Tanulmányok

Körkép

A koragyermekkori zenei nevelés hatása a szociális és az érzelmi fejlődésre – mérőeszközök, mérési gyakorlat

Bede Fanni és *Endrődy Orsolya*

Óvodai mesék reziliencia fókuszú tartalomelemzése

Ujhelyi-Édes Regina, Vekety Boglárka és *Zsolnai Anikó*

A mobilitáson túl: a nemzetköziesítés itthon fogalmának és tartalmának értelmezése. Elméleti keretek és hazai példák

Hangyál Zsófia, Schiller Emese és *Dorner Helga*

Women's Education in a Benedictine High School: A Case Study

Pálkuti Anikó

A science fiction mint metamodern egzisztenciális keret a fejlesztő biblioterápiában

Rajnai László

Az edző pedagógiai és egészségfejlesztő funkciói: elméleti és szakirodalmi keretek

Kónya Réka

Szemle

Aktuális olvasnivaló

A sportpedagógia mint tudományos és gyakorlati horizont

Gortva János

Szerzőink

Authors

2026 | 3.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő:	Vámos Ágnes
Főszerkesztő:	Baska Gabriella
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép:	Bajzáth Angéla
	Czető Krisztina
	Endrődy Orsolya
	Kolosai Nedda
	Nagy Krisztina
	Schiffer Csilla
	Seresné Busi Etelka
	Tókos Katalin
	Vincze Beatrix
Szemle:	Pénzes Dávid
	Szente Dorina
Olvasószerkesztő:	Nagy Krisztina
	Ruzsa Bence
Szerkesztőségi titkár:	
Asszisztens:	Misley Helga
Tördelőszerkesztő:	Pénzes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke:	Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai:	Czabaji Horváth Attila (ELTE)
	Benedek András (BME)
	Golnhofer Erzsébet (ELTE)
	Kéri Katalin (PTE)
	Kopp Erika (ELTE)
	Mátrai Zsuzsa (NymE)
	Pusztai Gabriella (DE)
	Rónay Zoltán (ELTE)
	Sántha Kálmán (KJE)
	Szabolcs Éva (ELTE)
	Szivák Judit (ELTE)
	Tóth Péter (BME)
	Tészabó Júlia (ELTE)
	Vass Vilmos (METU)
	Vidákovich Tibor (SZTE)

Kiadó neve:	Eötvös Loránd Tudományegyetem
	Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe:	1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma:	06 1 461-4500/3836
Ímélcíme:	ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma:	online
Honlap:	https://ojs.elte.hu/nevelestudomany
Megjelenés ideje:	évente 4 alkalom
ISSN:	2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok 4

Körkép 4

A koragyermekkori zenei nevelés hatása a szociális és az érzelmi fejlődésre – mérőeszközök, mérési gyakorlat 5

Bede Fanni és *Endrődy Orsolya*

Óvodai mesék reziliencia fókuszú tartalomelemzése 28

Ujhelyi-Édes Regina, Vekety Boglárka és *Zsolnai Anikó*

A mobilitáson túl: a nemzetköziesítés itthon fogalmának és tartalmának értelmezése. Elméleti keretek és hazai példák 43

Hangyál Zsófia, Schiller Emese és *Dorner Helga*

Women's Education in a Benedictine High School: A Case Study 61

Pálkuti Anikó

A science fiction mint metamodern egzisztenciális keret a fejlesztő biblioterápiában 76

Rajnai László

Az edző pedagógiai és egészségfejlesztő funkciói: elméleti és szakirodalmi keretek 100

Kónya Réka

Szemle 119

Aktuális olvasnivaló 119

A sportpedagógia mint tudományos és gyakorlati horizont 120

Gortva János

Szerzőink 123

Authors 125

Tanulmányok

A koragyermekkori zenei nevelés hatása a szociális és az érzelmi fejlődésre – mérőeszközök, mérési gyakorlat

*Bede Fanni** és *Endrődy Orsolya***

DOI: 10.21549/NTNY.54.2026.3.1

Jelen tanulmány a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását és annak mérési lehetőségeit vizsgálja, az elmúlt tíz év hazai és nemzetközi kutatásainak tükrében mutatja be a téma validált mérési trendjeit. A kutatási terület relevanciáját igazolja, hogy az elmúlt ötven évben megsokszorozódtak a szociális és az érzelmi fejlődés kiemelt szerepét hangsúlyozó nemzetközi és hazai publikációk (Zsolnai, 2018). A koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődést támogató aspektusára mind a hazai (például Konta & Zsolnai, 2002; Janurik & Józsa, 2018), mind a nemzetközi (például Varner, 2020; Çenberci & Tufan, 2023) szakirodalom rávilágított. Szisztematikus szakirodalmi áttekintésünkben a PRISMA-modellt alkalmazva a koragyermekkori zenei nevelés során megjelenő szociális és érzelmi fejlődést mérő eszközök feltérképezésére fókuszáltunk. Kutatásunk során a Web of Science, az EBSCO, valamint a Scopus adatbázisokat használtuk. Többlépcsős szűrésünk eredményeként a szociális és az érzelmi fejlődést mérő eszközök széles spektrumát találtuk, ami egyrészt rámutat a téma aktualitására, másrészt hozzájárulhat további, a témában meghatározó kutatások elvégzéséhez.

