s még sorolhatnám. Emellett azt sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy az elmúlt évtizedben az egyéni különbségekhez való igazodásra is sokkal jobban kellett ügyelnünk minden tekintetben. Hiszen egy-egy közösségen belüli gyermekeket már kicsit sem ugyanazok a hatások és lehetőségek érik a hétköznapiakban. Itt nemcsak szociális helyzetből adódó különbségek jelennek meg, hanem a családokon belüli igények, szokások is lehetnek merőben eltérőek. Természetesen, sőt egyértelműen ez is kihat a kommunikációjuk fejlettségére és a szövegértésükre egyaránt, így az ebben való jártasságuk merőben különböző lehet.

A nélkülözhetetlen gondolkodási műveletek

A fentiekből adódóan egyértelműen igazolható, hogy ma már olyan jellegű feladatok megoldása is szükséges a szövegértés és a kommunikáció fejlesztése során, amelyek az elmúlt évtizedekben a hétköznapi élettel járó feladatok megvalósulása során mindenféle tudatosság nélkül alakultak ki a diákságban. Valamint az is, hogy ennek a folyamatnak rendkívül adaptívnak, egyéni sajátosságokhoz igazodónak kell lennie minden szinten. Az is egyértelműen bizonyos, hogy a változások ellenére – a gyerekeket ért számos hatás különbözőségeinek meglétére ügyelve – az alapvető gondolkodási műveletek megléte mindig is, és jelenleg is nélkülözhetetlenek a szövegértés és a kommunikáció területein való jártasságok megszerzéséhez. Jelenleg is szükséges mind a hagyományos, mind a digitális szövegekben való eligazodáshoz, hogy a tanuló az információ-visszakeresés szintjén legyen képes a szövegben elszórt adatokat azonosítani, a visszakeresett információk segítségével bizonyos állításokat megerősíteni, illetve cáfolni, a szövegben leírt információt megérteni, s azzal tevékenységet végrehajtani. A kapcsolatok, összefüggések felismerésének szintjén legyen képes következtetéseket levonni, valamint egy adott szövegrészre összpontosítva létrehozni a szöveghez kötődő általános jelentést, s a szöveg információit már meglévő ismereteivel való összekapcsolásából új információt létrehozni. Az értelmezés szintjén pedig képes legyen a logikai megértésre, az információk feldolgozására, reflektálásra, tartalmi és formai jegyek értékelésére, mélyebb rétegek megértésére, a háttértudásának felhasználására (Bácsy-Sejtes, 2009). Amennyiben ezek mindegyike maradéktalanul megvalósul, csak abban az esetben beszélhetünk valódi szövegértésről, azaz értő olvasásról.

Ennek meghatározására, pontos összegzésére már több tekintetben és a tudomány számos oldaláról történt próbálkozás az elmúlt évtizedekben. Talán a jelenleg „érvényben lévő” legpontosabb összegzés: a szövegértés általánosan a szövegbe, illetve a hozzá kapcsolódó vizuális és auditív elemekbe kódolt üzenet megértésének, használatának és az arra való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben. A szövegértés megvalósulhat olvasással vagy hallott szöveg, illetve különböző megjelenésű vizuális elemek (képek, fotók, ábrák, rajzok, térképek, festmények, digitális médiumok stb.) befogadásával (Raátz, 2022). Ez a szó szoros értelmében véve a mai napig elválaszthatatlan a kommunikációtól, valamint az írás- és olvasástanulás folyamatától. Ehhez kötődően érdemes azt is megemlíteni, hogy az elmúlt évtizedekben zajlott PISA-mérések háttérkérdőíveinek feldolgozása kapcsán igazolódott be az a tény is, hogy azok a tanulók, akiknek magasabb szintű a hagyományos (nyomtatott) szövegértési teljesítményük, a digitális szövegek olvasásértésében is jobban teljesítenek (Balácsi, 2011, 2013; Ostorics et al, 2016).

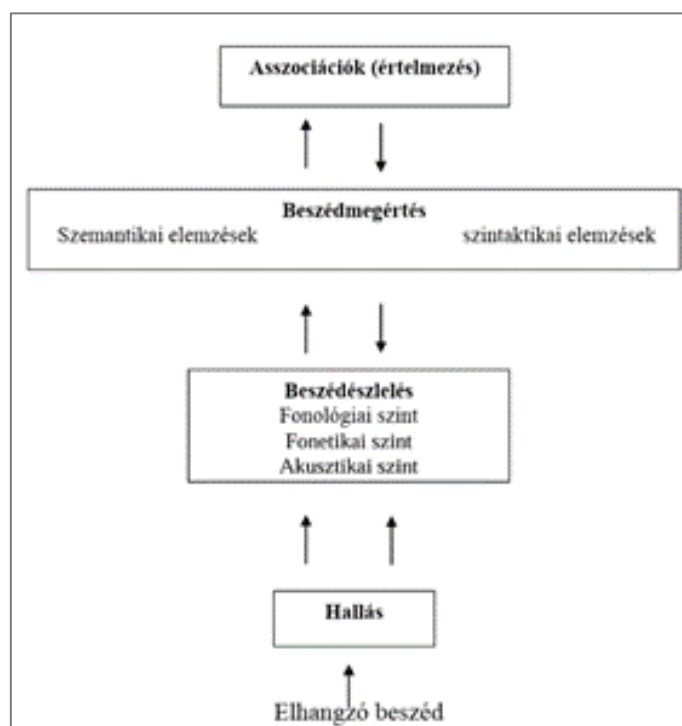
Így kifejezetten nagy szerepe lehet az olvasástanulás folyamatában az élményközpontú tanítási folyamatoknak is, amelyekkel növelhetők ezek a befogadási strukturális lehetőségek. Hiszen egy színház, egy mozi, egy cirkuszi előadás, de egy múzeumi vagy állatkerti séta is jelentőséggel bírhat a vizuális és verbális információk együttes befogadásának tükrében. A tapasztalati úton történő megfigyelés is kiváló táptalaja lehet a hallott és látott közeg összekapcsolására, valamint a gondolkodási műveletek ezirányú összehangolására egyaránt.

Az olvasás alapjai

Az is egyértelmű, hogy a szövegértéshez szükséges készségek mibenlétére több irányból kell tekintenünk ugyan, de a mai napig mégiscsak az olvasástanulás alapjaitól kell elindulnunk. Az olvasás fogalma is több tekintetben megváltozott az elmúlt években. Míg korábban azt gondolták, hogy aki ismeri a betűket és jól működteti a hangos olvasást, ő már tud olvasni, az elmúlt évtizedek kutatásai azt bizonyították, hogy ez már nem elég a „jó olvasó” fogalom kialakításához, a kognitív felfogással való kiegészítést is alapul kell vennünk.

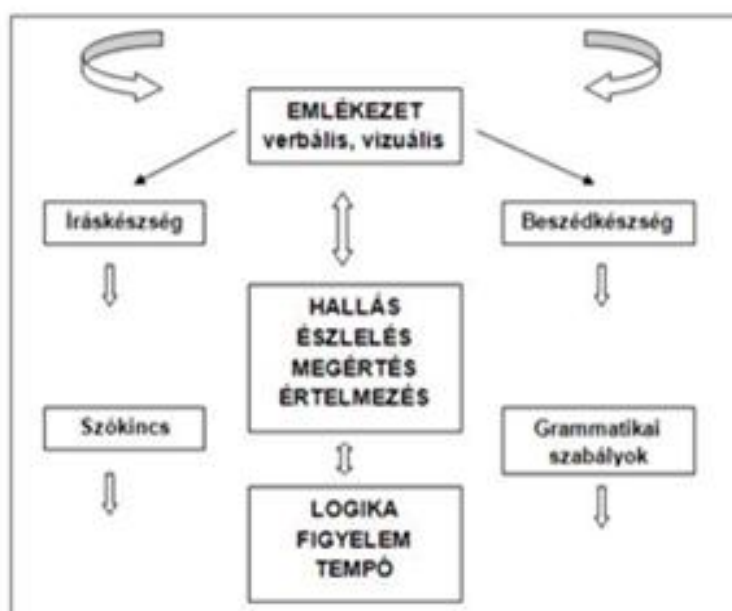
A NAEP (National Assessment of Educational Processes) 1998-ban publikált felmérése szerint a jó olvasó az, akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz; elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon; felhasználja, amit tud, ahhoz, amit olvas; az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, elvonatkoztatja, kiterjeszti, alakítja. A jó olvasó hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését, továbbá különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében (Józsa és Steklács, 2012).

Az olvasni tudás alapjaihoz kötődő beszédészlelés és beszédmegértés, azaz a nyelvi kódok (jelek) rendszerének megfelelő hangjelenségek, valamint a kódrendszer értelmezésének oldaláról is érdemes elindulni (Laczó, 2010). Ezek természetesen erősen összefüggenek a tanulók kommunikációs funkcióinak érettségével is, valamint jelenleg azzal is, hogy mennyi vizuális és verbális hatás éri őket a mindennapokban. Gósy Mária a következőképpen szemlélteti a beszédmegértés folyamatát. (1. ábra)



1. ábra: A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy, 2005. 148.)

Amennyiben a beszédmegértésben valamiféle gát adódik, már sérül az olvasás alapjait meghatározó folyamat, így a későbbi szövegértés, szövegmegértés mibenléte is. Így az általános iskola első, induló szakaszában rendkívül nagy figyelmet kell fordítani az olvasás-előkészítő időszak alaposságára és az egyéni funkciók, esetleges hiányosságok, éretlenségek, fejletlenségek feltárására annak érdekében, hogy a majdani valódi szövegértelmezés és bíráló szövegalkotás már ne ütközzön akadályba. Ennek érdekében számos beszédművelő gyakorlat rendszeres alkalmazása nélkülözhetetlen a mindennapokban, melybe nem csupán az ajakartikulációs és gyorsasági gyakorlatok tartoznak, hanem a légzéstechnikaiak, a hangszín- és a hangerő-szabályozáshoz és a ritmushoz köthetők egyaránt. Ezek végzésének természetesen másodlagos funkciói is vannak, hiszen alkalmazásuk közben fejlődik a memória, az emlékezet, a képzelet, a szókincs, a logika, a figyelem és a beszédtempó is. Ezek pedig az olvasástanuláshoz szükséges alapvető ismeretek, készségek a grammatikai szabályok, valamint a beszéd- és az íráskészség mellett. (2. ábra)



2. ábra: Az olvasástanuláshoz szükséges készségek, ismeretek (Gósy, 2008. [4.])

A memória fejlesztésül szolgáló gyakorlatoknál szükséges elkülönítenünk a vizuális és az auditív emlékezetet, s ma már ez nem csupán nyomtatott, hanem digitális területet felölelően is szükségesen megjelenő eleme az e területen végzett tevékenységnek.

A képzelet fejlesztésében is nagy szerepe van az olvasástanítás előkészítő időszakának. Itt ismét vissza kell kanyarodnom bevezető szavaimhoz. Mivel néhány évtizeddel ezelőtt az ebben való előrelépés fő célja a képzelettársítások kialakítása, a különböző területek összekapcsolása, valamint a minél tudatosabb fejlesztésben volt, ma viszont az alapok „elindításában” van szerepünk. A gyerekek mára már rengeteg dolgot kapnak úgymond készen, s kevés lehetőségük adódik képzeletük, fantáziaviláguk kialakítására, hiszen kevés képtársítás nélküli élőszót hallanak iskolába érésükig. S ugyanez mondható el a szókincsről is.

A tanulóknak mind az aktív, mind a passzív szókincsük rendkívül szegényes, így oly hangsorok kapcsán sem jelennek meg a fejükben valóságdimenziók, melyek néhány évvel ezelőtt még automatikusan előhívhatók voltak. Nélkülözhetetlen azonban a majdani értő olvasásukhoz egy olyan alapszókincs, melyben a hangsorok jelentéssel bírnak. Ebben, s a logikai gondolkodásuk fejlődésében is rendkívüli jelentőséggel bírnak a mondókák, a versek és a versrészletek, a hangadástechnikai gyakorlatok folyamatos ismétlései, még az olvasástanulás előtti időszakban.

Semmiképpen sem tekinthetünk azonban egyirányból a szövegértés és a kommunikáció fejlesztésének feladataira, lényeges elválasztanunk az olvasási folyamatot az olvasástechnikai szakaszától és az olvasottak megértésének fázisától (Laczó, 2012).

Elsőként azon gondolkodási műveletek aktivizálására helyezendő a hangsúly, amelyek nélkülözhetetlenek lesznek abból a célból, hogy a gyerekek ne csupán megtanulják az olvasáshoz szükséges betűkészletet, valamint az összeolvasás mechanikáját, hanem képessé váljanak az általuk olvasott szavak, mondatok, szövegek befogadására, megértésére, sőt majdan a használatára is a cselekvőképes felnőtté válás folyamatában, valamint a munka világában egyaránt (Nagy, 2004).

Nem várhatjuk el addig a megértést, ameddig a technikai szakaszban megtanultak nem alkalmazódnak rutinszerűen, természetes aktivitással nem használatosak. Ám ehhez egyértelműen sok gyakorlás kell, ugyanúgy, mint minden egyébhez is. Hiszen hiába áll minden egészséges agyi funkciókkal született gyermek rendelkezésére az az öröklött alapvető készség, hogy meg tud tanulni olvasni, ehhez kellő motivációra, szorgalomra, kitartásra és gyakorlásra lesz szüksége, hogy ugyanannyira rutinszerű váljon, mint pl. a járás vagy a beszéd. Sajnos a mai, kifejezetten felgyorsult világban talán ezt a legnehezebb megvalósítani, hiszen a gyerekek azonnali visszacsatolást, eredményt várnának, ám ebben a folyamatban ez semmiképpen sem valósítható meg ezzel a struktúrával.

Pedig semmilyen sportban, vagy művészetben sem lehet eredményeket elérni mindennapi gyakorlás nélkül, mely során fejlődhetnek azok a készségek, amelyekre szükség van ahhoz a bizonyos tevékenységhez. Ez a gyakorlási folyamat általában azért hiúsul meg, mert amíg nem nyújtanak élményt az olvasottak, nincs meg a hangösszevonásokhoz társuló jelentéstartalom, addig nincs meg a kellő motiváció. Úgy vélem azonban, hogy a különböző fejlesztő, játékosnak tűnő gyakorlatok, valamint a mindennapi életbe tudatosan épített kommunikációfejlesztést szolgáló helyzetgyakorlatok kifejezetten hatékonyak lehetnek számukra. Azok segítségével izgalmasabbá, élményszerűbbé, észrevétlenebbé tehető ez az időigényes folyamat.

Az elmúlt húsz év fejlesztései a témában az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai és Szolgáltató Kutató Központban

A fent említettek érdekében a Savaria Regionális Pedagógiai és Szolgáltató Kutató Központ munkatársai számos fejlesztést valósítottak meg az elmúlt két évtizedben, mindig alkalmazkodva az aktuális szükségletekhez és a pedagógiában végbemenő változásokhoz. Ezek mind a gyerekeket, mind a pedagógusokat egyaránt támogatni tudták, tudják a hétköznapi munkájuk során a szövegértés- és a kommunikációfejlesztés egyes területeit illetően, méghozzá több tekintetben.

Mérőeszközök

Jómagam Molnár Ilona, a felső tagozatos és Dr. Lipovits Gyuláné, a középiskolás magyar nyelv és irodalom tantárgy szaktanácsadóival együttműködve először a mérés-értékelés területéhez kötődő feladatlapok készítésében vehettem részt a pedagógiai szolgáltató központban. Ezek az eszközök a szövegértési kompetencia mérését tették lehetővé a 6., a 8. és a 9. osztályban a 2008/2009-es tanévtől kezdve. Az eszközökkel a központ az iskolák belső mérési-ellenőrzési rendszerét tudta támogatni, hiszen az azokat igénylő intézményekhez CD formájában juttatta el az intézmény a mérőlapokat és a megoldókulcsokat.

Kompetenciafejlesztő feladatok

Ezt követően munkánk folytatásaként az országos kompetenciamérés eredményeire reagálva közösen készítettünk olyan fejlesztő feladatbankot, amely nem csupán a legkevésbé sikeres diákok, hanem a különböző képességszinteken teljesítők eredményének javításául is szolgálhatott. A feladatbankban több mint 500 szövegértési feladat került kidolgozásra az alapszint alatt és fölött teljesítők számára. Számos iskolában sikerült ezekkel támogatnunk a mérési eredmények javítását.

Közben nyilvánvalóvá vált, hogy az elkészült feladatokat a környezeti és a társadalmi változások hatásának eredményeként „új köntösbe” szükséges bújtatnunk. Így több száz fejlesztő feladat került megírásra egy új szemléletet alapul véve, mégpedig az interaktivitás, a cselekvőképesség és a motiváció növelésének szükségességével. Az újonnan készült feladatok továbbra sem mérőeszközként vagy számonkéréshez voltak használhatók, s használhatók a mai napig, hanem leginkább az egyéni sajátságokhoz igazodva hivatottak a különböző gondolkodási műveletek alkalmazását hatékonyra tenni. Lehetőségként pedig már ekkor digitális úton elérhető szövegek is bekerültek a feladatbank elemei közé.

A pedagógusok visszajelzései alapján azonban világossá vált, hogy a diákok motiválhatósága a szövegekre való odafigyelés tekintetében egyre inkább lanyhul, sőt az általunk készített eszközök használatára nem nagyon van idő a délelőtti tanórák során, hiszen ezek nem vagy csak nehezen voltak konkrét tananyagtartalmakhoz köthetők.

Így újabb, valóságközeli feladatbank elkészítésével igyekeztünk hozzájárulni a pedagógus kollégák ezirányú munkájához. Amellett, hogy feladataink igyekeztek valós helyzeteket adaptálni, a paramétereik meghatározásában feltűntették a tananyagtartalmakhoz való csatolási lehetőségek irányát is. A legfontosabb cél minden elkészült eszköz tekintetében a felhasználhatóság és a gyakorlásként való alkalmazhatóság volt. (3. ábra)



3. ábra: Szövegértést fejlesztő „életközeli” feladat (saját)

A szolgáltató és kutató központ mindig is nyitott volt arra, hogy a tanórákon és a tanórán kívüli tevékenységek során is a gyakorlatban jól használható eszközök készüljenek, ezzel is segítve a pedagógusi munka hatékonyságának növelését és ezzel is támogatva a tanulói igényekhez való közeledést. Ehhez számos, a kor kihívásaira reagáló, pályázati lehetőségbe való bekapcsolódással is igyekezett hozzájárulni az SRPSZKK. Például a Kompetenciaalapú oktatás fejlesztése az alapfokú oktatásban az osztrák-magyar határ régióban (CODES) című 3,5 éves projektben lehetőség adódott a matematikai, a természettudományos-technikai és a szociális-érzelmi kompetenciák erősítése mellett a szövegértési kompetenciák fejlesztésére is alsó tagozatos diákok esetében. A pályázatban közel háromezer kompetenciafejlesztő feladat készült a négy fenti területen, a területek közötti átjárhatósággal. Ennek a feladatbanknak további különlegessége, hogy határon átnyúló együttműködés keretén belül jött létre, s az elkészült eszközök egy részét az Ausztriában élő gyerekek is kipróbálhatják. A projekt

fenntartási időszakában a mai napig zajlik a kompetenciafejlesztő feladatok bemutatása, mégpedig több Vas vármegyei általános iskolában történő jó gyakorlat szervezésével, a felhasználási lehetőségeket számba véve. A fejlesztett feladatok tartalmi keretét a négy fő kompetencterület-fejlesztésen túl a valóságközeliség, az életkori sajátosságokhoz való igazodás és a tanulásra készítő szituációk megteremtése adják. A közel háromezer feladat mindegyike rendkívül felhasználóbarát, hiszen minden egyes részlethez kötődnek különböző paraméterek, amelyek nem csupán a tananyagtartalmat, a fejlesztendő képességet, hanem egyéb módszertani javaslatokat is tartalmaznak. A feladatok egy része digitalizásra is került, így mint tanulástámogató alkalmazás is használható valamilyen rendelkezésre álló digitális eszköz és internetkapcsolat segítségével. Emellett minden érdeklődő számára többféle fájlformátumban is elérhető, éppen az egyéni képességekhez való igazíthatóság érdekében. (4. ábra)

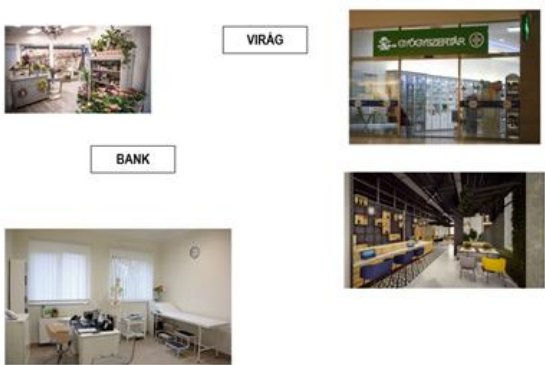
Az utcán a boltok bejárata felett különböző feliratok vannak. Mit gondolsz, melyik felirat mögött mi rejtőzhet. Párosítsd a megfelelő feliratot a képpel!

PATIKA

RENDELŐ

VIRÁG

BANK



Évfolyam: 1. évfolyam
Kompetencia: Szövegértés
Tananyagtartalom: kapcsolatok és összefüggések felismerése – rész-egész viszony
Képesség: gondolkodási_rendszerező
Típus: valóságközel
Cél: A diákok szövegértési képességének fejlesztése a képekhez tartozó szakmák, fogalmak értelmezésével.
Módszertani javaslatok: A feladat tartalma alapján a tanuló ismeretszerző, tudásszerző képesség fejlesztésére javasolt. A vizuális asszociációra alapuló megértés az értelmezésen és a szövegértő olvasási képesség összehangolásán, összefüggéseinek felismerésén alapul.
Differenciálási lehetőségek: Egyéni önálló munkában, kiscsoportban, de az interaktív táblánál is kiválóan megoldható feladat
Anyagok: digitális feldolgozás esetében: interaktív tábla; papíralapú feldolgozás esetén: fénymásolatok, olló, kis borítékok
Médiumok: különböző szakmákat bemutató cikkek keresése, értelmezése a világhálón
pl.: <https://palyaorientacio.munka.hu/szulok/foglalkozas/UjGenKonyv/221400>
További linkek/tippek: Tovább bővíthető egy csoportos nyelvi készségeket fejlesztő drámajátékkal, bármelyik helyszínnel dolgozva

4. ábra: Szövegértést fejlesztő feladat a CODES nemzetközi projektben (saját)

Továbbképzések, szakmai műhelyek

A központ több akkreditált továbbképzéssel is segíteni tudja a szövegértési és a kommunikációs fejlesztési folyamatokat. Először az intézmények életébe begyűrűző fenntarthatósági pedagógiát igyekeztünk a szövegértés fejlesztésének lehetőségeivel egy harmincórás képzéssel, valamint nevelőtestületi szintre kihelyezett műhelymunka megtartásával támogatni. Ez annál is inkább fontosnak látszott, mivel a vizuális és a verbális információk együttes megjelenésének jelentősége egyre nagyobb hangsúlyt kapott, nem csupán a szemléltetésben, hanem az információfeldolgozás és -befogadás területeit érintően is. A képzések tematikájában a fenntarthatósági többlettartalommal megtöltött szövegek sokasága jelent meg, melyek kapcsán az adott gondolkodási művelet fejlesztése területén sikerek érhetők el tudatos nevelési szándékkal. Szinte észrevétlen módon adaptálható segítségükkel a környezeti tudatosság, az egészségvédelem, a fogyasztói tudatosság, a művészettörténet, a tradíciók őrzésének jelentősége, a sport, az irodalom vagy a tudományok világában való jártasság egyaránt.

Míg kezdetben ezek a szövegek leginkább tankönyveken kívüliek voltak és mindenképpen útmutatással lehetett beépíteni a meghatározott tananyagtartalmak közé, a 2020-as NAT-hoz kötődő kiadványoknak már részeként jelent meg, így használatuk nem igényelt külsődleges motivációt, illetve figyelemfelkeltést.

Többek között ezért is vált szükségessé, hogy a világ változásaihoz alkalmazkodva, a kor kihívásainak megfelelően, a pedagógiai munkában rendelkezésre álló segédeszközök figyelembe vételével alakítsuk át ezt a programot. Ma már a digitális szövegértés kereteihez igazítva juttatjuk el a képzést a pedagógusokhoz. Mi sem igazolja jobban, mint e tanfolyam struktúrája, hogy nem lehet sem a szövegértés, sem a kommunikáció fejlesztésének feladataira egyfajta állandósággal és egyféleképpen tekinteni. Ahogy a világ változik, úgy változnak azok az eszközök is, melyek szükségesek, illetve hatékonyak lehetnek e tekintetben a hétköznapi oktató-nevelő munka megvalósulása során.

Az Európai Parlament és Tanács éppen húsz évvel ezelőtt, már 2006-ban nyolc kulcskompetenciában fogalmazta meg azokat az elsajátítandó ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyeknek folyamatos fejlesztése elengedhetetlenül szükséges mind az intézményes oktatás különböző színterein, mind az egyéni, élethosszig tartó tanulás során. Ezek egyike már akkor a digitális kompetencia volt, amely „magában foglalja az információs társadalomhoz kötődő technológiák magabiztos és kritikus használatát és így az információs és kommunikációs technológiák (IKT) terén meglévő alapvető készségeket” (Gonda, 2015., id. Kruszlicz, 2016. [1.]) A meghatározás alátámasztja, hogy a digitális kompetencia nemcsak informatikai ismereteket és a digitális eszközök használatára vonatkozó tudást, készségeket, attitűdöt feltételez. Az IKT-eszközök „magabiztos és kritikus használatához” szükséges a digitális kultúrában létrejövő, új kommunikációs színterek (például weboldalak, közösségi oldalak, chatprogramok) ismerete, illetve az ott megjelenő új szövegtípusok értő feldolgozása is. A digitális szövegek rendelkezhetnek olyan tulajdonságokkal, amelyek a nyomtatott szövegeket nem jellemzik (Balázs, 2005). A digitális környezetre jellemző multimedialitás vagy a hiperlinkek megjelenése megváltoztatták az elektronikus kommunikációban megjelenő szövegek jellegét, amely kihatással van a szövegek befogadásának folyamatára (Veszelszki, 2011). Másképpen olvasunk az internetet böngészve, de akár újabb funkciói is megjelenhetnek az olvasásnak a digitális környezetben, ezért a fejlesztés céljából szolgáló feladatoknak is új típusúaknak kell lenniük. A digitális szövegértés fejlesztésének gyakorlatai akkor lehetnek hatékonyak, ha illeszkednek a Z (és az alfa) generáció elvárásaihoz, és felkeltik, valamint fenntartják az érdeklődésüket. (Boronkai, 2017.) Ahhoz hogy a diákok képesek legyenek az IKT-eszközöket a digitális szövegek feldolgozásakor hatékonyan alkalmazni, érdemes figyelembe venni a fokozatosság elvét. A fokozatosság a digitális írástudás fejlesztésében elsősorban a digitális szövegek feldolgozására vonatkozó gyakorlatok egymásra épülését, a feldolgozáskor használt digitális olvasási stratégiák és gondolkodási műveletek komplexitását jelenti. A digitális szövegek feldolgozásának három szintjét különböztethetjük meg: alapvető, komplex, szakmai szövegfeldolgozási gyakorlatok. A digitális szövegértés fejlesztése során kiemelten fontosak a következők: (mozgó) kép és szöveg viszonyának értelmezése; a kritikai gondolkodás módszereinek alkalmazása (véleményformálás, leírás, vita); mentális modellálás, hangos gondolkodás; olvasási forgatókönyvek készítése; olvasási ösvény rajzolása,

kiegészítése, a kiépítés indoklása; találati listák elemeinek feldolgozása: sorrendbe állítás, a lényegi pontok kiemelése, a kiválasztás indoklása.

A megújított tanfolyamon résztvevők nem csupán érzékenyítést kaphatnak ezek lehetőségei iránt, hanem ki is próbálják az ilyen típusú feladatok készítését annak érdekében, hogy bármely tantárgy tanítása esetében legyen mód a XXI. századi diákság képességeinek ez irányú fejlesztésére. A digitális szövegekben való eligazodás tekintetében nélkülözhetetlen számukra ezen funkciók elsajátítása, állandó gyakorlása és automatizálttá tétele.

A szövegértés fejlesztésének feladataihoz szorosan kötődnek a kommunikáció területei is. Így a hatékony tanulói és tanári kommunikáció kialakításához szükséges gyakorlatokra is építettünk nemrégiben akkreditált tanfolyamot, amely nem csupán az asszertivitás jelentőségére, a Pygmalion-effektus hatásaira hívja fel a figyelmet, hanem a kor kihívásaihoz is igazodik, a kommunikációs közeg megváltozására igyekszik reagálni a diákok és a pedagógusok boldogulásának érdekében, azt elősegítve, hogy az iskolai közegben erősen érezhető generációs különbségek ellenére az együttműködés minél hatékonyabb legyen mindkét felet illetően.

Mivel a háromnapos akkreditált továbbképzéseken nem minden pedagógusnak van lehetősége részt venni, ezért a tanfolyamok tematikáját magában foglaló rövidebb műhelymunka-sorozatok, műhelymunkák, szakmai napok és nevelési értekezletek is térítésmentesen igényelhetők a témában a szolgáltató és kutató központtól. Kifejezetten jelentősnek, és érdemlegesnek tartom ezek tartását, hiszen így mind a megyében, mind a megyén kívül számos pedagógus hallhat a mindig megújuló és korszerű ismeretekről. Nem csupán a tanítókat, tanárokat igyekszünk támogatni, a diákok és a szülők számára is biztosítunk fejlesztő lehetőségeket, jómagam is tartok előadásokat e témakörben.

Hiszem, hogy egy gyermek e területen való fejlettsége több pilléren alapszik, s hogy az iskolákban zajló pedagógiai munkát ki kell egészítenie az otthonokban való támogatásnak, tudatos ösztönzésnek. Ám abban is biztos vagyok, hogy a szülők oldaláról nem a fejlesztő feladatok megoldatása vagy a szövegértési feladatlapok kitöltése vezethet eredményre. Ehhez szükséges a pedagógusi szakértelem és szakmai tudás. Úgy vélem, egyfajta tudatos szemléletmód kialakítása lehet hatékony, amely ebben a kifejezetten eldigitalizálódott világban támogatni tudja a hagyományos kommunikációs helyzetek megteremtését és fenntartását, például kötött elejű mondatok segítségével indított beszélgetések, „jó kérdések” és „én üzenetek” megfogalmazása, ok-okozati viszonyok tudatosítása, tájékozottság kialakítása formájában. A pedagógiai szolgáltató és kutató központnak fontos szerepe van ezen szemlélet kialakításában, formálásában.

Összegző gondolatok

Az elmúlt húsz évben számos alkalommal volt lehetőségem az Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ által támogatni a szövegértés és a kommunikáció fejlesztésének lehetőségeit a mindennapi pedagógiai munka gyakorlatában.

Ehhez tudatos és szakmailag megalapozott megújulásra, új és még újabb szemlélet megismerésére volt, s lesz szükség a jövőben is. Állandóan, folyamatosan haladnunk kell az úton, s alkalmazkodnunk a körülményekhez. Minden esetben reagálnunk kell a mérési eredményekre, fel kell figyelniünk a társadalmi átalakulások e területen megjelenő következményeire. Tudomásul kell vennünk, hogy akkor lesz hatékony a munkánk, ha képesek vagyunk a már bevált, hagyományosnak mondható gyakorlatokat átalakítani, az elvárt igényekhez igazítani. Ezzel nem csupán a motiváció fenntartása segíthető elő, hanem az eszközhasználat hatékonysága is növekszik. Biztos vagyok benne, hogy úgy, mint az elmúlt időszakban, az elkövetkezendőkben is nélkülözhetetlen lesz majd a kor hatásaihoz való alkalmazkodásban az adaptív szemlélet és az eddig bejárt út tapasztalataira való építkezés.

Hiszen, ahogy Hérakleitosz fogalmazott „Semmi sem állandó, csak a változás maga”. Hiszem, hogy ez a változás adja a pedagógiai munka valódi értelmét, és a szövegértés-, valamint a kommunikációfejlesztés állandó keretét, mely bármely tantárgy tanulásának alapját képezi.

Irodalomjegyzék

Bácsi János és Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia*. **2.** 4.sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218> (2026.04.10.)

Balázs Géza (2005): Az internetkorszak kommunikációja. In: Balázs Géza és Bódi Zoltán (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja*. Gondolat Kiadó, Budapest. 25-57.

Balázs Ildikó és Ostorics László (2011): *PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf (2012.04.10.)

Boronkai Dóra (2017): „Média-szöveg-értés”. Újmédia az anyanyelvtanításban. *Anyanyelv-pedagógia*. **10.** 2. sz. 49-59. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=681> (2026.04.14.)

Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest

Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. **1.** 2008. 1. sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2026.04.10.)

Gonda Zsuzsa (2018): Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia*. **11.** 2.sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=733> (2026.04.10.)

Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Új utak az olvasástanítás kutatásában. Nemzetközi és hazai áttekintés. *Magyar Pedagógia*. **109.** 4.sz. 365-397. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/428/415> (2026.04.10.)

Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137-188. https://www.researchgate.net/publication/305332029_Az_olvasas_tanitanasnak_tartalmi_es_tantervi_szempontjai (2026.04.10.)

Kruzslíc Tamás (2016): Gonda Zsuzsa: Digitális szövegek olvasása és megértése (recenzió). *Anyanyelv-pedagógia*, **9.** 3. 99-105. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2016_3/Any_p_IX_2016_3_6.pdf (2026.03.18.)

Laczkó Mária (2010): Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*. **60.** 1-2.sz. 135-147. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz__2010_1-2_135-147.pdf (2026.04.10.)

Laczkó Mária (2012): A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlatitípusok egy szövegértést fejlesztő órára. *Anyanyelv-pedagógia*. **5.** 2.sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383> (2026.04.10.)

Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*. **14.** 3.sz. 3-26. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/tan2004-3.pdf> (2026.04.18.)

Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016): *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2015_ossze_foglalo_jelentes.pdf (2026.04.14.)

Raácz Judit (2022): A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban. In: Feld-Knapp Ilona (szer.): *Kompetenzen und Standards*. Eötvös Kollégium, Budapest. 121-149. (Tanárkutatás – tanári gondolkodás és tanári tudás; 6.)
https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/92971/CM_6_5_Raatz.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2026.04.10.)

Veszelszki Ágnes (2011): Digitális kommunikáció és nyelvtudomány. In: Balázs Géza (szerk.) *Nyelvészetről mindenkinek. 77 nyelvészeti összefoglaló*. Inter, Budapest. 56-60.

Gerölyné Kölkedi Éva:

Olvasás és tanulás. Az iskolai könyvtárak feladatai és szakmai támogatásuk formái

„Minden gyermek megérdemli az iskolai könyvtári program által nyújtott előnyöket, [...] Mindenki számára biztosítani kell a befogadó és egyenlő minőségű oktatást, valamint az élethosszig tartó tanulási lehetőségeket.”
(IFLA-UNESCO, 2025. 5.)

Az iskolai könyvtár

Az olvasóvá, értő olvasóvá nevelésben a családi ház és a kortársközösség mellett kiemelkedő szerepe van az iskolai könyvtárnak és fő feladatainak, a könyvtárpedagógiának és az olvasáspedagógiának. Az iskolai könyvtárak léte, fejlesztése, szerepe döntő fontosságú a köznevelési rendszer valamennyi szakaszában. Tóth Gyula (2001) részletesen meghatározza az iskolai könyvtárak feladatkörét, tipikus vonásait, jellemzőit, melyek alapján a könyvtár az iskolában folyó oktató-nevelő tevékenység támogatására létrehozott, egységes nevelői, tanulói könyvtár, lényeges része az iskolának; az ismeretszerzés színtere, a tanulási, nevelési, képzési folyamat szerves része, nem csak dokumentumtár. Az iskolai könyvtár esetében a szolgáltatások megrendelője, alapja az iskola pedagógiai programja, amely tervszerű pedagógiai és könyvtári tevékenység-szervezést, munkafolyamatokat ötvöz és feltételez. Az iskola könyvtára az iskola mint intézmény létrejöttével, tömegessé válásával kapott szerepet, lásd a népiskolai mozgalmat (Kölkedi, 1985). „Ahogy az oktatás a társadalom egyre szélesebb rétegei számára elérhetővé vált, az iskolai könyvtárak működése is egyre általánosabb lett.” (Csík, 2020. 7.)

Az iskolai könyvtár az iskolai oktatási, nevelési folyamat integráns része, ezt a tételt az International Federation of Library Associations and Institutions (továbbiakban IFLA) évente kiadott nyilatkozatai fogalmazzák meg. Az ún. oktató könyvtár a XX-XXI. századi felfogás és szerepkör szerint a mindenkor társadalmi tudás tára, az információs műveltség átadója, az olvasáskultúra alapozója, a tanulás, önképzés, tájékozódás, a köznapi információszerzés és életvitel támogatója (Csík, 2020) akkor is, ha szerepe a digitális kor előretörésével háttérbe szorul vagy átalakul, feladata emiatt optimális esetben e tanulmány szerzője szerint is szélesedik. A köznevelés azt várja az iskolai könyvtártól, hogy az oktató-nevelő munka információs háttere, az ismeretátadás, az ismeretszerzés színtere legyen, a tudásközvetítés eszközeit rendszerezve tárolja és bocsássa rendelkezésre, az iskolai közösség művelődésének, szabadidős tevékenységének, közösségi létének helyeként szolgáljon (Csík, 2020). Ezt használatképpel, eszközhasználati felkészítéssel és könyvtári szolgáltatásokkal érheti el. Írásomban az iskolai könyvtárak fontosságát, szerepét és munkájuk támogatását mutatom be, hangsúlyosan az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ és elődei eredményein valamint a szaktanácsadói tevékenységen keresztül.

Könyvtárpedagógia

A fentiekből következően kulcsfogalom az iskolai könyvtár feladatai és működése, a tehetség felismerése, a tehetséggondozás kapcsolatában, a differenciált fejlesztésben, a felzárkóztatásban, az esélyegyenlőség biztosításában, a tanulás támogatásában a könyvtárpedagógia mint szakterminológia. „A könyvtárpedagógia az a tudomány, amely a könyvtári nevelő hatások alapjaival és módjával foglalkozik.” (Radlinska, id. Vörös, 2001. 59.) A könyvtárpedagógia „A személyiségfejlődésnek a könyvtári tevékenység során felmerülő vagy az egyébként meglévő, sajátos pedagógiai (nevelési-oktatási) kérdésekkel foglalkozó alkalmazott jellegű tudomány.” (Ugrinné, 2000. 61.) Sokrétűségét, összetettségét Dömsödy Andrea (2003 és 2007) ragadja meg, amikor a fogalom interdiszciplináris voltáról, valamint az olvasáspedagógiai és könyvtárhasználati feladatkör egymás mellettségéről ír. Ez az átfogó tevékenység-együttes felőleli céljaiban, eszközeiben, módszertanában és színtereiben a nemzeti alaptantervre¹ és a kerettantervekre épülő könyvtárhasználati, információhasználati tantervi tartalmakat, könyvtárhasználati tanórákat, a helyi tanterveket, integráltan, felmenő rendszerben, tanórai keretben; valamint valamennyi műveltségterület esetében a kimeneti követelmények között szereplő önálló ismeretszerzést, információgyűjtést és -felhasználást, az információkritikát és forráskritikát, a szaktudományok alapirodalmának, kézikönyveinek, adatbázisainak megismertetését. Magában foglalja továbbá a könyvtárra, könyvtárhasználatra épülő szakórákat – akár kéttanáros formában is (szaktanár és könyvtárostánár kooperatív együttműködésében) –; letéteményese a korszerű tanítási-tanulási technikák gyakorlásának, hisz céljainál fogva a kooperatív, differenciáló és korszerű tanulásszervezés és munkaformák érvényesülhetnek, megjelenhet a nyílt oktatás, esetenként átlépve a tanórai kereteket is. A könyvtárpedagógia szoros összefüggésben van az olvasáspedagógiai és szabadidős tevékenységgel: olvasóklubokat, könyvtári projekteket, vetélkedőket, versenyeket szervezhetnek a könyvtárostánárok, támogathatják a közhasznú információk alkalmazásának elérését, a tanulás tanítását, a szellemi munka technikájának elsajátítását. A könyvtárpedagógia célcsoportjai a gyermekek és tanulók, valamint az őket nevelő, fejlesztő, tanító pedagógusok. Színtere az egyénre szabott tanulási lehetőségeknek, a tanulói, tananyagbeli és módszertani differenciálásnak. Az iskolai könyvtár és programja fontos eszköze az iskola tehetségfelismerő, tehetségfejlesztő és -gondozó tevékenységének. Az iskolai könyvtár és a könyvtárpedagógus (könyvtárostánár) sajátos eszközeivel és gyűjteményével, szakirodalmával, komplex tanulási, kutató környezetével, IKT lehetőségeivel segíti ezt a munkát a pedagógusok számára, a diákok részére pedig a fejlődést, a kutatómunkát támogatja valamennyi műveltségterületen (Gerölyné Kölkedi, 2011 és 2013).

A korszerű tanulásfelfogás szerint „Ma már nem adatok, ismerethalmazok megtanulására van szükség, hanem olyan készségek, képességek elsajátítására, amelyek főként a következő területek köré szerveződnek: információs és kommunikációs technológiák, gondolkodás és problémamegoldás...” (Lee és Harrison, 2008, id. Molnár, D., 2010. 4.). Az iskolai könyvtárak történeti fejlődésének mérföldköve tehát az információs műveltség mint önálló ismeretág

¹ A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról és a korábbi alaptantervi tartalmak

létrejötte (Csík, 2020). A fentebb felsorolt kompetencia-területek és fejlesztésük, ez az új ismeretág segítik például a tehetséggondozó pedagógust és könyvtárostánárt is a tehetséges vagy tehetségígéretes tanulók képességeinek, készségeinek árnyalt, magasabb szintű fejlesztésében, tehetségterületük kibontakoztatásában, a helyes tanulási és munkaformák megragadásában és segítik a felzárkóztató, differenciáló pedagógust is. Az iskolai könyvtárak hosszú távon alapjai a tehetséggondozásnak és az esélyteremtésnek is, pedagógiai többletükből, multikulturális eszköztárukból fakadóan valóságos színterei ezeknek (Dömsödy, 2009).