Kulcsszavak: koragyermekkori nevelés, képességfejlesztés, zenei nevelés, szociális és érzelmi tanulás, mérőeszközök

Bevezetés

A legkorábbi életszakaszokban szerzett zenei élmények meghatározóak a gyermek fejlődése szempontjából (Bagdy, 2002). A koragyermekkori zenei nevelés hatékonyságáról számos hazai és nemzetközi kutatás értekezik (például Knappek, 2002; Árvayné, 2012; Hegedűsné 2015; Cenberci & Tufan, 2023).

Jelen tanulmány fókuszában a koragyermekkori zenei nevelés és annak szociális és érzelmi képességekre gyakorolt hatása áll. Fontosnak tartjuk kiemelni a koragyermekkori fejlődés e szegmensét, hiszen a társas viselkedés normáinak elsajátítása egyrészt az iskolaérettség, másrészt a mindennapi életben történő sikeres eligazodás alapfeltétele (Ferreira et al., 2021). A zenei nevelés szociális fejlődésre gyakorolt hatásának perspektívája adott a közösségben történő tevékeny zenehallgatás, valamint a közösen végzett zenei játékok alkalmazása által (Forrai, 1974). A koragyermekkorban végzett zenei foglalkozások a transzferhatásnak (például Árvayné, 2012; Hegedűsné Tóth, 2015) köszönhetően lehetőséget adhatnak a részt vevő gyermekeknek érzelmeik felismerésére, kifejezésére, mások érzelmeinek felismerésére, mindezek elfogadására, valamint szociális készségeik kibontakoztatására, a társas viselkedés normáinak elsajátítására.

* Doktorandusz, ELTE PPK, neveléstudományi Doktori Iskola, gfannianna@student.elte.hu

** Egyetemi adjunktus, ELTE PPK Interkulturális Pszichológia és Pedagógia Intézet, endrody.orsolya@ppk.elte.hu, https://orcid.org/0000-0002-6432-1095

Kutatásunkban nemzetközi koragyermekkori zenei tevékenységek szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásának mérési lehetőségeit térképezzük fel. Célunk a megismert és elemzett tanulmányokon keresztül feltáró jellegű képet adni az aktuális nemzetközi mérési gyakorlatról, ami elősegítheti további, a témában releváns kutatások elvégzését. Az elméleti keret megvizsgálását követően nemzetközi kutatások elemzésén keresztül mutatjuk be a szociális és az érzelmi képességek vizsgálatának alkalmazott lehetőségeit.

Elméleti háttér

A zenei nevelés szerepe és jelentősége a koragyermekkori fejlődésben

A koragyermekkori nevelés folyamatában kiemelt jelentőségű a zenei képességfejlesztés. A zenei transzferhatást, a neurobiológiai folyamatokat és a zenei észlelés fejlődését vizsgáló tanulmányok meghatározóak a kognitív és az érzelmi képességek fejlődése szempontjából. A zene transzferhatását több mint fél évszázada zajló kutatások igazolják. A zenei transzferhatás a zenei nevelés pozitív hatásainak átvitelét jelenti a nem zenei területekre (Hegedűsné Tóth, 2015). Ez a jelenség a távoli transzferhatások csoportjába sorolható, hiszen az egyik terület alkalmazása egy másik terület fejlődését mozdítja elő (Gévayné Janurik, 2020). Gévayné Janurik (2020) kiemeli, hogy a témát célzó vizsgálatok nem feltétlenül mutatnak egységes eredményeket, valamint hogy a transzferhatás típusától függően igazolhatók a konzisztens vagy eltérő eredmények. Árvayné kifejti, hogy a megfelelően megválasztott dalanyag és a megfelelő módszerek együttes alkalmazása szélesebb területen eredményez transzferhatást (Árvayné, 2012). Ehhez kapcsolódóan Sala és Gobet (2020) arra hívják fel a figyelmet, hogy a zenei transzferhatás mérhetősége függ a megfelelően választott módszerektől, a mérőeszközöktől és a vizsgált minta összetételétől is. A transzferhatás megfigyelhető a kognitív és az érzelmi képességek, valamint a szociális képességek fejlődése során (Dartsch et al., 2022). Dartsch és munkatársai (2022) részletesen értékelik, hogy a koragyermekkori zenei nevelés hogyan hathat a nem zenei képességek fejlődésére is. Eredményeik között a szociális és az érzelmi fejlődés kapcsán kiemelik, hogy a mozgással kísért, kreatív zenei tevékenységek növelhetik a gyermekek önbizalmát, elősegíthetik az együttműködési készség és a kommunikációs készségek fejlődését is. Ennek mentén Soley (2019) a zenét közös kulturális élmény formájaként elemzi. Kutatásukban csecsemőknél és kisgyermekeknél vizsgálták, hogy a számukra ismerős vagy ismeretlen zene hogyan befolyásolja a szociális viselkedésüket. Eredményeik azt mutatják, hogy a résztvevők előnyben részesítik azokat a személyeket, akik számukra ismerős zenei környezethez tartoznak. Az első hazai kutatók közül Kokas Klára és Forrai Katalin neve kiemelt figyelmet érdemel. Forrai kutatásának különlegessége, hogy a kutatásában részt vevő gyermekeket szociális környezetükben vizsgálta (Forrai, 1970, 1978, idézi Hegedűsné Tóth, 2015). Kokas szombathelyi kutatásában zenei képzésben részt vevő gyermekeket hasonlított össze zenei képzésben részt nem vevő gyermekekkel (Hegedűsné Tóth, 2015). Szintén a releváns hazai kutatások között emeljük ki Barkóczi és Pléh (1977) kontrollált, longitudinális vizsgálatát, melyben hasonló társadalmi hátterű, ének-zenei tagozatos általános iskolába járó, valamint normál tanterv szerint tanuló gyermekek fejlődését hasonlították össze. Eredményeik kiterjedtek a szociális és az érzelmi fejlődés mérésére is, melyek alapján megállapították, hogy azok a gyermekek, akik magasabb óraszámban részesülnek zenei oktatásban, együttműködőbbek, alkalmazkodóbbak, érzelemszabályozásuk kiegyensúlyozottabb. Az idegrendszer aktivitása szempontjából elemzett vizsgálatok a zenei transzferhatás folyamatának megértését segítik. Hámori (2002) hangsúlyozza, hogy a korai zenei fejlesztés olyan struktúrákat alakít ki az agyban, melyek az egész személyiség fejlődését segítik, valamint hogy az agyféltekék működése kiemelt szerepet tölt be a zene érzékelésében. Maróti (2020) a hallási entrainment jelenségét vizsgálja, mely a szenzoros és a motoros agyi területek összehangolódását jelenti a hallási in-