Olvasáspedagógia

A könyvtárpedagógia a tantervi követelmények, az esélyegyenlőség biztosítása, a korszerű információtechnológia és a szellemi munka technikájának megtanítása mellett, azzal összesimulva az olvasásfejlesztés, az olvasásösztönzés eszköze is, gyűjteményével és programjaival. Az olvasásfejlesztés komplex készségfejlesztés és személyiségfejlesztés. Az olvasás során fejlődik a gondolkodási struktúra, az észlelés, a szövegértési képesség, a problémamegoldás, a kreativitás, az empátia, a nyelvi kifejezőkészség és a beszédstílus, bővül az olvasó szókinccse. (Simon, id. Gyovai, 2017).

Az utóbbi évek fel-fellángoló vitája a kötelező irodalom körül elindított egy – hazai és nemzetközi – kutatási, illetve oktatáspolitikai stratégiai tervező folyamatot is. Mit olvasnak szívesen a gyerekek, a tizenévesek? Mit érdemes olvasniuk? Mindez hogyan hozható szinkronba az egyetemes és magyar irodalomtörténettel, a stílusokkal, a tantervi tananyaggal? S mindez hogyan hat az olvasóvá nevelésre? Hogyan hat a – közművelődési és iskolai – könyvtárak állományfejlesztésére? Hogyan hat a gyerekek, tanulók, fiatalok szövegértési képességének, kompetenciájának fejlődésére? Van-e és milyen eszköz van a könyvtárostánár és a pedagógusok kezében?

Pszichológusok véleménye szerint az a mű a legideálisabb olvasmány, amelynek szereplői hasonló életkorúak, hasonló értelmi és érzelmi állapotúak, mint olvasójuk (Vekerdy, 2010). *Péterfi Rita* Mikszáth vagy Meg Cabot? (2010) című tanulmánya egy kutatást mutat be, melyben a kedvelt olvasmányok tekintetében végbement könyvválasztási irányváltozásokat vizsgálta 2003 és 2008 között. A szerző leszögezi, hogy a fokozatosan csökkenő klasszikus (kötelező) szépirodalom mellett egyre népszerűbb a hazai kortárs ifjúsági irodalom néhány képviselője (Sohonyai Edit, Böszörményi Gyula), de előnyt élveznek a nemzetközi ifjúsági irodalom szerzői (Meg Cabot, Patricia Schröder, Hortense Ulrich, Katherine Applegate, Thomas Brezina), a könyvek témája okán. A kamaszkori problémákat feldolgozó, jelen században játszódó történetek stílusa, nyelvezete és cselekménye közelebb áll a fiatalokhoz.

Összetettebb és összetantárgyi, az olvasásfejlesztéssel szoros összefüggésben álló probléma az olvasási képesség és a szövegértési képesség fejlettségének szintje. Mind a könyvtárpedagógiában, a könyvtárhasználatban és forráshasználatban, mind az olvasásösztönzésben és az olvasásfejlesztésben sarkalatosan érvényesek a Bloom-féle

taxonómia² szintjei (pszichomotoros, affektív, kognitív szint) és elve. Az előzetes ismeretekre, benyomásokra, tudásra épülő és mérhető fejlesztések, a tanítás és tanulás, a gyakorlás, a készséggé és alkalmazó, elemző tudássá válás (Báthory, 2000 és Csapó, 2004) többszörösen és mérhetően igaz mind az olvasási képességre, mind az információfeldolgozásra.

Szakmai és baráti beszélgetések során, szakcikkekben olvasva gyakran leszűrt és egyöntetű vélemény, hogy a klasszikusok (kötelező irodalmak) és a kortárs szerzők műveinek párhuzamosan kell szerepelniük az olvasási kínálatban és a könyvtárak állományában. Ugyanakkor az iskolai könyvtárak állománya (féleség és mennyiség tekintetében, a szolgáltatásokra fordítható idő alacsony volta miatt) sok esetben nem tudja teljesíteni sem a kötelező tantervi követelményeket, sem az olvasóvá és értő olvasóvá nevelés pedagógiai célját, hisz forráshiány miatt a gyűjteményfejlesztés nem mondható tervezettnek és folyamatosnak, s a korszerű információhordozók megléte és használhatósága sem mindig megoldott.

Ezt a képet árnyalja és egyben összegzi, rendszerezi a problémaforrásokat *Pandur Emese*³ (Palotás, 2026), aki a legnagyobb problémát a szakemberhiányban, a gyűjteményszervezésre fordítható költségvetési hiányban, egyúttal az épp csak elégséges vagy esetleges beszerzési lehetőségekben látja, nem csupán abban a vélekedésben, hogy a mai fiatalok, gyerekek nem is tudnak végigolvasni egy könyvet. A korosztályos sajátosság nem egészében igaz, csak a megfelelő olvasnivaló nem minden esetben jut el a diákokhoz, nem hatékonyan sajátítják el a korszerű és korrekt információkeresést, kritikát és etikus felhasználást. Ebben alapvető szerepe van a jó és jól működő iskolai könyvtárnak, mint ahogyan a társadalmi szerepe pontosan a fentiekből következően is hatalmas: kiegyenlít, szociális hátrányt kompenzál, fejleszt, olvasóvá nevel, részt vesz az életvezetési képességek megalapozásában és készséggé növelésében pontosan a közhasznú információkhoz való hozzájutás, eligazodás és problémamegoldás tanításával. Kiemelkedő szerepe van a közösségépítésben is, az együttes feladatmegoldás gyakoroltatásával, különféle kulturális programok szervezésével.

Szép iskolai könyvtári példákat látunk a tudásalapú társadalom felé törekvő országok iskoláiban, többek között Finnországban, Dániában, Japánban, az Egyesült Államokban vagy Franciaországban is (Mihály, 2006). Közös ismervük, hogy az iskolai könyvtárak alapítására való törekvés a XIX. századra nyúlik vissza, törvényileg adott az iskolai könyvtár működése és költségvetési forrása is, valamint a könyvtárhasználat és az információhasználat tanítása, az iskola könyvtárának használtatása is a tanítás során. Elmondható az írásban megjelent elemzések alapján, hogy a „jó iskolai könyvtár [...] kérdéseket tesz föl, segít megtalálni a válaszokat; eligazít az információforrások között; elmélyíti a tanulók tudását; gazdagítja irodalmi műveltségüket; megalapozza jövőbeni olvasási, szabadidő-eltöltési és rekreációs szokásaikat, és megteremti az élethosszig tartó tanulás feltételeit. [...] a tanulók közötti esélyegyenlőség biztosításának egyik leghatékonyabb eszköze is.” (Mihály, 2006. 105.)

² Bloom, Benjamin S.: Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain. New York, 1956, McKay. Bloom's Taxonomy of Learning Domains

³ a Pedagógusok Szakszervezete Országos Könyvtáros, könyvtárostánár tagozatának vezetője

Az iskolai könyvtárak munkájának támogatása és az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ szerepe

Az iskolai könyvtárak működésének és a könyvtárostánárok státuszának, feladatainak jogi és szakmai hátterét Magyarországon jelenleg, 2026 tavaszán a következő szabályozók alkotják:

- 2011.évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
9.§ (3), 32.§(1), 41§(4,7), 46.§(5), 47.§(1), 63.§(1 (c), 77.§(1),(2 (b), 89.§(3), 94.§(j), 96.§(86), 97.§(22)
- 2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról
77.§, 80.§ (4), 1. mell., 98.§, 105.§, 157.§, 158.§,
- 229/2012. (VIII. 28.) Korm.rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
- 401/2023. (VIII.30.) Korm.rendelet A pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. LII. törvény végrehajtásáról
9.§ (8), 18.§ (2), 24.§, 28.§, 16-36. fejezetek (fokozatok megszerzése), 1.mell./B, 2.mell, 3.mell./A,
- A Kormány 402/2023. (VIII. 30.) Korm.rendelete a pedagógusok új életpályájáról szóló törvény szerinti felzárkózó és kedvezményezett települések listájáról, valamint egyes közneveléssel összefüggő kormányrendeletek módosításáról
- A Kormány 403/2023. (VIII. 30.) Korm.rendelete egyes közneveléssel összefüggő kormányrendeletek módosításáról (pl. tankönyvi szabályozók, pedagógus-továbbképzés)
- 661/2023. (XII. 29.) Korm. rendelet az egyes fenntartók által kifizetendő esélyteremtési illetményrészhez kapcsolódó támogatásról, valamint a 2024. évi kiegészítő költségvetési támogatásról, továbbá a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról szóló 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. Rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (2024.I.1-ig hatályos)
- 277/1997. (XII. 22.) Korm. Rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről
- 419/2024. (XII. 23.) Korm. Rendelet a pedagógus-továbbképzés rendszeréről
- 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
4. §. (1), (2) g), 5.§(1), 7.§(1), 19.§(4), 82.§(5), (6), 83.§(7), 118.§(1),(3), 64. fejezet, 163.§. (5), 166.§(1),(3), 167.§(3), 184./I.§ (5)
- 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet a pedagógusok teljesítményértékeléséről
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről 7.§ (2)
- 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről
- 3/1975. (VIII.17.) KM-PM rendelet a könyvtári állomány ellenőrzéséről (leltározásáról) és az állományból történő törlésről szóló szabályzat kiadásáról 1.§(1),(2),(3),(5),(6),(7)

- 245/2024. (VIII. 8.) Korm. rendelet a nevelési-oktatási intézményekben a tiltott és a használatában korlátozott tárgyak köréről, valamint a tárgyakra vonatkozó eljárásrend részletes szabályairól
- a belügyminiszter 40/2024. (IX. 2.) BM rendelete a nevelő-oktató munka során alkalmazott tartalomszabályozók ismeretéről szóló, miniszter által elrendelhető képzés teljesítési kötelezettségéről

A pedagógiai intézetek, pedagógiai-szakmai szolgáltatók eleve segítői, összefogói az iskolai könyvtárak munkájának. Általánosságban a támogatást a könyvtárostanárok továbbképzése, az olvasási programok szervezése és a tehetséggondozás jelentik. A külföldi szaksajtóban is jelennek meg ilyen kezdeményezésekről szóló írások, s szerveződnek tanfolyamok, ahol a téma iránt érdeklődők közelebbről megismerkedhetnek a külföldi tapasztalatokkal, s a magyar Könyvtári Intézet is számos továbbképzést szervez, szervezett a témában (Péterfi, 2008).

Az iskolai könyvtárak pedagógiai munkájának segítésére, a tehetséggondozás erősítésére a közelmúltban számtalan projekt, alkalom és kezdeményezés született Vas megyében is, a hálózatos, gyakorlatközpontú tanulás, tudásmegosztás lehetőségével élve. A hagyományos könyv- és könyvtárhasználati versenyen túl – amelynek céljait és eredményeit többen, több ízben megírták már, a teljesség igénye nélkül Hock Zsuzsanna a Könyv és Nevelés hasábjain, Dömsödy Andrea több tanulmányban⁴ – rendszeresen szervezünk iskolai könyvtárakba jó gyakorlatos bemutatókat. Számtalan iskolai és helyi, könyvtárhasználatra, forrásfeldolgozásra, információkeresésre épülő vetélkedő és program szélesedett ki megyei szintre; továbbképzéseken vehettek részt könyvtáros és nem könyvtáros pedagógus kollégák, ahol a korszerű és hatékony tanulást támogató módszertani kultúra frissítésén túl az információtechnológia és a probléma alapú tanítás eszközeit is megismerhették, s azt be is építhették pedagógiai gyakorlatukba.

A Vas Megyei Pedagógiai Intézet, majd 2006-tól a Berzsenyi Dániel Főiskola Pedagógiai Szolgáltató Központ, jelenleg, 2017 óta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ folyamatosan külön szolgáltatást nyújt a Vas megyei iskolai könyvtárak részére; pedagógiai szakkönyvtára, könyvtárosai és iskolai könyvtári szaktanácsadói részvételével, a pedagógiai szakmai szolgáltatásokról szóló jogszabályok értelmében⁵. 2014-től a Zalaegerszegi Pedagógiai Oktatási Központ szaktanácsadója látja el ezt a feladatot együttműködve az SRPSZKK-val és az egyetemi könyvtárral mint a térség legnagyobb pedagógiai szakkönyvtárával. A megyei, városi könyvtárak programokkal, különféle olvasáspedagógiai kezdeményezésekkel és a Berzsenyi Dániel Könyvtár Vas Megyei Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer⁶ letéti állományrészekkel szintén segítik az iskolák olvasáspedagógiai munkáját.

⁴ Hock Zsuzsanna (2013): *Az Országos Bod Péter Könyvtárhasználati Verseny 2012-2013 tapasztalatai*. In: Könyv és Nevelés. **XV.** 3. sz. 51-64.

Dömsödy Andrea (2009): Egy tehetséggondozó verseny. Bod Péter Országos Könyvtárhasználati Verseny In: Dán Krisztina - Fehér Miklós (szerk.): *Korszerű könyvtár. Finanszírozás, gyarapítás, menedzsment*. Z4.3. Bp., Raabe Dömsödy Andrea (2010): Könyvtárhasználati feladatbank. In: *Iskolakönyvtáros*. 3. sz. 4. p.

⁵ Jelenleg a 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről

⁶ Lásd: BDK Vas Megyei Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer: <https://www.vkszr.bdmk.hu/main.php> (2026.04.20.)

Az iskolai könyvtárak munkájának támogatása a következőképpen megszerezhető:

- irányultsága:
 - az iskolai könyvtár mint szervezet működése és fejlesztése,
 - az iskolai könyvtáros, könyvtárostanárszakmai fejlődésének segítése,
 - az iskolai könyvtáros, könyvtárostanárs napi feladatai megoldásának segítése,
 - könyvtárpedagógiai, olvasáspedagógiai programok tervezése, segítése,
 - a tanulók könyvtárhasználati és olvasási készségeinek és szokásainak fejlesztése,
- eszköze, módszerei:
 - szaktanácsadás:
 - dokumentumelemzés,
 - jogszabályi tájékoztatás,
 - műhelymunkák, jó gyakorlatok, hálózatosodás,
 - konzultációk,
 - személyes, telefonos, e-mail útján történő segítségnyújtás,
 - pedagógiai és könyvtárszakmai továbbképzések,
 - író-olvasó találkozók,
 - pályázatok,
 - versenyek, vetélkedők szervezése.

A Vas Megyei Pedagógiai Intézet 34.256 könyvtári egységnyi állományának és pedagógiai tájékoztató, pedagógiai szakkönyvtári feladatainak átvételével zökkenőmentesen folytatódott az iskolai könyvtárak összefogása 2006 őszén (Gerölyné Kölkedi, 2007). Az első időszakban az új könyvtárnak és szolgáltatásainak, ezzel párhuzamosan a PSZK kínálatának bemutatása került fókuszba nem csupán a könyvtárostánároknak, iskolai könyvtárosok számára, hanem minden tantárgyi, műveltségterületi munkaközösségnek, speciális tartalmakkal, kínálattal, a Forrásközpont megismerésére körbevezetéssel, például „A Forrásközpont bemutatkozik”, „Korszerű információkeresési technikák alkalmazása” vagy „Tudásmenedzsment alkalmazása az iskolai könyvtárban” címmel (Gerölyné Kölkedi, 2007). Ezzel párhuzamosan a könyvtárostánári munkaközösség szakmai programjai is folytatódtak, részint az új helyszínen, részint kihelyezve egy-egy iskola könyvtárába. Ezek tanévelőkészítő tanácskozásokat, fórumokat, részint szűkebb szakmai tárgyú műhelyeket, pedagógiai napokat jelentettek. Színesítette a hálózatos tanulást, a szakmai támogatást néhány tanulmányút is, például Pozsonyba, Bécsbe, Eisenstadtba, Budapestre a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárba és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumba (OPKM) vagy Pannonhalmára. Mindenütt szakszerű könyvtárvezetéssel látogattunk könyvtárakat, kaphattunk betekintést muzeális értékű gyűjtemények kezelésébe vagy nagy könyvtári, korszerű szolgáltatási kínálatba, 21. századi megoldásokkal, még a kulisszák mögött is. Ezek kitekintést nyújtottak a tágabb könyvtári környezetre, szakmai feltöltődést hoztak és összekovácsolták a munkaközösséget, erősítve a jó gyakorlatok, ötletek, megoldások átadásának, átvételének lehetőségét, egymás segítségét vagy egyszerűen a gondok átbeszélését, megoldások megvalósítását.

Külön említésre érdemes több tájékoztató anyag, jogi és szakmai iránymutatás elkészítése és rendelkezésre bocsátása⁷ az évek során, különösen a világjárvány idején, amikor azt gyűjtöttük össze és szerveztük az ELTE SRPSZKK munkatársaival és a könyvtárostánár munkaközösséggel, hogy mit tehet és milyen eszközökkel az iskolai könyvtár a nevelőtestületben, hogyan támogathatja sajátos eszközeivel és tudásával a digitális tanításra, tanulásra való átállást pedagógus és tanuló számára egyaránt. A szakmai anyagok sorát gazdagítja több kötet, amelyek elérhetők intézményünk honlapján. Ezek közül a valódi, gyakorlati tudásmegosztást támogatja Vas megyei pedagógiai jó gyakorlatok sorozatunk, amely évente jelentkezik tematikus tanulmánykötettel, vasi pedagógusok és szakértők tanulmányaival. A kötetek a honlapunkról szabadon letölthetők.⁸ A sorozat első része a vasi könyvtárostánárok által közreadott, saját jó, olvasáspedagógiai, könyvtárpedagógiai gyakorlatukat mutatják be tanulmányaikban: Kispálné Horváth Mária és Gerölyné Kölkedi Éva (szerk.) (2019): *Benedek Elektől Horn Mici teadélutánjáig. Vas megyei iskolai könyvtári jó gyakorlatok az olvasás ösztönzésére*. ELTE SRPSZKK, Szombathely. (Vas megyei pedagógiai jó gyakorlatok sorozat)

Bekapcsolódtunk a Könyvtárostánárok Egyesülete (KTE) és az OPKM kampányjellegű vagy rendszeres programjaiba is, ahogy az októberi Országos könyvtári napok rendezvényeibe vagy a szeptember végi Kutatók Éjszakája foglalkozásaiba is. Az évek során több uniós pályázatban is részt vettünk, ezek közül kettő kimondottan könyvtári projekt volt az egyetemi könyvtár vezetésével, amelybe bevontuk az iskolai könyvtárakat és könyvtárosokat. A TÁMOP-3.2.4/08/1-2009-0011 „Tudásdepó-Expressz” – A könyvtári hálózat nem formális és informális képzési szerepének erősítése az élethosszig tartó tanulás érdekében: Tudásbázis és disszemináció a Nyugat-magyarországi régióban az oktatás hatékonyságának javítására (2010-2011) című intézkedés során segítettük az iskolai könyvtárak retrospektív konverzióját, weblapot, portált hoztunk létre, virtuális könyvtári sétát készítettünk és az alábbi programokat szerveztük:

- Ünnepi Könyvheti Felolvashow,
- Az élet dolgai szabadegyetemi előadás-sorozat,
- Tini Galopp vetélkedő,
- Egy lépés a toleranciáért vetélkedő,
- író-olvasó találkozók,
- rendhagyó szakórák középiskolásoknak,
- régiós szakmai nap,
- Az óvodától a forrásközpontig óvodapedagógusi képzés,
- Vakációzzunk együtt!, Iránytű a digitális erődbe, Egyetemre készülők táborok diákoknak (valamennyi könyvtári környezetben, forráshasználatra építve)
- továbbképzések könyvtárostánároknak: OPL: Open Public Library, A könyvtárpedagógia módszertana,
- konferenciák.

7 Lásd: ELTE SRPSZKK: Szaktanácsadás: <https://www.srpszkk.hu/szakmai-szolgáltatások/szaktanacsadas/iskolai-konyvtari-szaktanacsadas> (2026.04.20.)

8 ELTE SRPSZKK: Fejlesztések, kutatások: Tanulmánykötetek: <https://www.srpszkk.hu/kutatasok/tanulmanykotetek> (2026.04.20.)

A TÁMOP-3.2.4.A-11/1-2012-0060 kódszámú, „Mentés másként” – avagy a szövegértés, az olvasáskultúra és a könyvtári szolgáltatások fejlesztése az élethosszig tartó tanulás érdekében a nyugat-magyarországi régióban (2012-2014) című pályázat keretében az iskolák, iskolai könyvtárak számára megvalósított egyetemi tevékenységek, programok mellett a köznevelést érintő alábbi tevékenységek voltak:

- szövegértés fejlesztésével kapcsolatos képzések megvalósítása a következő intézményekben:
 - Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Bölcsészettudományi Kar (ma ELTE Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ),
 - Dési Huber István Általános Iskola Szombathely,
 - Felsőcsatári Nyelvoktató Nemzetiségi Általános Iskola;
 - Nyugat-magyarországi Egyetem Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium (ma ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium),
 - Puskás Tivadar Szakképző Iskola (ma Vas Vármegyei Szakképzési Centrum Puskás Tivadar Szakképző Iskola),
 - Aranyhíd Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény,
- szövegértés-fejlesztési képzéshez kapcsolódó szükségletfelmérés, célcsoport-felmérés és -elemzés: A szövegértési képesség mérése több évfolyamon a mindennapi életben előforduló dokumentumszövegek értő olvasásában,
- 2 nyári tábor (vár, víz témában) megvalósítása.

Mindkét nagy pályázat az iskolai könyvtárak és könyvtárosok, valamint a diákok és pedagógusok széles körének részvételével valósult meg, hatékonyan segítve munkájukat, színesítve, gazdagítva az iskolai tanulást, a tantervi anyagot, kilépve az iskola falai közül.

Iskolai könyvtári szaktanácsadás

2014-ig megyénkben, mint minden megyében, listás szaktanácsadók segítették az oktató-nevelő munkát, a különböző műveltségterületek pedagógusait programokkal, igény szerint helyszíni tanácsadással, a tehetséggondozásban és a továbbképzésekben való részvétellel. A 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről című jogszabály mindezt egységessé és formálisabbá kívánta fejleszteni, szaktanácsadók kiválasztásával, képzésével, vizsgájával és a pedagógus-életpálya belépésével a szaktanácsadók kiemelésével, mesterművelésével (48/2012. EMMI rendelet 3.§, 26-28.§).

Az ún. új típusú szaktanácsadás célja a köznevelési rendszer eredményességének támogatása a pedagógusok egész életén át tartó szakmai támogatásával, tartalmi, módszertani megújítással, a köznevelési intézmények tanuló szervezetté fejlesztésével, szaktanácsadói modell és eljárásrend bevezetésével (Kézy és Kuti, 2015). A régió leendő szaktanácsadóinak képzése az

akkori Oktatókutató és Fejlesztő Intézettel együttműködve, uniós keretből intézményünkben történt, munkatársaink közreműködésével, képzői feladatok ellátásával.⁹

Az Oktatási Hivatal (OH) által működtetett szaktanácsadói hálózat munkáját megyénként a Pedagógiai Oktatási Központok irányítják, Vas megye tekintetében a Zalaegerszegi Pedagógiai Oktatási Központ. Tevékenységüket az OH éves igényfelmérője alapján végzik, klasszikus szaktanácsadási feladatokkal és a pedagógiai-szakmai szolgáltatási területek ellátásával, az iskolai könyvtári területen együttműködve az ELTE SRPSZKK-val és szolgáltatva Zala megyében is. Az évek során több egyéni és munkaközösségi személyes és online találkozás történt a két megye iskolai könyvtárosaival, melyek során könyvtárszakmai és könyvtárpedagógiai támogatás, konzultáció, ötletelés is történt egészen a gyűjteményszervezéstől (apasztás és fejlesztés, ez utóbbira források felkutatása) a tartalmi feltáráson át a könyvtárhasználat/információhasználat tanításáig vagy tanításának lehetőségéig, további könyvtárpedagógiai, olvasáspedagógiai programok tervezéséig és megvalósításáig, az iskolai könyvtári működés dokumentálásáig.

A munkaközösségi alkalmak témái közül kiemelkedik például tematikus konferencia szervezése, Bod versenyfeladatok megoldása, iskolai könyvtárak látogatása, foglalkozások és óralátogatások megvalósítása, az osztályfőnökök és az iskolai könyvtárosok együttműködése, tehetséggondozás, működési dokumentumok készítése, tankönyvtári feladatok, könyvtárpedagógiai programok tervezése, hogyan tanítsunk az „Információzz!” munkatankönyvből, bemutató a „bizalom pedagógiájáról”, azaz a finn iskolai könyvtárakról, az iskolai könyvtárak szerepe az iskolai lemorzsolódás megelőzésében, „újrahasznosított könyvtár”, a könyvtárostánári szerep stb. Elmondható azonban, hogy az iskolai könyvtárakban a tanév során felmerülő kérdések, gondok azonnali, nem formális keretek közötti megválaszolása jelentette a leghatékonyabb segítséget, együtt gondolkodással, közös problémamegoldással. Szintén többször kértek segítséget a kollégák az iskolai könyvtári működési dokumentumok készítéséhez vagy aktualizálásához is.

A sokrétű szaktanácsadói feladatkör kiemelt területeinek összefoglaló, számszerűsített adataiból az 1. táblázat ad ízelítőt. Az adatok forrása a szaktanácsadói nem publikus dokumentáció és az ELTE SRPSZKK éves beszámolóí. A 2026. év adatai nem teljesek.

⁹ TÁMOP 3.1.5/2012-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” kiemelt projekt

1. táblázat: Az iskolai könyvtári szaktanácsadás mutatói, 2012-2026

Év	Látogatás (db)	Tanév-előkészítő (fő)	Tavaszi szakmai nap (fő)	Őszi szakmai nap (fő)	Műhelyek, konferenciák (db/fő)	Dokumentum-elemzés, készítés (db)	Egyéni konzultáció (db)
2012		30			2/36	20	10
2013		56			5/98	4	11
2014	2 pilot	41			1/23	5	8
2015	2	39			2/54	1	9
2016	7	38	11	13	3/66	3	10
2017		26	29	15		1	15
2018	1	46	19	16		3	5
2019	5	33	15	20		2	9
2020	1	31		22		4	19
2021	3	35	18	24		3	11
2022	11	30	21	21		2	8
2023	7	26	25	21		1	6
2024	9	36	12	12	1/19	3	7
2025	9	33	27	16		0	6
2026	5		23				3
Össz.	62	500	200	180	14/296	52	134

A könyvtárostánárok szakmai fejlődésének támogatása

A hálózatos tanuláson, a gyakorlatorientált, kötetlenebb szakmai programokon túl a könyvtárostánár, iskolai könyvtáros pedagógusként továbbképzésre is kötelezett és igényli is szakmai fejlődésének minőségi támogatását. Esetükben a kurrens pedagógiai, módszertani témájú akkreditált tanfolyamok ugyanúgy jelentik ezt, mint a kimondottan könyvtárszakmai, könyvtárosi, könyvtár- vagy olvasáspedagógiai tartalmak. Intézményünk kínálatából¹⁰ is választhatnak az előbbi esetben, a speciális szakmai kínálatot pedig az Országos Széchényi Könyvtár Könyvtári Intézete, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai Intézet által akkreditált és megvalósított vagy az Egyesület által közvetített képzések jelentik. Az első nagy könyvtári pályázat keretében fejlesztettünk a Könyvtár- és Információtudományi Tanszékkal akkreditált tanfolyamot, amit az évek múlásával és az infokommunikációs technika előretörésével meg is újítottunk, korszerűsítettünk. A Könyvtári Intézettől pedig hoztunk Szombathelyre képzéseket és iskoláztunk is be érdeklődő könyvtárosokat budapesti ill. online kontakt megvalósítású programokba.

Ezeknek a továbbképzési programoknak fő jellemzője, hogy a pedagógus/könyvtáros olvasáspedagógiai, könyvtárpedagógiai munkáját segíti tartalmában és módszereiben is támogatja azt. Például megelőzik korukat a pályázati fejlesztésű két képzésünk, az *OPL* –

¹⁰ A jelenlegi kínálat elérhető: ELTE SRPSZKK: Aktuális kínálatunk. <https://www.srpszkk.hu/pedagogus-tovabbkepzes/akkreditalt-tanfolyamaink/aktualis-kinalatunk> (2026.04.20.)

Online Public Library – webes technikák alkalmazása az oktató munkában és a *Web 2.0 alkalmazások használata a tanításban* című akkreditációk, amelyek már a közös online munkát, a tanítási anyagok online elérését és használatát is felvették képzési tartalmukba és tantárgyakon átívelő tudást, készséget biztosítottak. Ezekre a nyilvánosan meghirdetett továbbképzésekre csatlakozhattak szaktanárok, tanítók is, sőt, a Könyvtári Intézetére gyermekkönyvtárosokat is hívtunk. Az akkreditált továbbképzések után néhány esetben műhelymunkát is szerveztünk a gyakorlati hasznosíthatóság megerősítésére. A könyvtárszakmai tanfolyamok megvalósulásának adatait a 2. táblázat mutatja, melynek forrásai továbbképzési dokumentációk.

2. táblázat: A könyvtárosi továbbképzések adatai

A továbbképzés címe	A megvalósítás évei	A képzési csoportok száma	Résztvevők (tanúsítványok) száma
Open Public Library– webes technikák alkalmazása az oktató munkában -saját alapítás	2011, 2014, 2015	5	70
Web 2.0 alkalmazások használata a tanításban – saját alapítás	2015, 2018, 2020	3	45
A könyvtárpedagógia modern módszertana – FPI-OH	2016	1	15
Olvasásösztönzés, olvasásnépszerűsítés, olvasásfejlesztés – OSZK Könyvtári Intézet	2018	1	14
A könyvtárhasználati tananyag tartalma és módszertani kérdései – OSZK Könyvtári Intézet	2022	1	17
Összes továbbképzési létszám:		11	161

Tehetséggondozás az iskolai könyvtárak közreműködésével

Az iskolai könyvtár a maga sajátos eszközeivel az iskolai tehetséggondozás fontos bázisa, a felkészítő tanár és a készülő diák számára egyaránt. De maga a könyvtár, a könyvtárhasználati ismeretek, a könyvhasználati ismeretek, az információkeresési, információkritikai és felhasználási készségek elsajátításának helyeként is lehet tárgya a tehetséggondozásnak, versenyeztetésnek. Ezt ismerték fel a Könyvtárostánárok Egyesületében és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban még az 1990-es évek elején és hozták létre próbaképpen, majd hivatalosan is a *Bod Péter könyv- és könyvtárhasználati versenyt*. A verseny fő célja a tehetséggondozás, a tanulók információs műveltségének – azon belül is legfőképpen könyvtárhasználati tudásuk, szövegértésük, logikus gondolkodásuk és kreativitásuk – fejlesztése. Célja továbbá az önálló tanuláshoz szükséges kompetenciák fejlesztése, az iskolai tanulási folyamat során részekre bontott ismeretelemeket egységbe foglaló, szintetizáló, az információs műveltséget és a forráshasználati képességeket mozgósító tudás mérése, értékelése

(KTE, 2025). Az utóbbi években ezt az országos tanulmányi versenyt a Könyvtárostánárok Egyesülete és az Országos Széchenyi Könyvtár gondozza, hirdeti és szervezi.

Megyénk a kezdetektől részt vett ebben a tehetséggondozási folyamatban, a Vas Megyei Pedagógiai Intézet könyvtára szervezésében, szaktanácsadói és a Berzsényi Dániel Könyvtár közreműködésével, majd a PSZK és később az SRPSZKK szervezésében, az egyetemi könyvtár közreműködésével, a megyei forduló irányítási feladataival, szervezésével, bonyolításával. Országos szinten eleinte 5. évfolyamtól 12. évfolyamig versenyeztek a tanulók négy kategóriában, a megyei fordulón is írásbeli és szóbeli fordulóval (Dömsödy, 2012). 2004-től megyénkben megtartottunk három kategóriát (5-6., 7-8., 9-10., de országos fordulóra már csak a 7-8. és a 9-10. évfolyamosok mehettek (Gerölyné Kölkedi és Szekeres, 2009). Jelenleg megyei és országos szinten is kétkategóriás a verseny, 7-8. és 9-10. évfolyamosok számára zajlik a megmérettetés, megyei (országos írásbeli) és az országos döntőn komplex projekt típusú feladattal, melyet prezentálni is kell.

Minden tanévben különböző, általában az adott év évfordulós vagy aktuális eseményei adják az alaptémát, ehhez illeszkednek a problémamegoldó, szövegértési, kutatási feladatok releváns kézikönyvek, időszaki kiadványok, internetes források használatával, etikus hivatkozásával. A teljesség igénye nélkül ízelítő a verseny témáiból: Bod Péter és kora, A Duna, Kossuth Lajos és kora, 1000 éves a magyar iskola, A mesterségek, Az 1848/1849-es forradalom és szabadságharc, Hazánk védett értékei, Az olimpiák története, Nagy magyar tudósok, feltalálók és földrajzi utazók, Világjáró magyarok, Az Európai Unió, 1956 művelődéstörténeti bemutatása, Batthyány és kora, Mátyás király és a reneszánsz, A Nyugat és kora, Az erdő, A levegő, A tömegközlekedés, Gyermek és ifjúsági irodalom az EU-ban, Kopernikusz és a Naprendszer, Sokszínű világ – biodiverzitás, Radnóti kora, A 200 éve született Rómer Flóris öröksége, 135 évvel ezelőtt született Bartók Béla, Kétszáz éve – 1817 öröksége, A víz, Hatalom és demokrácia, A világűr és az ember, Csodálatos Dánia, A sakk világa, Budapest 150 éve, Fenntartható fejlődés, Elsők a világban, „Kilátás a dolgozószobából” – a fényképezőgép két oldalán.

Külön kiemelendő, hogy e rangos versenyen a vizsgált időszakban három év kivételével mindig jutottak be az országos döntőbe vasi diákok, szép eredményt elérve. Ugyanakkor a nevezők létszáma csökkent, ez általánosságban elmondható a tanulmányi versenyek többségéről. A versenyt és a sikereket honlapunkon is megjelenítjük a *Bod Péter országos könyvtárhasználati verseny vármegyei forduló* menüpontban.¹¹

A Bod Péter országos könyvtárhasználati verseny megyei létszámadatait a 3. táblázat tartalmazza a 2006/2007. tanévtől, kategóriánként. Az adatokat a verseny szervezői dokumentumaiból nyertük, a verseny összesítő, országos adatai a verseny honlapján is elérhetők tanéves bontásban.¹²

¹¹ ELTE SRPSZKK: Bod Péter verseny: <https://www.srpszkk.hu/szakmai-szolgaltatasok/tanulmanyi-versenyek/bod-peter-orszagos-konyvtarhasznalati-verseny-varmegyei-fordulo> (2026.04.20.)

¹² Bod Péter verseny: <https://portal.ktep.hu/Bodverseny> (2026.04.20.)

3. táblázat: A Bod Péter országos könyvtárhasználati verseny megyei adatai 2007-2026

Tanév	5-6. évfolyam	7-8. évfolyam	9-10. évfolyam	11-12. évfolyam	Összes nevező	Országos döntőbe jutott 7-8. évfolyam	Országos döntőbe jutott 9-10. évfolyam
2006/2007	30	31	20	2	81	1	1
2007/2008	9	11	9		29	2	2
2008/2009	7	10	10		27	3	3
2009/2010	14	8	9		31	1	3
2010/2011	13	3	7		23	2	2
2011/2012	11	14	11		36	3	3
2012/2013	8	10	3		21	2	1
2013/2014		11	5		16	2	1
2014/2015		7	6		13	2	2
2015/2016		10	7		17	0	0
2016/2017		2	9		11	0	1
2017/2018		5	9		14	2	3
2018/2019		6	10		16	1	1
2019/2020		5	8		13	0	1
2020/2021		2	4		6	0	0
2021/2022		3	6		9	0	1
2022/2023		3	9		12	1	2
2023/2024		2	5		7	1	2
2024/2025		6	6		12	3	2
2025/2026		9	7		16	2	4
Összesen:	92	158	160	2	412	28	35

Nagy létszámot mozgósító, rendhagyó formája a versenyeknek sajátos programjával és feladataival az évenként az Országos könyvtári napok, egyben az Iskolai Könyvtári Világhónap időszakában megrendezésre kerülő *Tini galopp vetélkedő*, két kategóriában (7-8. és 9-10. évfolyam), háromfős csapatokkal. Az Iskolai könyvtárak világhónapja 1999 óta létező mozgalom, amely először Iskolai könyvtárak világnapja volt (1999. október 18.), 2008-tól International School Library Month, vagyis Iskolai könyvtárak világhónapja. Ezeket az alkalmakat az IASL, az Iskolai Könyvtárosok Nemzetközi Szervezete hívta életre, évente más-más célt, motívumot jelölve meg (IASL, 2025). Népszerű rendezvényünk az információkeresést és -felhasználást, a szövegértést, az élményalapú tanulást támogatja, a kreatív gondolkodást, a kommunikációs és szociális képességeket fejleszti. A vetélkedő tematikája Szombathely város történelmi emlékhelyei, híres szülöttei, tudósai köré épül. Kísérő rendezvényként játékos kvízen, totón is részt vehetnek a diákok, várakozás közben pedig társasjátékozhatnak. A 18 feladványból álló, évről évre aktualizált, 47 pontos feladatlap (vándorfüzet) megoldásáért, a vetélkedőn való részvételért minden tanuló emléklapot és ajándékot kap, kategóriánként az első három helyezett pedig oklevelet és jutalmat is. A vetélkedőt még 2008-ban könyvtár-informatikus szakos hallgatók adaptálták külföldi példa nyomán, majd a *Tudásbázis és disszemináció* című uniós könyvtári projekt szakmai tevékenységei közé beemelve gyakorló

iskolai könyvtáros által készített vándorfüzettel indult el hódító útjára, lett állandó éves programunk, az első időszakban az egyetemi könyvtár kereteiben, majd az SRPSZKK szervezésében. Az egész napos program visszatérő vendégei a Rum-Kastély EGYMI diákjai, képzőművészeti tevékenységükből összeállított, évről évre változó, új kiállítással és zenés műsorral. Idővel a résztvevő diákcsoportok köre kibővült zalai iskolák tanulóival is. A népszerű és élménydús verseny létszámadatait a 4. táblázatban láthatjuk, melyek forrása az éves beszámoló és a vetélkedő belső anyagai, valamint a rendezvényről honlapunk *Tini Galopp vetélkedő*¹³ menüpontja is beszámol.

4. táblázat: A Tini galopp vetélkedő adatai 2008-2025

Év	Csapatszám	7-8. évfolyamos résztvevők	9-10. évfolyamos résztvevők	Összes résztvevő az évben
2008	16	51	27	78
2009				
2010	25	45	30	75
2011	8	18	6	24
2012	33	45	54	99
2013	33	57	42	99
2014	30	63	27	90
2015	33	57	42	99
2016	23	42	27	69
2017	14	24	18	42
2018	15	24	21	45
2019	20	30	30	60
2020 ¹⁴	3	0	9	9
2021 ¹⁵				
2022	14	30	12	42
2022	18	33	21	54
2023	26	51	27	78
2024	31	42	51	93
2025	37	42	69	111
Összesen:	379	654	513	1167

¹³ ELTE SRPSZKK: Tini galopp vetélkedő: <https://www.srpszkk.hu/szakmai-szolgalattasok/tanulmanyi-versenyek/tini-galopp-vetelkedo> (2026.04.20.)

¹⁴ A COVID járvány és a digitális tanítás miatt pályázat formájában valósult meg a program, kis érdeklődés mellett.

¹⁵ A járvány miatt elhalasztottuk, 2022 tavaszán valósítottuk meg.

Összegző gondolatok

A fenti tevékenységek célja a pedagógusok és a tanulók tanulásának támogatásával az iskolai könyvtárak munkájának, lehetőségeinek megerősítése, kiszélesítése annak érdekében, hogy megvalósíthassa az iskolán belüli szerepét „...a tanulók önálló ismeretszerzéséhez szükséges képességek fejlesztésében, az információs társadalom világára történő felkészítésükben. [...] az iskola jobban fel tudja készíteni a diákokat az önálló tanulásra, az információs és kommunikációs technikák alkalmazására.” (Dán, 2004. 110.)

Az iskolai könyvtárak e széles feladatrepertoárja és e feladatok lehetőség szerinti legmagasabb színvonalon való megoldása a biztosítéka a tudás alapú társadalom felé tartó fejlődésnek, amely az oktatást, kutatást, alkalmazást, az együttműködési munkavégzést tartja a legfontosabb pilléreinek. Elengedhetetlen az információs tájékozottság, eligazodni tudás (information literacy), a kritikus gondolkodásmód, az olvasni tudás és az olvasásértés, a tanulási készség, a felelősségvállalás a tanulásért és a munkáért, ezzel együtt a jóllétért (Czeller, 2004).

Ezzel összecseng az IFLA legutóbbi iskolai könyvtári nyilatkozata is, mely korrekt körvonalakat, feltételrendszert, ugyanakkor sok esetben víziót fogalmaz meg: „Az iskolai könyvtár programjának célja, hogy fejlessze és gazdagítsa az iskolai közösség tanítási és tanulási folyamatait, diplomás iskolai könyvtári szakemberek és egyéb munkatársak, valamint fizikai és digitális gyűjtemények, terek, eszközök, szolgáltatások és tevékenységek segítségével.” (IFLA-UNESCO, 2025. 1.)

Nem feledkezhetünk el a megyeszerte és országszerte az iskolai könyvtári stratégiáért, víziókért, a könyvtári célok megvalósításáért, az olvasáskultúráért dolgozó, küzdő könyvtárostanárokról, iskolai könyvtárosokról. Ez az iskolai könyvtári kisebb és nagyobb munkaközösség és a szaktanácsadás ennek érdekében dolgozik és ehhez nyújt támogatást az SRPSZKK a sajátos eszközeivel, szolgáltatásaival vagy a szolgáltatások közvetítésével. A tanulmány ezt a munkát kívánta bemutatni.

Irodalomjegyzék

- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlata*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest
- Czeller Zsuzsanna (2004): A tudás alapú társadalom felé. Iskolai könyvtárak külföldön. In: Emmer Gáborné (szerk.): *Az iskolai könyvtárak új modellje a gyakorlatban*. KTE, Flaccus Kiadó, Budapest. 122-133.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest
- Csík Tibor (2020): *Könyvtár és iskola*. Tanulmányok. ELTE BTK, Budapest
- Dán Krisztina (2004): Az iskolai könyvtárak fejlesztésének stratégiája. In: Emmer Gáborné (szerk.): *Az iskolai könyvtárak új modellje a gyakorlatban*. KTE, Flaccus Kiadó, Budapest. 110-121.
- Dömsödy Andrea (2012): *A Bod Péter Országos Könyvtárhasználati Verseny rövid története*. OPKM, Budapest https://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=92 (2026.04.20.)
- Dömsödy Andrea (2009): Iskolai könyvtár és tehetséggondozás. Esélyteremtés multikulturális környezetben In: *Köznevelés*, **65.** 8. sz. 13.
- Dömsödy Andrea (2003): *Könyvtárpedagógia*. KTE – Flaccus Kiadó, Budapest
- Dömsödy Andrea (2007): Könyvtár-pedagógiai foglalkozások. In: *Korszerű könyvtár. Cserelapos kézikönyv*. Raabe, Budapest. F 1.6 modul. p. 1-28.
- ELTE SRPSZKK (2021-2025): *Éves beszámolók a pedagógiai-szakmai szolgáltatások területére 2021-2025*. ELTE SRPSZKK, Szombathely
- Gerölyné Kölkedi Éva és Szekeres Tibor (2009): A Bod Péter országos könyv- és könyvtárhasználati verseny Vas megyei eredményei. *A Vas Megyei Könyvtárak Értesítője*. **39.** 1.sz. 37-40.
- Gerölyné Kölkedi Éva (2011): *Könyvtár az iskolában – az iskolai könyvtár – az iskola és könyvtár szimbiózisa*. TIOP 1.2.3-09/1 Könyvtári szolgáltatások összehangolt infrastruktúra fejlesztése – projektzáró rendezvény előadása, 2011. október 24. Neumann János Általános Iskola, Szombathely
- Gerölyné Kölkedi Éva (2013): *A könyvtárpedagógia – híd a tantárgyak és a tanítási módszerek között. Fogalom, cél, eszközök – szükségesség*. Előadás. NymE Savaria Egyetemi Központ, Szombathely. 5-7. dia
- Gerölyné Kölkedi Éva (2007): Számadás. A Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szakmai és Szakszolgálat Pedagógiai Szakkönyvtára. *A Vas Megyei Könyvtárak Értesítője*. **37.** 1.sz. 19-22.
- Gyovai Katalin (2017): Az olvasás lehet a felemelkedés lehetősége. Interjú Simon Krisztinával, a Könyvtárostanárok Egyesületének elnökével. In: *Tiszatáj online*. <http://tiszatajonline.hu/?p=108290> (2026.04.20.)

IASL (2025): *"A könyvespolcon túl: MI, könyvtárak és a történetek jövője"*. <https://iasl-online.org/ISLM-2025-Theme> (2026.04.20.)

IFLA – UNESCO (2025): *IFLA-UNESCO Iskolai könyvtári nyilatkozat 2025*. https://portal.ktep.hu/sites/default/files/HU_ifla-unesco-school-library-manifesto-2025.pdf (2026.04.20.)

Kézy Ágnes és Kuti Zsuzsa (2015): *Az új típusú szaktanácsadás kézikönyve*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

Kölkedi Marianna [Éva] (1985): *A szombathelyi elemi népiskolai könyvtárak helyzete a két világháború között*. Kézirat. BDTF, Szombathely

Könyvtárostánárok Egyesülete (2025): *Bod Péter országos könyvtárhasználati verseny 2025/2026 versenyfelhívás téma: „kilátás a dolgozószobából” a fényképezőgép két oldalán*. KTE, OSZK, Budapest https://portal.ktep.hu/sites/default/files/Bod_versenykiiras_2025_2026.pdf (2026.04.22.)

Mihály Ildikó (2006): Az olvasóvá nevelés és az iskolai könyvtárak. *Új Pedagógiai Szemle*. **57.** 11.sz. 99-105. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-vt-Mihaly-Olvasova.html> (2026.03.15.)

Molnár Éva, D. (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. In: *Iskolakultúra*. **20.** 11. sz. 3-16.

Palotás Zsuzsanna (2026): Szakadnak szét a kötelező olvasmányok, díszkötésben kapják a felesleges könyveket – így próbálnak forrás nélkül működni az iskolai könyvtárak. [Interjú Pandur Emesével.] *EduLine*, 2026.03.27. https://eduline.hu/kozoktatasi/20260327_iskolai-konyvtarak-helyzete-konyallomany-bovitesi-forrashiany (2026.04.15.)

Péterfi Rita (2008): Olvasásfejlesztés itthon és külföldön. Bevált módszerek, kipróbálásra érdemes ötletek. In: *Könyv és Nevelés*. **10.** 4. sz. (Elektronikus Könyv és Nevelés) http://www.tanszertar.hu/eken/2008_04/pr_0804.htm (2026.04.20.)

Péterfi Rita (2010): Mikszáth vagy Meg Cabot? A 13-14 évesek könyvtári olvasmányai. In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében. Olvasáskutatói tanulmányok*. Pont Kiadó, Budapest. 123-133.

Tóth Gyula (2001): Az iskolai könyvtár. In: *Könyvtárosok kézikönyve*. 3. kötet. *A könyvtárak rendszere*. Osiris, Budapest. 158-166.

Ugrin Gáborné (2000): Könyvtárpedagógia. In: *Iskolakultúra*. **10.** 4. sz. 59-66.

Vekerdy Tamás (2010): A meséléstől az olvasásig. In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében. Olvasáskutatói tanulmányok*. Pont Kiadó, Budapest. 27-39.

Vörös Klára (2001): A könyvtár-pedagógia szakmódszertana. In: *Könyv és Nevelés*. **3.** 4. sz. 58-63.

Bevezetés, az oktatás korszakváltása a digitális korban

A 21. században a digitalizáció alapjaiban alakította át az oktatás világát. Az információs és kommunikációs technológiák gyors fejlődése, az internet széles körű elérhetősége, valamint a mobil eszközök elterjedése nemcsak a tanulás módját változtatta meg, hanem a tudás természetéről alkotott elképzeléseinket is új alapokra helyezte. A tanulási folyamat egyre inkább kilép a hagyományos intézményi keretek közül, és olyan nyitott, rugalmas tanulási környezetekben valósul meg, amelyek lehetővé teszik az idő- és helyfüggetlen tanulást (Molnár, 2011; Kárpáti, 2009).

A digitális technológiák térnyerésével az oktatás egyre inkább interaktív, adaptív és személyre szabhatóvá válik. A tanulók nem pusztán passzív befogadói az információnak, hanem aktív résztvevői a tudásépítés folyamatának, amelyben a digitális eszközök támogatják az együttműködést, a kreatív problémamegoldást és az önálló tanulást. Ezzel párhuzamosan a pedagógus szerepe is átalakul: a tudás kizárólagos közvetítőjéből inkább facilitátorra, mentorra válik (Kárpáti, 2009).

A 21. századi társadalom és munkaerőpiac új kompetenciákat követel meg a tanulóktól. A kritikus gondolkodás, az együttműködés, a kreativitás és a digitális írástudás olyan kulcskompetenciák, amelyek elengedhetetlenek a gyorsan változó, információalapú társadalomban való sikeres részvételhez. E készségek fejlesztése szorosan összefügg a technológiával támogatott tanulási környezetekkel, amelyek lehetőséget biztosítanak az aktív, problémaközpontú és kollaboratív tanulás megvalósítására (Oktatási Hivatal, 2018).

Az elmúlt évek egyik legjelentősebb innovációja az oktatás területén a mesterséges intelligencia megjelenése és gyors fejlődése. Az MI-alapú rendszerek képesek a tanulási folyamatok személyre szabására, a tanulói teljesítmény folyamatos nyomon követésére és értékelésére, valamint a pedagógusok adminisztratív terheinek csökkentésére. Emellett új lehetőségeket kínálnak az adaptív tanulási környezetek kialakításában és az adatalapú oktatásfejlesztésben is (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2020; Digitális Jólét Program, 2021).

A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a digitális tanítás és tanulás elmúlt két évtizedének fejlődési tendenciáit, erről szóló szakirodalmak alapján ismertesse a legfontosabb elméleteket, modelleket, gyakorlati tapasztalatokat, majd külön fejezetben rávilágítson az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ szerepére és tevékenységére ezen a területen.

1. A digitális tanítás és tanulás elméleti alapjai

A digitális tanulás fogalma nehezen fogalmazható meg egyetlen definícióval, mivel magában foglalja a technológiai eszközök, a tanulási környezetek, valamint a pedagógiai és módszertani megközelítések széles spektrumát. A szakirodalom egyetért abban, hogy a digitális tanulás nem csupán az információs és kommunikációs technológiák (IKT) használatát jelenti, hanem a tanulási folyamatok mélyreható átalakulását is (Kárpáti, 2009; Molnár, 2011).

A digitális pedagógia olyan integrált pedagógiai megközelítésként értelmezhető, amely a digitális technológiák tudatos és célorientált alkalmazására épít. Nem pusztán eszközhasználatról van szó, hanem arról, hogy a technológia miként alakítja át a tanítás és tanulás természetét, szereplőit és folyamatait. Ennek értelmében a digitális pedagógia középpontjában a tanulási folyamat támogatása áll, amelyben a digitális eszközök a tanulás hatékonyságának, interaktivitásának és személyre szabhatóságának növelését szolgálják (Kárpáti, 2009). A digitális tanulás elméleti hátterének megértéséhez kiemelten fontos néhány meghatározó tanuláselmélet áttekintése. Ezek közül a konstruktivizmus, a konnektivizmus, valamint a blended learning és a flipped classroom modellek különösen nagy hatással vannak a modern oktatási gyakorlatra.

- A konstruktivista tanuláselmélet szerint a tanulók aktív szerepet játszanak saját tudásuk felépítésében: az új ismereteket korábbi tapasztalataik és előzetes tudásuk alapján értelmezik és integrálják. A digitális környezet ezt a folyamatot multimédiás tartalmakkal, interaktív felületekkel és felfedezésalapú tanulási lehetőségekkel támogatja, ezáltal elősegítve az aktív, élményalapú tanulást (Nahalka, 2002).
- A digitális korszak egyik meghatározó tanuláselmélete a konnektivizmus, amelyet *George Siemens* (2005) dolgozott ki. Ez az elmélet a tudást hálózati jelenséggént értelmezi, amely különböző információforrások, digitális platformok és közösségek között jön létre. A tanulás ebben a megközelítésben nem csupán az ismeretek elsajátítását jelenti, hanem a releváns információk megtalálásának, értékelésének és összekapcsolásának képességét is. A konnektivizmus különösen releváns a digitális információs társadalomban, ahol a tudás gyorsan változik, és a tanulás folyamatos alkalmazkodást igényel.
- A modern oktatásban egyre nagyobb szerepet kapnak a hibrid tanulási modellek, mint például a blended learning és a flipped classroom. A blended learning a hagyományos jelenléti oktatást ötvözi az online tanulási formákkal, lehetőséget teremtve a rugalmasabb és személyre szabottabb tanulási utak kialakítására. A flipped classroom (fordított osztályterem) modellben a tanulók az elméleti tananyagot önállóan, gyakran digitális eszközök segítségével dolgozzák fel, míg az órán a gyakorlati alkalmazásra, problémamegoldásra és együttműködésre kerül a hangsúly. Ezek a megközelítések elősegítik a tanulói aktivitás növekedését, az önálló tanulás fejlődését, valamint a mélyebb megértést (Benedek, 2013; Oktatási Hivatal, 2020).

Összességében elmondható, hogy a digitális tanítás és tanulás elméleti alapjai több, egymást kiegészítő pedagógiai megközelítésre épülnek. Ezek közös jellemzője, hogy a tanulót aktív, önálló és reflektív szereplőként értelmezik, miközben a digitális technológiák a tanulási folyamat hatékony támogatását szolgálják.

2. A digitális oktatás fejlődése a 21. században

A 2000-es évek elejétől napjainkig három jól elkülöníthető szakaszt különböztethetünk meg a digitális oktatás történetében.

2.1. Az e-learning kezdeti időszaka (2000-2010)

A 2000 és 2010 közötti időszak a digitális oktatás fejlődésének első, jól elkülöníthető szakasza, amely az e-learning megjelenéséhez és fokozatos elterjedéséhez köthető. Ebben az évtizedben a számítógéppel támogatott tanulás került előtérbe, amely elsősorban a digitális tananyagok online elérésére, valamint az oktatási folyamatok technológiai támogatására épült. A korszak egyik meghatározó jellemzője a tanulásmenedzsment rendszerek (Learning Management Systems, LMS) megjelenése volt, amelyek közül kiemelkedik a Moodle (2002), mint széles körben alkalmazott, nyílt forráskódú platform.

Digitális infrastruktúra és alkalmazások

A korszak technológiai hátterét a szélessávú internet terjedése, a számítógépek teljesítményének növekedése, valamint a multimédiás tartalmak előállításának és terjesztésének egyszerűsödése biztosította. Ennek következtében az internet egyre inkább a tudásközvetítés elsődleges infrastruktúrájává vált, és lehetővé tette a rugalmasabb, hálózati alapú tanulási formák megjelenését (Molnár, 2011). Ugyanakkor a tanulás még jellemzően asztali számítógépekhez kötődött és a mobil eszközök oktatási alkalmazása ebben az időszakban még nem volt jelentős.

Magyarországon ez az időszak az e-learning kísérleti és bevezetési szakaszaként értelmezhető. A 2000-es évek elején a legtöbb iskola számára az informatikai eszközök még újdonságnak számítottak. Az internetelérés korlátozott, sokszor lassú volt, a számítógépek pedig elsősorban informatikaórákhoz kötődtek. Az informatikai infrastruktúra fejlesztése érdekében több országos program indult, amelyek közül kiemelkedő a Sulinet program, amely jelentős mértékben hozzájárult az iskolák számítógép-ellátottságának javításához és az internet-hozzáférés biztosításához. A kezdeti időszakban a digitális tananyagok még gyakran offline formában (például CD-ROM-okon) jelentek meg, azonban az évtized előrehaladtával egyre inkább az online platformokra helyeződött át a tartalomszolgáltatás.

Oktatási programok és platformok

A tanulási technológiák fejlődésével párhuzamosan az oktatási platformok is egyre nagyobb szerepet kaptak. Az intézményi és felsőoktatási környezetben megjelentek az első LMS-rendszerek, amelyek lehetővé tették a tanulási folyamatok strukturált szervezését és nyomon követését. A Moodle hazai adaptációja különösen elterjedté vált, mivel rugalmasan alkalmazkodott a különböző oktatási igényekhez. Emellett az Educatio Nonprofit Kft. (korábban Educatio Kht.) által megvalósított digitális tananyagfejlesztési programok is jelentős szerepet játszottak a digitális oktatás hazai elterjedésében, különös tekintettel a pedagógusok módszertani támogatására és digitális kompetenciáinak fejlesztésére.

Pedagógiai és módszertani fejlődés

A 2000-es évek közepén a digitális eszközök még „vendégek” voltak az osztályteremben. Ezt az időszakot az interaktív táblák bővítése és a szélessávú internet elterjedése jellemezte. A módszertan fókuszában ekkor még a frontális oktatás színesítése állt: a krétaport felváltotta a digitális toll, a statikus ábrákat pedig a Flash-animációk. Pedagógiai szempontból az e-learning kezdeti szakaszában a tanulási folyamat jellemzően lineáris és tartalomközpontú volt. A tanulók digitális tananyagokat dolgoztak fel, online teszteket töltöttek ki, és visszajelzést kaptak, gyakran aszinkron kommunikációs csatornákon, például e-mailen keresztül. Ez a modell elsősorban az információátadás hatékonyságának növelésére koncentrált, miközben a tanulói aktivitás és az interaktivitás még korlátozott szerepet játszott (Benedek, 2007).

A pedagógusok többsége a digitális technológiák alkalmazását elsősorban technikai eszközként értelmezte, és kevésbé integrálta azt a tanulási folyamat mélyebb átalakításába. Ugyanakkor már ebben az időszakban is megjelentek olyan innovatív pedagógiai irányzatok, amelyek a tanulói aktivitás, a projektalapú tanulás és az együttműködés erősítésére törekedtek (Kárpáti, 2009).

Az évtized végére egyre nagyobb hangsúlyt kapott a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztése, amely képzések és továbbképzések formájában valósult meg. A felsőoktatás különösen fontos szerepet játszott az e-learning elterjesztésében, mind a távoktatási programok, mind a blended learning modellek alkalmazása révén (Benedek, 2007).

Összességében a 2000 és 2010 közötti időszak a digitális oktatás alapjainak megteremtését jelentette. Az infrastruktúra kiépítése, a digitális eszközök bevezetése és a pedagógiai szemléletváltás első lépései ebben az évtizedben történtek meg, megalapozva a későbbi, komplexebb digitális tanulási környezetek kialakulását.

2.2. A Web 2.0 és a tanulási közösségek időszaka (2010-2020)

A 2010 és 2020 közötti időszak a digitális oktatás fejlődésének második, meghatározó szakasza, amely szorosan összefügg a Web 2.0 technológiák elterjedésével. Ez alapvetően átalakította az online környezetben zajló tanulási folyamatokat: a tanulók már nem csupán passzív befogadói, hanem aktív létrehozói is lettek a digitális tartalmaknak. A közösségi média, blogok, wikipédia és online fórumok lehetővé tették a tudás közös építését, valamint a kollaboratív tanulás széles körű elterjedését (Kárpáti, 2013).

Ezzel párhuzamosan előtérbe kerültek olyan fogalmak, mint a digitális identitás, az önirányított tanulás és a hálózati együttműködés. A tanulási folyamat egyre inkább nyitottá és dinamikussá vált, ahol a tanulók különböző online közösségekben vesznek részt és saját tanulási útjaikat is képesek alakítani. A nemzetközi és hazai kutatások egyaránt rámutatnak arra, hogy a digitális kompetenciák fejlődése szorosan összefügg a közösségi és kollaboratív tanulási formák elterjedésével (Digitális Jólét Program, 2016).

Magyarországon ez az időszak az e-learning második fejlődési hullámának tekinthető. A digitális infrastruktúra jelentős fejlődése, az oktatáspolitikai programok megjelenése, valamint a mobil eszközök gyors elterjedése együttesen járultak hozzá ahhoz, hogy a digitális tanulás fokozatosan beépüljön a mindennapi oktatási gyakorlatba. Bár a COVID-19 járvány előtti időszakban az online oktatás még nem vált általánossá, a szükséges technológiai, módszertani és szervezeti alapok ebben az évtizedben szilárdultak meg.

Digitális infrastruktúra és eszközhasználat fejlődése

A 2010-es években jelentős előrelépés történt az oktatási intézmények digitális eszközellátottságában. A szélessávú internet széles körben elérhetővé vált, és az iskolákban egyre gyakrabban jelentek meg a korszerű oktatástechnológiai eszközök, például laptopok, projektorok, interaktív táblák és táblagépek. Az infrastruktúra fejlesztését jelentős mértékben támogatták az európai uniós forrásból megvalósuló programok, különösen a TÁMOP és az EFOP keretében megvalósított projektek, amelyek célja az iskolai hálózatfejlesztés, az eszközbeszerzés és a digitális tartalomfejlesztés volt (Oktatási Hivatal, 2016).

A korszak végére a digitális tanulási környezetek számos intézményben a mindennapi oktatás részévé váltak, ugyanakkor az alkalmazás mélysége és minősége jelentős eltéréseket mutatott az egyes intézmények között.

Digitális alkalmazások és platformok elterjedése

A 2010-es években számos digitális oktatási platform és szolgáltatás vált széles körben ismertté és alkalmazottá Magyarországon. A Moodle továbbra is meghatározó szerepet töltött be a felsőoktatásban, míg a közoktatásban egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a digitális tananyagplatformok, például a Sulinet Digitális Tudástár.

Jelentős előrelépést jelentett a KRÉTA rendszer 2017-es bevezetése, amely az adminisztratív funkciók mellett fokozatosan digitális tanulást támogató elemekkel is bővült. Emellett az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által fejlesztett digitális tankönyvek és tananyagok is hozzájárultak a digitális tartalmak szélesebb körű elérhetőségéhez.

A hazai fejlesztésű digitális tanulási eszközök – például az eDia, a Mozaik Digitális Oktatás vagy az OkosDoboz – interaktív és multimédiás tanulási lehetőségeket kínáltak, amelyek támogatják a differenciált és élményalapú tanulást. A mobil eszközök elterjedése szintén kulcsszerepet játszott: az okostelefonok és táblagépek révén a tanulás egyre inkább mobil és folyamatos tevékenységgé vált.

Oktatáspolitikai programok és digitális stratégia

A 2010-es években több stratégiai jelentőségű döntés született a digitális oktatás fejlesztésére. Ezek közül kiemelkedik a Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (DOS), amely átfogó módon határozta meg a digitális átállás céljait és irányait (*Digitális Jólét Program*, 2016). A stratégia hangsúlyozta a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztését, az intézményi infrastruktúra korszerűsítését, a digitális tananyagok bővítését, valamint az oktatási adminisztráció modernizálását.

A hazai kutatások rámutatnak arra, hogy bár a technológiai fejlesztések jelentős ütemben haladtak, a pedagógiai szemléletváltás lassabban követte ezeket a változásokat. Ennek ellenére egyértelműen megindult az a folyamat, amely a tanítás és tanulás módszertani megújulásához vezetett (*Kárpáti*, 2013).

Pedagógiai és módszertani átalakulások

A 2010-es években a digitális tanulás egyre több intézményben vált a pedagógiai gyakorlat részévé. Az okostelefonok és tabletek robbanásszerű elterjedése új pedagógiai irányzatot szült. A pedagógusok felismerték, hogy a diákok zsebében lapuló eszköz nem ellenség, hanem motivációs eszköz a tanuláshoz. Ebben a szakaszban vált meghatározóvá a gamifikáció (játékosítás). Olyan platformok, mint a Kahoot! vagy a Quizizz, alapjaiban változtatták meg az órai ellenőrzés hangulatát. A legfontosabb módszertani irányok közé tartozott a blended learning, amely a jelenléti és online tanulás kombinációjára épül, valamint a flipped classroom modell, amely a tanulói aktivitást és az önálló tanulást helyezi előtérbe. A tanulás elkezdett „bárhol és bármikor” elérhető jelenséggé válni. Emellett egyre nagyobb hangsúlyt kapott a projektalapú és problémaalapú tanulás, valamint az online kollaboratív tanulási formák alkalmazása (*Benedek*, 2013).

Összességében a 2010 és 2020 közötti időszak a digitális oktatás konszolidációjának és szélesebb körű elterjedésének korszaka volt. A technológiai fejlődés, az oktatáspolitikai támogatás és a pedagógiai innovációk együttesen alapozták meg azt a digitális tanulási környezetet, amely a 2020 utáni, különösen a pandémia idején felgyorsuló digitális átállás alapjául szolgált.

2.3. A Covid-19 utáni korszak

A 2020 tavaszán kitört COVID-19 világjárvány a magyar oktatási rendszer történetének egyik legjelentősebb és leggyorsabb átalakulását idézte elő. Néhány hét leforgása alatt valósult meg az a digitális átállás, amely korábban hosszabb távú fejlesztési stratégiák részeként szerepelt. 2020. március 16-án Magyarországon valamennyi köznevelési intézmény digitális munkarendre állt át, amely a közoktatás és a felsőoktatás teljes rendszerét érintette.

A hirtelen átállás jelentős kihívásokat támasztott az intézmények, pedagógusok, tanulók és szülők számára egyaránt. Ugyanakkor olyan innovációs folyamatokat indított el, amelyek hosszú távon is hozzájárultak az oktatás digitalizációjához. A nemzetközi és hazai kutatások egyaránt rámutattak arra, hogy a digitális tanulás fejlődése jelentősen felgyorsult ebben az időszakban, miközben felszínre kerültek a rendszer strukturális hiányosságai is (*Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*, 2020). Ez az időszak rávilágított a tanári digitális kompetencia kulcsszerepére, a tanulási motiváció fenntartásának kihívásaira, valamint az egyenlőtlen hozzáférés problémájára.

A válság ugyanakkor lehetőséget is teremtett: elterjedtek a hibrid oktatási modellek, és megerősödött az érdeklődés a mesterséges intelligencia oktatási alkalmazásai iránt.

A gyors átállás időszaka (2020. március - 2020. június)

A digitális munkarendre való áttérés kezdeti szakaszát az improvizáció és az alkalmazkodás jellemezte. Az egyik legnagyobb kihívást az eszközhiány és a digitális egyenlőtlenségek jelentették: sok tanuló nem rendelkezett megfelelő digitális eszközzel vagy stabil internetkapcsolattal, ami jelentősen befolyásolta a tanulási lehetőségeiket.

Világossá vált, hogy a digitális oktatás nem a PDF-ek e-mailben való küldözgetését jelenti, hanem a szinkron és aszinkron tanulási folyamatok tudatos szervezését. Ekkor kapott nagyobb hangsúlyt a digitális jólét és a kiberbiztonság kérdése is.

Ebben az időszakban gyorsan elterjedtek különböző digitális platformok és kommunikációs eszközök, mint például a Google Classroom, a Microsoft Teams, a Zoom, valamint a KRÉTA rendszer Digitális Kollaborációs Tér (DKT). A pedagógusok rövid idő alatt sajátították el ezek használatát, és gyakran kényszerből alakították át tananyagaikat digitális formátumokra.

A tanulási folyamat kezdetben jellemzően aszinkron módon zajlott: a tanulók feladatokat kaptak, amelyeket önállóan dolgoztak fel, miközben a valós idejű online órák aránya alacsony volt. Ez az időszak rávilágított a pedagógiai rugalmasság fontosságára, ugyanakkor felerősítette a digitális szakadék problémáját (*Allami Számvevőszék*, 2021; *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*, 2020).

A digitális oktatás stabilizálódása (2020. szeptember - 2021. nyár)

A 2020/2021-es tanév során az oktatási intézmények és pedagógusok már felkészültebben reagáltak a digitális oktatás kihívásaira. Egyre inkább egységesedtek a használt platformok és módszerek, és nőtt a szinkron online órák aránya, ami kiszámíthatóbb tanulási környezetet teremtett a diákok számára.

Ebben az időszakban jelentős fejlődés történt a digitális értékelési módszerek területén is: elterjedtek az online tesztek, projektalapú feladatok, digitális portfóliók és videós prezentációk. A pedagógusok egyre tudatosabban alkalmazták a digitális pedagógia módszereit, például a fordított osztályterem modellt, a gamifikációt és a kollaboratív tanulási technikákat (Lannert, 2022).

Kutatások szerint ebben az időszakban a pedagógusok digitális kompetenciája jelentős mértékben fejlődött, sok esetben gyorsabban, mint az azt megelőző években (Digitális Jólét Program, 2021).

Visszatérés a jelenléti oktatásba – tanulságok (2021-2022)

A 2021/2022-es tanévben a köznevelés és a felsőoktatás fokozatosan visszatért a jelenléti oktatás keretei közé, ugyanakkor a pandémia idején kialakított digitális pedagógiai gyakorlatok jelentős része tartósan beépült az oktatási folyamatokba. Az oktatási intézmények nem egyszerűen visszatértek a korábbi működéshez, hanem egyfajta hibrid modell irányába mozdultak el, amely ötvözi a hagyományos és a digitális tanulási környezetek előnyeit (Kalas, 2023).

A digitális eszközök használata – például tanulásmenedzsment rendszerek (pl. Google Classroom, Microsoft Teams), online tananyagok, digitális beadási rendszerek és szinkron/aszinkron kommunikációs platformok – a mindennapi oktatás szerves részévé vált. A pedagógusok digitális kompetenciája mérhetően fejlődött, és egyre tudatosabban alkalmazzák az IKT-eszközöket a tanulási folyamat támogatására (Állami Számvevőszék, 2021).

Ebben az időszakban a blended learning, vagyis a jelenléti és online tanulási formák kombinációja vált az egyik legelterjedtebb oktatási megoldássá. A pedagógusok felismerték, hogy a digitális eszközök hatékonyan támogatják a differenciált oktatást, lehetőséget adnak az egyéni tanulási utak kialakítására, valamint elősegítik az önálló tanulást és a folyamatos, formatív értékelést (Pekkel, 2023).

Ugyanakkor a visszatérés időszaka rávilágított a tanulói egyenlőtlenségek problémájára is: a digitális oktatás során felhalmozódott hátrányok – különösen a hátrányos helyzetű tanulók körében – a jelenléti oktatásban is éreztették hatásukat. A kutatások szerint a tanulási veszteségek és a hozzáférési különbségek jelentős mértékben befolyásolták a tanulói teljesítményeket, ami célzott beavatkozásokat tett szükségessé (Lannert, 2022).

Ez az időszak nem a digitális oktatás lezárását, hanem annak integrációját hozta magával: a pedagógiai gyakorlat egy komplexebb, technológiával támogatott irányba fejlődött, amely hosszú távon is meghatározza a magyar oktatási rendszer működését (Kalas, 2023; Állami Számvevőszék, 2021).

Innovációk és tartós változások (2022-től napjainkig)

A járványt követő időszakban a digitális oktatás tudatosabb és stratégiaiilag megalapozott integrációja figyelhető meg. A KRÉTA rendszer folyamatos fejlesztése, a digitális tananyagok bővülése és az online kommunikációs csatornák mindennapossá válása hozzájárult a digitális tanulási környezetek megszilárdulásához.

A digitális tanulási platformok – mint például a Moodle, a Google Classroom vagy a Microsoft Teams – komplex funkciókat biztosítanak, beleértve a tananyagkezelést, az értékelést, a kommunikációt és a tanulói előrehaladás nyomon követését. A tanulás egyre inkább hibrid környezetben zajlik, amely ötvözi a jelenléti és online elemeket.

A mobil eszközök széles körű elterjedése lehetővé tette a hely- és időfüggetlen tanulást, míg az új technológiák, például a kiterjesztett valóság (AR) és a virtuális valóság (VR) új dimenziókat nyitottak az élményalapú tanulásban. Ezek a megoldások különösen hatékonyak a komplex és absztrakt fogalmak szemléltetésében (Fehér, Hornyák, 2020).

Összességében elmondható, hogy a COVID-19 járvány nem csupán átmeneti kihívást jelentett az oktatás számára, hanem hosszú távú katalizátorként működött. Jelentősen felgyorsította a digitális átállást, és hozzájárult egy rugalmasabb, technológiával támogatott tanulási kultúra kialakulásához Magyarországon (Állami Számvevőszék, 2021).

3. Mesterséges intelligencia az oktatásban

A mesterséges intelligencia (MI) az elmúlt évtizedben az oktatás egyik legmeghatározóbb innovációs területévé vált, mivel olyan technológiai áttörések váltak széles körben elérhetővé, amelyek képesek jelentősen átalakítani a tanítási-tanulási folyamatokat. Az MI-rendszerek alkalmazása különösen a személyre szabott tanulási utak kialakításában, az értékelési folyamatok gyorsításában és az adminisztratív terhek csökkentésében hozott jelentős előrelépést, miközben új pedagógiai módszertanok megjelenését is ösztönzi. A modern MI-eszközök nem pusztán technológiai segédeszközök: olyan komplex rendszerek, amelyek képesek nagy mennyiségű tanulói adat elemzésére, következtetések levonására és adaptív támogatás nyújtására, ezáltal érdemben járulnak hozzá a tanulói teljesítmény javításához (Buda, 2024).

Az MI ma már képes a tanulási folyamat egyes elemeinek automatizált támogatására – például a tartalomgenerálásban, a tanulói előrehaladás nyomon követésében vagy az egyéni fejlődési utak összeállításában. Toldi (2025) kiemeli, hogy az intelligens oktatási rendszerek (Intelligent Tutoring Systems, ITS) adaptív képességei révén a tanulók olyan minőségű visszajelzést kaphatnak, amely korábban kizárólag emberi oktatói beavatkozással volt lehetséges.

Magyarországon az MI oktatási alkalmazása fokozatosan bontakozik ki, amelyet egyrészt stratégiai dokumentumok – például Magyarország Mesterséges Intelligencia Stratégiája 2025-

2030 – kereteznek, másrészt egyre több kutatás, útmutató és intézményi jó gyakorlat is támogat (Kormányzati MI Stratégia, 2025). A hazai szakirodalom hangsúlyozza, hogy az MI használata kiemelten fontos a személyre szabott tanulási környezetek kialakításában, az értékelés automatizálásában és a pedagógusok adminisztrációs terheinek csökkentésében (Szabóné Balogh, 2023; Molnár, 2021; Horváth, 2024.).

Az MI fogalma és oktatási szerepe

A mesterséges intelligencia olyan számítógépes rendszerek összessége, amelyek képesek tanulni, következtetéseket levonni és problémákat megoldani az emberi gondolkodást utánzó módon. Oktatási alkalmazásuk során ezek a rendszerek képesek nagy mennyiségű tanulási adat feldolgozására, és ezen elemzések alapján támogatják a tanulási folyamatok személyre szabását, a tanulók motivációjának növelését vagy akár az egyéni tanulói szükségletek felismerését (Jaczina, 2025).

Az MI-eszközök az oktatásban különféle funkciókat töltenek be:

- tanulói teljesítmény folyamatos elemzése,
- adaptív tanulási útvonalak létrehozása,
- automatikus visszajelzések generálása,
- adminisztratív munkafolyamatok támogatása,
- digitális tananyagok létrehozása és testreszabása.

Számos kutatás rámutat, hogy az MI nem helyettesíti a pedagógusokat, hanem új szerepbe helyezi őket: a tanárok feladata egyre inkább a tanulási folyamat személyre szabott irányítása, a technológia működésének értelmezése és a tanulók kritikai gondolkodásának támogatása (Toldi, 2025; Szabóné Balogh, 2023).

Adaptív tanulási rendszerek

Az adaptív tanulási rendszerek a mesterséges intelligencia egyik legígéretesebb és leggyakrabban alkalmazott oktatási területét jelentik. Ezek a rendszerek folyamatosan elemzik a tanulók teljesítményét, reakcióidejét, hibázási mintázatait és tanulási útvonalát, majd ezen adatok alapján dinamikusan igazítják a tananyag szerkezetét és nehézségi szintjét (pl. Duolingo, Khan Academy – Khanmigo, Coursera.). Az adaptív algoritmusok célja, hogy minden tanuló egyéni fejlődési ívének megfelelő, személyre szabott tanulási élményt hozzanak létre, amely hatékonyabb, motiválóbb és tartósabb tudásszerzéshez vezet (Buda, 2024).

Az ilyen rendszerek egyik legfontosabb előnye, hogy képesek valós időben optimalizálni a tanulási folyamatot: ha a tanuló lassabban halad, a rendszer egyszerűbb feladatokat javasol, míg gyorsabb, biztosabb tudás esetén komplexebb kihívásokat kínál. Ez a fajta személyre szabott differenciálás a pedagógus számára manuálisan rendkívül időigényes lenne. A hazai szakirodalom hangsúlyozza, hogy az adaptív technológiák nem a pedagógus szerepét helyettesítik, hanem támogatják a tanulók egyéni útvonalainak megtervezésében, valamint a fejlesztési területek pontosabb azonosításában (Szabóné Balogh, 2023).

Chatbotok és automatikus értékelő rendszerek

A természetes nyelvi feldolgozás (NLP) fejlődése lehetővé tette a tanulást segítő chatbotok széles körű alkalmazását. Ezek az eszközök képesek a tanulók kérdéseire válaszolni, fogalmakat magyarázni, interaktív feladatokat vezérelni vagy akár személyre szabott tanulási javaslatokat adni. A chatbotok „mindig elérhető” jellegük miatt különösen hasznosak a tanulási folyamat folyamatosságának biztosításában, csökkentve a tanulók frusztrációját és elősegítve a gyors problémamegoldást (Jaczina, 2025).

A gépi tanulás fejlődésével egyre elterjedtebbé váltak az automatikus értékelő rendszerek is, amelyek képesek nemcsak tesztek, hanem strukturáltabb tartalmak – például esszék, programkódok vagy reflektív feladatok – értékelésére. Ezek a rendszerek képesek elemezni a szövegek koherenciáját, nyelvi minőségét és tartalmi összefüggéseit, ezáltal a tanulók részletes, azonnali visszajelzést kapnak, ami jelentősen gyorsítja a tanulási folyamatot (Szabóné Balogh, 2023).

Toldi (2025) hangsúlyozza, hogy bár az MI-alapú értékelés hatékony és megbízható eszköz lehet, a pedagógus szerepe továbbra is kulcsfontosságú, hiszen szükséges az emberi empátia, a komplex gondolkodás és a finomabb értelmezések bevonása, különösen a kreatív vagy reflektív jellegű feladatok esetében.

A hazai kutatások rámutatnak, hogy ezek az eszközök jelentős mértékben csökkenthetik a pedagógusok adminisztratív terheit, és több időt biztosítanak a tanulói támogatásra és a fejlesztő értékelésre (Molnár, 2021).

Generatív MI eszközök a tanulók és pedagógusok támogatására

A generatív mesterséges intelligencia (GMI) – ideértve a szöveg-, kép-, hang- és programkód-generáló rendszereket – alapvetően formálja át az oktatási környezetet (pl. ChatGPT, Microsoft Copilot, Google Gemini, NotebookLM). Ezen rendszerek képesek nagy mennyiségű tananyag előállítására, összefoglalók készítésére, kreatív tartalmak generálására, programozási megoldások javaslatára, illetve komplex tanulástámogató feladatok létrehozására (Buda, 2024).

A pedagógusok számára ezek az eszközök jelentős időmegtakarítást eredményeznek, különösen a tananyagfejlesztés, feladatbankok létrehozása, digitális segédanyagok készítése és a differenciált tananyagcsomagok összeállítása során. A GMI lehetővé teszi, hogy a tanárok gyorsan adaptálják az anyagot különböző tanulócsoportok igényeihez, támogatva ezáltal az inkluzív pedagógiai gyakorlatokat (Szabóné Balogh, 2023).

A tanulók számára a GMI alkalmazása szintén mindennapossá vált. A diákok gyakran használják ezeket az eszközöket esszék és beadandók előkészítéséhez, programozási feladatok megoldásához, nyelvtanuláshoz, vizsgafelkészüléshez vagy kreatív projektek – például képgenerálás és videókészítés – támogatására (Jaczina, 2025). A GMI használata ugyanakkor új problémákat is felvet: a plágium kérdése, etikus és felelős MI-használat kérdése.

A generatív MI nemcsak a tanítás tartalmi oldalát formálja át, hanem az oktatás szervezési és adminisztratív folyamataira is jelentős hatással van. A learning analytics rendszerek – amelyek gyakran MI-alapú elemző algoritmusokra épülnek – képesek a tanulói adatok átfogó

feldolgozására, a teljesítmény előrejelzésére és az intézményi döntéstámogatás javítására. Magyarország Mesterséges Intelligencia Stratégiája hangsúlyozza, hogy az adatvezérelt oktatás és az intelligens döntéstámogatás alapvető irány lesz az oktatásfejlesztésben 2025-2030 között (*MI Stratégia, 2025-2030*).

A generatív MI-eszközök olyan új lehetőségeket teremtenek, amelyek egyszerre gyorsítják és személyre szabják a tanítási és tanulási folyamatot, miközben a pedagógusok oktatási értékteremtésre fordítható idejét növelik.

Etikai és pedagógiai kihívások

Az MI oktatási alkalmazása ugyanakkor komoly etikai, adatvédelmi és pedagógiai dilemmákat vet fel. A legfontosabb kérdések közé tartoznak:

- Az adatkezelés felelőssége: A tanulói adatok tulajdonjoga, elemzésének módja és felhasználhatósága kiemelt kérdés. A learning analytics rendszerek hatékonysága nagyban függ az adatok minőségétől, ugyanakkor a tanulók magánszférájának védelme elsődleges szempont (*Toldi, 2025*).
- Az értékelések átláthatósága és elfogulatlansága: Az automatikus értékelő rendszerek működése gyakran „fekete doboz”, azaz nem minden esetben átlátható, milyen elvek alapján születnek az értékelések, ami torzításokhoz vezethet (*Szabóné Balogh, 2023*).
- A hallucinációk kezelése: A generatív MI rendszerek képesek téves vagy kitalált információkat előállítani, amely félrevezetheti a tanulókat vagy hamis tudástartalmak megjelenéséhez vezethet (*Jaczina, 2025*).
- A „tanulási paradoxon” problémája: A mesterséges intelligenciát használó eszközök javíthatják a tanulók azonnali teljesítményét, de ez nem feltétlenül jár együtt tartós tudással vagy a fogalmak mélyebb megértésével (*Verebics, 2026*).
- A tanári szerep változása: Noha az MI képes számos adminisztratív és tartalom-előállítással kapcsolatos feladatot átvenni, a pedagógus emberi dimenziói – empátia, motiváció, érzelmi támogatás, közösségteremtés – pótolhatatlanok (*Toldi, 2025*).

A hazai és nemzetközi szakirodalom egyetért abban, hogy a mesterséges intelligenciát nem a pedagógus kiváltására, hanem a szakmai munka támogatására kell használni. A jövő oktatásában várhatóan az „ember + MI” modell lesz a meghatározó: a pedagógus továbbra is kulcsszereplő marad, miközben MI-asszisztensek támogatják munkáját olyan feladatokban, mint a differenciálás, adatértelmezés és tanulási útvonalak kialakítása.

A mesterséges intelligencia szerepe a 2026-os magyar köznevelésben

A 2020-as évek közepére a mesterséges intelligencia (MI) alkalmazása a köznevelésben Magyarországon is stratégiai jelentőségűvé vált. A kormányzati törekvések – különösen a 1405/2025. (XI. 4.) Korm. határozatban megfogalmazott irányok – alapján 2026-ra az MI-vel kapcsolatos ismeretek nem csupán kiegészítő jelleggel, hanem kötelező tartalmi elemként jelentek meg az oktatási rendszerben. E változás túlmutat egy új tantárgy bevezetésén: sokkal inkább egy olyan horizontális pedagógiai szemlélet kialakulását jelenti, amely valamennyi

műveltségterületet áthatja, és elősegíti a digitális kompetenciák komplex fejlesztését (*Digitális Jólét Program*, 2020.).

Az MI oktatási integrációja három fő pillér mentén értelmezhető. Az első pillért az állami köznevelési adminisztrációs rendszer, a KRÉTA továbbfejlesztése jelenti. A rendszer 2026-ra olyan adaptív tanulási funkciókkal bővül, amelyek lehetővé teszik a tanulók egyéni előrehaladásának folyamatos nyomon követését, valamint személyre szabott tanulási útvonalak kialakítását. Az adaptív algoritmusok a tanulói teljesítményadatok elemzésével differenciált feladatsorokat generálnak, miközben a pedagógusok számára prediktív analitikai eszközöket biztosítanak. Ezek segítségével időben azonosíthatók a tanulási nehézségek mögött álló kompetenciahiányok, ami hozzájárul a korai beavatkozás hatékonyságának növeléséhez (*Oktatási Hivatal*, 2023).