gerek frekvenciáival. Meghatározó jelenségként emeli ki, mely összehangolja az idegrendszeri folyamatokat, ezáltal kiemelten befolyásolja az agyi területek fejlődését. Alátámasztja, hogy a hallási entrainmentre épülő zenei tevékenységek javítják a fonológiai tudatosságot, a szókincset és a munkamemóriát. Ezzel igazolja a zenei transzferhatás pozitív eredményeit. Az Aktív Zenetanulás Kutatócsoport (Honbolygó & Lukács, 2021) releváns eredményei összhangban állnak a jelenséget alátámasztó korábbi kutatásokkal. Az eredmények között kiemelik a kimutatott szociális és érzelmi fejlődést is. Fő alappillérként hangsúlyozzák, hogy a közös zenélés társas tevékenység, mely hatással van a társak közötti interakciókra (Honbolygó & Lukács, 2021). A zenei tevékenységek szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását említi Bede és Endrődy (2023) is. Hangsúlyozzák, hogy a koragyermekkori zenei képességfejlesztés nemcsak a zenei készségek fejlődésére hat, hanem a szociális és az érzelmi fejlődés alakulásában is szerepet játszhat.

A zenei transzferhatást vizsgáló tanulmányok alapján kirajzolódik, hogy a kutatók többsége egyetért a zenei transzferhatás jelentőségével, de egyes kutatások kiemelik a hatás mérhetőségét befolyásoló tényezőket is (Sala & Gobet, 2020). Számos kutatás közül például Árvayné (2012), Hegedűsné Tóth (2015), Dartsch és munkatársai (2022) és Gévayné Janurik (2020) is igazolják, hogy a zenei transzferhatás széles területen érhető tetten. E tanulmány a szociális és az érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásra, azon belül is mérhetőségének módszertani kérdéseire fókuszál, továbbá a mérési gyakorlat módszertani heterogenitásának rendszerezésével igyekszik kiegészíteni a transzferhatás-vizsgálatok széles tárházát.