A második pillért az úgynevezett „MI Jövünk” program alkotja, amely az MI-írástudás fejlesztését célozza a köznevelés és a felsőoktatás teljes vertikumában. A program központi elemei közé tartozik a gépi tanulás alapelveinek megismertetése, a hatékony ember-gép interakció (prompt engineering) elsajátítása, valamint az adatkezeléshez és algoritmikus döntéshozatalhoz kapcsolódó etikai kérdések feldolgozása. E megközelítés összhangban áll a Nemzeti Mesterséges Intelligencia Stratégiában megfogalmazott célokkal, amelyek kiemelik az oktatás szerepét az MI-vel kapcsolatos társadalmi felkészültség növelésében fejlesztését (*Digitális Jólét Program*, 2020.).

A harmadik pillér a generatív MI-eszközök tanórai alkalmazása. 2026-ra ezek az eszközök a tiltott segédeszközök kategóriájából a tanulási folyamatot támogató „társkutatókká” válnak. A pedagógiai gyakorlatban ez új módszertani lehetőségeket teremt: például a történelemoktatásban a tanulók MI-alapú szimulációk segítségével „interjúkat készíthetnek” történelmi szereplőkkel, vagy komplex diplomáciai helyzeteket modellezhetnek. Az ilyen típusú alkalmazások elősegítik a kritikai gondolkodás, a problémamegoldó képesség és a digitális írástudás egyidejű fejlesztését (*Oktatási Hivatal*, 2023; *Digitális Jólét Program*, 2020).

A mesterséges intelligencia hatékony alkalmazásához elengedhetetlen, hogy a pedagógusok megfelelő támogatást kapjanak. Ehhez szükség van kifejezetten erre a területre irányuló továbbképzésekre, módszertani segítségre, valamint egy olyan új pedagógiai keretrendszer megalkotására, amely biztonságosan, érthetően és eredményesen vezeti be a technológia használatát a tanítás mindennapjaiba. A tanulóknak fel kell készülniük arra, hogy felelősen és tudatosan éljenek a mesterséges intelligencia adta lehetőségekkel. Ennek része az ilyen eszközök kritikus, átgondolt használata, az információk hitelességének vizsgálata, az erkölcsös és felelős alkalmazás elsajátítása, valamint az együttműködés különféle intelligens rendszerekkel. Ezek a készségek a jövőben alapvető szerepet játszanak majd. A digitális szakadék továbbra is jelentős kihívást jelent. Fontos cél, hogy minden tanuló számára biztosított legyen a korszerű digitális eszközökhöz és szolgáltatásokhoz való hozzáférés, függetlenül lakóhelytől, családi háttértől vagy körülményektől (*Verebics*, 2026).

Összességében megállapítható, hogy a mesterséges intelligencia köznevelésbe történő integrációja nem pusztán technológiai innováció, hanem pedagógiai paradigmaváltás is. Az MI alkalmazása újradefiniálja a tanár és a tanuló szerepét, valamint hozzájárul egy adaptívabb, személyre szabottabb és kompetenciaalapú oktatási rendszer kialakításához Magyarországon.

4. Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ fejlesztései és szerepe a digitális pedagógia területén

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ meghatározó szerepet tölt be a digitális pedagógiai innovációk regionális szintű terjesztésében és a pedagógusok szakmai támogatásában. A központ alapvető célja a korszerű pedagógiai módszerek és digitális megoldások elterjesztése, a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztése, valamint az oktatási innovációk kutatásának és alkalmazásának támogatása. Tevékenysége illeszkedik a hazai digitális oktatásfejlesztési irányokhoz, különösen a Digitális Oktatási Stratégia célkitűzéseire (Horváth, 2024).

Tudásmegosztás és jó gyakorlatok

A központ egyik kiemelkedő kezdeményezése az „Online térben – Pedagógiai jó gyakorlatok a digitális tanítás során” című módszertani kiadvány, amely a pandémia időszakában szerzett pedagógiai tapasztalatokat rendszerezi. A kötet a Vas megyei pedagógusok gyakorlati megoldásait mutatja be, hangsúlyozva a digitális eszközök kreatív és tantárgyspecifikus alkalmazását.

A kiadvány példái között szerepelnek virtuális tanórák megvalósításai, digitális laborfoglalkozások, online történelem és természettudományos tananyagok, projektalapú digitális tanulási formák (Kispálné Horváth és Gerölyné Kölkedi, 2022).

A jó gyakorlatok gyűjtése és megosztása hozzájárul a pedagógiai innovációk horizontális terjedéséhez, amely a hazai oktatásfejlesztés egyik kulcseleme (Kárpáti, 2021).

Képzések és tanácsadás

Az intézmény az elmúlt húsz évben következetesen törekedett a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztésére, és ennek érdekében rendszeresen szervezett továbbképzéseket, szakmai műhelyfoglalkozásokat és tematikus workshopokat. A kínált képzések mindig az aktuális technológiai és pedagógiai igényekhez igazodtak, támogatva a pedagógusokat abban, hogy digitális eszköztudásuk naprakész, tudatosan alkalmazható és módszertanilag megalapozott legyen. A fejlesztési fókuszok az évek során rugalmasan alakultak: a technikai eszközök kezelésének elsajátításától a digitális tanulási környezetek bevezetésén át egészen a mesterséges intelligencia pedagógiai felhasználásáig.

Kiemelt figyelmet fordítanak különösen az alábbi területekre:

- Virtuális tanulási környezetek szakszerű és pedagógiailag tudatos alkalmazása (pl. Google Classroom, Teams), beleértve a tananyagok rendszerezését, digitális együttműködési formák kialakítását és a tanulók online támogatását.
- Digitális mérés-értékelési eszközök használata (pl. Redmenta), amelyek lehetővé teszik a differenciált, gyors visszajelzést és az automatizált értékelési folyamatokat.
- Az internetes veszélyek felismerése és megelőzése (pl. cyberbullying, adatvédelem, online zaklatás és digitális tudatosság).
- Játékosítás és digitális motivációs eszközök alkalmazása, amelyek a tanulók bevonódását és aktivitását növelik különböző tantárgyi környezetekben.
- Módszertani megújulás támogatása, különösen az idegen nyelvi órákon használható digitális felületek, 21. századi készségek (4K: kreativitás, kritikai gondolkodás, kommunikáció, kollaboráció) fejlesztése, valamint a digitális szövegértés és tartalomszűrés fejlesztése terén.

Az elmúlt két évtizedben a központ alábbi továbbképzései járultak hozzá a pedagógusok digitális felkészültségének fejlődéséhez:

- „Digitális eszközök használata a tanórai oktatásban” – gyakorlatközpontú továbbképzés interaktív táblák, tanulási platformok és vizuális eszközök használatáról
- „Digitális pedagógia és a mesterséges intelligencia az oktatásban” – a tanárok megismerkednek az MI-alapú alkalmazások pedagógiai lehetőségeivel (pl. ChatGPT, Copilot, AI-tutorok)
- „A számítógép alkalmazási lehetőségei a pedagógus munkájában”
- „Open Public Library – Webes technikák alkalmazása az oktató munkában”
- „Az Excel és a PowerPoint alkalmazási lehetőségei a pedagógus munkájában”
- „Web 2.0 alkalmazások használata a tanításban”
- „Pedagógusok IKT kompetenciáinak fejlesztése”
- „A tanulók digitális szövegértési és szövegalkotási tevékenységeinek és képességeinek fejlesztési módszerei. Tudatos eligazodás a világhálón elérhető szövegekben”
- „4K – 21. századi készségek fejlesztése a nyelvórán online, hibrid és jelenléti formában,,
- „Pedagógusok a digitális tanításban”
- „DIGI-TANODA”
- „Tanulás örömmel – Digitális és játékos módszerek a nyelvórán”
- „Digitális játékok a természetben”
- „Digitális pedagógia a gyakorlatban – A nyelvoktatásban használható digitális felületek”
- „Védetten a világhálón”
- „Hasznos online eszközök a tanítás során”
- „Idegen nyelvek online oktatása - Kihívás, Lehetőség, Innováció, Kényszer, Készség (KLIKK)”
- „Közös munka az online térben”
- „A szükséges számítástechnika a tanításban”

A képzések jellemzően 30 órás vagy 15 órás akkreditált továbbképzések, valamint 5 órás, intenzív, gyakorlatközpontú műhelymunkák. A foglalkozások helyszíne legtöbbször az adott intézmény, ahol a pedagógusok a mindennapi munkájuk során használják a digitális eszközöket. Ennek köszönhetően a tanultak közvetlenül a saját oktatási környezetükben próbálhatók ki, ami jelentősen erősíti a gyakorlati alkalmazhatóságot és megkönnyíti az új technikák beépítését a napi pedagógiai gyakorlatba.

A továbbképzések meghatározó jellemzője, hogy erősen gyakorlatközpontúak, így a pedagógusok nemcsak elméleti ismereteket kapnak, hanem olyan azonnal alkalmazható módszereket és digitális technikákat is elsajátítanak, amelyeket már másnap be tudnak építeni a tanítási gyakorlatukba. A tréningek során bemutatott eszközök, platformok és tanítási stratégiák használata közvetlenül hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók motiváltabbá váljanak, digitális írástudásuk fejlődjön, és magabiztosabban tájékozódjanak az online környezetben. A programok ezért nemcsak a pedagógusok tudását erősítik, hanem közvetve a diákok digitális kompetenciáját is fejlesztik, támogatva őket a 21. századi tanulói készségek elsajátításában.

A képzések átfogó célja, hogy a pedagógusok ne pusztán technikai eszközhasználóként jelenjenek meg, hanem tudatos tervezőkké és digitális tanulási környezetek szakértőivé váljanak, akik a digitális eszközök segítségével hatékonyabban, differenciáltabban és motiválóbb módon tudják támogatni a tanulási folyamatokat (Molnár, 2021; Kispálné Horváth és Gerölyné Kölkedi, 2022).

Kutatási tevékenység és innováció

A központ tudományos műhelyként is működik, amely különböző kutatásokat végez a digitális pedagógia területén is. Vizsgálataik kiterjednek többek között a tanulók digitális attitűdjeire, az online tanulási szokásokra, valamint a pandémia utáni digitális tanulási környezetek hatásaira. Az ilyen jellegű kutatások összhangban állnak a hazai és nemzetközi trendekkel, amelyek hangsúlyozzák a tanulói viselkedés és digitális kompetenciák folyamatos vizsgálatának szükségességét.

A központ emellett támogatja a digitális alapú pedagógiai innovációkat, például online szabadulósobák alkalmazását, gamifikációs megoldásokat, digitális tanulási versenyeket. Ezek a módszerek hozzájárulnak a tanulói motiváció növeléséhez és az élményalapú tanulás erősítéséhez (Kárpáti, 2021).

Az iskolai könyvtárak és az információs műveltség támogatása

Az SRPSZKK kiemelt figyelmet fordít az iskolai könyvtárak digitális fejlesztésére és az információs műveltség fejlesztésére. Programjaik célja a digitális tananyagokhoz való hozzáférés biztosítása, a hiteles forráshasználat tanítása, valamint a bibliográfiai hivatkozások szabályainak elsajátítása. Ez különösen fontos a digitális korban, ahol az információk mennyisége és elérhetősége jelentősen megnőtt, és a kritikus információfeldolgozás kulcskompetenciává vált (Nahalka, 2020).

Összegzés

Az elmúlt két évtized digitális fejlődése alapjaiban alakította át az oktatás rendszerét. A digitális technológiák rugalmasabbá, személyre szabottabbá és hozzáférhetőbbé tették a tanulást, miközben új pedagógiai módszerek alkalmazását tették szükségessé.

Az olyan intézmények, mint az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ kulcsszerepet játszanak ebben az átalakulásban, mivel támogatják a pedagógusok szakmai fejlődését, elősegítik az innovációk terjedését és hozzájárulnak a digitális pedagógia tudományos megalapozásához.

A jövő oktatása várhatóan egyre inkább hibrid, személyre szabott és technológiával támogatott lesz, amelyben a mesterséges intelligencia és a digitális tanulási környezetek meghatározó szerepet töltenek be.

Irodalomjegyzék

1405/2025. (XI. 4.) Korm. határozat a mesterséges intelligenciával kapcsolatos társadalmi tudatosság növelését szolgáló intézkedésekről. *Magyar Közlöny*. 2025. 128.sz. 8397-8398. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3afdaef01440c9eb7a8c6685c269d5f3ac8dc465/megtekintes> (2026.03.31.)

Adorjan Balázs (2020): A digitális oktatás tapasztalatai a COVID-19 járvány idején. *Képzés és Gyakorlat*. **18.** 3-4. sz. 213-226. https://real.mtak.hu/123850/1/23-Efop_students-Adorjan-TP-2020-03-04.pdf (2026.03.31.)

Állami Számvevőszék (2021): *Elemzés a digitális oktatás tapasztalatainak értékeléséről*. Állami Számvevőszék, Budapest. <https://www.asz.hu/dokumentumok/E2114.pdf> (2026.03.31.)

Benedek András (2008): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex, Budapest 63-93.

Benedek András (2013): *Digitális pedagógia 2.0*. Typotex, Budapest. 14-51.

Benedek András (2007): Tanulás és tudás a digitális korban. *Magyar Tudomány*. **168.** 2007. 9. sz. 1159-1162. <https://real-j.mtak.hu/1919/9/2007-09.pdf> (2026.04.09.)

Bessenyei István (2023): *Tanulási rendszerek az információs társadalomban*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest <https://www.mek.oszk.hu/24700/24710/24710.pdf> (2026.04.09)

Borsodi Zsófia és Virányi Anita (2024): Tanulás és technológia: a mesterséges intelligencia szerepe az oktatásban, különös tekintettel a gyógypedagógiai alkalmazásra. *Új Pedagógiai Szemle*, **74.** 11-12. sz. 34-59. [https://upszonline.hu/resources/volumes/74/issues/11-12/upsz_74\(11-12\)_2024__008__borsodi--viranyi.pdf](https://upszonline.hu/resources/volumes/74/issues/11-12/upsz_74(11-12)_2024__008__borsodi--viranyi.pdf) (2026.04.09)

Buda András és Molnár György (2026): *Oktatás - Informatika - Pedagógia 2026*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen. https://www.researchgate.net/publication/400802174_Oktatas_-_Informatika_-_Pedagogia_2026 (2026.04.09.)

Buda András (2024): A sokszínű mesterséges intelligencia. *Educatio*. **33.** 1.sz. 1–12. <https://real.mtak.hu/203222/1/article-p1.pdf> (2026.03.31.)

Csapó Benő és Molnár Gyöngyvér (2019): A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra*. **29.** 4-5.sz. 16-32. https://www.researchgate.net/publication/333273263_A_diagnosztikus_meresi_rendszer_tech_nologiai_keretei_az_eDia_online_platform (2026.03.31.)

Czékmán Balázs és Fehér Péter (2017): A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983-2016). *Képzés és Gyakorlat*. **15.** 1-2.sz. 54-66. https://www.researchgate.net/publication/320542525_A_szamitogeppe_l_tamogatott_tanitas_e_s_tanulas_tortenete_a_kozoktatásban_Magyarországon_1983-2016 (2026.04.09.)

DancsóTünde (2007): A digitális pedagógia fejlesztése a Sulinet Digitális Tudásbázis alkalmazásával. *Új Pedagógiai Szemle*. **57.** 3-4.sz. 126-133. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-digitalis-pedagogia-fejlesztese-a-sulinet-digitalis-tudasbazis-alkalmazasaval> (2026.04.09.)

Digitális Jólét Program (2016): *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. <https://digitalisjoletprogram.hu> (2026.03.31.)

Digitális Jólét Program (2020): *Magyarország Mesterséges Intelligencia Stratégiája 2020-2030*.

<https://digitalisjoletprogram.hu/hu/kiadvanyaink/download/Magyarorsz%C3%A1g%20Mesters%C3%A9ges%20Intelligencia%20Strat%C3%A9gi%C3%A1ja1.pdf/hu> (2026.04.09.)

Dietz Ferenc (2020): A mesterséges intelligencia az oktatásban: kihívások és lehetőségek. *Scientia et Securitas*. **1.** 1.sz. 54-63. <https://real.mtak.hu/119737/1/%5B000000009%20-%20Scientia%20et%20Securitas%5D%20A%20mesterseges%20intelligencia%20az%20oktatásban%20kihivasok%20es%20lehetosegek.pdf> (2026.04.09.)

Fehér Péter és Hornyák Edit (2020): „*Húsz év múlva*” – A digitális oktatás helyzete, eszközei, trendjei világszerte. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. **8.** 2.sz. 350-372. https://www.academia.edu/45483471/_H%C3%BAsz_%C3%A9v_m%C3%BAlva_A_digit%C3%A1lis_oktat%C3%A1s_helyzete_eszk%C3%B6zei_trendjei_vil%C3%A1gszerte (2026.04.09.)

Horváth László (2024): A mesterséges intelligencia lehetőségei és kihívásai a pedagógiai tervezés folyamatában. *Educatio*. **33.** 1.sz. 34-45. <https://akjournals.com/view/journals/2063/33/1/article-p34.xml> (2026.04.09)

Jaczina Fanni (2025): Tanulni a géppel, tanítani a gépről – a mesterséges intelligencia lehetőségei és korlátai az oktatásban. *Pedagógusképzés*. **23.** 1.sz. 136-143. <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/article/view/10715> (2026.03.31.)

Kalas Vivien (2023): Digitális oktatás a koronavírus idején: tapasztalatok és jövőképek. In: Koltay András és Török Bálint (szerk.): *Járvány sújtotta társadalom*. Nemzeti Közszerzői Egyetem, Budapest. 203-211. https://openaccess.ludovika.hu/nke/catalog/download/336/3516/8076?inline=1&utm_source=chatgpt.com (2026.03.31.)

Kárpáti Andrea és Nagy Angelika (2019): Digitális kreativitás – a vizuális és informatikai kultúra szinergiája. *Iskolakultúra*. **29.** 4-5.sz. 86-98. https://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/32006-article_text-33281-2-10-20190522_0.pdf (2026.04.09)

Kárpáti Andrea (2013): *Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében*. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html (2026.04.09)

Kárpáti Andrea és Hunya Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*. **59.** 2.sz. 65-106. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/kiserlet-a-tanarok-ikt-kompetenciaja-kozos-europai-referenciakeretenek-0> (2026.04.09)

Kéri Katalin (szerk.) (2021): *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/5ed952ac-9901-41fd-9334-308268c06282/content> (2026.04.09)

Kispálné Horváth Mária és Gerölyné Kölkedi Éva (szerk.) (2022): *Online térben – Pedagógiai jó gyakorlatok a digitális tanítás során*. ELTE Savaria Regionális és Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. (Vas megyei pedagógiai jó gyakorlatok sorozat) <https://www.srpszkk.hu/kutatasok/tanulmanykotetek> (2026.03.31.)

Kozma Gábor (szerk.) (2020): *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból*. Gerhardus Kiadó, Szeged. 7-41. <https://gfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/thekes-kotet-k10.pdf> (2026.04.09.)

Lannert Judit (2022): A pandémia miatti iskolabezárások és a digitális oktatás hatása a tanulók felkészültségére. In: Kolosi Tamás, Szelényi Iván és Tóth István György (szerk.) (2022): *Társadalmi Riport 2022*. TÁRKI, Budapest. 307-323. https://tarki.hu/sites/default/files/2022-12/307_324TRIP2022_Lannert.pdf (2026.03.31.)

Magyarország Kormánya (2025): *Magyarország Mesterséges Intelligencia Stratégiája (2025–2030)* <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/c/c0/c0d/c0dfdbd37cfa520ae37361a168d244c85e7295af.pdf> (2026.03.31.)

Molnár Gyöngyvér, Turcsányi-Szabó Márta és Kárpáti Andrea (2020): Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány* **181.** 1.sz. 56-67. https://epa.oszk.hu/00600/00691/00196/pdf/EPA00691_mtud_2020_01_056-067.pdf (2026.04.09.)

Molnár Gyöngyvér, Turcsányi-Szabó Márta, Kárpáti Andrea (2019): Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. *Új Pedagógiai Szemle*. **69.** 11-12. sz. 53-70. https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18510/1/upsz_2019_11-12_MolnarGy.pdf (2026.04.09.)

Molnár Gyöngyvér (2024): A mesterséges intelligencia hatása a mérés-értékelésre. *Educatio*. **33.** 1.sz. 55-64. <https://akjournals.com/view/journals/2063/33/1/article-p55.xml> (2026.04.09.)

Molnár György (2018): *Eredmények és lehetőségek a digitális kor pedagógiájában, avagy kételyek és jó gyakorlatok az innovatív és holisztikus szemléletű pedagógiai módszerek útján*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger. <https://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/29/3/Tudom%C3%A1nyos%20tanulm%C3%A1nyk%C3%B6tet.pdf> (2026.03.31.)

Molnár György (2017): Az innovatív hálózati tanulás rejtelsei a közösségi média valamint a medializált hálózatok támogatásával a digitális nemzedékek körében. In: *Konferenciakötet: a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye: XI. nemzetközi tudományos konferencia, VI. módszertani konferencia, IV. IKT az oktatásban konferencia.* Szabadka, Szerbia. https://www.researchgate.net/publication/320558605_Molnar_Gyorgy_AZ_INNOVATIV_HALOZATI_TANULAS_REJTELMEI_A_KOZOSSEGI_MEDIA_VALAMINT_A_MEDIA_LIZALT_HALOZATOK_TAMOGATASAVAL_A_DIGITALIS_NEMZEDEKEK_KOREBEN_Osszefoglalo (2026.04.09)

Molnár Pál és Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle.* **59.** 2.sz. 48-60. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-egyuttmukodo-tanulas-tamogatasa-az-oktatasi-informatika-eszkozeivel-mapit> (2026.04.09)

Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Neumann János Nonprofit Kft. (2021): *Mesterséges intelligencia stratégiai dokumentumok gyűjteménye.* Mesterséges Intelligencia Koalíció, Budapest. <https://mik.neum.hu/dokumentumok/jogi-dokumentumok/> (2026.04.09)

Oktatási Hivatal (2021): *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye.* OH, Budapest. 131-145. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/Modszertani_gyujtemeny_01_08_compressed.pdf (2026.04.09)

Pekkel Márta, Cserné (2023): Iskolapad vagy online oktatás? *Dunakavics.* 12.sz. 99-104. <https://ojs.mtak.hu/index.php/dk/article/view/19057/15640> (2026.04.09.)

Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története.* Neteducatio Kft., Budapest

Prievara Tibor, Lénárd András és Katona Nóra (2020): *Digitális pedagógia a közoktatásban. NAT 2020.* Eszterházy Károly Egyetem, Eger. (Tantervi és módszertani útmutató füzetek). <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/digitalis-pedagogia-a-kozoktatasban.pdf> (2026.04.09)

Szabó Dániel (2024): Adaptív tanulás a digitális korban. Konferencia 21. századi pedagógusoknak. *Új Köznevelés.* **80.** 9-10.sz. 32-33. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/adaptiv-tanulas-a-digitalis-korban-konferencia-21-szazadi-pedagogusoknak> (2026.04.09.)

Szabó Dániel (2024): Mi és MI - A mesterséges intelligencia szerepe az iskolákban. *Új Köznevelés.* **80.** 9-10. sz. 42-43. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/mi-es-mi-a-mesterseges-intelligencia-szerepe-az-iskolakban> (2026.04.09.)

Szabóné Balogh Ágota (2023): Mesterséges intelligencia az oktatásban. *Mesterséges Intelligencia. Interdiszciplináris folyóirat.* 5. 2. sz. 51-61. https://real.mtak.hu/185680/1/MI_2023_2_051_Szabone.pdf (2026.03.31.)

Szűts Zoltán (2024): A mesterséges intelligencia hatásai: remények, félelmek, forgatókönyvek és megoldások. *Educatio.* 33. 1.sz. 24-33. <https://akjournals.com/view/journals/2063/33/1/article-p24.xml> (2026.04.09)

Toldi Lajos (2025): A mesterséges intelligencia jelenlegi és jövőbeli szerepe az oktatásban. In: *TRAMBULIN – Fiatal Neveléstudósok Tanulmányai.* Eszterházy Katolikus Károly Egyetem, Eger. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/8576/1/1_14_Toldi%20Lajos.pdf (2026.03.31.)

Tót Éva (2002): Számítógép és internet mint a tanulás eszköze. *Educatio.* 11. 4.sz. 586-600. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00022/pdf/693.pdf> (2026.04.09)

Tóth-Mózer Szilvia (2014): *Digitális nemzedék a tanulási folyamatban. Középiskolások internethasználati és tanulási preferenciái, énképe és digitális kompetenciája.* Doktori disszertáció. ELTE PPK Doktori Iskola, Budapest. https://www.ppk.elte.hu/file/toth-mozer-szilvia_tf_m.pdf (2026.04.09)

Tóth-Mózer Szilvia és Mисley Helga (2019): *Digitális eszközök integrálása az oktatásba. Jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközzel.* ELTE PPK, Budapest. 27-52. (Mindenki Iskolája). https://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/Digit%C3%A1lis-eszk%C3%B6z%C3%B6k-integr%C3%A1l%C3%A1sa-az-oktat%C3%A1sba_INTERA.pdf (2026.04.09)

Török Balázs (2013): Az IKT oktatási szerepének változása az „Európa 2020” fejlesztési stratégia kontextusában. *Új Pedagógiai Szemle.* 63. 11-12.sz. 29-39. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ikt-oktatasi-szeropenek-valtozasa-az-europa-2020-fejlesztési-strategia> (2026.04.09)

Verebics János (2026): *Generatív mesterséges intelligencia a digitális oktatásban – fókuszban az OECD 2026-os jelentése.* https://www.researchgate.net/publication/400801409_Generativ_mesterseges_intelligencia_a_digitalis_oktatasban_-_fokuszban_az_OECD_2026-os_jelentese (2026.03.31.)

Molnárné Dr. Magyar Gabriella:

Az idegennyelv-oktatás módszertani fejlődése, jelenkori kihívásai és jövőképe

Bevezetés

Az idegennyelv-oktatás a köznevelés egyik legösszetettebb és legnagyobb társadalmi jelentőségű területe. A nyelvtudás napjainkban nem csupán iskolai tantárgyi követelmény, hanem a munkaerőpiaci érvényesülés, a társadalmi mobilitás, az európai együttműködés és az élethosszig tartó tanulás alapvető feltétele. A 21. század elején a nyelvtanulás értelmezése túlmutat az ismeretszerzésen: a nyelvhasználat kompetenciák összességeként jelenik meg, amely kognitív, szociális és kulturális dimenziókat egyaránt magában foglal.

Jelen tanulmány célja, hogy átfogó képet adjon az idegennyelv-oktatás módszertani fejlődéséről, bemutassa a kompetenciaalapú és kommunikációközpontú szemlélet kialakulását, valamint reflektáljon a jelen és a jövő kihívásaira. A tanulmány egyúttal jubileumi tisztelgés az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ (SRPSZKK) húszéves szakmai munkája előtt, amely meghatározó szerepet tölt be a nyelvpedagógia támogatásában, a pedagógusok szakmai fejlődésében és a tanulók tehetséggondozásában.

A nyelvtanítás módszertana soha nem volt önmagáért való technikák összessége: mindig az a kérdés állt a középpontban, mire és hogyan használjuk a nyelvet, illetve milyen tanulói kompetenciák kialakítását tekintjük elsődleges célnak. A 20. század végétől különösen hangsúlyossá vált az a szemlélet, amely a nyelvtudást komplex, funkcionális és kompetenciaalapú rendszerként értelmezi, s amelynek keretét napjainkban a Közös Európai Referenciakeret adja. A 20. század végétől különösen felgyorsult ez a folyamat, amely napjainkban a kommunikációközpontúság, a kompetenciaalapú szemlélet és a tanulókörzpontú pedagógia előretörésében érhető tetten.

1. Az idegennyelv-oktatás módszertani fejlődése

A klasszikus módszerek pedagógiai háttere

Az idegennyelv-oktatás módszertanának története hagyományosan a grammatikai-fordító módszerrel kezdődik, amely hosszú időn keresztül meghatározta az iskolai nyelvtanítást. E módszer középpontjában az írott nyelv, a nyelvtani szabályok explicit tanítása és az anyanyelvre, illetve az anyanyelvről történő fordítás állt. Bár hatékonysága a beszédkésztség fejlesztése szempontjából korlátozott volt, jelentősége nem elhanyagolható: rendszerezett nyelvtani tudást adott és hozzájárult a nyelvi tudatosság kialakításához (Bárdos, 2000). A

módszer máig ható elemei – például a nyelvtani elemzés vagy a kontrasztív szemlélet – napjaink integratív módszertanában is megjelennek, immár más funkcióban.

A tudatos szabályalkalmazás, a nyelvi struktúrák felismerése és az összehasonlító szemlélet ma is releváns elemei a hatékony nyelvtanulásnak, különösen magasabb szinteken.

A 19-20. század fordulóján megjelenő direkt módszer már szakított az anyanyelv kizárólagos használatával, és a célnyelvi kommunikáció elsődlegességét hangsúlyozta. A tanulás természetes nyelvelsajátítási folyamatként való értelmezése új távlatokat nyitott, ugyanakkor módszertani nehézségeket is hordozott, különösen az absztrakt nyelvi jelenségek tanításában. A direkt módszer pedagógiai jelentősége abban áll, hogy előkészítette a kommunikációorientált megközelítések térnyerését.

A klasszikus módszerek pedagógiai öröksége

Az idegennyelv-oktatás történeti áttekintése során nem kerülhető meg a grammatikai-fordító módszer, amely hosszú időn keresztül meghatározta az iskolai nyelvtanítást Európában és Magyarországon egyaránt.

A klasszikus módszerek kritikája gyakran azok hiányosságaira irányul, ugyanakkor a modern nyelvpedagógia nem elveti, hanem újraértelmezi ezen megközelítések elemeit. A kontrasztív szemlélet, a tudatos szabályfelismerés vagy a fordítás mint közvetítő tevékenység napjainkban is megjelenik, immár a kommunikációt szolgáló funkcióban.

A tanulók számára ez motiválóbb, élményszerűbb tanulást tesz lehetővé, ugyanakkor módszertani nehézségeket okoz az absztrakt nyelvi jelenségek tudatosításában.

A direkt és strukturális megközelítések

A direkt módszer a nyelvtanulást a természetes nyelvelsajátításhoz közelítette, és a tanulók aktív nyelvhasználatát helyezte előtérbe. Ez a szemlélet új lendületet ad a beszédcentrikus oktatásnak, ugyanakkor módszertani kérdéseket vet fel a nyelvtani tudatosság szerepével kapcsolatban.

Strukturális és audiolingvális megközelítések

A 20. század közepén a nyelvészet és a pszichológia – különösen a behaviorizmus – hatására alakult ki az audiolingvális módszer, amely a nyelvet struktúrák rendszerének tekintette. A nyelvtanulás ebben az értelmezésben szokásrendszerek kialakítását jelentette, ismétlésen, mintákon és automatizáláson keresztül. A módszer hozzájárult a kiejtés és a hallás utáni értés fejlesztéséhez, ugyanakkor kritikaként fogalmazódott meg vele szemben, hogy háttérbe szorította a kreatív nyelvhasználatot és a jelentésközpontú kommunikációt (Bárdos, 2000).

E korszak módszertani tanulsága ma is érvényes: a nyelvi automatizmusok kialakítása fontos, de önmagában nem elegendő a sikeres nyelvhasználathoz. A strukturális megközelítés elemei – például a fokozatos nehezítés vagy a kontrollált gyakorlás – integrált formában tovább élnek a korszerű nyelvórákon.

2. A nyelvoktatás szerepe, céljai és korszerű megvalósítása a 21. században

A nyelvoktatás a köznevelés egyik stratégiai jelentőségű területe, amely egyszerre szolgál pedagógiai, társadalmi és gazdasági célokat. A globalizálódó világban az idegen nyelvek ismerete már nem pusztán kulturális többletet jelent, hanem alapvető kompetenciává vált: a tanulók továbbtanulási esélyeit, munkaerőpiaci lehetőségeit és társadalmi mobilitását egyaránt meghatározza. A korszerű nyelvoktatás ezért nem redukálható pusztán nyelvi struktúrák közvetítésére, hanem komplex személyiségfejlesztő, kommunikáció- és kultúrákövetítő folyamattá válik (Bárdos, 2000; Feld-Knapp, 2009).

A 21. századi nyelvoktatás középpontjában a kommunikatív nyelvi kompetencia fejlesztése áll, amely magában foglalja a nyelvi, a szociolingvisztikai és a pragmatikai összetevőket is. A cél az, hogy a tanuló a nyelvet valós élethelyzetekben, funkcionálisan és rugalmasan tudja használni, alkalmazkodva a kommunikációs szituációkhoz és partnerekhez. E szemlélet összhangban áll a Közös Európai Referenciakeret cselekvésközpontú megközelítésével, amely a nyelvtanulót aktív társadalmi szereplőként értelmezi, aki feladatokat old meg, információt közvetít és jelentést teremt a célnyelv segítségével (Council of Europe, 2001).

A hatékony nyelvoktatás egyik kulcsa az integrált készségfejlesztés, amelyben a hallás utáni értés, a beszéd, az olvasás és az írás nem elkülönülten, hanem egymást erősítve jelenik meg. A hangsúly különösen az első tanulási szakaszokban a receptív és produktív szóbeli készségeken van, hiszen ezek teremtik meg a nyelvhasználat biztonságát és sikerélményét. A tanulók motivációját jelentősen növeli, ha a nyelvórákon autentikus szövegekkel, dalokkal, videókkal, digitális tartalmakkal és a mindennapi életből vett kommunikációs helyzetekkel találkozhatnak (Nikolov, 2011; Öveges és Csizér, 2018).

A nyelvoktatás módszertani megújulásában meghatározó szerepet kap a tanulóközpontúság és a differenciálás elve. A tanulók eltérő nyelvi előismeretei, tanulási tempója, motivációja és kognitív sajátosságai szükségessé teszik az egyéni utak támogatását. A pedagógus szerepe ebben a folyamatban átalakul: a tudás kizárólagos közvetítője helyett tanulásszervezővé, facilitátorrá és mentorrá válik, aki tudatos tervezéssel és rugalmas módszertani eszköztárral segíti a tanulók fejlődését (Bimmel, 2012). Kiemelt jelentősége van a tanulási stratégiák tudatos fejlesztésének is. A sikeres nyelvtanulás hosszú távon csak akkor fenntartható, ha a tanulók képesek saját tanulási folyamataikat megtervezni, nyomon követni és értékelni. Az önszabályozó tanulás, az önértékelés és a társértékelés gyakorlatai hozzájárulnak a tanulói autonómia kialakulásához, amely az élethosszig tartó nyelvtanulás alapfeltétele (Perge, 2014). A digitális eszközök – nyelvtanuló alkalmazások, online platformok, közösségi terek – ebben a folyamatban nem önmagukban értékesek, hanem akkor, ha pedagógiailag megalapozott módon illeszkednek a tanulási célokhoz (Öveges és Csizér, 2018).

A nyelvoktatás ugyanakkor nevelési dimenzióval is bír. A célnyelvi kultúrák megismerése, az interkulturális párbeszéd és a kulturális különbségek iránti érzékenység fejlesztése hozzájárul a tolerancia, az empátia és a nyitottság erősítéséhez. A nyelvórák teret adnak annak, hogy a tanulók reflektáljanak saját identitásukra, anyanyelvi és kulturális gyökereikre, miközben más kultúrák értékeit is megismerik és elfogadják (Feld-Knapp, 2009).

Összességében a korszerű nyelvoktatás olyan komplex pedagógiai tevékenység, amely egyszerre szolgálja a kommunikációs kompetencia fejlesztését, a személyiség kibontakoztatását és a társadalmi részvétel erősítését. A folyamatos módszertani megújulás, a szakmai együttműködések és a pedagógusok továbbképzése elengedhetetlen ahhoz, hogy a nyelvoktatás képes legyen válaszolni a 21. század kihívásaira, és valódi esélyt teremtsen a tanulók számára a sikeres, aktív és felelős nyelvhasználatra.

A kommunikatív fordulat és a kompetenciaalapú nyelvoktatás

Az 1970-es évektől kezdődően egyre hangsúlyosabbá vált az a felismerés, hogy a nyelv elsődleges funkciója a kommunikáció, ezért a nyelvoktatás célja nem pusztán a helyes nyelvi formák ismerete, hanem azok adekvát használata különböző szituációkban. A kommunikatív nyelvtanítás a nyelvi kompetenciát komplex rendszerként értelmezi, amely magában foglalja a grammatikai, a szociolingvisztikai, a diskurzus- és a stratégiai kompetenciát is.

A kommunikatív szemlélet hazai recepciója jelentős módszertani megújulást hozott. A tanórákon előtérbe kerültek az autentikus szövegek, a páros és csoportos munkaformák, valamint a problémamegoldó és interakcióra épülő feladatok. A tanár szerepe fokozatosan átalakult: az ismeretközlő funkció helyett egyre inkább facilitátorként, tanulásszervezőként jelent meg. Ez a szemlélet napjainkig meghatározó, és szervesen illeszkedik a kompetenciaalapú nevelés célrendszeréhez.

Integratív és tanulóközpontú megközelítések

A 21. század idegennyelv-oktatása egyre inkább integratív szemléletű, amely nem egyetlen módszer kizárólagosságára épít, hanem tudatosan válogat a különböző módszertani elemek közül a tanulócsoporthoz, életkori sajátosságaihoz és motivációjához igazodva. A tanulóközpontúság ebben az értelemben nem csupán módszertani, hanem szemléleti kérdés is: a tanulók aktív, reflektív résztvevői saját tanulási folyamatuknak.

A Nemzeti alaptanterv és az idegennyelv-oktatáshoz kapcsolódó módszertani útmutatók hangsúlyozzák az élethosszig tartó tanulás, az önszabályozó tanulás és a tanulási stratégiák fejlesztésének fontosságát. A nyelvórákon mindez megjelenik a projektalapú tanulásban, a digitális eszközök tudatos használatában és az interkulturális kompetencia fejlesztésében.

Ezek a módszerek nem egymást kizáró rendszerek, hanem egymásra épülő, egymást kiegészítő megoldások, amelyekből a pedagógus szakmai tudása és reflexiója alapján alakítja ki saját gyakorlatát. Ez a szemlélet különösen aktuális napjainkban, amikor az idegennyelv-tudás nem csupán tantárgyi cél, hanem a társadalmi részvétel és az egyéni boldogulás egyik kulcsa.

A 21. századi idegennyelv-oktatás paradigmaváltását a modern pedagógiai megközelítések és a kompetenciaalapú szemlélet határozza meg, amelyben a tanulói aktív részvétel, a kommunikáció és a valós nyelvi felhasználás kerül középpontba. Ez a váltás nem csupán módszertani kérdés, hanem a nyelvtanulás céljának újrafogalmazása: az idegennyelvi tudás nem elszigetelt ismeretrendszer többé, hanem integrált kompetenciarendszer, amelyben a nyelvhasználat gyakorlati, interkulturális és stratégiai dimenziókat hordoz.

Modern nyelvtanítási megközelítések

A kommunikációközpontú nyelvtanítás (Communicative Language Teaching, CLT) paradigma a modern módszerek élére került: célja a tanulók kommunikatív kompetenciájának fejlesztése, vagyis azon képességé, hogy aktívan, adekvát módon tudjanak beszélni, érteni, olvasni és írni a célnyelven autentikus kontextusokban. A CLT a nyelvet nem elszigetelt szerkezetek rendszereként kezeli, hanem olyan eszközként, amelyet valódi kommunikációs célokra használnak (például társalgás, véleménynyilvánítás, információcsere), és ezt reflektáltan építi be az óratervezésbe és feladatokba.

A magyar nyelvoktatás is egyre inkább ilyen integrált, tevékenységközpontú megközelítéseket alkalmaz, amelyekben a nyelvi készségek (hallás utáni értés, beszéd, olvasás, írás) egyaránt fejlesztésre kerülnek, továbbá a tanulók együttműködése, önálló problémamegoldása és interkulturális tudatossága is hangsúlyos szerepet kap. További modern megoldások (pl. feladatközpontú tanulás, digitális eszközök alkalmazása, pár- és csoportmunka alapú óraszervezés) is ezt a kommunikációs kompetenciafejlesztést támogatják, hiszen a nyelvtudás nem csupán formális ismeretek halmaza, hanem aktív, dinamikus készség a társadalmi részvételhez.

Az idegennyelv-oktatás módszertani megújulása a 20. század utolsó harmadától kezdődően egyre inkább a kommunikációközpontú és kompetenciaalapú szemlélet irányába mozdult el. Ez a folyamat szervesen kapcsolódik ahhoz a pedagógiai felismeréshez, miszerint a nyelvtanulás nem pusztán ismeretek elsajátítását jelenti, hanem olyan komplex képességek kialakulását, amelyek lehetővé teszik a nyelv funkcionális, helyzethez illeszkedő használatát. A modern módszerek célja ezért nem egy-egy módszertani irányzat kizárólagos alkalmazása, hanem a tanulók nyelvi kompetenciáinak tudatos, integrált fejlesztése.

Átmenet a modern nyelvoktatási módszerekhez

A kommunikatív nyelvtanítás megjelenése fordulópontot jelentett az idegennyelv-oktatás történetében. A korábbi, elsősorban struktúraközpontú megközelítésekkel szemben a kommunikációközpontú szemlélet a nyelvet társas cselekvésként értelmezi, amelynek elsődleges funkciója az üzenetátadás, az együttműködés és a jelentésteremtés (Bárdos, 2000). A nyelvtani tudás ebben a modellben nem öncélú, hanem a kommunikációt szolgáló eszköz.

A modern módszerek közös jellemzője a tevékenységközpontúság, az autentikus nyelvhasználati helyzetek megteremtése, valamint a kooperatív munkaformák alkalmazása. A tanulók nem passzív befogadói az ismereteknek, hanem aktív résztvevői a tanulási folyamatnak, amelyben a problémamegoldás, a döntéshozatal és a reflektív gondolkodás is hangsúlyos szerepet kap. A tanár szerepe ezzel párhuzamosan átalakul: a tudás kizárólagos közvetítője helyett a tanulási folyamat irányítójává és támogatójává válik.

A hazai köznevelésben mindez összhangban áll az idegennyelv-oktatás célrendszerével, amely a nyelvhasználatot, az önálló tanulást és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítést helyezi előtérbe (Oktatási Hivatal, 2020).