A szociális és az érzelmi fejlődés

A szociális és az érzelmi fejlődés már a csecsemőkortól kezdődően dinamikusan alakuló része a személyiségfejlődésnek. A szociális jóllét minőségét jelentősen meghatározza, hogy ez a fejlődés hogyan megy végbe. Előrehaladását a szociális kompetencia kialakulása segíti. E folyamatot intraperszonális és interperszonális tényezők befolyásolják (Zsolnai, 2013). Az intraperszonális tényezők belső, egyéni eltérések, melyeknek köszönhetően az egymás közötti interakciók egyediek. Ide sorolhatók a temperamentum, a nyelvi kommunikációs képességek, valamint a környezeti reakciókra való nyitottság, melyek mentén a fejlődés egyénenként eltérő. Ennek kapcsán emelik ki Priel és munkatársai (2007), hogy az anyai reprezentációk is hatással vannak a gyermek viselkedésére és érzelmi reakcióira. Ezt igazolja Gartstein és Skinner (2018) kutatása is, mely szerint az anya érzelmi állapota hatással van a magzat temperamentumára. Az interperszonális tényezők a gyermek fejlődését befolyásoló külső faktorok. Ide tartoznak a család, a nevelési és oktatási színterek és a kortársak szerepe. Emellett Zsolnai (2013) megnevezi a kulturális hatásokat is, de jelen tanulmányban csak az elsődleges és a másodlagos társas színtereket és az ott zajló interakciókat vizsgáljuk meg. A család az első szocializációs közeg, ahol a gyermek a társas viselkedést először megtapasztalja és gyakorolja. Kelly és munkatársai alátámasztották, hogy a szülői stressz és a jövedelem kulcsfontosságúak a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésében, az anyai érzékenység jelenléte pedig a későbbi kapcsolatok alakulásában (Kelly, Slicker & Hustedt, 2024). A családban zajló társas interakciók jelentős hatással vannak a gyermek szociális és érzelmi fejlődésére. Cole és Cole (2006) kiemeli, hogy a csecsemőkor végére kialakulnak – többek között – a másodlagos érzelmek, valamint a gyermek megismeri a felnőttek által közvetített normákat. Bár ezen életszakaszban már megjelenhet a másodlagos szocializációs színtér, az elsődleges családi szféra ennél még nagyobb szerepet tölt be a gyermek életében. Ezt követően a különféle nevelési, oktatási színterek kibővítik a társas viselkedés helyzeteit, mintázatát. Zsolnai (2013) kiemeli – többek között – a pedagógus vezetési stílusának hatását is. Wahman és munkatársai a gondozói stressz jelenlétének következményeit igazolják a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésére, melyek a szülői stresszhez hasonlóan szintén negatívan befolyásolhatják a fejlődést (Wahman, Rispoli & White-Cascarilla,

2024). Az óvodáskortól kezdődően egyre hangsúlyosabbá válik a kortársak szerepe a szociális és az érzelmi fejlődésben, a gyermekek közötti interakciók befolyásolják szociális és érzelmi fejlődésük alakulását (Zsolnai, 2013). Cole és Cole (2006) kiemelik, hogy a gyermekek társas közegeikben tanulják meg, hogy hogyan találják meg a megfelelő helyet saját maguk számára. Ennek folyamatában a társas szabályok betartása, egymás nézőpontjainak megismerése és elfogadása kiemelt szerepet kap. Mind az intra-, mind pedig az interperszonális tényezők kapcsán említendő Leist Balogh és Jámbori tanulmánya is, akik a pozitív fiatalkori fejlődés (PYD) perspektívájából közelítik meg a szociális és az érzelmi fejlődést. A pozitív fiatalkori fejlődés elmélete a fejlődésben rejlő lehetőségek kiaknázását hangsúlyozza, melyek a családi és a kortárs kapcsolatok kölcsönhatásában, valamint a karaktererősségek kiemelésében érhetőek tetten (Leist Balogh & Jámbori, 2022). Az elmélet hangsúlyozza, hogy a támogató családi és iskolai közeg, a pozitív érzelmek jelenléte és a megfelelő kommunikáció hozzájárul a szociális jólléthez és az élettel való elégedettség kialakulásához (Hamvai & Pikó, 2009).

A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei

Zsolnai szerint a szociális kompetencia gyermekkori fejlesztése nagyon hatékony. Úgy véli, hogy a szociális viselkedés fejleszthetősége annak taníthatóságán alapszik, és sikere a megfelelő módszerek alkalmazásával elérhető (Zsolnai, 2006). A gyermek fejlődését a személyiség, valamint a családi és az iskolai tényezők mind befolyásolják (Schneider, 1993, idézi Szabadi, 2014). Bandura (1977, idézi Nabavi 2012) kifejti, hogy a szociális viselkedés társas környezetben mások megfigyelésével és utánzásával, illetve a megerősítéssel fejleszthető. Ebben a folyamatban meghatározó szerepe van az önszabályozás és a végrehajtó funkciók fejlettségének, melyek befolyásolják a viselkedést, és lehetővé teszik a társas szabályokhoz való alkalmazkodást (Finders et al., 2021). A társas viselkedést a környezeten és az aktuális szükségleteken túl az elvárások, a szemléleti és a verbális tényezők is befolyásolják, ami annyit tesz, hogy minden viselkedés szabályozásának van viszonyítási alapja: egy szükséglet, egy elvárás, amelyhez visszacsatolható a viselkedés folyamata (Zsolnai, 2006). Bandura kísérleteivel igazolta, hogy a viselkedésszabályozás már annak végrehajtása előtt szabályozható mások magatartásának modellezésével (Bandura, 1977, idézi Nabavi, 2012). Így az első készségfejlesztő programok a viselkedést középpontba állító utánzásos tanulás technikája alapján épültek fel. Ezt követték a kognitív tényezőket preferáló készségfejlesztő programok (Spivack-Shure, 1976, idézi Zsolnai, 2006). Trower, Bryant és Argyle olyan tervszerű képességfejlesztő program elméletét alkották meg, melyben a szociális tanulást a motoros képességekkel hozzák összefüggésbe (1978, idézi Zsolnai, 2006).