3. A nyelvi kompetenciák rendszere

A modern nyelvpedagógia a nyelvtudást kompetenciarendszerként értelmezi. A nyelvi kompetencia nem merül ki a nyelvtani szabályok és a szókincs ismeretében, hanem magában foglalja mindazon képességeket, amelyek a célnyelv hatékony használatához szükségesek. A szakirodalom a nyelvi kompetenciát több, egymással szoros kölcsönhatásban álló összetevőre bontja.

A receptív kompetenciák (hallás utáni értés, olvasás) lehetővé teszik a nyelvi input feldolgozását, míg a produktív kompetenciák (beszéd, írás) az önálló nyelvi megnyilvánulás alapját adják. A modern nyelvoktatás külön hangsúlyt fektet az interaktív kompetenciák fejlesztésére, vagyis arra, hogy a tanulók képesek legyenek párbeszédekben, együttműködő kommunikációs helyzetekben részt venni. Ezt egészíti ki a mediációs kompetencia, amely a különböző nyelvi és kulturális kontextusok közötti közvetítés képességét jelenti (Közös Európai Referenciakeret, 2002).

E kompetenciák fejlesztése egyaránt tükrözi a nyelvhasználat funkcionális dimenzióit és a kommunikatív célt, vagyis a tanuló képességét arra, hogy a nyelvet ne csupán formálisan ismerje, hanem a mindennapi élet, tanulás és munkavégzés során hatékonyan alkalmazza. Fejlesztésük nem lineáris folyamat, hanem spirális rendszerben valósul meg: a tanulók egyre összetettebb nyelvi feladatok megoldására válnak képessé, miközben korábbi tudásukat folyamatosan új kontextusokban alkalmazzák. A hangsúly nem a hibátlan nyelvhasználaton, hanem a funkcionális érthetőségen és a kommunikációs hatékonyságon van.

4. A Közös Európai Referenciakeret szerepe az oktatásban

A Közös Európai Referenciakeret (KER) az európai nyelvoktatás egyik legmeghatározóbb dokumentuma, amely egységes módon rendszerezi a nyelvtudás szintjeit és kompetenciáit. A KER nem konkrét módszereket ír elő, hanem irányelveket és skálákat ad a tanulási célok, tantervek, tananyagleírások és értékelési gyakorlatok kidolgozásához.

A hat referenciaszint (A1-C2) világos, tanulóközpontú leírásokat ad a nyelvhasználati képességekről, elősegítve az átlátható célkitűzést és az önértékelést (Council of Europe, 2002). A KER szemlélete összhangban áll a magyar köznevelés nyelvoktatási célrendszerével (Oktatási Hivatal, 2020).

A KER hatását világszerte érezni lehet: a nyelvvizsga-rendszerek, tankönyvek és tantervek egyre inkább a KER szintjeihez kapcsolódnak, így nemzetközileg összehasonlítható és átlátható módon értelmezhető a tanulók nyelvi fejlődése. A hat referenciaszint világosan jelzi, hogy a nyelvtanuló milyen kompetenciákat birtokol alap-, közép- vagy felső szinten.

A KER emellett hangsúlyozza a tanuló autonómiáját, a plurilingvizmust és az interkulturális kompetencia fejlesztését is, tehát azt, hogy a nyelvtanulás tágabb értelemben vett kulturális és identitásformáló folyamat, nem csupán formális tudáselemek elsajátítása.

5. Az idegennyelvi tartalom és készségfejlesztés integrált szemlélete

Az idegennyelvi tartalom és a nyelvi készségek tanítása a modern nyelvpedagógia egyik legösszetettebb és legmeghatározóbb területe, amely szervesen kapcsolódik a nyelvelsajátítás elméleti alapjaihoz, a pszicho- és neurolingvisztikai kutatások eredményeihez, valamint az oktatáspolitikai dokumentumok – így a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek – által megfogalmazott célokhoz. A nyelv komplex jelrendszerként való értelmezése – amely a hangzás, a lexika és a grammatika egységére épül – világosan kijelöli azt az irányt, amelyben az idegennyelv-oktatás nem elszigetelt nyelvi elemek közvetítésére, hanem a használható nyelvtudás kialakítására törekszik.

A nyelvi tartalom tanítása során a kiejtés, a szókincs és a nyelvtan egymást kiegészítő, egymásra épülő komponensekként jelennek meg. A kiejtés tanításában a hangsúly az érthető, elfogadható és következetes beszéd kialakítására helyeződik, amely a hatékony kommunikáció alapfeltétele (Bárdos, 2000). A szókincstanítás a jelentéshordozó lexikai egységek elsajátítására irányul, figyelembe véve a tanulók életkorát, nyelvi szintjét és kognitív sajátosságait, valamint a mentális lexikon működését feltáró pszicholingvisztikai kutatások eredményeit (Lengyel és Navracsics, 2009; Gósy, 1999). A nyelvtan tanítása pedig – túlmutatva a formai szabályrendszerek mechanikus közvetítésén – a jelentés és a funkció integrálására törekszik, összhangban a kommunikatív nyelvoktatás alapelveivel (Larsen-Freeman, 2014; Neuner, 2000).

A nyelvi készségek fejlesztése – a hallásértés, az olvasás, az írás és a beszéd – a nyelvtanulás folyamatának központi eleme, amelyben a befogadó és produktív készségek egymással kölcsönhatásban fejlődnek. A hallás utáni megértés az idegennyelv-elsajátítás kiindulópontja, és meghatározó szerepet játszik minden kommunikációs helyzetben (Bárdos, 2000). Az olvasás idegen nyelven összetett kognitív tevékenység, amelyben az anyanyelvi olvasási stratégiák és az idegennyelvi kompetencia szintje egyaránt meghatározó szerepet kap. Az íráskészség fejlesztése fokozatos, tudatos folyamat, amely az ellenőrzött gyakorlatoktól az önálló szövegalkotásig vezet, és szoros kapcsolatban áll az olvasási tapasztalatokkal (Stotsky, 1983; Bárdos, 2000). A beszéd-készség fejlesztése pedig interaktív, döntéshozatali folyamatként értelmezhető, amelyben a beszédértés és a beszédprodukció egysége érvényesül (Bygate, 1987; Medgyes, 1997).

A nyelvtanulási folyamat elválaszthatatlan része a hibaelemzés és a hibakezelés kérdése. A modern nyelvpedagógiai szemlélet a hibát nem a kudarc jeleként, hanem a tanulás természetes kísérőjelenségeként értelmezi, amely megfelelő pedagógiai reflexióval a fejlődés forrásává válhat (Bárdos, 2000; Krashen, 1982). A kultúraelsajátítás és az interkulturális kompetencia fejlesztése pedig tovább tágítja az idegennyelv-oktatás célrendszerét, hiszen a nyelv nem csupán kommunikációs eszköz, hanem kulturális közvetítő közeg is (Byram, 1997; Holló és Lázár, 2000).

Összességében megállapítható, hogy az idegennyelvi tartalom és készségek tanítása csak integrált, komplex szemléletben lehet eredményes. A nyelvhasználat középpontba állítása, a készségek együttes fejlesztése, a tanulói sajátosságok figyelembevétele, valamint a kulturális

dimenzió beemelése mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az idegennyelv-oktatás megfeleljen a 21. század kihívásainak. A magyar köznevelési rendszer keretei – különösen a NAT és a kerettantervek – lehetőséget teremtenek arra, hogy ez az integrált megközelítés a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is érvényesüljön, elősegítve a tanulók használható, élethosszig fejleszthető nyelvi kompetenciáinak kialakulását.

6. A nyelvtanulás jövője és a digitális trendek

A digitális tanulási környezet hatása

A digitális eszközök térnyerése alapvetően alakítja át a nyelvtanulási folyamatot. Az online platformok, multimédiás tartalmak és interaktív alkalmazások lehetőséget teremtenek az autentikus nyelvhasználatra és az egyéni tanulási utak kialakítására.

A nyelvtanulás jövője Magyarországon, digitális trendek és pedagógiai válaszok

Az idegennyelv-tanulás jövője Magyarországon – hasonlóan más európai országokhoz – összetett kihívások és lehetőségek metszéspontjában formálódik. A társadalmi elvárások, a munkaerőpiaci igények, a technológiai fejlődés és a tanulói generációk változó tanulási szokásai egyaránt hatást gyakorolnak a nyelvoktatás céljaira és módszereire. Mindez különösen hangsúlyossá teszi azt a kérdést, hogy az iskolarendszer és a pedagógiai szakmai szolgáltatók miként képesek alkalmazkodni ehhez a gyorsan változó környezethez.

A nyelvtanulási környezet átalakulása

A 21. század elején a nyelvtanulás már nem kizárólag az iskola falai között zajló tevékenység. A tanulók mindennapjaiban folyamatosan jelen van az idegen nyelv – elsősorban az angol – digitális tartalmak, közösségi média, játékok és videómegosztó platformok formájában. Ez a jelenség újfajta nyelvi inputot biztosít, ugyanakkor pedagógiai szempontból kihívást is jelent: az iskola szerepe nem az információ kizárólagos közvetítése, hanem a tudatos nyelvhasználat, a kritikai gondolkodás és a reflektált tanulási stratégiák kialakítása lett (Bárdos, 2000).

A jövő nyelvoktatása ezért nem választható el a tanulók digitális kompetenciáitól. A nyelvtanulás sikeressége egyre inkább azon múlik, hogy a tanulók képesek-e önállóan tanulni, célokat kitűzni, visszajelzéseket értelmezni és különböző forrásokat integrálni saját tanulási folyamatukba. Ebben a folyamatban a tanár irányító, mentoráló szerepe felértékelődik.

Digitális eszközök és módszertani lehetőségek

A digitális eszközök megjelenése nem önmagában hoz módszertani megújulást, hanem akkor, ha tudatos pedagógiai célok mentén kerülnek beépítésre. A nyelvoktatásban a digitális környezet különösen alkalmas az autentikus nyelvhasználati helyzetek megteremtésére, a

multimodális tanulás támogatására és az egyéni tanulási utak kialakítására. Online szövegek, videók, hanganyagok és interaktív feladatok révén a tanulók olyan nyelvi inputhoz jutnak, amely a hagyományos tankönyvi kereteket messze meghaladja.

A digitális tanulási környezet emellett lehetőséget teremt a differenciálásra is: a tanulók saját tempójukban haladhatnak, visszatérhetnek korábbi anyagokhoz, illetve kiegészítő feladatok segítségével mélyíthetik tudásukat. Mindez összhangban áll a Közös Európai Referenciakeret szemléletével, amely a nyelvtanulást egyéni, folyamatosan fejlődő kompetenciarendszerként értelmezi (*Council of Europe*, 2002).

Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a digitális eszközök alkalmazása nem helyettesíti a pedagógiai jelenlétet. A technológia önmagában nem garantálja a tanulási sikerességet; a kulcs továbbra is a módszertani tudatosság, a jól megtervezett feladatok és a tanulók aktív bevonása.

A nyelvtanárok szerepének átalakulása

A nyelvtanárok előtt álló egyik legnagyobb kihívás a folyamatos megújulás igénye. A digitális eszközök, új módszerek és tanulásszervezési formák alkalmazása nem csupán technikai tudást, hanem szemléletváltást is feltételez. A tanár egyre inkább tanulási folyamatokat tervez, reflektál és értékkel, miközben figyelembe veszi a tanulók eltérő előzetes tudását, motivációját és tanulási stílusát.

Ebben a folyamatban kulcsszerepet töltenek be azok az intézmények, amelyek a pedagógusok szakmai fejlődését támogatják. A továbbképzések, műhelymunkák és szakmai közösségek lehetőséget adnak arra, hogy a nyelvtanárok megosszák tapasztalataikat, reflektáljanak saját gyakorlatukra, és megismerkedjenek az új irányzatokkal. A pedagógusok módszertani biztonságérzete és szakmai önbizalma közvetlen hatással van a tanulók nyelvtanulási motivációjára is.

Motiváció, többnyelvűség és interkulturális kompetencia

A nyelvtanulás jövőjének kulcsa a tanulói motiváció fenntartása és a többnyelvűség támogatása. A nyelvtudás nem csupán kommunikációs eszköz, hanem kultúra-közvetítés is, amely hozzájárul a nyitott, befogadó társadalom kialakulásához.

A nyelvtanulás jövője: kompetencia, motiváció, sokszínűség

A jövő nyelvoktatásának egyik központi kérdése a motiváció fenntartása. Miközben az angol nyelv jelenléte sok tanuló számára természetes, más idegen nyelvek tanulása tudatosabb pedagógiai támogatást igényel. A nyelvtanulás sikeressége hosszú távon nem kizárólag a nyelv globális presztízsétől függ, hanem attól, hogy a tanulók milyen élményekkel, személyes tapasztalatokkal és sikerélményekkel találkoznak a tanulási folyamat során. A kompetenciaalapú szemlélet ebben a tekintetben különösen fontos: a tanulók akkor válnak motiválttá, ha érzékelik saját fejlődésüket, és képesek értelmezni, hogy mit tudnak az adott nyelven elérni. A KER szintleírásai éppen ezt a tudatosítást segítik elő, miközben reális célokat

kínálnak a tanulók számára (Council of Europe, 2002). A jövő nyelvoktatása emellett egyre inkább a többnyelvűség és az interkulturális kompetencia irányába mozdul el. A nyelvtanulás nem csupán kommunikációs eszköz, hanem kulturális közvetítés is, amely hozzájárul a nyitottság, az empátia és az európai identitás erősítéséhez.

7. Az idegennyelv-oktatás sajátos szempontjai enyhe értelmi fogyatékossgal élő tanulók esetében

Az idegennyelv-oktatás a sajátos nevelési igényű, enyhe értelmi fogyatékossgal élő tanulók körében különösen érzékeny pedagógiai terület, amely fokozott módszertani tudatosságot, differenciált tervezést és a tanulók szükségleteihez igazodó célrendszert igényel. E tanulócsoporthoz tartozó idegen nyelv tanulásának elsődleges célja nem az absztrakt nyelvi rendszer elsajátítása, hanem a mindennapi életben használható, funkcionális nyelvtudás kialakítása, amely hozzájárul a tanulók esélyegyenlőségének növeléséhez, önállóságuk erősítéséhez és személyiségfejlődésük támogatásához (Bárdos, 2000; NAT, 2020).

A tanítási-tanulási folyamat középpontjában a hallás utáni értés és a beszédkésztség fejlesztése áll. A befogadó és produktív készségek közül ezek azok, amelyek a legközvetlenebb módon kapcsolódnak a tanulók mindennapi kommunikációs szükségleteihez. A beszédlátarság fokozatos kialakítása, az idegen nyelven történő megszólalás természetessé válása, valamint az ismert szavak és kifejezések felismerése a hallott szövegben alapvető pedagógiai célként jelenik meg. A gyakori ismétlés, az utánzásra épülő gyakorlatok és a cselekvéshez kötött tanulászervezési formák lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók sikerélményhez jussanak, és pozitív attitűd alakuljon ki bennük az idegen nyelv iránt (Krashen, 1982).

Az olvasás és az írás fejlesztése ebben a tanulói populációban támogató, megerősítő funkciót tölt be. Az írott nyelv elsajátítása elsősorban az auditív úton megszerzett ismeretek rögzítését, valamint az egyszerű, mindennapi szövegfajták – például úrlapok, jelentkezési lapok, rövid e-mailek – megismerését szolgálja. Az idegen nyelv írásbelisége így nem öncélú készségfejlesztésként jelenik meg, hanem a gyakorlati élethelyzetekhez kapcsolódó kompetenciák kialakítását segíti elő. Az olvasási készség fejlesztése során hangsúlyos szerepet kap a kiejtés és az írás közötti különbségek tudatosítása, valamint az idegen nyelvi ábécé és a magyar ábécé közötti hasonlóságok és eltérések felismerése.

A nyelvi tartalom tanítása ebben az oktatási kontextusban jellemzően implicit módon történik. A nyelvtani struktúrák elsajátítása nem szabálmagyarázatokra, hanem mintákra, gyakorlásra és automatizálásra épül. Az időbeli, térbeli és mennyiségi viszonyok kifejezése, a modalitás alapvető elemei, valamint a gyakran használt beszédzándékok – például kérés, tiltás, kapcsolatfelvétel – olyan fogalomköröket alkotnak, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a tanulók mindennapi tapasztalataihoz. A mozgásos, manipulációs és vizuális elemekkel támogatott feladatok elősegítik a megértést, a rögzítést és a hosszú távú emlékezetbe kerülést (Gósy, 1999).

A témakörök és a szókinés kiválasztása során elsődleges szempont a tanulók életkorához, érdeklődéséhez és környezetéhez való kapcsolódás. Az iskola világa, a család, a lakóhely, az étkezés, a vásárlás vagy az időjárás mind olyan témák, amelyek lehetőséget adnak az aktív és passzív szókinés fokozatos bővítésére, valamint más műveltségi területeken szerzett ismeretek integrálására. A nyelv információt közvetítő szerepének tudatosítása hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók felismerjék: az idegen nyelv ismerete nemcsak új ismereteket, hanem tágabb társas kapcsolatokat és kulturális tapasztalatokat is kínál számukra (Byram, 1997).

Az idegennyelv-oktatás ebben a fejlesztő szakaszban komplex személyiségformáló hatással bír. A tanulási folyamat során fejlődik a tanulók erkölcsi érzéke, együttműködési képessége, önismerete és önkontrollja, miközben a kulturális elemek megismerése erősíti identitásukat és magyarságtudatukat is. A tanulási eredmények között hangsúlyosan jelenik meg a beszédbátorság kialakulása, az egyszerű idegen nyelvi szövegek értelmezésének képessége, valamint a rövid, irányított írásbeli közlések létrehozása. Mindez megalapozza a későbbi, lehetőségekhez mérten önálló nyelvtanulás esélyét, és hozzájárul ahhoz, hogy az idegen nyelv tanulása a tanulók számára sikerélményekkel teli, motiváló és értelmes tevékenységgé váljon.

8. A nyelvi kihívások és az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ szerepe a kihívásokra adott válaszokban

Az angol nyelv dominanciája és a német nyelv helyzete

Az angol nyelv meghatározó szerepet tölt be a nemzetközi kommunikációban. Ez a jelenség az oktatásban is érezhető, ahol az angol gyakran első idegen nyelvvé válik, miközben más nyelvek, köztük a német, háttérbe szorulnak. Pedagógiai szempontból azonban a többnyelvűség fenntartása kiemelt jelentőségű, hiszen kulturális és gazdasági értelemben is értéket képvisel.

Az angol nyelv dominanciája a tudományos diskurzusban elsősorban a globalizáció, a nemzetközi tudományos együttműködések és a publikációs fórumok egységes nyelvi keretrendszerének kialakulásával magyarázható. A vezető tudományos folyóiratok, adatbázisok és hivatkozási rendszerek döntő többsége angol nyelven működnek, ami az angolt a tudományos kommunikáció de facto közvetítő nyelvévé tette. Az akadémiai mobilitás, a nemzetközi konferenciák és kutatási projektek szintén erősítik ezt a tendenciát, mivel a közös munkanyelv hatékony együttműködést tesz lehetővé eltérő nyelvi háttérű kutatók között. Az angol nyelv dominanciája ugyanakkor hatással van a nemzeti nyelveken történő tudományos publikálás presztízsére és láthatóságára, ami különösen a kisebb nyelvközösségek esetében vet fel szakmai és kulturális kérdéseket. Mindezek alapján az angol nyelv elsődlegessége egyszerre jelent lehetőséget a tudományos eredmények globális megosztására és kihívást a nyelvi sokszínűség megőrzése szempontjából.

Az angol nyelv hegemoniája a nyelvoktatásban a tanulókat körülvevő autentikus nyelvi környezetből is fakad, amelyben a populáris kultúra meghatározó szerepet játszik. A dalok, videók, filmek, sorozatok és online tartalmak túlnyomó többsége angol nyelven érhető el, így a tanulók már a formális oktatás előtt intenzív – gyakran tudattalan – nyelvi inputtal találkoznak. A közösségi média platformjai, a videojátékok és a digitális kommunikációs csatornák az angolt természetes közvetítő nyelvként használják, ami erősíti annak gyakorlati hasznosságát és motiváló erejét a nyelvtanulók számára. Mindez az angol nyelv tanulását sok esetben könnyebbé és vonzóbbá teszi, mivel a tanulók a tantermi ismereteket azonnal összekapcsolhatják valós, mindennapi nyelvhasználati helyzetekkel. Ugyanakkor ez a dominancia pedagógiai kihívást is jelent, hiszen más idegen nyelvek – például a német – esetében tudatosabb módszertani tervezés szükséges az autentikus nyelvi élmények és a tanulói motiváció biztosításához.

Az ELTE SRPSZKK támogató és fejlesztő tevékenysége a nyelvpedagógiában

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ húsz éve következetesen támogatja a nyelvpedagógia megújulását. Szaktanácsadói hálózata, akkreditált továbbképzései és szakmai műhelyei lehetőséget teremtenek a pedagógusok számára a folyamatos szakmai fejlődésre. Az intézmény munkája hidat képez az elméleti pedagógiai gondolkodás és az iskolai gyakorlat között.

Ebben a helyzetben azonban különösen fontosak azok az intézményi kezdeményezések, amelyek a nyelvi sokszínűséget és az európai kulturális örökséget megőrző, német nyelvű tanulási lehetőségeket kínálnak a fiatalok számára.

Az idegennyelv-tanulás aktuális kihívásai és az ELTE SRPSZKK szerepe a német nyelv támogatásában

Kiemelt jelentőséggel bír az ELTE SRPSZKK támogató és segítő munkája, amely megalakulása óta azon dolgozik, hogy a pedagógusok és tanulók számára egyaránt olyan környezetet teremtsen, ahol a nyelvtanulás – különösen a német nyelv – nem csupán kötelező tantárgyi tevékenység, hanem élmény- és kompetenciafejlesztő folyamat. Az SRPSZKK pedagógiai-szakmai szolgáltató köznevelési intézményként többek között szaktanácsadást, tantárgygondozást, pedagógusok továbbképzését, tehetséggondozást, tanulmányi versenyek szervezését és szakmai műhelymunka-lehetőségeket nyújt, megteremtve ezzel azt a szakmai hátteret, amely a nyelvoktatás minőségi fejlődését segíti elő a régióban és azon túl. E tevékenység hozzájárul ahhoz, hogy a német mint idegen nyelv a helyi oktatásban ne csupán opcionális választás legyen, hanem értékes, motiváló lehetőség a tanulók és pedagógusok számára egyaránt.

Az intézmény az elmúlt években különösen hangsúlyosan építette be a pedagógusok szakmai fejlődését támogató, akkreditált továbbképzéseket programsorozatába, amelyek nem csupán elméleti tudást adnak, hanem gyakorlati, a mindennapi tanítási helyzetekben is alkalmazható módszertani elemeket nyújtanak. Ezek a képzések gyakran – a pedagógusok visszajelzései szerint – olyan innovatív tanulási és tanítási technikákat is bemutatnak, amelyek a nyelvórák

élménygazdagabbá tételét szolgálják, például az élménypedagógia, a digitális generációval való hatékony pedagógiai kommunikáció vagy a szociális és érzelmi készségek fejlesztése területén. Fontos hangsúlyozni, hogy az SRPSZKK továbbképzései ingyenesek, kedvező feltételekkel érhetők el, ami különösen értékessé teszi őket a pedagógusok szakmai fejlődése szempontjából, és elősegíti az oktatás-kutatás kapcsolatának erősítését.

A pedagógusok számára biztosított műhelymunkák és szakmai együtt gondolkodások révén az SRPSZKK hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvtanítás módszertana ne maradjon elméleti síkon, hanem reflektált, jól megalapozott gyakorlatként épüljön be az iskolai mindennapokba. Ezek a műhelyek gyakran interaktívak, a kollégák közötti eszmecserére, közös tapasztalat-megosztásra épülnek, és lehetőséget teremtenek arra, hogy a pedagógusok a nyelvi készségek fejlesztésének aktuális trendjeivel, kutatási eredményeivel és jó gyakorlataival is megismerkedjenek.

E munka gyakorlati eredményeit jól tükrözik az SRPSZKK által szervezett, az utóbbi években meghonosodott tanulói programok is. Az angol nyelv térnyerésével párhuzamosan az intézmény igyekszik a német nyelvhez kötődő lehetőségeket is erősíteni: így például évente meghirdetett német nyelvi versenyt olyan korosztály számára, ahol a diákok nem csupán nyelvtudásukat mérhetik össze, hanem kreatív és együttműködésen alapuló feladatokon keresztül tehetnek szert önbizalomra is.

Kiemelendő továbbá az SRPSZKK nyári nyelvi táborának a megszervezése, amely az 5. évfolyamot befejezett tanulók számára biztosít intenzív, élményközpontú német nyelvi gyakorlati lehetőséget. A napközis jellegű programok során a gyerekek a nyelvet játékos feladatok, tematikus beszélgetések és kulturális tartalmak segítségével sajátítják el, miközben csoportos tevékenységek keretében is gyakorolják a célnyelvet. Ez a módszer nem csupán a szókincs bővítését szolgálja, hanem a nyelv társas használatának komfortérzetét is növeli.

Végül említést érdemel az az ingyenesen működő német nyelvi szakkör is, amelyet a központ felmenő rendszerben indított. Jelenleg a 6. évfolyamra járó diákoknak szól. A kiscsoportos foglalkozás célja, hogy a tanulók már általános iskolás korban motivált és kommunikáció-centrikus környezetben gyakorolják a német nyelvet, erősítve ezzel a kulturális ismeretek és az idegen nyelvi készségek integrált fejlődését. A szakkör kommunikáció- és tevékenységközpontú nyelvoktatást valósít meg, támogatva ezzel a tanulók beszéd- és hallott szövegértési kompetenciájának fejlődését.

Összességében tehát az SRPSZKK munkája példaként szolgál arra, hogy egy regionális pedagógiai szolgáltató központ hogyan tud támogató szerepet betölteni a nyelvoktatás élménytelivé, motiválóvá és kompetenciaorientálttá tételében, különösen olyan nyelvek esetében, amelyek a globális trendek miatt könnyen háttérbe szorulhatnak. Az intézmény pedagógus- és diákprogramjai egyaránt hozzájárulnak ahhoz, hogy a német nyelvtudás továbbra is értékes és versenyképes kompetenciaként legyen jelen a magyar oktatásban.

Jubileumi záró gondolatok

Az idegennyelv-oktatás jövője Magyarországon nem kizárólag módszertani kérdés, hanem stratégiai pedagógiai feladat. A digitális eszközök nyújtotta lehetőségek, a kompetenciaalapú szemlélet és a pedagógusok szakmai támogatása együttesen teremthetik meg azt a tanulási környezetet, amelyben a nyelvtanulás valódi értékévé válik. Ebben a folyamatban a pedagógiai szolgáltató intézmények – így az SRPSZKK – szerepe továbbra is meghatározó: hidat képeznek az elméleti pedagógiai gondolkodás és az iskolai gyakorlat között, elősegítve a nyelvoktatás folyamatos megújulását.

Az SRPSZKK húszéves munkássága bizonyítja, hogy a pedagógiai szolgáltatás stratégiai jelentőségű a köznevelés minőségének alakításában. Az intézmény szakmai hitelessége, innovációra való nyitottsága és közösségépítő szerepe hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvoktatás élő, megújuló és értékközvetítő tevékenység maradjon. A múlt eredményeire építve, a jövő kihívásaira reflektálva az SRPSZKK továbbra is meghatározó szereplője a magyar nyelvpedagógia fejlődésének.

Irodalomjegyzék

- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanítása: elmélet és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 46.sz. 3-10.
- Bygate, Martin (1987): *Speaking*. Oxford University Press, Oxford
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, Clevedon
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, Cambridge
- Council of Europe (2002): *Közös európai referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Oktatási Hivatal, Budapest
- Feld-Knapp Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen: Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, L., Masát, A., Tichy, E. (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest, Bonn, GUG, DAAD. 60-73.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó, Budapest
- Holló Dorottya és Lázár Ildikó (2000): The neglected element: teaching culture in the EFL classroom. *NovELTy*, 7. 1. 76-85.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon, Oxford
- Larsen-Freeman, Diane (2014): Teaching grammar. In: Celce-Murcia, Marianne (Ed.): *Teaching English as a second or foreign language*. National Geographic Learning, Boston. 256-270.
- Lengyel Zsolt és Navracsics Judit (szerk.) (2009): *Tanulmányok a mentális lexikonról. Nyelvelsajátítás – beszédprodukció – beszédpercepció*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Medgyes Péter (1997): *The non-native teacher*. Macmillan, London
- Nikolov Marianne (2011): Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 172. 9. sz. 1048-1058.
- Oktatási Hivatal (2020): *Útmutató az idegennyelv tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest
- Öveges Enikő és Csizér Kata (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás eredményességéről*. Oktatási Hivatal, Budapest
- Stotsky, Sandra (1983): Research on reading/writing relationships. *Language Arts*, 60. 5. sz. 627-642.

Dr. Nagyváradin Katalin:

Egészségedre!

A pedagógusok egészségfejlesztő munkájának támogatása

Bevezetés

A 21. századi robbanásszerű technikai fejlődés, a digitalizáció terjedése és az urbanizáció következtében jelentős mértékben megváltozott, átalakult az emberek életformája. Ez a gyökeres változás – mely napjainkban is zajlik – kihívás elé állítja az oktatási intézményeket is. Az egészségtudatos szemlélet fejlesztése túlmutat a fizikai egészségen: magában foglalja a mentális egyensúly, a stresszkezelés, a közösségi kapcsolatok és az érzelmi jóllét támogatását is.

Az egészség értéként történő kezelése tekintetében a szakemberek egyetértenek abban, hogy ennek tudatosítását minél fiatalabb korban, már a nevelési-oktatási intézményekben meg kell kezdeni. A 2020-ban módosított Nemzeti Alaptanterv egyik nívója, hogy a testnevelés egy komplex pedagógiai hatásrendszert jelöl, mely megpróbálja megoldani a globális problémák rá eső részét. Alapfeladatain (mozgásműveltség és képességfejlesztés) túl markáns szerepet vállal a pozitív egészségmagatartási minták (pl. a káros szenvedélyek elleni harc, a helyes higiénés és szexuális szokások kialakítása stb.) közvetítésében (*Nemzeti Alaptanterv*, 2020). További újdonsága a dokumentumnak, hogy a mozgást alapkompétenciaként deklarálja. Olyan szakemberekre van tehát szükség, akik a nevelési-oktatási folyamat során alkalmazott módszereikkel és eszközeikkel képesek az új céloknak megfelelni, alkalmazkodva a folyamatosan változó társadalmi és technikai környezethez.

Az elmúlt két évtizedben az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központban és jogelődjében megvalósult, egészségfejlesztéssel foglalkozó akkreditált pedagógus-továbbképzéseink fókuszába az aktuálisan érvényben lévő Nemzeti Alaptantervben megjelenő célok elérését helyeztük. Valamennyi tanfolyamunk középpontjába az egészségfejlesztés két kiemelt színtere, az iskola és a munkahely került. Gyakorlatorientált képzéseinken pedig az élethosszig tartó sportok bemutatására és elsajátítására helyeztük a hangsúlyt, segítve ezzel a felnövekvő generáció inaktívan töltött idejének csökkentését. Szem előtt tartottuk, hogy az iskolának, mint nevelési-oktatási intézménynek nem csupán tudásközvetítő, hanem mintaközvetítő szerepe is van. Ebben a folyamatban a pedagógus kulcsszereplő: személyisége, attitűdje, módszertani ismeretei és naprakész szakmai tudása alapvetően befolyásolják a tanulók egészséggel és mozgással kapcsolatos szemléletét. A pedagógus-továbbképzéseink közvetlen célja volt továbbá, hogy támogassák a nevelőket a komplex feladat ellátásában. Ezek a képzések hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok naprakész elméleti ismeretekkel és gyakorlati eszköztárral rendelkezzenek az egészséges életmódra nevelés, a mozgásgazdag mindennapok kialakítása, tehát a prevenció területén. A tanfolyamainkon hangsúlyt fektetünk arra, hogy az egészségfejlesztés ne elszigetelt tevékenységként, hanem a pedagógiai munka szerves részeként jelenjen meg az intézmények

mindennapi gyakorlatában. A pedagógus-továbbképzések lehetőséget biztosítanak arra, hogy a nevelők reflektáljanak saját szerepükre, megújítsák pedagógiai gyakorlatukat, és olyan komplex szemléletet alakítsanak ki, amely hosszú távon szolgálja a tanulók egészséges fejlődését. A sporttal és mozgásfejlesztéssel kapcsolatos tudásmegosztó fórumaink különösen fontos szerepet töltenek be a tanulók fizikai állapotának javításában, a mozgás megszerettetésében és az élethosszig tartó fizikai aktivitás iránti motiváció kialakításában. Ennek során a pedagógusok olyan módszertani megoldásokat ismerhetnek meg, amelyek alkalmazkodnak a tanulók életkori sajátosságaihoz, egyéni képességeihez és eltérő terhelhetőségéhez, miközben élményszerű és befogadó tanulási környezetet teremtenek. Képzéseink kialakításában az elmúlt két évtizedben az vezetett minket, hogy az iskola valóban egészségfejlesztő színtérré váljon, mind a pedagógusok munkahelyeként, mind a tanulók élettereként. A megszerzett tudás birtokában a pedagógus kollégák naprakész ismeretekkel felvértezve, felkészülten, hitelesen és motiváltan tudják támogatni a jövő generációinak testi-lelki jóllétét.

A tanulmány következő részében röviden áttekintjük a témához szorosan köthető elméleti hátteret, és annak az elmúlt két évtizedben bekövetkező változását, illetve azokat a főbb tartalmi elemeket, melyek mentén a módosításokat folyamatosan végrehajtottuk.

Az egészségfogalom értelmezésének története

Az egészség fogalmi meghatározása az emberi gondolkodás fejlődésével együtt változott és az egyes történelmi korszakok során különböző szemléletmódokon ment keresztül. A kezdetekben, az ókorban az egészség meghatározásában a természettudományos ismeretek kerültek fókuszba. Tehát azokat tekintették egészségesnek, akiknek az egészséget jelző mutatói, mint például testhőmérséklet, vérnyomás, pulzus stb. az orvosilag definiált normálnak számító tartományban helyezkedtek el. Ezt követően egy vallási fókuszú megközelítés terjedt el, mely szerint a betegséget isteni büntetésnek tekintették. A reneszánsz korában ismét a természettudományos fókuszú egészségfogalom került előtérbe: akkor egészséges az egyén, ha a teste megfelelően működik. A 19. század második felétől a biomedikális modell vált uralkodóvá. Ebben a szemléletben az orvostudomány célja a betegség okainak feltárása és kezelése volt, elsősorban biológiai tényezőkre koncentrálva.

A 20. század közepén azonban az egészség fogalma jelentősen kibővült. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 1946-ban alkotmányába foglalta: „az egészség teljes fizikai, mentális és szociális jólét állapota, és nem csupán a betegség vagy fogyatékosság hiánya” (WHO, 1946). Ez a meghatározás 1948-tól hatályos és az egészség értelmezésével foglalkozó szakemberek kiindulópontnak tekintik a fogalom értelmezésekor. Továbbra is vannak kutatók – *Blayter*, *Peterson* (1982) és *Macintyre* (1986) –, akik az egészséget a testi-lelki betegségek hiányaként definiálják. Ezt a szemléletmódot tükröző meghatározásokat negatív egészségdefinícióknak nevezzük. Ezzel ellentétben a WHO (1946) és mások – *Dubos* (1959), *Parsons* (1972), *Seedhouse* (1986) – egészségmegközelítése a pozitívumokra fókuszál a fogalom meghatározás során. Azokat a tartalmi összetevőket nevezi meg, melyek megléte utal az egészségre. Ezek a

definíciók forradalmi megközelítést jelentettek, mert az egészséget többdimenziós, egyénre és társadalomra kiterjedő jólléti állapotként értelmezték. Ezzel párhuzamosan a WHO hangsúlyozta, hogy az egészség egyetemes emberi jog, melynek eléréséhez társadalmi és gazdasági intézkedések is szükségesek. Ennek szellemében született az 1978-as Alma-Ata-i Deklaráció, amely a „Health for All” (egészséget mindenkinek) célkitűzést és az egészségügyi ellátás központi szerepét fogalmazta meg. Ez az úgynevezett biopszichoszociális megközelítés, mely a biológiai tényezőkön túl a társadalmi és pszichológiai faktorokat is figyelembe vette, vált az alapjává napjaink modern egészségfogalmának. A 20. század második felében a WHO tovább finomította a fogalmat: 1984-ben például olyan meghatározást javasolt, amely az „élethez szükséges erőforrásokat” definiálja. Ezek szerint az egészség az egyén vagy csoport képessége arra, hogy megvalósítsa vágyait, kielégítse szükségleteit, és képes legyen alkalmazkodni a környezethez.

A mai egészségfelfogások közös jellemzője, hogy folyamatosan változó állapotként definiálják az egészséget. *Dési* (2001) szerint az egészségi állapotot befolyásoló tényezők a biológiai, az életmódból eredő, a környezeti és a társadalmi rétegződéssel összefüggő csoportokba sorolhatók. *Pikó* (2006) felfogásában az egészségi állapotot 43%-ban az életmódunk, 11%-ban az egészségügyi ellátás, 27%-ban a genetikai-biológiai faktorok, 29%-ban a környezeti tényezők határozzák meg. *Ádány* (2006) szerint az előbb említett tényezők a következő megoszlásban befolyásolják az egyén egészségi állapotát: a genetikai tényezők 15-30%, az egészségügyi ellátás színvonala 10-15%, a fennmaradó 55-75%-ért a környezeti tényezők változó mértékű hatását is magába foglaló életmódtényezők a felelősek. *Halmos és Kautzky* (2001) úgy vélekedik, hogy egy társadalom egészségi állapotáért 20%-ban felelős az egészségügyi ellátórendszer, a többit a társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális tényezők határozzák meg. *Bircher* (2005) szerint az egészséget az életkor, az életciklus és a kultúra nagymértékben befolyásolja. *Füzesi és Tistyán* (2004) felfogásában az egészség állandó testi, lelki, szociális alkalmazkodási készség, amellyel a körülöttünk lévő változásokra reagálunk. *Meleg* (2002) és *Fritz* (2008) az egészséget bio-pszichoszociálisan értelmezik (*Nagyvárad, 2017*). A 21. századi holisztikus egészségfelfogás tehát az egészséget dinamikus fogalomként értelmezi, mely szerint az az egyén egészséges, akit az anatómiai integritás, a teljesítményre való törekvés, a személyes értékek, a családi, a munkahelyi és a közösségi szerep, a fizikai, biológiai és társadalmi stresszel való megküzdés képessége, a jólét érzése, a betegség és a korai halál rizikóitól való mentesség jellemez (*Ottawa charter for Health Promotion, 1986*).

A fentiekből látszik, hogy nincs egyetlen teljes és helyes definíció, hanem több szempont együttes figyelembevétele vihet közelebb bennünket az egészség értelmezéséhez (*Meleg, 2002*). Az egészség fogalma az egyes történelmi korokon keresztül a biomedikális – betegség – hiány fogalmon át a holisztikus, többdimenziós, társadalmilag beágyazott jóllét koncepcióig fejlődött. Ez a történeti fejlődés tükrözi az orvoslástól a közegészség-politikáig terjedő tudományos és társadalmi változásokat is.

Az egészségfejlesztésről

Az iparosodás indukálta problémákra válaszul jött létre az egészségfejlesztés. Az első hivatalos dokumentum az 1974-ben megalkotott Lalonde-riport volt, melyben deklarálták, hogy a korai halálozások jelentős része megelőzhető lenne. A szakemberek az egészségfejlesztést, mint komplex – orvostudományi, szociológiai, epidemiológiai, politológiai és pszichológiai – stratégiát találták alkalmasnak a „feladat” gyakorlatban történő megoldására (Lalonde, 1974). Az azóta eltelt fél évszázad egészségmutatói bizonyítják a terület létjogosultságát.

Az egészség érték volta egyre inkább fókuszba kerül(t) a világ valamennyi társadalmában. Az egyes országok vezetői fokozatosan ismerik fel, hogy a társadalmilag fontos célok megvalósításában egészséges emberek tudnak tevékenyen részt vállalni.

Az utóbbi közel két évtizedben javultak ugyan a magyar lakosság egészségmutatói mind a várható élettartam, mind az egészségben eltöltött évek számában, azonban az egészségkockázati magatartás és a krónikus betegségek magas aránya, továbbá az Európai Unió átlagát meghaladó halálozási mutatók továbbra is komoly egészségpolitikai kihívást jelentenek. Különösen, ha a gyermekpopuláció egészségét és a társadalmi helyzetből adódó egyenlőtlenségeket is figyelembe vesszük. Az egészségi állapot társadalmi szintű rosszabbodásának megállításáért az egészségügy mellett a köznevelési intézményekre is súlyos felelősség hárul (Meleg, 1997). Az egészségfejlesztésnek meg kell találnia a helyét az intézményekben és a szervezetekben. Az egészségfejlesztő tevékenységek azon szervezetekben működnek a leghatékonyabban, melyekben egy időben sok ember érhető el, akikkel napi kapcsolatban vagyunk.

Az előző gondolatot figyelembe véve az egészség értéként való közvetítésében kiemelt feladat hárul az oktatási-nevelési szférában dolgozó szakemberekre. Ők az egészségfejlesztés két kiemelt színterén (oktatási intézmények, munkahely) kettős szerepben vannak jelen: egyrészt értékközvetítők a tanulók számára, másrészt a saját egészségük megóvásáért és fejlesztéséért felelős munkavállalók, a társadalom értékes tagjai. Így a pozitív egészségmagatartási mintákat mind a tanulók, mind a pedagógus kollégáik, illetve saját maguk irányába tudják közvetíteni. Ez a kettős szerep egyben növeli a felelősségüket az egészség értékközvetítő folyamatában.

Az elmúlt két évtizedben lebonyolított pedagógus továbbképzéseinkben igyekeztünk az egészség – érték közvetítésre alkalmas legújabb módszerekkel és eszközökkel megismertetni a kollégákat. Ez a cél mind az egészség-, mind a sportfókuszú képzéseinkben megvalósult. A tanfolyamok tematikájukban alkalmazkodtak az aktuálisan érvényben lévő Nemzeti Alaptantervben foglaltakhoz.

A pedagógus mint egészségfejlesztő

Az egészségfejlesztés sajátos kompetenciakört takar. A pedagógus és az érintett személy (tanuló) interperszonális viszonyán nyugszik, figyelembe veszi az esetleges kulturális és szociális különbségeket. Elsődleges célja, hogy minimalizálja az egészséggel kapcsolatos ismeretek és az egyén tényleges egészségmagatartása közötti különbségeket. Előtérbe helyezi azokat a módszereket és eljárásokat, melyekben az egyén aktívan részt vehet. Kerüli a passzív, befogadáson alapuló információátadást és az auditív tudásmegosztást (Gritzné, 2009).

Ennek alapján az egészségfejlesztő folyamat során közvetített ismereteknek időszerűnek kell lenniük. Az egészségfejlesztő tevékenységet végző pedagógus fő feladata, hogy elősegítse az egészséggel kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretek integrálását minden olyan folyamatba, tevékenységbe, amelyek relevánsak lehetnek a beépülés szempontjából. Kiemelten kell kezelni azokat a szituációkat, melyekben adott a szabad választás (pozitív vagy negatív egészségmagatartási minta) lehetősége az egyén számára. Előnyös, ha az egyén elegendő ismerettel rendelkezik a megfelelő minta kiválasztásának szempontjából. Ekkor válhat az egészségfejlesztés kompetencia alapúvá.

Az oktató-nevelő szakemberek elsődleges feladata, hogy segítsék a tanulókat a személyre szóló egészségvédő ismeretek megszerzésében, képessé tegyék őket ezek megvalósítására. Így válhatnak képessé a saját egészségük befolyásolására és megőrzésére. Az egészségfejlesztő folyamat egy magatartásformáló funkcióval is bír, melynek során a tanuló képessé válik az egészséges életmód elfogadtatásának kompetencia alapú működtetésére. Továbbá azon pozitív egészségmagatartási minták készség szintű elsajátítására, melyek az egészséget életformává teszik számára. Az egészségfejlesztési tevékenységekben az jelenti az újdonságot, hogy a tervszerűség révén folyamatosan és fokozatosan bővülnek a résztvevők egészséggel kapcsolatos alternatívái. Ez a pozitív attitűdöt formáló hatás a közösségekben (pl. oktatási intézmények, munkahely) fokozottabban érvényesül (Grossman & Scala, 2004; Gritzné, 2009).

Az egészségfejlesztő folyamat sikere függ a résztvevők és az egészségfejlesztő szakember tudásától és a megcélzott rendszer struktúrájától és dinamikájától. Az egészségfejlesztő tevékenység társadalmi mechanizmusokat is érint. Így az egészségfejlesztés indukálta változások multiplikátor hatással bírnak a célzott szervezetekre is (Grossman & Scala, 2004).

A munkahely hatása az egészségi állapotra

A munkának és a munkakörnyezetnek a munkavállaló egészségi állapotára történő hatásával több hazai és a nemzetközi szakirodalom is foglalkozik. Ezen tanulmányok középpontjában azok a kulcselemek szerepelnek, melyek nemcsak a mennyiségi, hanem a minőségi élet, vagyis az egészség és a jóllét egyensúlyához nélkülözhetetlenek (Nagyvárad, 2017).

A munkahely több szempontból is befolyásolja az életminőséget, benne az egyén egészségi állapotát. A témával foglalkozó kutatók több szempontból vizsgálták a munkahely egészségi állapotra gyakorolt hatását. Ilyenek például a munkával való elégedettség (Siu, 2002; Siegrist, 2004), a munkahelyi biztonságérzet (Karasek, 1990; Büssing, 1999; Siegrist, 2004), a

munkahelyi kontroll (Karasek, 1990; Büssing, 1999; Theorell, 1996; Siegrist, 2002;) és a munkatársi támogatottság (Theorell, 1996; Theorell és Karasek, 1996; Büssing, 1999; Skrabski, 2004). Az előbb említett szempontokat néhány kutató speciális munkaterületekre vonatkoztatva is vizsgálta. Így került sor a pedagógusok munkahelyi jóllétének és egészségmagatartásának vizsgálatára. A terület központi téma napjainkban az egészségpszichológiai és közegészségügyi kutatásokban. A tanári munka magas stressz- és követelmény-szintje, valamint a pedagógushíány veszélye miatt fordult a kutatók figyelme a pedagógusok munkahelyi és egyéni életmód-körülményei felé. Nevezetesen azt vizsgálják, hogy az említett tényezők hogyan befolyásolják a pedagógusok egészségét, pszichés jóllétét és munkahelyi elégedettségét.

Az utóbbi évtizedben végzett kutatások eredményei azt mutatják, hogy a stressz és kiégés leginkább az irreálisan magas munkakövetelményekkel és az alacsony társas támogatással van összefüggésben, ezek pedig negatívan hatnak a tanárok pszichés jóllétére. Emellett a magas énhatékonyság és erős társadalmi támogatás erősíti a munkahelyi jóllétet (Nwoko et al., 2023). Ezt támasztja alá egy 2025-ös portugál kutatás is, melynek eredményei alapján elmondható, hogy a pozitív szervezeti légkör, vagyis a munkatársi kapcsolatok minősége és a munkavállalók optimista személyisége csökkenti a kimerültséget és egyéb egészségi problémákat, valamint javítja az általános jóllétet (Borralho et al., 2025).

Egy 2025-ös hazai tanulmány is a szervezeti feltételek – például megfelelő társas támogatás, erőforrások és együttműködés – kulcsfontosságú szerepét emeli ki a jóllét fenntartásában (Szigeti, 2025).

Egy 2024-ben magyar mintán készült kutatás, mely a pedagógusok karaktererősségeit (pl. őszinteség, tanulás szeretete, remény és vitalitás) és munkahelyi jóllétét vizsgálta azt találta, hogy az említett karaktererősségek pozitívan kapcsolódtak a munkahelyi jóllét dimenzióihoz. Ez arra mutat rá, hogy a pozitív pszichológiai tényezők erősítése javíthatja a pedagógusok jóllétét. Ezt támasztja alá az előző kutatás további megállapítása, mely szerint a motiváció hiánya és alacsony társadalmi megbecsülés összefügg a kiégéssel és a csökkent jólléttel (Tóthpál-Halasi & Pikó, 2024).

Egy ausztrál longitudinális elemzés rámutat, hogy a pedagógusok mentális jólléte 2005 és 2022 között romlott, amelyet az egyre csökkenő autonómiával és fokozatosan növekvő munkaterhekkel magyaráznak. Ez a tendencia a tanárok munkahelyi mentális támogatására irányítja rá a figyelmet (Morris et al., 2025).

A mentális jólléten túl vizsgálták az oktatásban dolgozók fizikai jóllétét is. Egy 2019-es pilot tanulmány rámutatott, hogy a tanárok egészségmagatartásában – főként táplálkozás, fizikai aktivitás, testtömeg – gyakran jelennek meg egészségkockázati tényezők, melyek hatással lehetnek munkahelyi jóllétükre és példakép szerepükre (Uvacsek et al., 2019)

Egy 2023-as ausztrál tanulmány a pszichoszociális egészség mellett vizsgálta a pedagógusok életmódját is (pl. fizikai aktivitás). Az eredmények alapján kijelenthető, hogy azok a tanárok, akik egészségesebb életmódot folytattak – többet mozogtak, egészségesebben táplálkoztak –, alacsonyabb pszichológiai distresszt és burnout-szintet mutattak, illetve magasabb munkahelyi jóllétet éltek meg. Ez alátámasztja azt a feltételezést, hogy az egészségmagatartás közvetlen hatással van a pedagógusok pszichés és munkahelyi jóllétére (Harley, 2026).

Az említett vizsgálatok eredményei alapján összegezve elmondhatjuk, hogy a pedagógusok munkahelyi jólléte szoros összefüggésben van pszichés egészségükkel, munkahelyi feltételeikkel és egészségmagatartásukkal, továbbá mintaadó szerepükkel. Különösen a nemzetközi szakirodalom hangsúlyozza a szervezeti kultúra, a stresszkezelés fontosságát, míg hazai kutatások a karaktererőségek és a motiváció funkciójára mutatnak rá a jóllét alakulásában.

Az iskola hatása az egészségi állapotra

Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartásának vizsgálata közel fél évszázada élénken foglalkoztatja a kutatókat. Leginkább amiatt, hogy a gyermekkorban kialakult szokások (pl. táplálkozás, fizikai aktivitás, dohányzás, alkoholfogyasztás, szűrővizsgálatokon való részvétel) meghatározó szerepet játszanak a későbbi egészségi állapotukban, a felnőttkori betegségek kockázatában, összességében komoly befolyást gyakorolnak az egészségben eltöltött éveikre. Az első nemzetközi, standardizált, rendszeresen ismétlődő, WHO által támogatott összehasonlító vizsgálat, amely kifejezetten az iskoláskorú fiatalok egészségmagatartására fókuszált, a Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) kutatás volt. A széles körben alkalmazott vizsgálat novumának tekintjük, hogy bevezette a szocioökonómiai szemléletet és egységes mérőrendszert alkalmazott. Ezt tekintjük a legjelentősebb adatforrásnak ezen a területen, amely rendszeresen, 1983-tól négyévente gyűjt adatokat 11-15 éves fiatalok körében, több mint 50 országban (Eriksson et al., 2024).

A kutatási trendek elemzése alapján a gyermekek egészségtudatossága és egészségmagatartása szorosan összefügg az oktatással, az egészségismeretekkel és a családi háttérrel. A nemzetközi összehasonlító kutatás adatai azt mutatják, hogy azok az országok, amelyek átfogó iskolai egészségprogramokat alkalmaznak – beleértve a táplálkozási, a rendszeres testmozgásra és a pszichoszociális támogatásra irányuló elveket – jobb egészségmutatókat produkálnak az említett (iskolás) korosztályokban.

Azonban a kevésbé fejlett egészségfejlesztési stratégiák esetén gyakoribbak az elhízással, ülő életmóddal és mentális egészségi problémákkal kapcsolatos kockázatok (Alshahrani et al., 2025). A 2022-es HBSC nemzetközi és hazai adatfelvétel körülbelül 6200 magyar iskolás adatait tartalmazta reprezentatív mintán, és lefedi a 11-18 éves korosztály egészségmagatartását több dimenzióban (táplálkozás, fizikai aktivitás, pszichoszociális egészség). Ez a vizsgálat a leíró statisztikai adatokon túl lehetőséget biztosít időbeli trendek elemzésére és szakpolitikai ajánlások megfogalmazására. Ezek figyelembe vételével tervezhetők a NAT fókuszpontjai, ezzel párhuzamosan pedig a pedagógus-továbbképzések tematikája is (Németh et al., 2022).

További irányelvek az egészségfejlesztési programok összeállítása során, hogy valamennyi program hatékonysága növelhető, a teljes iskolai közösség – beleértve a pedagógusokat is – bevonásával, a végrehajtási időtartam növelésével. Célszerű a programok fókuszába a táplálkozást, a testmozgást és a lelki egészséget helyezni. Így fokozottabb javulást érhetünk el az egészségkockázati viselkedések terén, melyek távlatokban javít(hat)ják a résztvevők egészségmutatóit.

Egészség-sport a Nemzeti Alaptantervben

Az 1995-ben megalkotott Nemzeti alaptanterv (NAT) Magyarország közoktatásának legmagasabb szintű tartalmi szabályozó dokumentuma, melyet az 1998/99-es tanévig felmenő rendszerben vezettek be a közoktatásban. A rendszerváltást követően létrehozott központi szabályozó dokumentum elsődleges célja volt, hogy műveltségi területeket és fejlesztési feladatokat határozzon meg, továbbá irányt, keretet adjon a helyi tantervek kidolgozásához. Azonban az akkori társadalmi, gazdasági környezet a maitól eltérő tevékenységeket helyezett az egyes műveltségi területek fókuszába. A folyamatosan zajló és egyre fokozódó társadalmi és gazdasági változások miatt a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről előírta, hogy a NAT-ot ötéves ciklusokban felül kell vizsgálni és szükség esetén módosítani, adaptálni az aktuális oktatási környezethez.

Az egészség-sport téma a NAT-ban kezdetben testnevelés és sport, majd testnevelés és egészségfejlesztés műveltségi terület néven kapott helyet. A terület fókuszában lévő témák tartalmi hangsúlyai változtak az elmúlt három évtizedben, azonban kiemelendő, hogy a testnevelés végig jelen volt, van a szabályozó dokumentumban.

Kezdetben az egészséggel kapcsolatos tartalmak kevésbé integrált formában jelentek meg. Az egészségmegőrzés inkább kísérő célként, nem önálló fejlesztési feladatként szerepelt. A testnevelés fő célja ekkor még a mozgásműveltség fejlesztése, az alapvető sportági technikák elsajátítása, a fizikai teljesítőképesség javítása volt.

A 2003-ban és 2007-ben végrehajtott módosítások középpontjában már a testnevelés tantárgy által elérhető preventív tevékenységrendszer, a tárgy életmód-formáló szerepe, valamint a testnevelés egészségpedagógia vonatkozású értelmezése is megjelent. A szakemberek felismerték, hogy a testnevelés megteremtheti az egész életen át tartó fizikai aktivitás alapjait. A módosított dokumentumban elvárásként jelent meg a mozgás és egészség kapcsolatának megértése, illetve képesség a saját fizikai állapotunk fejlesztésére.

A 2012-es NAT jelentette a legnagyobb fordulatot a testnevelés történetében. A testnevelés innentől kezdve szorosan összekapcsolódott az egészségfejlesztéssel. Ez a változtatás választ jelentett a társadalmi problémákra, mint például a gyermekkori elhízás növekedésére, az inaktív életmód rohamos elterjedésére, ezzel párhuzamosan a valamennyi korosztályban folyamatosan és fokozatosan romló egészségmutatókra. A változtatásban kiemelt helyet kapott a mentális egészség is, mint a stresszkezelés, valamint a pozitív énkép és testkép kialakítása.

A 2012-es NAT fontos újítása volt a mindennapos testnevelés intézményesítése. A 2012/2013-as tanévtől kezdődően szintén felmenő rendszerben vezették be azt, hogy minden tanítási napon legyen testnevelés óra a diákok számára. A megemelkedett óraszámok révén hangsúlyosabb szerepet kapott az egészséges életmódra nevelés.

A 2020-ban az alaptantervben végrehajtott módosítás tovább pontosította az oktatási-nevelési intézményekben elérendő egészséggel kapcsolatos célokat. Így az egészségfejlesztés – fókuszban az egészséges életmódra neveléssel – már kulcsfontosságú oktatási célként jelent meg. Ezzel tehát a NAT az egészségkultúra fejlesztését, az egészséges életmód iránti igény kialakítását és az erre való törekvést helyezte középpontba, túlmutatva ezzel a mozgások

technikai elsajátítására való törekvésen. A testnevelés ekkor vált az iskola komplex egészségfejlesztési programjának egyik alappillérvé.

A 2020-ban módosított NAT tovább erősítette a testnevelés egészség központú megközelítését. A testnevelés tanulási területként jelent meg, amelynek elnevezése és tartalma is kifejezi az egészségközpontú szemléletet. Hangsúlyosabbá vált az egészségtudatos magatartás kialakítására, a fizikai aktivitás belső motivációjának megteremtésére, a rekreációs mozgásformák megismertetésére, az egyéni adottságokhoz igazodó, élethosszig tartó mozgásigény kialakítására történő törekvés. Továbbá erősítették a kapcsolatot más tantárgyi területekkel, mint a mentális egészség, az életmódnevelés, a környezettudatosság, a társas készségek fejlesztése. A módosítások után bevezetett NAT-ban a testnevelés inkluzív, minden tanuló számára sikerélményt és fejlődési lehetőséget biztosító tanulási területté vált, mely nem versenysportközpontú.

Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy a testnevelés a NAT megalkotásakor mozgás- és sportközpontú tantárgy volt, mely fokozatosan életmód-formáló szerepet kapott, napjainkban pedig az iskola egészségfejlesztő funkciójának kulcselemévé vált. A szakemberek felismerték azt a tényt, hogy az egészség komplex fogalmi összetevőinek meg kell jelennie a közoktatás folyamatában. Ez az új szemléletmód multiplikátor hatása révén osztályszintű szinten is javulást eredményez(het) például az egészségben eltöltött életek számában (HLY mutatószám), valamint csökkenthetők az egészségügyi kiadások, mely a nemzetgazdaságra ró hatalmas terhet. A NAT egyik fontos alapgondolata, miszerint a testnevelés nem csupán a fizikai teljesítmény fejlesztését szolgálja, hanem a tanulók teljes testi-lelki jólétének megalapozását, amely hosszú távon a saját egészségéért felelős társadalmat hoz(hat) létre. Ez a napjainkban is zajló folyamat egy több korosztályon átívelő hosszútávú tevékenység.

Egészségfejlesztéssel kapcsolatos képzések az elmúlt két évtizedben

Az egészséget és a sportot fókuszba állító pedagógusképzések és továbbképzések létjogosultsága megkérdőjelezhetetlen a 21 században. Kötelező érvényű feladat, melyet a Nemzeti Alaptanterv és a nemzeti köznevelési törvény is nevesít a pedagógusok feladatai között. Ezt a tényt a Berzsenyi Dániel Főiskolán, majd a jogutód intézményekben (Nyugat-Magyarországi Egyetem, jelenleg Eötvös Loránd Tudományegyetem) működő intézetek (Egészségfejlesztési Intézet, Sporttudományi Intézet) kulcsfontosságú feladatként tartották, tartják számon. Az említett intézetekben folyó pedagógusképzések szemléletében aktívan megjelenik az a cél, hogy az oktatási szakemberek naprakész tudással rendelkezzenek az egészséggel kapcsolatos területen.

Az intézet oktatói ennek szellemében állították, állítják össze az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központban és jogelődjében fejlesztett és megvalósított képzéseik tartalmát is gyakorló pedagógusok számára. A képzések témáinak kiválasztását proaktív szemlélet vezeti: a legújabb tudományos ismeretek gyakorlatban történő alkalmazásának átadása, a legmodernebb módszerek és eszközök felhasználásával.

Az alábbiakban egy összefoglaló táblázatban jelenítjük meg az elmúlt két évtized során az ELTE SRPSZKK-ban lezajlott pedagógus továbbképzéseket. (1. táblázat)

1. táblázat: Egészségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógus továbbképzések az elmúlt két évtizedben az ELTE SRPSZKK-ban (forrás: saját készítésű ábra)

Cím	Tartalom	Óraszám	Hányszor valósult meg?
Testnevelés: tartalmi és módszertani újdonságok I.: az ultimate frizbi, a tollaslabdázás, a streetball, a küzdősportok, valamint kooperatív technikák és a projekt, mint oktatási módszerek a korszerű testnevelésben	korszerű testnevelésben alkalmazott módszerek	30	4
Az egészségfejlesztés lehetőségei a köznevelési intézményekben	egészségfejlesztés	30	1
Az egészségfejlesztés helye és szerepe a köznevelésben: testi-lelki egészségtudatosság	egészségfejlesztés	60	6
Sportprevenció az iskolában	prevenációs ismeretek	30	4
Fenntartható egészség a köznevelésben	fenntarthatóság az egészségfejlesztésben	30	4
Legyen „ütős” a szabadidőd - az aktív szabadidőeltöltés lehetőségei	pickleball, mint új ütős sportág az iskolában	30	3
Tollaslabdázás az iskolában jó gyakorlat	tollaslabdázás, mint új ütős sportág az iskolában	15	3
Mozgásfejlesztés 3-tól 10 éves korig - szakmai nap	mozgásfejlődés/fejlesztés	5	7
Mozgásfejlődés, mozgásfejlesztés, mozgásérzettség - szakmai nap	mozgásfejlődés/fejlesztés	5	8
Gerinctorna pedagógusoknak - jó gyakorlat	minden, ami gerinc	5	14
Aktivan, egészségesen és biztonságosan az óvodában! Utazások naplója kampány – SI-HU-2-2-022 Healthy - Egészséges közösségek	környezetbarát közlekedés	5	1

A képzéseink közös célja a prevencióval kapcsolatos ismeretátadás. A megelőzés az oktató-nevelő munka egyik kulcstevékenysége, melynek fókuszában a tanuló és a pedagógus áll. A folyamat minőségét erősen befolyásolja a pedagógus szakmai tudása, személyisége és az alkalmazott módszerek és eszközök. A pedagógus a prevenciós folyamat nulladik (primordiális) és első (primer) szintjén kompetens különböző tevékenységeket tervezni, szervezni és végrehajtani. A legfrissebb szakirodalmi és kutatási eredmények figyelembevételével alakítottuk ki képzéseink tematikáit.

A tanfolyamokat tartalmuk alapján két nagyobb csoportra oszthatjuk: vannak a specifikusabb tudásmegosztó fórumaink, melyek az egészség egy-egy szűkebb szegmensére helyezik a hangsúlyt, például a sportra. A sportot fókuszba helyező tanfolyamokon kezdetben a mozgásfejlődés egyes állomásainak bemutatása és a mozgásfejlesztés alapjainak ismertetése került középpontba.

A NAT változása indukálta a továbbképzések tartalmi megújítását. Ekkor került fókuszba a testnevelést oktató pedagógusok módszertani és tartalmi repertoárjának bővítése. A gyakorlatorientált képzés célja volt a gyermekek motivációs rendszerét erősítő, korszerű tanítási technikák, direkt és indirekt tevékenységszervezési (tanítási) stílusok megismertetése és gyakorlása testnevelés órai környezetben. Ezen a képzésen olyan sportágak is megjelentek, melyek üzése az élethosszig tartó sportolás irányába mutattak (ultimate frizbi, tollaslabdázás, streetball).

A tanügyi dokumentum (NAT) ismételt módosítása hívta életre a sport fókuszú képzések további megújítását, illetve a képzési palettánk bővítését. A 2010-es évek közepétől a sport témájú képzéseinket nem kizárólag testnevelő tanároknak hirdetjük. Elérendő céljá vált, a helyes testtartást támogató, valamint az élethosszig üzhető sportokkal történő megismerkedés, mely által a pedagógusok képessé válnak egyénileg is a szabadidő aktív eltöltésére, egészségmegőrző mozgásformák üzésére és alkalmazására a tanórán kívüli tevékenységek (napközi, táborok, stb.) során. A sportágak választásakor természetesen figyelembe vettük az aktuálisan érvényben lévő Nemzeti Alaptanterv ajánlásait, például a szabadban vagy a tanórán kívüli tevékenységek keretében üzhető sportágak tekintetében. A NAT közel öt évenként lezajlott módosításait követve kezdetben a tollaslabda, frizbi, küzdősportok, napjainkban a pickleball került a képzések tartalmi megújításának középpontjába.



*1-2. kép: Legyen "ütős" a szabadidőd! továbbképzésen gyakorlati foglalkozás mobilizálás
(forrás: saját készítésű kép)*



*3. kép: Legyen „ütős” a szabadidőd! továbbképzésen résztvevői mobilizálás
(forrás: saját készítésű kép)*

A tanfolyamok során megfelelő mennyiségű szakmai ismeretátadásra került sor: a résztvevők megismerkedhettek az adott sportágak történetével, szabályrendszerével, a szükséges eszközökkel, illetve edzéselméleti, gimnasztikai, mozgástanítási és tanulási ismeretek átadására is sor került.

A gyermekek egészségiállapot-mutatóit vizsgáló kutatásokat nyomon követve, dolgoztuk ki a legspeciálisabb továbbképzésünket. Az egészségi állapottal kapcsolatos ismeretszerzés, az élethosszig tartó sportokkal való megismerkedés egyik kiemelt színtere az iskola. Az oktatási intézményben végzett, egészséggel és sporttal kapcsolatos tevékenységek minősége elsősorban a pedagógusok felkészültségén, motivációján és hozzáállásán múlik, és leginkább a testnevelés, gyógytestnevelés, az osztályfőnöki órák, vagy a délutáni sportfoglalkozások, egészség- és sportrendezvények keretében bontakozik ki. A Sportprevenció az iskolában címet viselő tanfolyamot kizárólag testnevelő tanároknak hirdetjük. A továbbképzés során nagy hangsúlyt helyezünk a szaktudományos ismeretbővítés pedagógus kompetenciára. Hiszen a képzés során elsajátított ismeretek hozzájárulnak a legmodernebb tanítási módszerek elsajátításához, a meglévők bővítéséhez és sikeres alkalmazásához a tanulási folyamatban. A modul szemléletformáló jellegéből adódóan a résztvevők képesek lesznek változatos tanítási technikákra épülő tanórák megtartására, nemcsak iskolai keretek között, hanem az iskola sikeres teljesítésén túlmutató, a mai kor követelményeinek megfelelő egészségszemléletet figyelembe vevő gondolkodásra és készségfejlesztésre. A képzés során kiemelt szerepet kap az egyén fittségi állapotának megőrzésére – mint a NAT-ban megfogalmazott központ cél – alkalmas lehetőségek (pl. saját testsúlyos gyakorlatok, bosu, dyner párna, bandek, stb.) megismertetése és alkalmazási lehetőségei az oktatási intézményekben. A cél eléréséhez szükséges eszközpark egyes elemei már a legtöbb iskolában megtalálhatók. A tanfolyamaink során azokra az esetekre is nyújtunk alternatívákat, mikor nem, vagy csak kevés eszköz áll a kollégák rendelkezésére.



*4-5. kép: Sportprevenció az iskolában továbbképzésen gyakorlati foglalkozás mobilizálás
(forrás: saját készítésű kép)*



*6. kép: Sportprevenció az iskolában továbbképzésen gyakorlati foglalkozás mobilizálás
(forrás: saját készítésű kép)*

Az élethosszig tartó sportok megismerése hozzásegíti a képzés résztvevőit, hogy megismertessék és megszeretessék tanulóikkal az élethosszig tartó mozgást, sportolást. A képzés népszerűségét mutatja, hogy az alapítás óta minden tanévben meghirdetésre kerül(t) és „teltházzal” működik. Ez ambivalens érzést kelt(het) bennünk, egyrészt pozitív a kollégák érdeklődése a téma iránt, másrészt a téma fokozott jelenléte az iskolás korosztályban generálja a részvételi hajlandóságot.

Újdonságnak számít a képzési portfóliónkban a speciális tartásjavító program pedagógusok számára. Az inaktív és mozgásszegény életmód, az egyoldalú terhelések rossz hatással vannak gerincünk állapotára. A rövid tanfolyamon a résztvevők megismerkedhetnek a gerinc mobilitását és stabilitását egyaránt támogató mozgásmintákkal, gyakorlatsorokkal.

A másik csoportba az egészségközpontú képzéseink tartoznak. Ezek esetében figyelembe vettük, hogy az iskolai egészségfejlesztés, az intézményi komplex mozgásprogramok, a mindennapos egészségnevelés és az egészségmegőrzés megjelenik a Nemzeti Alaptantervben is és a WHO ajánlásai között is. Az egészségi állapottal kapcsolatos ismeretszerzés egyik fontos színtere az iskola. Az iskolában végzett egészséggel kapcsolatos tevékenységek minősége elsősorban a pedagógusok felkészültségén, motivációján és hozzáállásán múlik, és a testnevelés órák mellett leginkább az osztályfőnöki órák, vagy a délutáni foglalkozások, egészség- és sportrendezvények keretében bontakozik ki. Továbbá fontos megjegyezni, hogy az oktatási intézmények kettős egészségfejlesztési színtérként jelennek meg. Egyrészt a tanulóknak az iskolai színteret, másrészt az oktatóknak a munkahelyi színteret reprezentálják. Ez a kettős funkció kivételes lehetőségeket rejt magában mind pedagógiai, módszertani, mind egészségfejlesztési szempontból. Ezen az egy színtéren két kiemelten fontos csoportot tudunk elérni, továbbá a pozitív egészségmagatartási minták oktatói prezentálását, vagyis a példamutatást is módszerként alkalmazhatjuk.

Az egészséget fókuszba állító tanfolyamok célja kezdetben a pedagógusok egészségtudatos magatartásának fejlesztése, valamint korszerű szakmai ismereteinek bővítése volt, valamint hogy az óvodapedagógusok, tanítók és tanárok megismerkedjenek a köznevelési intézmények prevenciós tevékenységi területeivel, a megelőzés fontosságával, felelősségével. Kiemelt célként kezeltük, hogy a pedagógusok megismerjék saját szerepük jelentőségét az egészségtudatos magatartásformák kialakításában. További szándékunk volt, hogy a továbbképzés végére a részt vevő pedagógus megismerje az egészségtudatos magatartással összefüggésben lévő elméleti háttérrel, valamint tudjon alkalmazni változatos, problémamegoldó technikákat, pozitív, egészségtudatos gondolkodásmódot. További képzési célunk volt, hogy a pedagógus felismerje a saját és a gyermekek környezetében fellépő rizikófaktorokat, ismerjen objektív és szubjektív egészségi állapotfelmérő módszereket és eszközöket, a prevenciós lehetőségeket pedig építse be a pedagógiai munkájába, képes legyen egészségfejlesztő program szervezésére akár a kollégáinak akár a tanulókörösségnek egy csapatmunka keretében.

Összegzés

A tanulmány célja volt bemutatni, hogy az egészségfogalom tartalmi fejlődését hogyan sikerült adaptálni a Nemzeti Alaptanterv mindenkor aktuális céljaihoz és ezek alapján hogyan igazítottuk hozzájuk a pedagógus-továbbképzéseink tartalmát.

A tanulmány első nagy egysége az egészségfogalom történeti fejlődését tekinti át, a biomedikális megközelítéstől a holisztikus, biopszichoszociális és dinamikus egészségértelmezésig. Az egészségfejlesztés szemléletében mérföldkőnek számító Ottawa Charta egészségfelfogása tovább erősítette azt a nézetet, hogy az egészség dinamikus állapot, amely az alkalmazkodási képességgel, az erőforrások mozgósításával és az életminőséggel áll szoros összefüggésben. A hangsúly tehát fokozatosan eltolódott a betegségek kezeléséről a prevenció, az életmód és a társadalmi meghatározottság irányába. Ez a szemléletváltás nem csupán elméleti módosulást jelentett, hanem közvetlen hatást gyakorolt a köznevelés tartalmára és a pedagógus-továbbképzések szemléletére is. Az elmúlt két évtizedben a képzési gyakorlatunk világosan tükrözi ezt a paradigmaváltást. A tanulmány erősíti a köznevelési intézmények felelősségét: az iskola nem csupán tudásközvetítő tér, hanem egészségfejlesztő színtér is. Az egészség megléte tehát egyre inkább értékke vált, amelynek közvetítése intézményes keretek között történik. Az egészségfogalom tartalmi bővülésével párhuzamosan jelent meg az egészségfejlesztés, mint komplex, interdiszciplináris stratégia. A Lalonde-jelentés (1974) és az Ottawa Charta (1986) nyomán az egészségmegőrzés hangsúlya a prevenció, az életmód és a környezeti tényezők irányába tolódott el. A fókusz a kockázatsökkentésről az erőforrás-fejlesztésre, az egyéni kompetenciák megerősítésére helyeződött át.

Ezt a szemléletváltást követték le a Nemzeti Alaptanterv (NAT) módosításai. A testnevelés a kezdeti sport- és teljesítményközpontú megközelítésből fokozatosan életmód-formáló, majd komplex egészségfejlesztő tanulási területté vált. A 2012-es és 2020-as NAT már egyértelműen az egészségtudatos magatartás kialakítását, a mentális egészség támogatását és az élethosszig tartó mozgásigény megalapozását helyezte előtérbe.

Az ELTE SRPSZKK-ban akkreditált és megvalósított pedagógus-továbbképzések tartalmi kialakítása során igyekeztünk proaktívan és szorosan igazodni ehhez a koncepcionális átalakuláshoz. A tanulmány végigvezeti az olvasót, hogyan igazodott képzéseink tematikája az aktuálisan érvényes NAT célkitűzéseire és milyen módszerekkel és eszközökkel igyekeztünk integrálni a legfrissebb tudományos eredményeket az elmúlt két évtizedben. A korai időszakban a tanfolyamokon a hangsúly elsősorban a mozgásfejlődésre, a sportági alapokra és a mozgásműveltség fejlesztésére helyeződött. Ez inkább fizikai teljesítményközpontú egészségfelfogásnak felelt meg, amely a test működésére koncentrált.

A későbbi években megjelent a prevenció, az egészségmagatartás formálása, a pszichoszociális tényezők figyelembevétele és a kompetenciaalapú egészségnevelés. Ezt alapul véve a pedagógusok már nem pusztán mozgásfejlesztő szakemberekként, hanem egészségfejlesztő kompetenciákkal rendelkező nevelőként jelennek meg, akik képesek felismerni rizikótényezőket, egészségprogramokat szervezni, valamint saját egészségmagatartásukkal mintát adni. A képzések tartalmának kialakítása során kifejezetten törekedtünk arra, hogy az egészség ne elszigetelt tartalomként, hanem a pedagógiai munka integrált részeként jelenjen

meg. Így a tanfolyamok tematikájában – a többdimenziós egészség értelmezés alapján – hangsúlyosan jelentek meg az alábbi tématerületek:

- a mentális egészség,
- a stresszkezelés,
- a pozitív énkép és testkép kialakítása,
- a társas támogatás és közösségi dimenzió.
- az élethosszig tartó sportok (pl. tollaslabda, frizbi, streetball, pickleball),
- a longevity-szemlélet.

Ezek beépülése a képzéseinkbe egyértelműen a holisztikus egészségfelfogás gyakorlati leképezését tükrözik.

A tanfolyamok tematikájának egyik legfontosabb innovációja volt, hogy az iskolát kettős egészségfejlesztési szintérként értelmezik. Ez a fajta megközelítés ritka a hasonló témájú képzések körében. A tanulmány külön hangsúlyt helyez a pedagógus kettős szerepére: az iskola egyszerre egészségfejlesztő szintér a tanulók számára és munkahelyi egészségszintér a pedagógusok számára. A munkahelyi jólléttel, stresszel, kiégéssel foglalkozó nemzetközi és hazai kutatások eredményeinek beemelése a képzések tananyagába azt mutatja, hogy az egészségfogalom mentális és pszichoszociális dimenziója is integrálódott a továbbképzési gyakorlatba. A pedagógus saját egészsége és jólléte nem csupán egyéni kérdés, hanem az egészségfejlesztő pedagógiai munka előfeltétele. Ez szintén összhangban áll a modern egészségfejlesztési koncepcióval, amely a szervezeti kultúra, a munkahelyi jóllét és a pszichoszociális biztonság jelentőségét hangsúlyozza. Kiemelten kezeli a pedagógus modell szerepét az egészségfejlesztés folyamatában. A tanulmány hangsúlyozza, hogy a pedagógus-továbbképzések egyre inkább kompetenciaalapúvá váltak. A cél nem pusztán ismeretátadás, hanem attitűdformálás, módszertani megújulás, a reflektív pedagógusi szerep kialakítása, az egészségfejlesztő programok önálló tervezésének képessége. Ez összhangban áll azzal a szemlélettel, amely az egészséget erőforrásként értelmezi, és az egyéni, valamint szervezeti szintű kompetenciák fejlesztésére épít.

A leírtak alapján látható, hogy az általunk kidolgozott pedagógus-továbbképzések tematikája az elmúlt két évtizedben tudatosan és következetesen követte az egészségfogalom biomedikális megközelítésből a holisztikus, dinamikus, társadalmi beágyazottságot hangsúlyozó értelmezés felé történő elmozdulását. A tartalmi változások a sport- és teljesítménycentrikus szemlélettől a komplex prevenció, életmód- és mentális egészségközpontú megközelítés irányába haladtak. A képzések így nemcsak a NAT folyamatos módosításaira reagáltak, hanem aktív szerepet vállaltak abban is, hogy az iskola valódi egészségfejlesztő intézménnyé váljon. Kiemelten kezeltük, hogy a pedagógus szakmai kompetenciája, személyisége és mintaközvetítő szerepe egyaránt meghatározó tényező az egészségtudatos generáció nevelésében.

A képzések tartalmi megújítása tehát tudatosan illeszkedik az egészség tudományos és társadalmi értelmezésének változásaihoz. Ez a folyamat hosszú távon hozzájárulhat a tanulók és pedagógusok testi-lelki jóllétének javításához, az iskola egészségfejlesztő funkciójának erősítéséhez és végső soron a társadalmi egészség javulásához.

Irodalomjegyzék

- Ádány Róza (2006): A megelőző orvostan és népegészségtan tárgya. In: Ádány Róza (szerk.): *Megelőző orvostan és népegészségtan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 13-29.
- Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I., Löfstedt, P., Melkumova, M., Sotiroska K. et al. (2024): A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 7. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2024. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Bagdy Emőke (2012): *Az egészséges személyiség fejlesztése az iskolában*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest
- Báthory Zoltán (2001): *Tanulók, iskolák – különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest
- Bircher, Johannes (2005): Towards a dynamic definition of health and disease. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 8. 335-341.
- Blaxter, Mildred & Paterson, Elizabeth (1982): *Mothers and daughters: A three-generational study of health attitudes and health behaviour*. Heinemann, London
- Borralho, Liberata, Candeias, Adelinda, de Jesus, Saul Neves & Viseu, João Nuno (2025): Healthy school, healthy teachers: Mediating effect of optimism. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1506161> (2026.03.13.)
- Büssing, Arndt (1999): Job insecurity, control and support: Can control at work and social support moderate psychological consequences of job insecurity? Results from a quasi-experimental study in the steel industry. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8. 2. 219-242.
- Dési Illés (2001): *Népegészségtan*. Semmelweis Kiadó, Budapest
- Dubos, René (1959): *Mirage of health*. Harper & Row, New York
- Field, David (1976): The social definition of illness. In: Tuckett, D. (Ed.): *An introduction to medical sociology*. Tavistock, London. 334-366.
- Fintor Gábor (2017): *A mindennapos testnevelés hatása a tanulók fizikai állapotára*. (Doktori disszertáció). Debreceni Egyetem, Debrecen
- Füzesi Zsuzsa és Tistyán László (2004): Egészségfejlesztés és közösségfejlesztés a színtereken. *Egészségfejlesztési módszertani füzetek*. 4.sz. 5-10.
- Gritz Arnoldné (szerk.) (2009): *Egészségfejlesztés szöveggyűjtemény*. Testnevelési Egyetem, Budapest
- Grossmann, Ralph és Scala, Klaus (2004): *Egészségfejlesztés és szervezetfejlesztés*. WHO Európai Regionális Iroda, Miskolci Egyetem, Miskolc
- Halász Gábor (2001): *Az oktatás rendszerszintű szabályozása*. OKI, Budapest
- Halmos Tamás és Kautzky László (2001): Az egészségmegőrzés jelentősége és hazai lehetőségei. Új utak az egészségügyben. *Magyar Tudomány*, 46. (108.) 7.sz. 841-852.

Hamar, Pál (2013): A mindennapos testnevelés pedagógiai és egészségfejlesztési jelentősége. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, 58. 1-2.

Karasek, Robert. A. (1990): Lower health risk with increased job control among white collar workers. *Journal of Organizational Behavior*. 11.sz. 171-185.

Lalonde, Marc (1974): *A new perspective on the health of Canadians*. Government of Canada, Ottawa

Macintyre, Sally (Ed.) (1986): *Health and illness*. In: Burgess, R.: *Key variables in social investigation*. Routledge & Kegan Paul, London. 76-98.

Meleg Csilla (1997): Életminőség: Egészségmegőrzés és egészségfejlesztés. *Új Pedagógiai Szemle*. 47. 6.sz. 54-61.

Morris, Richard W., Kim, Lisa E., Milton, Alissa, & Glozier, Nick (2025): The growing effect of job demands on teacher mental health: Results from a longitudinal national household panel survey. *BMC Public Health*, 25. 1810. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22372-5> (2026.03.13.)

Nagyvárad Katalin (2017): *Egészségiállapot-vizsgálat egy krónikus pszichiátriai betegeket gondozó intézmény szakdolgozóinak körében*. (Doktori értekezés). ELTE PPK, Budapest

Nemzeti alaptanterv 1995. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest

Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási Minisztérium, Budapest

Nemzeti alaptanterv 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest

Nwoko, Joy C., Emeto, Theophilus I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, Bunmi S. (2023): A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 20. 12. 6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070> (2026.03.13.)

Ottawa Charter for Health Promotion (1986). World Health Organization, Genf

Parsons, Talcott (1972): Definitions of health and illness in the light of American values and social structure. In: E. Jaco & E. Gartley (Eds.), *Patients, physicians and illness. A sourcebook in behavioral science and health*. Collier-Macmillan, New York. 57-81.

Pavlik Gábor (2015): A rendszeres fizikai aktivitás szerepe a gyermekek egészségfejlesztésében. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 16. 63.sz.

Pikó Bettina (2006a): *Orvosi szociológia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest

Pikó Bettina (2006b): *Ifjúság, egészség, társadalom*. L'Harmattan, Budapest

Rétsági Erzsébet, Hamar Pál & Gáspár Mihály (2011): *Testnevelés és sport az iskolában*. Dialóg Campus, Budapest

Seedhouse, David (1986): Health: A universal concern. *Nursing Times*, 82. 4.sz. 36-38.

Siegrist, Johannes (2002): Adverse health effects of effort-reward imbalance: Applying the model to Eastern Europe. In: Weidner, G. et al. (Eds.): *Heart disease: Environment, stress and gender* (NATO Science Series). IOS Press, Amsterdam. 26-39.

Siegrist, Johannes (2004): *Psychosocial work stress, labor market condition and health*. ICBM Satellite Meeting, Budapest

Siu, Oi Ling (2002): Predictors of job satisfaction and absenteeism in two samples of Hong Kong nurses. *Journal of Advanced Nursing*, **40**. 2.sz. 218-229.

Skrabski Árpád (2004): Social capital and collective efficacy in Hungary: Cross-sectional associations with middle-aged female and male mortality rates. *Journal of Epidemiology and Community Health*. **58**. 4.sz. 340-345.

Szigeti Mónika Veronika (2025): A munkahelyi jóllét vizsgálata egy pedagógiai szakszolgálati intézményben. *Dunakavics*, **13**. 1. sz. 175-183.

Theorell, Töres (1996): The demand–control–support model of studying health in relation to work environment: An interactive model. In: Orth-Gomer, K. & Schneiderman, N. (Eds.): *Behavioral medicine approaches to cardiovascular disease prevention*. Lawrence Erlbaum, New Jersey. 69-85.

Theorell, Töres & Karasek, Robert A. (1996): Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1.sz. 9-26.

Tóthpál-Halasi Orsolya és Pikó Bettina (2024): Pedagógusok kiégésének és jóllétének vizsgálata a munkamotiváció dimenzióinak tükrében. *Iskolakultúra*, 34. 9.sz. 61-75. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/45412/44579> (2026.03.17.)

Vass Vilmos (2009): Kompetenciaalapú nevelés és oktatás. OFI, Budapest

World Health Organization (1946): Preamble to the Constitution of the World Health Organization. Official Records of the World Health Organization, 2.sz. 100.