Zsolnai azt is megfogalmazza, hogy az óvodai színtér jóval több lehetőséget biztosít a szociális viselkedés tanulására, mint az iskolai, ahol a kötöttebb keretek ezt kevésbé teszik lehetővé. Az óvodában a spontán, szabad játéktevékenység és a tudatosan szervezett tevékenységek során is kiaknázható a társas helyzetekben rejlő, szociális tanulást támogató lehetőségek tárháza (Zsolnai, 2006). Ezt igazolják Bodrova és munkatársai (2023) is, kiemelve, hogy az óvodai irányított és szabad játékhelyzetek a saját tapasztalatszerzésen keresztül számos lehetőséget teremtenek az érzelemszabályozás, a végrehajtó funkciók, valamint az önszabályozás fejlődésére.

A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei a 0–6 éves gyermekek zenei nevelésében

A magyar óvodai zenei nevelés folyamatában is fellelhető a szociális és az érzelmi képességfejlesztés perspektívája (Forrai, 1974). A közösen végzett tevékenységek támogatják a gyermekeket szocializációjuk során, erősítik a csoportkohéziót, így támogatják a résztvevőket szociális és érzelmi képességeik kibontakoztatásában, érzelmeik, viselkedésük megértésében, szabályozásában, mások érzelmeinek megértésében és elfogadásában. Hazánkban Kodály Zoltán fogalmazta meg először a legkorábbi életszakaszoktól induló zenei nevelés kiemelt

jelentőségét (Kodály, 1974). Őt követően tanítványa, Forrai Katalin ennek mentén dolgozta ki a magyar bölcsődei és óvodai zenei nevelés módszertanát (Forrai, 1991), amelyet több évtizeden keresztül finomított. Egymás után következő köteteiben megfigyelhető a módszertan életkori sajátosságokhoz igazított fejlődése, a dalanyagválasztás szempontjainak változása (Hegedűsné Tóth, 2021). Az 1974-es és az 1991-es kiadású kötetekben közölt módszertani játékok a zenei részképességek mellett a szociális és az érzelmi készségek fejlődését is szolgálják. Forrai mindkét kötet elméleti fejezetében kitér e zenei gyakorlatok szociális és érzelmi fejlődést befolyásoló vetületére (Forrai, 1974, 1991). Ebben a témában további jelentős hazai kutatások láttak napvilágot az elmúlt két évtizedben, bár az óvodás korosztályt érintő vizsgálatok száma igen kicsi.

Az e témában végzett hazai kutatások figyelemre méltó eredményeket mutatnak. Konta és Zsolnai (2002) iskolai keretek között folyó kísérletükben zeneterápiás eszközök és módszerek bevonásával is segítették a kisiskolás korú gyermekek szociális készségeinek fejlesztését. Szabadi (2021) tanárszakos hallgatók körében végzett fejlesztő kísérletében szintén zeneterápiás eszközöket alkalmazott az érzelmi képességek fejlesztése során. A Látható hangok elnevezésű, óvodások számára kialakított fejlesztőprogram szintén említésre méltó (Janurik et al., 2018). Ugyanakkor jelentős különbség figyelhető meg Janurik és munkatársai vizsgálata (2018), valamint Konta és Zsolnai (2002) és Szabadi (2021) tanulmánya között. Míg az utóbbi két kutatás során végzett intervenciók zenei játékainak fókuszában a szociális készségek fejlesztése áll, addig Janurik és munkatársainak (2018) célja elsősorban a beszédészlelés, különösen a fonológiai készségek fejlesztése volt. Mindazonáltal Janurik és munkatársai tapasztalataik alapján arról számoltak be, hogy a program hatással volt a részt vevő gyermekek szociális és érzelmi fejlődésére is (Janurik et al., 2018).

Jelen kutatásunk a születéstől a hatéves korig lezajló szociális fejlődést vizsgálja a hazai koragyermekkori zenei foglalkozások koncepcióinak gyakorlatában. A korai zenei képességfejlesztésben fellelhető szociális kompetencia fejlődésének, fejlettségének hazai és nemzetközi mérési gyakorlatát térképezi fel. Az eddig ismert szociális kompetencia-vizsgálatok sok esetben a szociális készségeket és azok alkotóelemeit mérik. Ennek eddig alkalmazott főbb mérőeszközei a mérőskálák, az interjúk, az önjellemzés, a szociometria, valamint a megfigyelés módszere (Zsolnai, 2001, idézi Szabadi, 2014). Zsolnai (2018) értelmezése alapján e terület mérése kihívást jelent a mindenkori kutató számára. Ezek közül kiemelendő egyrészt a készségcsoportok megítélése kapcsán több értékelő személy bevonásának igénye a vizsgálat folyamatában, illetve az óvodás és kisiskolás korú gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevétele. Ezeken kívül említi az elsődleges szocializációs színtér és ezzel együtt a szülő jelenlétének perspektíváját a készségek fejlődésének folyamatában, illetve a szülők szociális képességeinek mérésének szükségességét is (Zsolnai, 2018).

Mindezek alapján saját kutatásunk fókuszában az áll, hogy milyen módszerekkel, eszközökkel mérik a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását.

Módszertan

A tanulmányok kiválasztásának folyamata

Kutatásunk fő kérdésének megválaszolását a Page és munkatársai (2021) alapján értelmezett PRISMA-modell segítette (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses). Elemzésünket a modell 27 pontból álló ellenőrzőlistájának mentén végeztük (Liberati et al., 2009). Összesen három – a Web of Science, az Ebsco, valamint a Scopus – adatbázist tekintettünk át. A közlemények beválogatását szűrési feltételeink pontos meghatározása segítette. Kiemelt szempont volt, hogy az elemzésbe bevont tanulmány empirikus vizsgálaton alapuljon, a 0–6 éves gyermekek zenei nevelésének témakörében vizsgálódjon, valamint hogy a zenei

nevelés során megvalósuló szociális és érzelmi fejlődést mérje. Keresésünket a 2014 és 2024 közötti időszakra korlátoztuk. Az absztraktok átolvasásáig a megadott szempontok szerint, egymástól függetlenül szűrtük (e tanulmány két szerzője) a tanulmányokat. A torzítás csökkentése érdekében a tanulmányok kiválasztásának folyamata során minden szakaszban egységes szempontok alapján dolgoztunk. Az előzetesen közösen meghatározott beválasztási és kizárási kritériumok alapján külön értékeltük az absztraktokat, majd konszenzusos döntést hoztunk a tanulmányok bevonásáról vagy kizárásáról. A teljes szöveges átolvasás során szintén a meghatározott kritériumrendszer alapján, közös megegyezéssel kerültek kiválasztásra a tanulmányok. A Web of Science, valamint az Ebsco adatbázisokban talált, korlátozott hozzáférésű tanulmányok elérhetőségéhez könyvtári segítséget kértünk, de így sem fértünk hozzá maradéktalanul a közlemények teljes szövegéhez. A Scopus adatbázisban viszont lehetőségünk volt a szűrési feltételek közé sorolni az Open Access tanulmányokat. Az alábbi ábrán a szűrési kritériumoknak megfelelő példákat említünk beválogatott és kizárt tanulmányokra.

Keresési kritérium	A kritérium meghatározása	Indoklás	Példa egy releváns tanulmányra	Példa egy kizárt tanulmányra	Kizárás oka
Keresőszavak	A meghatározott keresőszavak megléte a címekben és az absztraktokban	Nem megfelelő kulcsszavak szűrése	S., Wing-yin Lee & B. W., Leung (2022). Facilitating young children's social and emotional learning experience in Hong Kong Protestant churches: Perspectives of song leaders	F. T., Ogunyemi & E., Henning et al. (2020). From traditional learning to modern education: Understanding the value of play in Africa's childhood development	Sem a tanulmány címében, sem pedig az absztraktjában nem találtuk meg keresőszavainkat.
Módszer	Empíria	Szűrési kritériumaink egyike az elmúlt tíz év empirikus tanulmányainak feltérképezése	J. Sperling et al. (2023). A randomized study of El Sistema-inspired youth music education programming: Evidence addressing executive function and social-emotional learning.	M. Martins & A. Pl. Pinheiro (2021). Does Music Training Improve Emotion Recognition Abilities? A Critical Review	Nincs empíria, elméleti értekezés.
Koragyermekkori zenei nevelésben fellelhető szociális és érzelmi fejlődés	A szociális és érzelmi fejlődés mely képességeit méri az adott tanulmány? Milyen mérőeszközökkel mérik?	A szociális és érzelmi fejlődés mérési trendjeinek vizsgálata a kora gyermekkori zenei tevékenységekben	D., Kryeziu (2021). Preschool teachers' view about the effect of musical games on musical talent and their developmet	S. N., Edgar & B., Morrison (2021). A vision for Social Emotional Learning and arts education policy	Nem a szociális és érzelmi fejlődést vizsgálja, hanem áttekinti a jelen téma szakpolitikai aspektusait.

1. táblázat: Példák beválogatott és kizárt tanulmányokra

A Web of Science adatbázisban végzett keresést 2024. augusztus 12-én folytattuk le. A keresést a PRISMA-modell lépéseihez igazodva, a „music education" AND „social emotional learning" AND „early child" kulcsszavakkal kezdtük. Ezt követte a publikációk megjelenési éveinek szűkítése. Így kutatásunkba az elmúlt tíz év tanulmányai kerültek be. E tíz éves időintervallum alatt 2014-ben és 2016-ban nem jelent meg tanulmány a