World Health Organization (2010): Global recommendations on physical activity for health. WHO, Genf

Jogszabályok:

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 2012. 66.sz. 10635-10848.

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2020. 17.sz. 290-447.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, különös tekintettel a mindennapos testnevelésre vonatkozó paragrafusokra. Magyar Közlöny, 2011. 162.sz. 39622-39695.

Csáki Ivett, Lajos Andrea: **A pályaaorientáció mint folyamat**

Bevezetés

A pályaválasztás és a pályaaorientáció kérdésköre a neveléstudomány, a pszichológia és a társadalomtudományok egyik kiemelt jelentőségű metszéspontja. A választott pálya nem csupán a megélhetés forrását jelenti, hanem identitásformáló tényező, társadalmi státuszt meghatározó elem és a személyes jóllét egyik alapja is. A munka világához való viszony alapvetően befolyásolja az egyén önértékelését, társadalmi beágyazottságát és hosszú távú életminőségét. (Kenderfi, 2011; Szilágyi, 2004).

A hazai pályaaorientációs gondolkodás fejlődésében meghatározó szerepet játszott többek között Dr. Szilágyi Klára pszichológus, a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem professor emeritusa, a pályatanácsadás egyik megkerülhetetlen alakja, Dr. Völgyesi Pál pedagógus és szakpszichológus, a pszichológiai tudományok kandidátusa, aki kutatásait elsősorban a munkapszichológia és a pályaválasztás területén végezte, és Dr. Kenderfi Miklós a MATE docense, a hazai pályaaorientációs tanácsadóképzés úttörője. Az ő szakmai hozzájárulásuk eredményeként a pályaválasztás fogalma fokozatosan átalakult: az egyszeri, döntésközpontú megközelítést felváltotta a folyamatelvű, életpálya-szemléletű gondolkodás. (Kenderfi, 2011; Szilágyi, 2004; Völgyesi, 1995). Ez a paradigmaváltás összhangban áll a nemzetközi tendenciákkal, amelyek az élethosszig tartó tanulás (LLL) és az egész életutat támogató életpálya-tanácsadás (LLG) elveire épülnek. (Kenderfi, 2011; NSZFH, 2018).

A tanulmány célja átfogó képet adni a pályaaorientáció mai helyzetéről, lehetőségeiről, kihívásairól.

A pályaeorientáció alapfogalmai

A **pályaválasztás** klasszikus értelemben két vagy több pályaealternatíva közötti döntést jelent. A 20. századi pedagógiai gyakorlatban ez a döntés jellemzően egy meghatározott életkorhoz – leggyakrabban a 14 éves kori továbbtanuláshoz – kötődött. (Szilágyi, 2004). A pályaválasztás így egyszeri döntést jelent, amely hosszú távon meghatározza az egyén szakmai életútját. Ez a megközelítés feltételezte a pályák viszonylagos stabilitását, a szakmai életutak kiszámíthatóságát, valamint azt, hogy a megszerzett végzettség hosszú távon elegendő lesz a munkaerőpiaci érvényesüléshez. (Völgyesi, 1995)

A későbbi társadalmi és gazdasági változások azonban megkérdőjelezték ezt a stabilitásra épülő modellt. A kilencvenes évektől a szakmai gondolkodásban egyre inkább a **pályaeorientáció** fogalma került előtérbe. (Kenderfi, 2011). A pályaeorientáció nem egyetlen döntési pontra koncentrál, hanem az egyén egész fejlődési ívét figyelembe veszi. Szilágyi Klára meghatározása szerint a pályaeorientáció olyan folyamat, amely az egyéni igények és képességek figyelembevételével, széles körű információnyújtás révén segíti a pályadöntést. A hangsúly az önismeret, a pályaismeret és a munkaerőpiaci információk integrált kezelésén van. (Szilágyi, 2004). Ez a szemléletváltás több fontos következménnyel jár: 1. A pályadöntés nem végleges, hanem módosítható. 2. A hangsúly a tanulási képességen és alkalmazkodókészségen van. 3. A pályaeorientáció pedagógiai folyamatként értelmezhető. A pályaeorientáció egyik legfontosabb célja, hogy a fiatalok megtanuljanak célok mentén gondolkodni és tudatosan pályát tervezni. (Borbély-Pecze, 2010).

A pályaeorientáció szorosan kapcsolódik a **pályaszocializáció** folyamatához, amely során az egyén elsajátítja a munka világához szükséges viselkedésmintákat, értékeket és szerepeket. A pályaszocializáció általában több szakaszra tagolható: pályaeorientáció, pályaválasztás, képzés és a pályaeérettség megszerzése, pályatanácsadás, valamint pályavitel. (Szilágyi, 2004; Völgyesi, 1995).

A **pályaválasztási érettség** annak képességét jelenti, hogy a fiatal képes reális önértékelésre, információgyűjtésre és döntéshozatalra.

A **pályaeérettség** ennél komplexebb; olyan személyiségstruktúra, amelyben az egyén képes a választott pálya követelményeit integrálni saját identitásába. (Szilágyi, 2004).

A **pályatanácsadás** olyan komplex segítő tevékenység, amelynek célja az egyén pályaválasztási vagy pályamódosítási döntéseinek támogatása, valamint egy olyan pályaterv kialakításának elősegítése, amely összhangban áll az egyén érdeklődésével, képességeivel, személyiségével és a munkaerőpiac aktuális igényeivel. A pályatanácsadás több formában valósulhat meg. A pályaválasztási tanácsadás a megfelelő pálya kiválasztásában és az ahhoz illeszkedő képzési lehetőségek azonosításában nyújt segítséget, figyelembe véve a munkaerőpiaci keresletet is. A pályamódosítási tanácsadás azok számára kínál támogatást, akik meglévő szakmai irányukban nem találnak megfelelő kibontakozási lehetőséget és új képzési vagy foglalkozási irányt keresnek. A karriertervezés pedig hosszabb távon segíti az egyént tudatos életpálya-építésében és szakmai fejlődésének megtervezésében. (Borbély-Pecze, 2010; Kenderfi, 2011).

A **kompetencia** az egyén ismereteinek, képességeinek, készségeinek és attitűdjeinek összessége, amelyek lehetővé teszik, hogy egy adott feladatot vagy tevékenységet eredményesen és megfelelő módon végezzen. (Nemzeti alaptanterv, 2020).

A **képesség** az egyén veleszületett vagy tanulás során kialakuló tulajdonsága, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos tevékenységeket vagy feladatokat eredményesen végezzen.

Az **érdeklődés** az egyén tartós figyelme és vonzódása bizonyos tevékenységek, témák vagy területek iránt, amelyekkel szívesen foglalkozik. (Szilágyi, 2004).

Az **életpálya** az egyén életútja során végbemenő tanulási, munkavállalási és szakmai fejlődési folyamatok összessége. (Borbély-Pecze, 2010).

A **pályafejlődés** az a folyamat, amelynek során az egyén szakmai életútja folyamatosan formálódik és változik, miközben tapasztalatokat szerez, tanul, fejlődnek a képességei, és alkalmazkodik a munkaerőpiac hatásaihoz. (Kenderfi, 2011).

A **pályamódosítás** az a folyamat, amikor az egyén korábbi foglalkozását vagy szakmai pályáját megváltoztatja, és egy másik szakmában vagy területen helyezkedik el. (Borbély-Pecze, 2010).

A pályorientáció magyarországi helyzete

Magyarországon a pályorientáció (pályaválasztási és karrier-tanácsadási rendszer) több szereplő együttműködésével valósul meg. Nincs egyetlen kizárólagos szervezet, de az állam több intézményen keresztül koordinálja és támogatja a pályorientációs tevékenységeket. Az alábbiak a legfontosabb szereplők és intézmények a folyamatban.

1. Állami koordináció és irányítás

A pályorientáció szakpolitikai irányítása elsősorban az oktatásért és foglalkoztatásért felelős minisztériumokhoz kapcsolódik.

- Kulturális és Innovációs Minisztérium – az oktatás és a szakképzés területén meghatározza a pályorientáció szakpolitikai kereteit.
- Belügyminisztérium – a köznevelési rendszer (általános és középiskolák) fenntartása révén szintén fontos szereplő.¹

2. Oktatási intézmények

Az iskolák – általános iskolák, középiskolák (gimnáziumok, technikumok, szakképző iskolák), egyetemek és főiskolák – a pályorientáció közvetlen megvalósítói.

Az iskolákban pályorientációval foglalkozhatnak az osztályfőnökök, a pályorientációs tanárok és az iskolapszichológusok.

¹ 2026. május 12-től a pályorientáció szakpolitikai irányítása az újonnan megalakult Oktatási és Gyermekügyi Minisztérium hatáskörébe tartozik. (szerkesztői megjegyzés)

További fontos intézmények:

- Klebelsberg Központ – az állami fenntartású köznevelési intézmények irányítását végzi.
- Oktatási Hivatal – főbb feladatai az információadás, a továbbtanulási tájékoztatás és a felvételi rendszer működtetése.

3. Munkaerőpiaci szervezetek

- Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat – álláskereső és fiatalok pályatanácsadását, karrier-tanácsadást végez.
- vármegyei kormányhivatalok foglalkoztatási főosztályai.

4. Gazdasági és szakmai szereplők

A munkaerőpiac igényeit közvetítik az oktatás felé.

- Magyar Kereskedelmi és Iparkamarák (területi kamarák) – kiemelt szerepük van a szakképzésben és a pályaeorientációs programok (pl. szakmabemutatók, cég- és tanműhely-látogatások) szervezésében.
- vállalatok, cégek,
- szakmai szervezetek.

5. Támogató intézmények és szolgáltatások

- pedagógiai szakszolgálatok,
- pedagógiai-szakmai szolgáltatók,
- civil szervezetek,
- karrierközpontok egyetemeken,
- pályaeorientációs rendezvények (pl. szakmabemutatók, nyílt napok),
- EU-s, akár határon átnyúló pályázatok pályaeorientációs feladatai, részfeladatai.

A Vas Vármegyei Kereskedelmi és Iparkamara kezdeményezésére 2017-ben együttműködési megállapodás jött létre a Vas Vármegyei Kormányhivatal, a Szombathelyi és a Sárvári Tankerületi Központok, a Vas Vármegyei Szakképzési Centrumok, a Vas Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, valamint az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ között. A megállapodás célja, hogy Vas vármegye pályaeorientációs tevékenységében a szereplők együttműködve, egymást segítve végezzék feladataikat, átadják és továbbítsák a másik fél által biztosított tájékoztatást és ismeretanyagot. Az együttműködés koordinálását a Vas Vármegyei Kereskedelmi és Iparkamara végzi. Mindemelllett a szakképzés iránt elhivatott vállalatok és vállalkozások is aktívan hozzájárulnak a pályaeorientációs munkához; nélkülük a szakmabemutató programok és üzemlátogatások nem valósulhatnának meg. A pályaeorientáció lényege ugyanis nem pusztán programok, események vagy indikátorok teljesítése, hanem egy hosszú távú, egymásra épülő folyamat. Olyan rendszer, amelyben minden szereplő hozzájárulása fontos: az iskolák, a gazdasági szereplők, a tanácsadó intézmények és a szakmai szervezetek munkája egymást kiegészítve válik igazán hatékonyá. Olyan ez, mint egy hatalmas szöttek, amelyben minden szál számít, minden szereplő munkája összefügg, és csak együtt válik az egész igazán erőssé és tartóssá. Ebben a rendszerben minden szereplőnek megvan a maga feladata és felelőssége a fiatalok pályaeorientációjának támogatásában.

A 21. századi munkaerőpiac kihívásai

Gyakorlati tapasztalatok alapján az egységes szemlélet és irányítás hiánya miatt az egyes intézmények és szervezetek eltérő módon valósítják meg a pályaeorientációs programokat és folyamatokat. Éppen ezért különösen fontos, hogy ez a terület összehangoltan, több szereplő együttműködésére építve, közös megközelítés mentén működjön, igazodva a változó munkaerőpiaci környezethez és támogatva a tudatos pályaválasztást.

Az elmúlt évtizedben jelentős gazdasági és munkaerőpiaci átalakulások zajlottak le. A technológiai kompetenciák – különösen a mesterséges intelligencia, az adatelemzés és a digitális eszközhasználat – látványosan felértékelődtek. Ezzel párhuzamosan az emberi, nem automatizálható készségek – mint a kritikus gondolkodás, a kommunikáció, az együttműködés és az alkalmazkodóképesség – nemhogy háttérbe szorultak volna, hanem a technológiai tudás hatékony alkalmazásának alapfeltételeivé váltak. (*Innovációs és Technológiai Minisztérium*, 2020). Míg 2016-ban a hangsúly elsősorban a klasszikus soft skilleken és az alapvető digitális készségeken volt, addig 2026-ra a munka világa már az AI- és adatalapú működés, valamint a magas szintű emberi kompetenciák együttes meglétét várja el. A digitalizáció, az automatizáció és a mesterséges intelligencia nemcsak új szakmákat hoz létre, hanem a meglévőket is folyamatosan átalakítja. Gyakran idézett megállapítás, hogy a mai fiatalok jelentős része olyan munkakörben fog dolgozni, amely ma még nem létezik. Ez azonban nem a szakmák bemutatásának sürgősségét jelenti, hanem annak újragondolását.

Ebből következik, hogy a hangsúly nem azon kell legyen, hogy „mi leszel?”, hanem azon, hogy milyen tevékenységek motiválnak, milyen problémák megoldása okoz örömet, milyen munkakörnyezetben tudsz kiteljesedni. A szakmák így inkább példaként és modelleként válnak, nem pedig végcélokká. A munkaerőpiaci elvárások alapján egyre inkább az alábbi kompetenciák kerülnek előtérbe: kritikus gondolkodás, komplex problémamegoldás, alkalmazkodóképesség, digitális és adatkezelési készségek, valamint a technológiával való együttműködés képessége. (*Nemzeti alaptanterv*, 2020; *Digitális Jólét Program*, 2020).

Mindez azt is jelenti, hogy a pályaeorientáció nem tekinthető egyszeri döntést támogató folyamatnak. A pályaválasztás egyre inkább élethosszig tartó pályaeépítéssé alakul. A szakmák és munkakörök gyors változása miatt a fiataloknak nem csupán egy konkrét foglalkozásra kell felkészülniük, hanem olyan készségeket kell elsajátítaniuk, amelyek lehetővé teszik számukra az alkalmazkodást, az újratanulást és akár a pályamódosítást is.

Ezzel összefüggésben felértékelődik a pályamenedzsment-kompetenciák szerepe. Ide tartozik az önismeret, az egyéni erősségek és érdeklődési területek felismerése, a döntéshozatali képesség, valamint a munkaerőpiaci információk értelmezése és tudatos felhasználása. A pályaeépítés ma már nem pusztán információgyűjtést jelent, hanem annak képességét is, hogy az egyén saját tanulási és karrierútját tudatosan tervezze és alakítsa. (*Borbély-Pecz*, 2010).

A munka világának átalakulását tovább erősíti a rugalmas foglalkoztatási formák terjedése. A projektalapú működés, a távmunka, a platformgazdaság és a nemzetközi munkakörnyezetek mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a karrierutak kevésbé lineárisak, sokkal inkább változékonnyá váljanak. Ennek következtében a fiataloknak nem csupán egy szakmai identitást kell

kialakítaniuk, hanem azt a képességet is, hogy különböző szerepekben és folyamatosan változó környezetben is helytálljanak.

A pályaaorientáció feladata így egyre inkább az, hogy támogassa a fiatalokat saját erőforrásaik felismerésében, a tanulási lehetőségek feltérképezésében, valamint a folyamatosan alakuló munkaerőpiaci környezethez való alkalmazkodásban. Ennek érdekében kulcsfontosságú az oktatási intézmények, a gazdasági szereplők és a pályatanácsadási szolgáltatások együttműködése, valamint a pályaaorientáció korai és tudatos megjelenése a nevelési-oktatási folyamatban. (Kenderfi, 2011; NSZFH, 2018).

A pályaaorientációban részt vevő intézmények

Az iskolák és korlátaik a pályaaorientációban

Bár az iskola hagyományosan a tehetséggondozás elsődleges színtereként működik, ahol a gyermek képességei, érdeklődése és erősségei felismerhetők és fejleszthetők lennének, ez a funkció napjainkban sok esetben nem tölti be eredeti szerepét. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók egyéni adottságainak feltérképezése és tudatos támogatása gyakran háttérbe szorul, így a pályaaorientációs folyamatban egyre nagyobb szerep hárul a külső tanácsadókra és ifjúsági szakemberekre. Ezek a szakemberek olyan módszerekkel és eszközökkel segítik a fiatalokat, amelyek lehetővé teszik számukra érdeklődésük, meglévő képességeik és belső motivációik felismerését. Ezen erősségek tudatos fejlesztése teremtheti meg annak alapját, hogy a későbbiekben olyan foglalkozást vagy szakmát válasszanak, amelyben nem csupán megélhetést, hanem személyes kiteljesedést és a társadalom szövetébe való aktív beilleszkedést is megtalálják.

Napjainkban a pályaaorientáció a gyakorlatban sok esetben arra szűkül le, hogy a tanulók a nyolcadik évfolyam végén intézményt választanak a továbbtanuláshoz. Amennyiben a diákok nem rendelkeznek konkrét elképzeléssel jövőjükéről, ez a döntés gyakran a gimnáziumi továbbtanulás irányába mutat, amely elsősorban időnyerést jelent (további négy évet a pályaválasztás elhalasztására). Ez a megoldás azonban nem minden tanuló számára kínál megfelelő fejlődési közeget. Különösen azok a diákok kerülhetnek hátrányba, akik tanulmányi eredményeik vagy személyiségük alapján nem elsősorban az elméleti, akadémikus irányban tudnának kiteljesedni. Számukra a gimnáziumi képzés sokszor nem biztosít lehetőséget arra, hogy megismerkedjenek azokkal a szakmai alternatívákkal és munkakörnyezetekkel, amelyek összhangban állnának érdeklődésükkel, habitusukkal és erősségeikkel. Ennek következtében elmaradhat annak felismerése, hogy mely tevékenységekben tudnának örömet találni, milyen munkakörnyezetben lennének képesek hatékonyan működni, illetve milyen szakmai szerepben tudnának hosszú távon elköteleződni. A pályaaorientáció ilyen értelmű hiányosságai nem csupán egyéni szinten, hanem a társadalmi beilleszkedés és az aktív részvétel szempontjából is jelentős következményekkel járhatnak.

Az oktatás felismerte, hogy az AI- és adatvezérelt világban nem pusztán tudást kell átadni, hanem tanulási képességet, alkalmazkodást és felelős technológiahasználatot kell fejleszteni. A legnagyobb kérdés ma már nem az, hogy változik-e az oktatás, hanem az, hogy elég gyorsan tud-e változni. (Nemzeti alaptanterv, 2020; Digitális Jólét Program, 2020).

Az évente megszervezett, kötelező pályorientációs nap fontos szerepet tölt be, de önmagában nem elegendő. A pályaválasztás folyamata nem egyetlen alkalom során dől el, hiszen az önismeret, az érdeklődési kör és a jövőre vonatkozó elképzelések folyamatos átgondolást igényelnek. Az ilyen egyszeri események inkább a figyelem felkeltésére alkalmasak, mélyebb tanulási folyamatokat azonban nem biztosítanak. A pályorientáció akkor lehet igazán eredményes, ha beépül az iskola mindennapi működésébe, például beszélgetések, projektmunkák, tantárgyi integráció és személyre szabott visszajelzések révén.

Magyar Kereskedelmi és Iparkamara

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara pályorientációs hálózata vármegyénként jellemzően egy-két szakemberrel támogatja az általános iskolákat a programok megvalósításában. A kamarai pályorientációs tevékenység célja, hogy a tanulók minél szélesebb körben ismerhessék meg a szakmák világát és a szakképzési lehetőségeket. Ennek érdekében a szakemberek többféle módon kapcsolódnak be az iskolák életébe: pályaválasztási rendezvényeket szerveznek, gyár-, üzem- és tanműhely-látogatásokat biztosítanak a tanulók számára, valamint osztályfőnöki órákon és szülői értekezleteken adnak tájékoztatást a továbbtanulási lehetőségekről. Ezen túl szakmaismereti programokkal – például tematikus napközis táborokkal (1-3. kép) –, és különböző információs anyagok, kiadványok készítésével is segítik a pályorientációt. A feladatellátás indikátorai – például az elérendő intézmények száma, a programok mennyisége és a bevont tanulók köre – vármegyénként eltérnek, mivel ezek nagymértékben az adott térség iskolahálózatától függenek. Bár ez a rendszer lehetővé teszi a széles körű intézményi lefedettséget, egy-egy szakemberre így is rendkívül sok intézmény jut. Ez pedig korlátozza a folyamatos, rendszeres jelenlét és a hosszabb távú, folyamatközpontú támogatás megvalósulását.



1. kép: Kisinas tábor – élménypedagógiai foglalkozás (saját fotó, 2025)



2-3. kép: Kisinas tábor – szakmaismereti foglalkozás (saját fotó, 2025)

Pedagógiai szakszolgálatok

A pályaeorientációban szerepet vállalnak a pedagógiai szakszolgálatok pályaválasztási tanácsadói is, akik feladatellátását a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet szabályozza. A rendelet értelmében a továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadás a pedagógiai szakszolgálatok egyik alapfeladata, amely elsősorban egyéni tanácsadás, képesség- és érdeklődésvizsgálat, valamint pályaalakmassági vizsgálatok formájában valósul meg. A szolgáltatás különösen fontos szerepet tölt be a sajátos nevelési igényű vagy egyéb tanulási, beilleszkedési nehézséggel küzdő tanulók esetében, akik számára a megfelelő képzési útvonal kiválasztása fokozott szakmai támogatást igényel. A tanácsadás igénybevétele jellemzően szülői kezdeményezés, vagy pedagógusi javaslat alapján kerül sor. A gyakorlatban azonban ez a hálózat is korlátozott kapacitásokkal működik. A pályaválasztási tanácsadás csupán egy a pedagógiai szakszolgálatok számos feladata közül, így az erre rendelkezésre álló szakemberállomány és időkeret is korlátozott. Emellett a működés szervezése és az intézmények közötti együttműködés intenzitása vármegyénként eltérő lehet: bár egyes területeken – például Vas vármegyében – jól működő együttműködések alakultak ki az iskolák, a kamara és a szakszolgálatok között, országos szinten ez nem mindenhol egységesen jellemző.

Vármegyei kormányhivatalok

A Vas Vármegyei Kormányhivatal szintén részt vesz a vármegyei pályorientáció koordinációjában, különösen a középfokú és felnőttoktatási területen, a 30/2000. (IX. 15.) GM rendelet alapján. Feladatai közé tartozik az intézmények és a munkaerőpiac közötti kapcsolattartás, a tanulói adatok nyilvántartása, valamint a pályorientációs programok vármegyei és országos szintű összehangolása. Ez utóbbi nem azt jelenti, hogy minden vármegyében azonos program valósulna meg, hanem azt, hogy a vármegyei tevékenységek illeszkednek az országos jogszabályi keretekhez, a pályatanácsadás szakmai irányelveihez és az Oktatási Hivatal koordinációjához, miközben a helyi sajátosságokhoz igazodnak. A Vas Vármegyei Kormányhivatal évente szervezi a vármegyei pályaválasztási és képzési kiállítást, és az Oktatási Hivatallal együtt adja ki a pályaválasztási tájékoztatót (sajnos, az utóbbi években már csak online formában), amelyek közvetlenül segítik a tanulók és szülők pályorientációs döntéseit. Fontos azonban kiemelni, hogy ez a fajta tevékenység nem minden vármegyében valósul meg ugyanolyan intenzitással vagy rendszerességgel, így a programok és tájékoztatás elérhetősége jelentősen eltérhet a különböző régiókban.

Emellett a piaci alapú, fizetős pályorientációs szolgáltatások is megjelentek. Ezek a lehetőségek újabb alternatívát kínálnak a tanulóknak, ugyanakkor jellemzően csak egy szűkebb réteget érintenek, és a szolgáltatások még nem épültek be széles körben a köznevelési intézmények és a szülők tudatába.

Összességében elmondható, hogy bár több intézményi szereplő is részt vesz a pályorientáció támogatásában, a tanácsadói kapacitások és a szolgáltatások eltérő területi hozzáférhetősége miatt a tanulók többsége továbbra is csak alkalmyszerűen találkozik szervezett pályorientációs tanácsadással. A fentiek alapján megállapítható, hogy a pályorientáció intézményi háttere Magyarországon több szereplő együttműködésére épül. A rendszer ugyanakkor jelenleg elsősorban program- és alkalomalapú támogatást biztosít, miközben a tudatos pályaeépítéshez hosszabb távú, folyamatjellegű kísérésre lenne szükség.

A szülő szerepe a pályaeorientációban

A szülő feladata nem a gyermeke pályaválasztásával kapcsolatos döntés meghozatala, hanem a kíváncsiság fenntartása és a lehetőségek feltárása. Az érzelmi biztonság és elfogadás alapfeltétele a tudatos pályaeorientációnak. A családi elvárások ugyanakkor gyakran erősen befolyásolják a fiatalok döntéseit. Amennyiben a szülők nyitott párbeszédet folytatnak gyermekükkel, és támogatják az érdeklődés felfedezését, akkor a pályaválasztás kevésbé kényszerként, inkább közös felfedezési folyamatként jelenhet meg.

Az iskola szemszögéből a szülők szerepe a pályaválasztásban bizonyos értelemben korlátot is jelenthet. Bár a szülők fontos támogató szerepet töltenek be a döntési folyamatban, a tanulók pályaválasztását gyakran erősen befolyásolják saját tapasztalataik, elvárásaik és elképzeléseik. Ezek az elképzelések nem minden esetben találkoznak az iskola által közvetített pályaeorientációs szempontokkal vagy a tanuló egyéni képességeivel és érdeklődésével.

További kihívást jelent az is, hogy a szülők számára nem mindig egyértelmű, hogy honnan szerezhetnek naprakész és megbízható információt a továbbtanulási lehetőségekről. Az elmúlt évek során bekövetkezett változások követése a családok számára gyakran nehézséget jelent. Ennek következtében a szülők gyakran saját korábbi tapasztalataikra, informális forrásokra vagy ismerősi ajánlásokra támaszkodnak, miközben a hivatalos információforrások – például tájékoztató kiadványok, pályaválasztási rendezvények vagy intézményi programok – nem minden család számára egyformán elérhetők vagy ismertek. Mindez ahhoz vezethet, hogy a pályaválasztási döntések nem minden esetben a teljes körű információk birtokában születnek meg, ami növelheti a bizonytalanságot a továbbtanulási folyamatban, és az iskola szempontjából is megnehezítheti a tanulók tudatos pályaválasztásának támogatását. Ez a helyzet korlátozhatja az iskola pályaeorientációs törekvéseinek hatékonyságát, mivel a végső döntésekben a családi hatás sokszor meghatározóbb, mint az intézményi tanácsadás vagy a pedagógusok javaslatai. Ennek következtében az iskola lehetőségei a tanulók pályaválasztásának tudatos támogatásában részben a szülők hozzáállásától, informáltságától és együttműködési hajlandóságától függenek. Ezért a szülői befolyás az iskolarendszer szempontjából olyan külső tényező, amely korlátozhatja a pályaeorientáció intézményi keretek között történő megvalósítását.

A pedagógus mint a pályaeorientációs folyamat kulcsszereplője

A pályaeorientációs folyamatban kiemelt szerepet töltenek be a pedagógusok, mivel ők azok, akik hosszabb időn keresztül folyamatos kapcsolatban állnak a tanulókkal. A tanácsadók és külső szakemberek általában alkalmasszerűen kapcsolódnak be ebbe a folyamatba, míg a pedagógusok a mindennapi oktatási-nevelési munka során tartósan jelen vannak a tanulók életében. Ez lehetőséget teremt arra, hogy a pályaeorientáció ne csupán különálló programok vagy rendezvények formájában jelenjen meg, hanem a pedagógiai gyakorlat természetes részévé váljon.

A pedagógus szerepe ebben a folyamatban túlmutat a tantárgyi ismeretek átadásán, hiszen a tanárok a mindennapi munkájuk során számos olyan kompetenciát fejlesztenek és közvetítenek, amelyek a későbbi pályaeépítés szempontjából meghatározóak lehetnek. Ide tartozik például a munkához való viszony, a problémamegoldás módja, az együttműködés gyakorlata, a kitartás vagy a felelősségvállalás mintázata. A pedagógusok a tanulók fejlődésének hosszabb távú megfigyelése révén képesek felismerni azok erősségeit, érdeklődési területeit és fejlődési irányait, ami fontos alapot jelenthet a jövőjük támogatásában. Amennyiben a pedagógus tudatosan reflektál ezekre a tapasztalatokra, és azokat beépíti a tanórai és tanórán kívüli tevékenységekbe, a pályaeorientáció természetes módon jelenhet meg az oktatási folyamatban.

Egy-egy tanulási helyzet, projektfeladat vagy gyakorlati probléma megoldása alkalmat adhat arra, hogy a tanulók saját képességeiket és érdeklődésüket jobban megismerjék, illetve kapcsolatot találjanak az iskolai tanulás és a jövőbeni pályalehetőségek között. (4. kép)



4. kép: „Hogyan látnak mások” – páros feladat (saját fotó, 2026)

Ugyanakkor ez az iskolarendszer egyik korlátjára is rámutat: a pedagógusok képzésében és munkaterhelésében a pályaeorientáció általában nem jelenik meg tudatosan fejlesztett kompetencterületként. Ennek következtében a tanárok gyakran csak informális módon, saját tapasztalataikra támaszkodva támogatják a tanulókat, melynek megvalósulása nagymértékben az egyes pedagógusok személyes elköteleződésétől és lehetőségeitől függ, nem pedig egy egységesen működő intézményi rendszertől.

További korlátot jelent az is, hogy a pedagógusok számára nem minden esetben áll rendelkezésre könnyen hozzáférhető, naprakész információ a továbbtanulási lehetőségekről és az aktuális képzési struktúráról. A középfokú oktatás rendszere, az iskolatípusok, képzési formák és szakmai irányok folyamatosan változnak, ezért előfordulhat, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek teljes körű ismeretekkel az aktuálisan választható iskolatípusokról vagy képzési irányokról. Ez tovább nehezítheti a tanulók pályorientációs támogatását, és rámutat arra, hogy az iskolai pályorientáció hatékonysága jelentős mértékben függ a pedagógusok informáltságától és a rendelkezésükre álló szakmai háttértől.

Korszerű módszertani megközelítések a pályorientáció terén

A pályorientáció hatékonyságának egyik legnagyobb kihívása, hogy az iskolai gyakorlatban gyakran egyszeri, kampányszerű eseményként jelenik meg. Magyarországon jelenleg évente egy kötelező pályorientációs nap megtartását írják elő az intézmények számára, amely fontos kezdeményezés, azonban önmagában nem elegendő a tudatos pályadöntés támogatásához.

A pályaválasztás ugyanis nem egyetlen alkalomhoz köthető döntés, hanem hosszabb önismereti és információgyűjtési folyamat eredménye. Az egy-két alkalmas foglalkozások elsősorban figyelemfelkeltésre jók, de nem biztosítanak elegendő időt a mélyebb önreflexióra, a képességek feltérképezésére és a lehetőségek reális mérlegelésére. A diákok életkori sajátosságaiból adódóan az orientáció akkor lehet eredményes, ha az több éven át, tudatosan felépített rendszerben valósul meg. A pályorientáció tehát nem esemény, hanem pedagógiai folyamat. (Borbély-Pecze, 2010).

A pályorientáció egy komplex, soktényezős tevékenység, amely jóval túlmutat az egyes programokon vagy foglalkozásokon. Minden olyan tapasztalat, amely a felnőtt élethez, a társadalmi szerepekhez vagy a munka világához kapcsolódik, hozzájárulhat a tanulók orientációjához. Nem határozható meg előre, hogy egy adott élmény mikor és kinél válik meghatározóvá, ezért kiemelten fontos, hogy a tanulók minél többféle helyzettel, szereppel és tevékenységgel találkozzanak. (Kenderfi, 2011). (5. és 6. kép)



5-6. kép: Önismereti foglalkozás 7. osztályban (saját fotó, 2025)

A pályaeorientációs kompetenciák fejlesztése már korai életkorban megkezdődik. Az óvodai és kisiskolás korban alkalmazott szerepjátékok, társasjátékok és interaktív tevékenységek támogatják a közösségi működés, az együttműködés és a problémamegoldás fejlődését. Ezek a korai tapasztalatok megalapozzák a későbbi tudatosabb tanulási folyamatokat és hozzájárulnak ahhoz, hogy a serdülőkorban alkalmazott módszerek hatékonyabban működjenek. E kihívásokra reagálva a korszerű pályaeorientációs programok egyre inkább komplex, élményalapú pedagógiai folyamatokra épülnek, amelyekben a pedagógusok kulcsszerepet játszanak. Mindennapi jelenlétük, valamint a tanulók személyiségének és fejlődésének ismerete lehetővé teszi, hogy az orientáció szervesen beépüljön a nevelési-oktatási folyamatba. Tapasztalataink szerint a fenntartható és hatékony működés kulcsa a pedagógusok bevonása és folyamatos szakmai támogatása. A pedagógusok felkészítése multiplikátorhatással bír: megszerzett tudásuk és szemléletük hosszú távon, rendszeresen és személyre szabott módon érvényesül. Ennek eredményeként a pályaeorientáció nem egy-egy alkalomhoz kötődik, hanem a tanulók fejlődését végig kísérő, tudatosan felépített folyamattá válik.

Hosszú távú célként fogalmazható meg, hogy minden intézményben jelen legyen legalább egy-kettő dedikált pályaeorientációs szakember – akár több intézményt támogató külső szakértőként –, aki az iskola ezen tevékenységét átfogóan megtervezi, koordinálja és szakmailag támogatja. Ez a szerepkör biztosíthatja a folyamatosságot, az egymásra épülő programokat és az intézményi szintű szemléletformálást, ezáltal hozzájárulva egy rendszerszintű, fenntartható működés kialakításához. Egy ilyen szerepkör is hozzájárulhatna ahhoz, hogy a pályaeorientáció ne elszigetelt események sorozata, hanem tudatosan felépített intézményi folyamat legyen.

A korszerű pályaeorientáció több, egymást kiegészítő pedagógiai módszerre épül, melyeket az alábbiakban bemutatunk.

Élményalapú tanulás

Az élménypedagógiai foglalkozások során a tanulók saját tapasztalataikon keresztül fedezik fel erősségeiket, érdeklődési területeiket és tanulási stílusukat. Például egy üzemlátogatás során a diákok valós munkafolyamatokat figyelhetnek meg, kipróbálhatnak egyszerű, adott szakmához kapcsolódó feladatokat, folyamatokat és közben felismerhetik, mely területek érdeklik őket leginkább. A tapasztalati tanulás mélyebb önismeretet eredményez és segít a pályaválasztási döntések tudatos meghozatalában. (7-9. kép)



7. kép: Tanműhely-látogatás, Kisalföldi ASzC Szombathelyi Élelmiszeripari és Földmérési Technikum, Szakképző Iskola (saját fotó, 2023)



8. kép: Tanműhely-látogatás, Vas Vármegyei Szakképzési Centrum Kereskedelmi és Vendéglátó Technikum és Kollégium (saját fotó, 2023)



9. kép: Tanműhely-látogatás, BPW-Hungária Kft. (saját fotó, 2025)

Projektalapú tanulás

A projektalapú feladatok során a tanulók valós problémákat dolgoznak fel, gyakran csoportmunkában. Például egy iskolai feladat, probléma során a diákok megtapasztalják az ötlet megszületésétől a kivitelezésig tartó folyamatot, miközben fejlesztik a csapatmunkát, a problémamegoldást és a felelősségvállalást. A projekteken keresztül a tanulók látják, hogy az iskolában tanult kompetenciáik hogyan használhatók a való világban, ami erősíti a motivációt és a karrierorientációt.

Digitális tudatosság

A digitális kompetenciák fejlesztése elengedhetetlen a mai munkaerőpiacon. Például egy online kutatási feladat során, ahol különböző szakmákról kell információt gyűjteni, a tanulók megtanulják az AI-eszközök és más digitális technológiák felelős használatát, az információk kritikus értékelését, valamint az etikai dilemmák felismerését és feldolgozását. Ez nemcsak a problémamegoldó képességet növeli, hanem segít tudatos pályaválasztási döntéseket hozni.

Reflektív eszközök

A reflektív módszerek – például portfóliók készítése, önértékelés, célkitűzés vagy rendszeres visszajelzés – lehetővé teszik, hogy a tanulók tudatosan kövessék saját fejlődésüket. Egy önértékelő napló segítheti a diákokat abban, hogy felismerjék, mely feladatokban voltak sikeresek, mely területeken szeretnének fejlődni, és hogyan kapcsolódnak ezek a tapasztalatok a pályaválasztásukhoz. A reflektív eszközök így támogatják a hosszú távú tanulási folyamatot és a személyre szabott pályorientációt.

A célok meghatározását és a jövőkép kialakítását számos játékos feladat is segítheti, amelyek akár évenként ismételhetők, így a tanulók fejlődése és gondolkodásmódja az életkor előrehaladtával összehasonlíthatóvá válik. Az ilyen jellegű feladatok hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok tudatosabban gondolkodjanak saját jövőjükéről, miközben a pedagógusok számára is valós visszajelzést nyújtanak a tanulók elképzeléseiről és motivációiról. Ilyen kérdések lehetnek például: Hogyan látom magam öt év múlva? vagy Mi a célom ebben az évben?, illetve Milyen szakmát tudok elképzelni magamnak a jövőben?

Reziliencia és „fail forward”

A hibázás tanulási lehetőségként való kezelése kulcsfontosságú a személyes fejlődés és a belső motiváció erősítésében. Például egy szerepjáték vagy szimuláció során bekövetkező kudarc után a diákok elemzik, mi történt, mit tanultak belőle, és hogyan javíthatják azt a következő próbálkozás során. A „fail forward” szemlélet azt üzeni a tanulóknak, hogy a kudarcok nem végállomások, hanem tanulási lehetőségek, amelyekből tapasztalatot szerezhhetnek és fejleszthetik alkalmazkodóképességüket. A célok meghatározását és a jövőkép kialakítását játékos, ismételhető feladatok is támogathatják, amelyek lehetőséget adnak a tanulók fejlődésének nyomon követésére, és visszajelzést nyújtanak gondolkodásuk alakulásáról.

Ezen módszerek használatakor pályorientációs munkánk középpontjában az élménypedagógiai, interaktív foglalkozások állnak, amelyek során a tanulók önismerete fejlődik, és közvetlen tapasztalatot szereznek a szakmák világáról. Emellett kiemelt figyelmet fordítunk a készségek és képességek fejlesztésére, segítve a tanulókat abban, hogy felismerjék saját erősségeiket. Fontos szerepet kap a pedagógusok és a szülők bevonása is, hiszen ők meghatározó szereplői a pályaválasztási folyamatnak. Számukra tájékoztató alkalmakat és konzultációs lehetőségeket biztosítunk. A tanulók számára cég-, üzem- és tanműhelylátogatásokat szervezünk, ahol valós munkakörnyezetben szerezhhetnek tapasztalatokat. Ezek az élmények segítik a reális pályakép kialakítását. Emellett különböző pályorientációs programok és rendezvények révén mutatjuk be a továbbtanulási és elhelyezkedési lehetőségeket, valamint kiemelt figyelmet fordítunk a szakmák és szakmai versenyek népszerűsítésére. Célunk, hogy minden tanuló megalapozott, tudatos és személyre szabott pályadöntést hozhasson.

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ pályaeorientációs tevékenységei

Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ pályaeorientációs tevékenységének fejlődésében meghatározó mérföldkő volt a 2017 augusztusában létrejött pályaeorientációs konzorcium, amelynek nyomán egyértelművé vált a pedagógusok célzott felkészítésének és továbbképzésének szükségessége. Ennek eredményeként 2018-ban elindult az első akkreditált pályaeorientációs pedagógus-továbbképzés, amely azóta is folyamatosan jelen van, és emellett többféle, gyakorlatközpontú rövid képzést is fejlesztett a központ. A képzési tevékenységek fókuszában az önismeret fejlesztése és a pedagógusok pályaeorientációs eszköztárának bővítése áll. A programok sajátossága, hogy élménypedagógiai és tapasztalati tanulásra épülnek, így az ott megszerzett módszerek közvetlenül beépíthetők a mindennapi pedagógiai gyakorlatba. (10-11. kép)



10. kép: Módszertani képzés pedagógusoknak (saját fotó, 2025)



11. kép: Módszertani képzés pedagógusoknak (saját fotó, 2025)

Az SRPSZKK az elmúlt években komplex szolgáltatási rendszert alakított ki az óvodák, iskolák és pedagógusok pályaaorientációs munkájának támogatására. Ennek részeként rendszeresen szervez rövid, tematikus műhelyfoglalkozásokat és szakmai napokat, amelyek a pályaaorientáció különböző aspektusait – például a kompetenciaalapú pályaismeretet, a 21. századi készségek fejlesztését, illetve a digitális eszközök alkalmazását – dolgozzák fel. A tanácsadási tevékenységek keretében intézményi szintű támogatást nyújt a helyi pályaaorientációs programok kidolgozásához, valamint egyéni és csoportos konzultációkkal segíti a pedagógusokat a módszertani megújulásban.

A fejlesztési tevékenységek között kiemelt szerepet kapnak a saját készítésű módszertani segédanyagok, foglalkozástervek és mérőeszközök, amelyek támogatják a tanulók önismeretének és pályaismeretének fejlesztését. Ezek az anyagok nemcsak a képzések során jelennek meg, hanem az intézmények számára is elérhetők, ezzel biztosítva a hosszú távú hasznosulást.

Az SRPSZKK hangsúlyt fektet a tanulók közvetlen bevonására is: pályaaorientációs tematikájú versenyek, projektalapú programok és élményközpontú foglalkozások révén segíti a diákokat abban, hogy saját érdeklődésükhöz és képességeikhez illeszkedő életpályát tervezzenek. A nyári pályaaorientációs táborok különösen fontos szerepet töltenek be, hiszen ezekben a résztvevők valós munkahelyi helyzetekkel, szakmákkal és szakemberekkel találkozhatnak, miközben játékos és reflektív formában dolgozzák fel tapasztalataikat. (12. kép)



12. kép: Kisinas tábor – együttműködést fejlesztő foglalkozás (saját fotó, 2025)

Kiemelendő, hogy az intézmény tevékenysége nem elszigetelten valósul meg, hanem szoros, több éve tartó együttműködésben a gazdasági szereplőkkel, különösen a kamarával. Ez az együttműködés legalább 5-6 éve folyamatos és aktív, és mára rendszerszintű, több lábon álló kapcsolattá fejlődött. Ennek keretében közös pályaaorientációs tábor, pedagógus-továbbképzések és tanulói programok valósulnak meg, ahol a gazdasági oldal a munkaerőpiaci és szakmai háttérrel biztosítja, míg az SRPSZKK a pedagógiai-módszertani támogatást nyújtja.