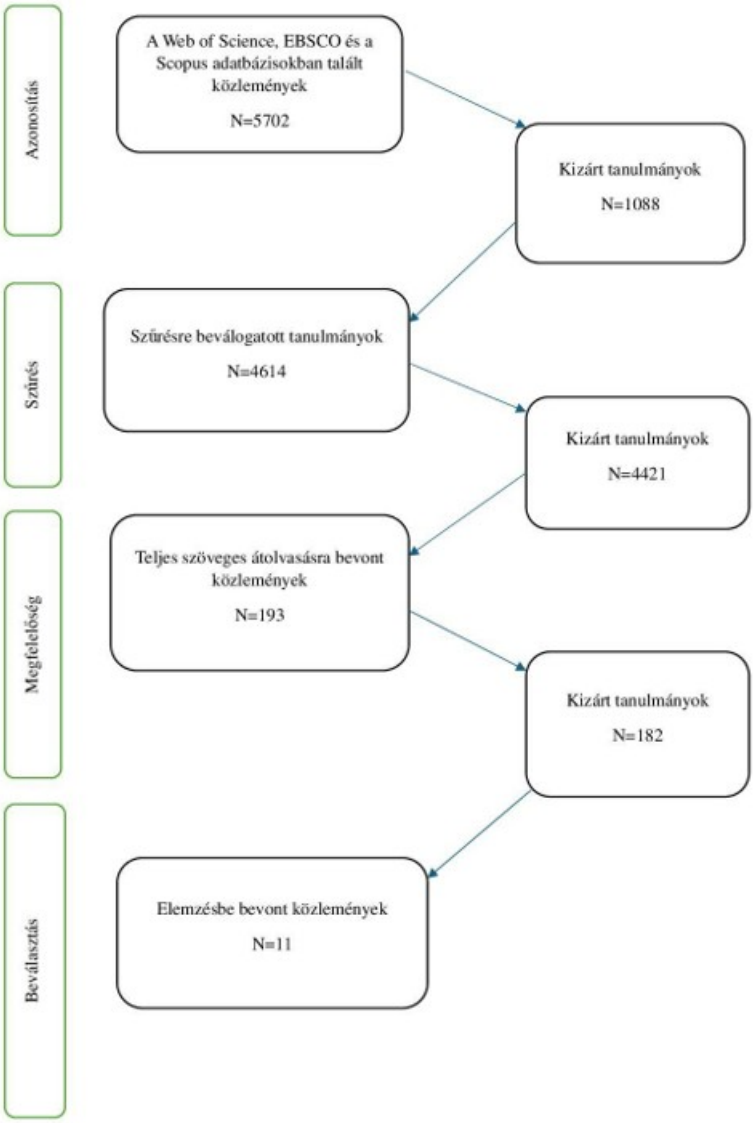
témában. A szűrést a címek és az absztraktok átolvasásával folytattuk, kulcsszavaink meglétét kerestük. A teljes szöveges átolvasásba bevont közlemények száma 17 volt. A teljes szöveges áttekintés során még 11 cikket zártunk ki, további kettőhöz nem volt hozzáférésünk. Így a Web of Science adatbázisból összesen három cikket válogattunk be.

Az Ebsco adatbázisban a keresést 2024. szeptember 23-án végeztük, amit a „music education" AND „social emotional learning" kulcsszavakkal kezdtünk. A találatokat az elmúlt tíz év publikációira szűkítettük. Az absztraktok átolvasása során a „music" vagy „music education" vagy „music lessons", továbbá a „early childhood" vagy „early childhood education" vagy „preschool education", illetve a „social emotional learning" a „social competence" vagy a „Social competence" szinonimáinak meglétét kerestük. Ezt követően a források típusai – „Source types" – közül az akadémiai folyóiratokra („Academic journals") – szűkítettük eredményeinket. A teljes szöveges átolvasásba bevont közlemények száma 13 volt. A teljes szöveges áttekintés után az Ebsco adatbázisból két közleményt válogattunk be az elemzésbe.

A Scopus adatbázisban keresésünket 2024. szeptember 25-én végeztük. Kulcsszavaink a „music education" AND „social emotional learning" AND „early childhood" voltak. A keresést az elmúlt tíz év publikációinak kiválogatásával folytattuk. Az azonosítást a „Subject area", majd a „Docs type" szűkítése követte. Ennek mentén az „Art and Humanities" témájú cikkeket válogattuk be, és kizártuk a konferenciaanyagokat. Ezt követően az „open access" tanulmányokra szűkítettük tovább a keresést. Kizárt kulcsszavaink az „adult", „adolescent", „language", „adolescence", „young adult", „linguistics", „gender", „autism", „piano lessons", „olfaction", „music teacher education", „multilingualism", „middle age", „language evolution", „language development", „disorders", „developmental language disorder", „autistic disorder", „adolescents", „autism spectrum disorder", „autism spectrum disorders" voltak. A szűkítést a forrás típusok – „Source type" – szűrésével zártuk. A meghatározott kritériumok mentén átolvastuk az absztraktokat. Végül a teljes szövegek átolvasása alapján a Scopus adatbázisból 6 cikket válogattunk be az elemzési folyamatba.

A keresés során találtunk olyan tanulmányokat, melyek látszólag megfeleltek a kritériumoknak, végül mégis kizártuk őket, mert a szülő és a pedagógus attitűdjét, motivációját vizsgálták, vagy mert nem tartalmaztak mérési adatokat.

A teljes szöveges áttekintéseket követően elemzésünkbe összesen 11 cikket vontunk be. A keresési folyamatokról összesített szűrést készítettünk, melyet az alábbi ábra mutat be.