Az együttműködések kiterjednek további szakmai partnerekre is, így a központ részt vesz regionális és országos pályaaorientációs projektekben, valamint jó gyakorlatok megosztását célzó szakmai hálózatok működtetésében. E hálózati működés lehetővé teszi a folyamatos tudásmegosztást, az innovációk gyors adaptációját, valamint az intézmények közötti együttműködések erősítését.

Ez a modell jól példázza a korszerű pályaaorientáció lényegét: egy olyan hálózati működést, amelyben az oktatási és gazdasági szereplők integrált módon, egymást kiegészítve segítik a fiatalokat. A központ törekvése, hogy a pályaaorientáció ne egyszeri eseményként jelenjen meg, hanem tudatosan felépített, folyamatjellegű tevékenységgé váljon, amely a pedagógusok megerősítésén keresztül hosszú távon is fenntartható és hatékony támogatást nyújt a tanulók életpálya-építéséhez.

Összegzés: A pályaaorientáció mint folyamat

A pályaaorientáció napjainkban már nem értelmezhető egyetlen döntési helyzetként, hanem egy komplex, hosszú távú fejlődési folyamatként jelenik meg, amely az egyén egész életútját végig kíséri. A korábbi, egyszeri pályaválasztásra épülő megközelítést felváltotta a folyamatelvű, életpálya-szemléletű gondolkodás, amely figyelembe veszi a folyamatosan változó munkaerőpiaci környezetet és az egyéni fejlődési utakat. Ebben a szemléletben a hangsúly az önismeret, a tanulási képesség, az alkalmazkodókészség és a tudatos pályaaépítés fejlesztésére kerül. A pályaaorientáció szorosan összefügg a pályaszocializációval és a pályaaérettség kialakulásával. A cél nem csupán egy megfelelő pálya kiválasztása, hanem olyan kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az egyén számára, hogy reális döntéseket hozzon, képes legyen pályamódosításra, és hosszú távon is sikeresen alkalmazkodjon a változó körülményekhez. Ebben kiemelt szerepet kap a pályatanácsadás, amely segíti az egyént saját képességeinek, érdeklődésének és a munkaerőpiaci igényeknek az összehangolásában.

Magyarországon a pályaaorientáció több szereplő együttműködésére épül: az oktatási intézmények, a munkaerőpiaci szervezetek, a gazdasági kamarák, a pedagógiai szakszolgálatok, a pedagógiai-szakmai szolgáltatók és az állami irányítás egyaránt részt vesznek benne. Bár ez a rendszer széleskörű, működése sokszor széttagolt, és gyakran alkalmoszerű programokra korlátozódik. Jó példát jelent ugyanakkor a Vas vármegyei együttműködési modell, ahol az intézmények hálózati formában, egymást kiegészítve támogatják a pályaaorientációs folyamatokat.

A 21. századi munkaerőpiac kihívásai tovább erősítik a folyamatközpontú megközelítés szükségességét. A digitalizáció, az automatizáció és a mesterséges intelligencia térnyerése miatt a szakmák gyorsan változnak, így a hangsúly egyre inkább az olyan kulcskompetenciákon van, mint a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, az adaptivitás és a digitális tudatosság. A jövőben nem egy konkrét szakma kiválasztása a legfontosabb, hanem az, hogy az egyén képes legyen folyamatosan tanulni és újraértelmezni saját pályáját.

Az iskolarendszer jelenlegi működése ugyanakkor több korlátot is mutat. A pályorientáció gyakran egyetlen napra vagy néhány alkalomra korlátozódik, ami nem elegendő a tudatos döntéshozatalhoz. A pedagógusok kulcsszereplők lehetnének a folyamatban, azonban ehhez sok esetben hiányzik a megfelelő képzés, idő és információ. Emellett a külső szakemberek és intézmények kapacitásai is korlátozottak, így a tanulók többsége nem jut folyamatos, személyre szabott támogatáshoz. A szülők szerepe szintén meghatározó, ugyanakkor informáltságuk és elvárásaik befolyásolhatják a döntéseket.

A korszerű pályorientációs megközelítések ezért egyre inkább élményalapú, projektalapú és reflektív módszerekre épülnek. A tanulók saját tapasztalataikon keresztül ismerik meg képességeiket és a munka világát, miközben fejlődnek azok a készségeik, amelyek a későbbi pályaeépítéshez szükségesek. Kiemelt jelentőségű a pedagógusok felkészítése, hiszen ők képesek a pályorientációt a mindennapi nevelési-oktatási folyamat részévé tenni.

Ezt a szemléletet jól példázza az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ tevékenysége is, amely pedagógus-továbbképzésekkel, élményalapú módszerekkel és széles körű intézményi együttműködésekkel támogatja a pályorientáció folyamatjellegű megvalósítását. A gazdasági szereplőkkel kialakított partnerségek révén a pedagógiai és munkaerőpiaci szempontok integráltan jelennek meg.

Összességében megállapítható, hogy a pályorientáció akkor lehet hatékony, ha nem elszigetelt események sorozataként, hanem tudatosan felépített, hosszú távú pedagógiai folyamatként működik. Ennek alapja a szereplők együttműködése, a pedagógusok megerősítése, valamint olyan kompetenciák fejlesztése, amelyek képessé teszik a fiatalokat arra, hogy egy folyamatosan változó világban is tudatosan alakítsák saját életpályájukat.

A jövő pályorientációja nem azt kérdezi: „Mi leszel?” hanem azt: „Hogyan szeretnél élni és működni egy változó világban?” A mai világban a készségfejlesztés kulcsa a valós problémák, a digitális tudatosság, a reflektív gondolkodás és együttműködés közös figyelembevétele. Azaz, nem az a kérdés, hogy mit tud egy kamasz, hanem hogy hogyan tanul, hogyan alkalmazkodik és hogyan működik együtt másokkal, emberrel és technológiával egyaránt.

Irodalomjegyzék

Borbély-Pecze Tibor Bors (2010): *Életút-támogató pályorientáció*. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest

Borbély-Pecze Tibor Bors (szerk.) (2022): *Pályaválasztás, pályorientáció, pályaedukáció*. ELTE Eötvös Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság, Wesley Könyvek, Budapest.
https://www.researchgate.net/profile/Bors-Borbely-Pecze/publication/361951671_Palyavalasztas_Palyaorientacio_Palyaeducacio_ISBN_9786155048708_208_p/links/62d6ceec441ed55f843b5552/Palyavalasztas-Palyaorientacio-Palyaeducacio-ISBN-9786155048708-208-p.pdf (2026.03.10.)

Digitális Jólét Program (2020): *Digitális kompetenciafejlesztési stratégia*. Budapest

Kenderfi Miklós (2011): *Pályorientáció és karriertervezés*. Szent István Egyetem, Gödöllő

Kenderfi Miklós (2019): *A pályorientáció elmélete és gyakorlata hazánkban*. *Munkaügyi Szemle*. 62. 4.sz. 52-61. <https://www.munkaugyiszemle.hu/palyaorientacio-elmelete-es-gyakorlata-hazankban> (2026.03.20.)

Kenderfi Miklós (2019): *A pályorientáció elmélete és gyakorlata hazánkban*. *Munkaügyi Szemle*. 62. 4.sz. 52-61. <https://www.munkaugyiszemle.hu/palyaorientacio-elmelete-es-gyakorlata-hazankban> (2026.03.20.)

Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (2019): *Pályorientációs és karrier-tanácsadási szolgáltatások*. Budapest

Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (2018): *Az életpálya-tanácsadás rendszere Magyarországon*. Budapest

Oktatási Hivatal (2025): *Felvételi a középfokú iskolákban a 2025/2026. tanévben*. [Továbbtanulási és pályaválasztási tájékoztató.] Oktatási Hivatal, Budapest
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/tajekoztatok/KIFIR_kiadvany_teljes_2025_2026.pdf (2026.03.20.)

Suhajda Csilla Judit (2013): Pedagógusok szerepe a diákok pályaválasztási döntésében. In: Tóth Péter, Duchon Jenő (szerk.): *Empirikus kutatások a szakmai pedagógusképzésben*. DSGI, 139-155.

https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/6947/03_suhajda.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2026.03.20.)

Szilágyi Klára (2004): *Pályaválasztás és pályorientáció*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Szilágyi Klára (szerk.) (2012): *A pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE Társadalomtudományi Kar, Budapest

https://tatk.elte.hu/dstore/document/215208/Szilagyi_A_palyaorientacio_szerepe.pdf (2026.03.01.)

Völgyesi Pál (1995): *A pályaválasztás pszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Jogszabályok:

2011.évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

2012.évi LXXX. törvény a szakképzésről

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

30/2000. (IX. 15.) GM rendelet a munkaügyi központok feladatairól

A tanulmányok szerzői

Bíró Zoltán tanító, tanulásban akadályozottak pedagógiája és autizmus spektrum pedagógiája szakos gyógypedagógus, szakvizsgázott pedagógus. Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ pedagógiai előadója, több módszertani továbbképzés kidolgozója, trénere BTMN, ADHD, autizmus témakörben. 2007-től 2023-ig a Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat munkatársa, tagintézmény-vezetője, majd általános főigazgató-helyettese volt. 2023-tól a vépi Hatos Ferenc Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola tanítója, gyógypedagógusa. Az ELTE Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központban az óvodapedagógus és a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakok óraadó oktatója. Oktatói munkájában központi szerepet játszik a hallgatók felkészítésének támogatása a különleges figyelmet igénylő diákokkal való sajátos pedagógiai tevékenységekre. Hallgatóit mindig arra biztatja, hogy újszerű megoldások kipróbálásával fejlesszék pedagógiai kompetenciáikat és törekedjenek befogadó intézményi légkör kialakítására. 2024-ben egyetemi elismerő oklevélben részesült a pedagógusképzésben végzett kiemelkedő munkájáért.

Csáki Ivett a Vas Vármegyei Kereskedelmi és Iparkamara pályaaorientációs tanácsadója, immár tíz éve segíti a fiatalok pályaválasztását. Tanulmányait a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán végezte tanító szakon vizuális nevelés műveltségi területen, valamint mozgókép- és médiakultúra szakirányon. Szakmai szemléletét az élménypedagógiai tréneri tapasztalat formálta, amelyet korábban egy kalandparkban végzett munkája során szerzett. Munkájában hangsúlyos az élményalapú, tevékenykedtető módszerek alkalmazása, valamint a vizuális szemlélet kiemelt szerepe a pályaaorientációs folyamatokban. Grafikai és vizuális érdeklődésének köszönhetően évről évre készít pedagógusok és szülők számára egyszerű, informatív, vizuálisan áttekinthető pályaaorientációs kiadványokat, tájékoztató anyagokat és kreatív foglalkozáselemeket. Mindezek mellett évek óta az ELTE SRPSZKK-ban pályaaorientációval kapcsolatos pedagógusok-továbbképzéseket, műhelymunkákat, nevelési értekezleteket és tanulói tréningeket tart.

Gerölyné Kölkedi Éva az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ pedagógiai szakértője, mesterpedagógusa, igazgatóhelyettese. Pályáját történelem-könyvtár szakos diplomájával (1985) a Vas Megyei Pedagógiai Intézetben kezdte könyvtárosként, pedagógiai szaktájékoztatóként, később a pedagógiai szakkönyvtár vezetőjeként. Az intézet megszűnése után az akkori Berzsényi Dániel Főiskola könyvtárosa lett a létrehozott Pedagógiai Szolgáltató Központ munkatársaként (2006-2012), majd pedagógus-továbbképzési referens, 2016-tól intézményegység-vezető (Szakmai Szolgáltató Intézményegység), 2021-től igazgatóhelyettes, egyben iskolai könyvtári szaktanácsadó. Tanulmányait pedagógus szakvizsgákkal, mesterszakos diplomával egészítette ki az évek során. A könyvtárpedagógiát fő tevékenységének tekinti, az iskolai könyvtárak és a könyvtárostánárok munkájának segítése szívügye. A szakmai szolgáltatásokon belül a pedagógusok munkájának és tanulásának támogatása, továbbképzések fejlesztésének koordinálása és a versenyek, a tehetséggondozás a kiemelt területe. Számos hazai és nemzetközi projektben is dolgozik e területeken. Magas színvonalú munkavégzését több ízben is elismerték; 2021-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a Pedagógia mestere címet, 2026-ban Lorántffy Zsuzsánna Emléklapot kapott; 2026-ban Szombathely Oktatásügyéért-díjban részesült.

Dr. Iker János Apáczai Csere János-díjas pedagógus (2015), az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar címzetes egyetemi tanára (2019). 1969-ben matematika-fizika szakos általános iskolai tanári, majd 1981-ben matematika-pedagógia szakos középiskolai tanári diplomát szerzett, 1983-ban egyetemi doktori címet kapott. Öt év közoktatási gyakorlat után 1974-től 1991-ig a Szombathelyi Tanárképző Főiskola, majd a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Matematika Tanszékének oktatója. A szombathelyi felsőoktatási intézményben több magasabb vezetői pozíciót is betöltött, 1983-tól 1986-ig kollégiumigazgató, 1986-tól 1988-ig oktatási főigazgató-helyettes, 1988-tól 1991-ig főiskolai főigazgató volt. 1992-től 2005-ig a Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium és jogelődje igazgatója volt, mely intézmény a vezetése alatt országos hírű gyakorló iskolává vált. 2002 és 2005 között gazdasági és fejlesztési rektorhelyettesi feladatokat is ellátott a Berzsényi Dániel Főiskolán. Majd 2006-ban megalapította az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ jogelődjét, melynek 2016-ig a főigazgatója volt. Igazgatása során – a különböző korábbi vezetői munkái során szerzett tapasztalatait és szakmai kapcsolatait is felhasználva – országosan is elismert pedagógiai műhelyé tette az intézményt, mely hidat képezett a köznevelés és a felsőoktatás, különösen a pedagógusképzés között. Három cikluson át tagja volt az Országos Köznevelési Tanácsnak.

Király Bernadett a Vas Vármegyei Szakképzési Centrum Horváth Boldizsár Közgazdasági és Informatikai Technikum matematika és informatika szakos tanára, valamint részmunkaidőben az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ pedagógiai szakértője. A Debreceni Egyetemen szerzett informatika tanári mesterdiplomát, a Pécsi Tudományegyetemen pedig matematikából mentortanári szakvizsgát. Többszörös osztályfőnökként azt tartja, hogy mindenki tehetséges valamiben és küldetésünk ennek kibontakoztatása. Fontosnak tartja szaktárgyainak megszerettetését, a tehetséggondozást, rendszeresen és sikeresen készíti fel diákjait különböző versenyekre. A digitális eszközök használatát céltudatosan építi be mindennapi munkájának támogatására. Évek óta folyamatosan részt vesz Vas megyei matematikaversenyek szervezésében, lebonyolításában. Rendszeresen ellát érettségi elnöki feladatokat, valamint emelt szintű javítótanári, javításvezetői és vizsgáztatói feladatokat. Büszke arra, hogy az általa tanított diákok megállják a helyüket az egyetemeken és a munka világában.

Kispálné Dr. Horváth Mária magyar-történelem szakos tanár (1992, JGYTF, Szeged), okleveles humán szervező (2007, PTE FEEK, Pécs), szakvizsgázott pedagógus (2017, ELTE PPK), tankerület-igazgatási és köznevelési vezető (2017, ELTE PPK), közoktatási vezető (2020, ELTE PPK). 2015-ben doktorált az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Doktori Iskolájában andragógia programon. Három éven át egy szegedi középiskolában tanított, majd 2001 óta a szombathelyi felsőoktatásban dolgozik. 2002-től oktat többek között andragógia alap- és mesterszakon, közösség-szervezés alapszakon, emberi erőforrás tanácsadó mesterszakon, tanárszakokon. Fontos szerepet vállalt hét intézményi egyetemi képzési program kidolgozásában és több neveléstudományi kutatásban. Folyamatos publikációs tevékenységet folytat és rendszeresen részt vesz szakmai konferenciákon. Tagja a Magyar Tudományos Akadémia Köztestületének, a Tanárképzők Szövetségének és a Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesületének. 2013 óta az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ és jogelődje pedagógiai szakértője, 2016-tól 2021-ig az intézmény főigazgatója, 2021-től igazgatója. A pedagógiai-szakmai szolgáltatási alaptevékenységek végzése mellett számos köznevelési fejlesztést, továbbá hazai és nemzetközi pályázatokat valósít meg sikeresen a munkatársaival együtt. 2026-ban az Eötvös Loránd Tudományegyetemen Pro Universitate emlékérem arany fokozatában részesült több évtizedes vezetői, oktatói és kutatói munkásságáért.

Lajos Andrea jelenleg a Vas Vármegyei Kereskedelmi és Iparkamara pályaeorientációs tanácsadójaként dolgozik, a fiatalok pályaválasztását és életpálya-tervezését támogatva. Tanulmányait a Nyugat-Magyarországi Egyetemen végezte egészség- és háztartás-ökonómia tanárként, miközben főiskolásként már piac- és közvéleménykutatási tapasztalatot szerzett. Korábbi munkái – főként adminisztrációs területen – megerősítették kapcsolattartói, szervezői és kommunikációs képességeit. A szociális szférában töltött munkája során tapasztalatot szerzett élménypedagógiai foglalkozások és programok szervezésében, amelyeket jelenlegi pályaeorientációs munkájában, valamint fiataloknak tartott csoportfoglalkozásokon kamatoztat. Szívesen vesz részt képzéseken és tréningeken például élménypedagógiai, kommunikációs témákban, amelyek gazdagítják módszertani eszköztárát. Munkájában kiemelten fontosnak tartja az élményalapú, életkornak megfelelő, interaktív és tevékenykedtető módszerek alkalmazását. Mindezek mellett évek óta az ELTE SRPSZKK-ban pályaeorientációval kapcsolatos pedagógusok-továbbképzéseket, műhelymunkákat, nevelési értekezleteket és tanulói tréningeket tart.

Molnárné Dr. Magyar Gabriella a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán 1998-ban könyvtár-informatika és német szakon szerezte első diplomáját; pályáját ugyanebben az évben a szombathelyi Derkovits Gyula Általános Iskolában kezdte. 2002-ben elvégezte a németországi FernUniversitát Hagen modern német irodalomtudomány, neveléstudomány szakjait. Ezekkel párhuzamosan szakköri keretben, majd óraadóként német nyelvet tanított a Frim Jakab Általános Iskolában is. 2005-ben a Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnáziumban folytatta oktató-nevelő munkáját, 2016-tól pedig a Boldog Brenner János Gimnázium tantestületének tagja. Az intézményben munkaviszonya kezdetétől mentős szakemberrel együttműködve vezeti az elsősegélynyújtó szakkört. 2022-től részmunkaidőben az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központban dolgozik pedagógiai szakértőként, ahol pedagógus kollégák számára tart továbbképzéseket és jó gyakorlatokat, a diákoknak pedig német országismereti versenyt, nyelvi táborot és szakkört szervez. 2023-tól némettanárként óraadó a Boldog Salkaházi Sára Technikum és Kollégiumban. Szakmai munkáját folyamatos önképzéssel és tudományos kutatással egészíti ki; 2020-ban doktori fokozatot szerzett az Andrassy Gyula Német Nyelvű Egyetem történelemtudományi programjában. Oktatói és pedagógiai munkájában kiemelt célja, hogy diákjai magabiztos nyelvi, kulturális és szociális készségekkel lépjenek tovább tanulmányaik és későbbi életpályájuk során.

Dr. Nagyváradai Katalin általános iskolai testnevelő tanári diplomáját 2003-ban a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán szerezte, majd a Magyar Testnevelési Egyetemen 2005-ben középiskolai testnevelő tanári, ugyanitt 2006-ban gyógytestnevelő tanári diplomát szerzett. A tanulást folytatva 2012-ben a Nyugat-Magyarországi Egyetemen egészségfejlesztő tanári végzettséget, 2025-ben az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karon úszó szakedzői diplomát szerzett. Doktori disszertációját 2018-ban védte meg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. 2007 óta oktat a szombathelyi felsőoktatásban, 2007 és 2018 között tanársegéd volt, 2018-tól az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Sporttudományi Intézetében adjunktusként dolgozik. Szakterülete a gyógytestnevelés, az egészségfejlesztés, az úszás és a síelés oktatásmódszertana. Jelenleg a gyógytestnevelő tanár szak szakfelelőse és szakedző szakon az úszás szakirány felelőse. Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központban számos akkreditált pedagógus-továbbképzési program tervének kidolgozója és oktatója. 2023-tól a Magyar Úszó Szövetség felkérésére az Úszó Nemzet Program Észak-nyugat Dunántúli régiójában oktatásmódszertani tanácsadói feladatokat is ellát. Oktatói munkájának magas színvonalú végzéséhez folyamatosan képezi magát, sítáborvezetői, vízitúra-vezetői végzettségeket is szerzett. Alelnökként aktívan részt vesz a Közép-Kelet-Európai Rekreációs Társaság munkájában. A társaság által működtetett Recreation tudományos magazin 'Rekreációs edzés' rovatvezetője és a Magyar Sporttudományi Társaság tagja.

Németh Krisztina óvodapedagógus, pedagógiatanár, intézményvezető, pedagógiai szakértő és doktorandusz hallgató. 2016 óta a Szombathelyi Vadvirág Óvoda igazgatója, több mint huszonöt éves szakmai tapasztalattal rendelkezik a koragyermekkorai nevelés területén. Munkájában kiemelt szerepet kap a gyermekközpontú pedagógiai szemlélet, az érzelmi biztonságra épülő nevelés, az inkluzív pedagógiai gyakorlat, valamint az intézményi szakmai kultúra fejlesztése. Az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ pedagógiai szakértőjeként szakmai műhelyek, pedagógus-továbbképzések, módszertani programok megvalósításában és szakmai közösségek szervezésében vesz részt. Ezen munkájában kiemelt figyelmet fordít az óvodapedagógusok szakmai támogatására, a reflektív pedagógiai gondolkodás erősítésére és a 21. századi pedagógiai kihívásokra reagáló innovatív szakmai kezdeményezésekre. A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának tanársegédjeként a leendő óvodapedagógusok képzésében is részt vesz. Doktori tanulmányait az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában folytatja. Kutatásainak középpontjában az óvoda-iskola átmenet pedagógiai és neuropedagógiai megközelítése áll, különös tekintettel az érzelmi biztonság, a kapcsolatrendszerek és az egyéni fejlődési utak szerepére. Publikációiban és szakmai munkájában hangsúlyosan foglalkozik a koragyermekkorai fejlődés támogatásával, a pedagógiai kommunikációval, a reflektív pedagógiai gondolkodással, valamint a 21. századi gyermekkor kihívásainak értelmezésével. 2026-ban Szombathely Oktatásügyéért-díjban részesült.

Pulay Teréz az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ pedagógiai szakértője, mesterpedagógusa fejlesztő-támogató tevékenységterületen, szakvizsgázott közoktatási vezető, zenepedagógus. Pedagógusi pályájának első 33 évében az alapfokú művészetoktatásban dolgozott zenetanárként. 2021 óta a pedagógiai-szakmai szolgáltatási területek közül főként a tehetséggondozásban és a képzésszervezésben dolgozik. Fő tevékenységei a tehetséggondozással kapcsolatos pedagógus-továbbképzések, szakmai napok, műhelymunkák, műhelymunka-sorozat fejlesztésében, akkreditációjában és megvalósításában való részvétel, az országos és megyei tanulmányi versenyek, vetélkedők, művészeti fesztivál szervezése, valamint az Akkreditált Kiváló Tehetségponttal kapcsolatos feladatok ellátása. Az elmúlt években részt vett a Kreativitást mindenkinek! A tehetséggondozás lehetőségei a köznevelés színterein c. 30 órás pedagógus-továbbképzés akkreditációs anyagának kidolgozásában, illetve azóta is képzője, előadója a rendszeresen megvalósuló tanfolyamnak. Két, tehetséggondozással kapcsolatos 5 órás műhelymunkát is tart az érdeklődő pedagógusoknak Valami megcsillan! – fókuszban a tehetség, továbbá A tehetséggondozás lehetőségei az óvodában címmel. Két országos történelem verseny fő szervezője, több megyei, regionális verseny társszervezője, továbbá a Miénk itt a tér! művészeti fesztivál ötletgazdája, fő szervezője. 2026-ban az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a Pedagógia mestere címben részesült.

Szabolcs István Gergely az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ részmunkaidős munkatársa. Az ELTE Bölcsészettudományi Karán végzett orosz mesterszakon. Sokrétű tapasztalatai vannak a fiatalokkal való munkát illetően, ennek alapját a Pressley Ridge Magyarország Alapítvány önkénteseként, majd munkatársaként szerezte meg, ahol hátrányos helyzetű, traumatizált és problémás viselkedésű fiatalokkal dolgozott táborok, kalandparki és élménypedagógiai programok, illetve egy budapesti általános iskola tanodájának keretében. Emellett karateoktatóként tevékenykedik, ahol gyakori feladat az agressziókezelés tanítása minden oldalról, akár bántalmazásra hajlamosabb, akár bántalmazott gyerekekről van szó. Alapító szervezője a Nyugat-magyarországi Élménypedagógiai Konferenciának, és jelenleg öt 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzést vezet az ELTE SRPSZKK-ban, melyekben kiemelt téma a generációelmélet, az élménypedagógia, a játékszerűsítés és az iskolai erőszak kezelése. 2025-ben jelent meg szerzőtársával írt könyve, melynek címe A baj megelőzhető. Családi önvédelmi kézikönyv.

Szegleti Veronika tanító, magyar nyelv és irodalom szakos mesterpedagógus, 2010 óta a Felsőcsatári Nyelvoktató Nemzetiségi Általános Iskola igazgatója, 2021 óta az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ rész munkaidős pedagógiai szakértője. Iskolájában végzett munkáján túl évek óta tevékenykedik a diákok szövegértését és kommunikációját hatékonyan fejlesztő módszerek kidolgozásában és a gyakorlatban való hasznosíthatósághoz kötődő népszerűsítésében egyaránt. Számos akkreditált továbbképzés, műhelymunka, jó gyakorlat és egyéb, a pedagógusok hétköznapi oktató-nevelő munkájának módszertanát támogató foglalkozás tematikájának összeállításában, illetve azok megvalósításában vett már részt szakértőként és képzőként az ELTE SRPSZKK-ban. Az intézményben nemcsak hazai, hanem nemzetközi projektekben is szerepet vállalt az elmúlt években, elsősorban tantárgyfüggetlen tanítási, valamint az intézményvezetést segítő feladatokhoz kötődő támogató, fejlesztő, megújító tevékenységek kidolgozásában. 2021-től az ELTE Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ módszertani oktatójaként leendő tanítók képzésének is részese az anyanyelv tantárgypedagógia és a differenciáló pedagógia tanítása területén. Elkötelezetten támogatja az adaptív pedagógiai eszközök és módszerek alkalmazását az oktatás területein.

Zrinszki János történelem-technika szakos általános iskolai tanár, történelem szakos bölcsész és középiskolai tanár. 2016-ban a Szegedi Tudományegyetemen pedagógiai értékelési és kutatótanári szakterületen pedagógus szakvizsgát szerzett, majd az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 2017-ben tankerület-igazgatási és köznevelési vezető, 2020-ban közoktatási vezető szakvizsgát tett. 27 éve dolgozik a Győrvári Béri Balogh Ádám Általános Iskolában, ahol 6 éven át intézményvezető volt. 2016-tól mesterpedagógusként szakértői feladatokat lát el az Oktatási Hivatal megbízásából. 2014-ben bekapcsolódott az ELTE SRPSZKK jogelőd intézményében a 7-8. évfolyamosok országos történelem tanulmányi versenyének szakmai munkájába, a háromfordulós verseny feladatlapjait készíti és javítja, valamint zsűrizési feladatokat is ellát. 2021 óta az ELTE SPRSZKK rész munkaidős pedagógiai szakértője, az intézményben több területen lát el szakmai feladatokat. Évek óta tart pedagógus-továbbképzéseket feladatírás, tevékenységorientált pedagógia, komplex instrukciós program témákban. Részt vesz intézményi, módszertani és tananyagfejlesztésekben, tanórák és jó gyakorlatok bemutatásában. Tevékenységei közé tartozik az iskolák országos kompetenciamérésének elemzése és tanácsadás nyújtása mérés-értékelési területen. Az intézmény több hazai és nemzetközi pályázatában is feladatfejlesztési és továbbképzési feladatokat végez.

Húsz év száz képen

A fotóválogatást készítette: Kispálné Dr. Horváth Mária



A pedagógiai szolgáltató központnak is helyet adó Forrásközpont átadó ünnepsége, 2006



Kutatók éjszakája, 2010



**Konferencia a pedagógus-továbbképzés megújításáért
a TÁMOP 4.1.2-08 Pedagógiai szolgáltató és kutató hálózat kialakítása a pedagógusképzésben a
nyugat-dunántúli régióban című projekt keretében, 2011**



**A TÁMOP 4.1.2-08 Pedagógiai szolgáltató és kutató hálózat kialakítása a pedagógusképzésben a
nyugat-dunántúli régióban című projekt záró konferenciája, 2011**



Kulturális program a 7-8. osztályos tanulók országos történelem tanulmányi versenyének szombathelyi döntőjén, 2011



Szakmai egyeztetés, 2011



Megyei német nemzetiségi vers- és prózamondó verseny, 2012



Tini galopp információkereső megyei vetélkedő, 2012



**Szakmai konzultáció külföldi munkatársakkal
a Tex-EASTile nemzetközi projekt keretében, 2013**



Bod Péter könyvtárhasználati verseny megyei írásbeli fordulója, 2013



Díjátadó ünnepség a Savaria országos történelem tanulmányi verseny szombathelyi döntőjén, 2013



Középiskolások tájékoztatása a Vasi Diák Közösségi Szolgálatról, 2013



Megyei tanulmányi versenyek díjkiosztó ünnepsége, 2013



Kőszegi kirándulás a külföldi magyar pedagógusok erkölcsstan képzésén, 2013



Mentori feladatokra felkészítő szakirányú továbbképzési szak konzultációja, 2013



Drámapedagógia akkreditált továbbképzés, 2013



Lendvai tanulmányút a SI-HU Healthy – Egészséges közösségek projekt keretében, 2013



A TÁMOP-4.1.2.B. Regionális pedagógiai szolgáltató és kutató központ továbbfejlesztése, térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon című projekt nyitó rendezvényének sajtótájékoztatója, 2014



Külhoni magyar pedagógusok erkölcsstan képzése, 2014



A TÁMOP-4.1.2.B. Regionális pedagógiai szolgáltató és kutató központ továbbfejlesztése, térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon című projekt nemzetközi konferenciájának plenáris előadásai, 2014



A TÁMOP-4.1.2.B. Regionális pedagógiai szolgáltató és kutató központ továbbfejlesztése, térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon című projekt nemzetközi konferenciájának szekció programja, 2014



Dr. Gál József – a pedagógiai szolgáltató központ által kiadott – könyvének bemutatója Gerlits Sándorról, a szombathelyi gyermekvédelem atyjáról, 2014



Silvio Monti olasz képzőművész kiállításának megnyitója a TÁMOP-4.1.2.B. Regionális pedagógiai szolgáltató és kutató központ továbbfejlesztése, térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon című projekt nemzetközi konferenciáján, 2014



Konzultáció a tankerület-igazgatási, köznevelési vezető pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak hallgatóinak, 2015



A Nevelési Tanácsadó csapata, 2016



Részvétel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának tanévnyitó ünnepségén, 2016



A pedagógiai szolgáltató központ munkatársai, kezükben a Vas Népe azon példányával, amely egy jótékonyági akciójukról számolt be, 2016



**„Minden korban frissen, fitten!”
Nordic walking a Csónakázó-tónál a Nyugdíjas Egyetem 4. szemeszterén, 2016**



A pedagógiai szolgáltató központ munkatársainak pozsonyi kirándulása, 2016



Szenkovits Péter Törőcsik Mariról szóló könyvének bemutatója, 2016



Tankerület-igazgatási, köznevelési vezető pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak záróvizsgálója, 2017



A pedagógiai szolgáltató központ által negyedik alkalommal szervezett „Együtt szaval a nemzet” program a magyar kultúra napján Cegléden, 2017



**Tájékoztató a féléves összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról
végzős tanár mesterszakos hallgatók számára, 2017**



**Tudományos előadás a Savaria országos történelem tanulmányi verseny
szombathelyi döntőjének kísérő rendezvényeként, 2017**



Szombathelyi projektpartneri találkozó a CODES nemzetközi projekt keretében, 2018



**Szakmai egyeztetés az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karon
az EFOP 3.1.2. Mindenki iskolája projektről, 2018**



**Képzői workshop az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karon
az EFOP 3.1.2. Mindenki iskolája projektben, 2018**



Szerethető Matematika (SZEMA) megyei csapatverseny a szakképzésben tanulók számára, 2018



Bázisóvodai együttműködések megújítása, 2018



Tankerületi igazgatók tájékoztatója az EFOP 3.1.2. Mindenki iskolája projektről, 2019



**Négy dunántúli megye intézményvezetőinek tájékoztatója
az EFOP 3.1.2. Mindenki iskolája projektről, 2019**



**Műhelymunka a Csongrád megyei Maroslelei Zengő Óvoda pedagógusainak
az óvodások kompetenciáinak mérésével kapcsolatosan, 2019**



A pedagógiai szolgáltató központ munkatársainak kirándulása a Balaton-felvidéken, 2019



A kelet-finnországi Kuopio városában a Jynkän általános iskola meglátogatása a CODES nemzetközi projekt keretében megvalósult finnországi tanulmányúton, 2020



A CODES nemzetközi projektben szervezett finnországi tanulmányút során megtekintett open space learning a kelet-finnországi Kuopio városának Jynkän általános iskolájában, 2020



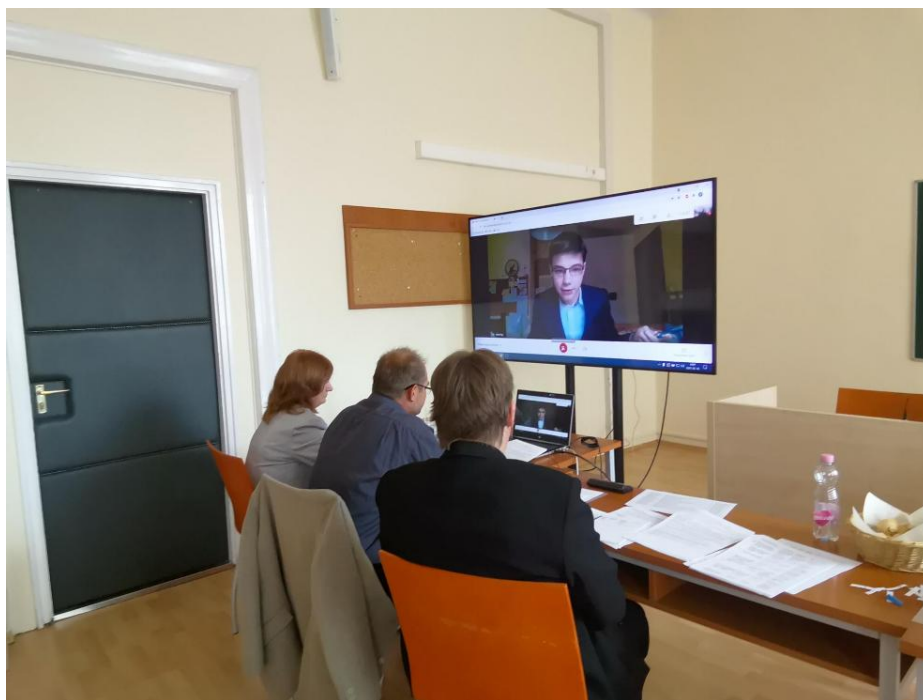
Nyugdíjas önkéntesek felkészítése az alsó tagozatos diákok olvasási és szövegértési képességei fejlesztésének támogatása céljából a CODES nemzetközi projekt keretében, 2020



Osztrák pedagógusok óralátogatása a Győr-Moson-Sopron megyei Hegykőn, a Fertő-táj Általános Iskolában a CODES nemzetközi projekt keretében, 2020



A pedagógiai szolgáltató központ teljes munkaidős munkatársai, 2021



A Covid19-világjárvány miatti online szóbeli döntő a 7-8. osztályos tanulók országos történelem tanulmányi versenyén, 2021



Szerethető Matematika (SZEMA) megyei csapatverseny a szakképzésben tanulók számára a Covid19-világjárvány alatt, 2021



Játékok a szabadban jó gyakorlat óvodapedagógusok számára, 2021



Kneipp-módszer alkalmazása a köznevelésben akkreditált pedagógus-továbbképzés, 2021



A pedagógiai szolgáltató központ teljes munkaidős munkatársai, 2022



Nevelési értekezlet különleges bánásmódot igénylő tanulók integrálhatóságának lehetőségei témában a kőszegi Dr. Nagy László Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben, 2022



**Egyeztetés osztrák és magyar kollégákkal a tervezett Bounce Back nemzetközi projektről
a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán, 2022**



A pedagógiai szolgáltató központ munkatársainak kirándulása a szlovéniai Ptujban, 2022



Oklevelek átadása a Nyugdíjas Egyetem 15. szemeszterének zárásán, 2022



Az ELTE Köznevelési Bizottsága által kitüntetett szombathelyi munkatársak, 2022



Szülők iskolája BTMN témában a Répcelaki Százszorszép Óvodában, 2022



Tini galopp információkereső megyei vetélkedő, 2022



Kreativitást mindenkinek! A tehetséggondozás lehetőségei a köznevelés színterein című akkreditált pedagógus-továbbképzés, 2022



„Segítünk elindulni a pályán!” műhelysorozat pályakezdő óvodapedagógusoknak, 2022



Műhelymunka Robotok építése és programozása MINDSTROMS EV3 készlettel címmel, 2023



Bázisóvodai jó gyakorlat drámapedagógia témában a Sárvári Vármelléki Óvodában, 2023



A 7-8. osztályos tanulók országos történelem tanulmányi versenye szombathelyi döntőseinek egy része, 2023



„Kitárul az óvoda kapuja” Vas megyei óvodapedagógiai konferencia, 2023



Az ELTE köznevelési igazgatói a Köznevelési Bizottság díjátadó ünnepségén, 2023



Pályakezdő tanítók műhelysorozata kommunikáció témában, 2023



A Bolyai János Vármegyei Matematikaverseny eredményhirdetése és díjátadója, 2023



**Nevelési értekezlet a kompetenciamérés eredményeinek értékeléséről
a szombathelyi Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnáziumban, 2024**



**Szakmai nap Iskolára hangoló – fejlesztési lehetőségek nagycsoportban címmel
a Szombathelyi Hétszínvirág Óvodában, 2024**



**Szakmai kirándulás a Szentpéterfai Horvát-Magyar Kétnyelvű Nemzetiségi
Általános Iskolában, 2024**



„Játékra fel!” óvodai alkotópályázat kiállításmegnyitója és díjátadója, 2024



Német nyelvi tábor, 2024



Savaria országos történelem tanulmányi verseny szombathelyi döntője, 2024



Élménypedagógiai foglalkozás a Kisinas pályaorientációs táborban, 2024



Szakmai konzultáció a Zürichi Egyetemen a Bounce Back nemzetközi projekt keretében, 2024



"A segítségnyújtás is lehet szenvedély" fejlesztőpedagógiai konferencia, 2024



**„A múlt üzenete a jövőnek” tudományos konferencia
és az „Olyanok voltak, mint mi” képzőművészeti kiállítás megnyitója
a Holokauszt 80 emlékéven megvalósított pályázatunk keretében, 2024**



**„Egy lépés a toleranciáért” csapatverseny
a Holokauszt 80 emlékéven megvalósított pályázatunk keretében, 2024**



**Vezetőtanáítók és -tanárok XV. országos módszertani konferenciája
a Szegedi Tudományegyetemen a Gyakorlóiskolák Szövetségének (GYISZ) szervezésében, 2024**



Bod Péter országos könyvtárhasználati verseny országos írásbeli, egyben megyei fordulója, 2025



Akkreditált pedagógus-továbbképzés elsősegélynyújtás témában, 2025



**Az ELTE Köznevelési Bizottságának díjátadó ünnepsége
az egyetem budapesti dísztermében, 2025**



**A zsűritagok tanácskozása a középiskolásoknak szervezett
Szép magyar beszéd verseny megyei fordulóján, 2025**



**Miénk itt a tér – vasi intézmények 3. művészeti fesztiválja
gyógypedagógiai intézmények bemutatkozásával, 2025**



Nyugdíjas Egyetem 21. szemeszterének zárása, 2025



**„Mesélő Papírszínház – Együtt Álmodott Történetek”
óvodapedagógusok szakmai délutánja és kiállításmegnyitó, 2025**



DACH német országismereti csapatverseny, 2025



**Az „Édes anyanyelvünk” nyelvhasználati verseny megyei fordulója
középfokú iskolák tanulói számára, 2025**



**Részvétel a Vas Megyei Pályaorientációs Munkacsoport aktuális ülésén
a Vas Megyei Kereskedelmi és Iparkamarában, 2026**



Német Nemzetiségi Vers- és Prózamondó Verseny regionális fordulója, 2026



A Szerethető Matematika megyei csapatverseny zsűritagjai és fő szervezői, 2026



**Miénk itt a tér – vasi intézmények 4. művészeti fesztiválja
nemzetiségi intézmények bemutatkozásával, 2026**



**Állatasszisztált bemutató fejlesztő óra SNI és BTMN tanulók számára
a Táplánszentkereszti Apáczai Csere János Általános Iskolában, 2026**



Gerinctorna képzés pedagógusoknak, 2026



Műhelymunka-sorozat fejlesztő pedagógusoknak, 2026



Az ELTE SRPSZKK munkatársainak hospitálása a bécsi Volksschule Johann-Hoffmann-Platz intézményben a Bounce Back nemzetközi projekt keretében, 2026



Osztrák pedagógusok hospitálása a Felsőcsatári Nyelvoktató Nemzetiségi Általános Iskolában a Bounce Back nemzetközi projekt keretében, 2026



A Kisinas pályaaorientációs tábor résztvevői, 2026