1. ábra: Az összesített szűrés folyamata

A beválogatott tanulmányok jellemzői

Az elemzésbe bevont tanulmányok jellemzőit a célkorosztály, a vizsgált fejlesztési területek, az alkalmazott kutatási designok és a mérőeszközök alapján rendszereztük. A beválogatott kutatások többsége kisgyermek- vagy óvodáskorú mintán végzett empirikus vizsgálat volt. A 11 cikkből háromban találtunk általános iskolás korosztályt mérőt. Elemzésünkbe bevontuk ezeket is, mert életkori szempontból közel voltak kutatásunk korosztályához. A kutatások elsősorban a koragyermekkori zenei nevelés és a szociális és érzelmi fejlődés kapcsolatára fókuszáltak.

A bevont tanulmányok között egyaránt megjelentek kvalitatív, kvantitatív és kevert módszertanú kutatások. Több vizsgálat longitudinális vagy intervencióalapú kutatási design alapján készült (Sperling et al., 2023; Hadar et al., 2024; Wing-yin Lee & Leung, 2022; Williams & Berthelsen, 2019; Cuadrado, 2019; See & Ibbotson, 2018; Williams et al., 2015; Ruokonen et al., 2021), emellett randomizált kontrollvizsgálatok, kvázikísérleti elrendezések, megfigyeléses vizsgálatok és félig strukturált interjúkra épülő vizsgálatok is szerepeltek az elem-

zésben (Williams & Berthelsen, 2019; Sperling et al., 2023; Granö & Turunen, 2022; Wing-yin Lee & Leung, 2022; Kryeziu, 2021). A 11 tanulmány közül összesen nyolc longitudinális vizsgálaton alapult (Sperling et al., 2023; Hadar et al., 2024; Wing-yin Lee & Leung, 2022; Williams & Berthelsen, 2019; Cuadrado, 2019; See & Ibbotson, 2018; Williams et al., 2015; Ruokonen et al., 2021), a három keresztmetszeti kutatás pedig megfigyelésen, félig strukturált interjún, illetve zenei ingerekhez kapcsolódó beszámolókon alapult (Granö & Turunen, 2022; Kryeziu, 2021; Owen et al., 2024). Az elemzett vizsgálatok közül hét valamilyen zenei program vagy fejlesztő tevékenység hatását elemezte (Sperling et al., 2023; Hadar et al., 2024; Williams & Berthelsen, 2019; Cuadrado, 2019; See & Ibbotson, 2018; Williams et al., 2015; Ruokonen et al., 2021).

Az elemzett vizsgálatokban alkalmazott mérőeszközök változatos képet mutattak. A tanulmányokban standardizált kérdőívek, pedagógusi értékelések, megfigyelési szempontsorok, a mintát képező gyermekek számára kidolgozott feladatlapok, valamint saját fejlesztésű félig strukturált interjúk egyaránt megjelentek (Sperling et al., 2023; Williams & Berthelsen, 2019; Ruokonen et al., 2021; See & Ibbotson, 2018; Hadar et al., 2024; Williams et al., 2015; Owen et al., 2024; Wing-yin Lee & Leung, 2022; Kryeziu, 2021). Több kutatás alkalmazott nemzetközileg validált mérőeszközöket (Sperling et al., 2023; Williams & Berthelsen, 2019; Hadar et al., 2024; Williams et al., 2015; Owen et al., 2024). A vizsgálatok között megjelent kontroll- és kísérleti csoportos elrendezés (Sperling et al., 2023; Hadar et al., 2024; Williams & Berthelsen, 2019), az otthoni zenei tevékenység vizsgálata (Hadar et al., 2024; Williams et al., 2015), az intézményi zenei programok elemzése (Sperling et al. 2023; Williams & Berthelsen, 2019; Cuadrado, 2019; See & Ibbotson, 2018; Ruokonen et al., 2021), valamint a közösségi zenei gyakorlat vizsgálata is (Wing-yin Lee & Leung, 2022). A beválogatott tanulmányokat a 2. táblázat időrendben mutatja be, feltüntetve a célkorosztályt, a vizsgált területeket, az alkalmazott kutatási designt és a mérőeszközöket.

Szerző(k), tanulmány címe	Korosztály	Vizsgált területek	Kutatási design	Mérőeszközök
1. Williams, K. E. et al. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children	Kutatás kezdetek 0-12 hónap, jelen kutatás 2 – 3 éves gyermekek, 4 – 5 éves gyermekek fejlődésének mérése	szókincs, számolási készségek, figyelmi és érzelmi szabályozás, valamint proszociális készség	Longitudinal Study of Australian Children mintája, longitudinális, kétlépcsős klaszteres mintavétel.	The longitudinal Study of Australian Children (LSAC) National Household Education Survey (NHES; U.S. Department of Education.National Centre for Education Statistics, 1996) és a Head Start Family and Child Experiences; Short Temperament Scale for Children (STSC) (Prior, Sanson és Oberklaid, 1989); Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) alskálája; SDQ Totals Problems Score (Goodman, 1997).
2. See, B. H. & Ibbotson, L. (2018). A feasibility study of the impact of the Kodály-inspired music programme on the developmental outcomes of four to five year olds in England	4 – 5 éves gyermekek	A meghatározott 7 fejlődési terület közül: Személyes, szociális és érzelmi fejlődés: önbizalom és önismeret, érzelmek és viselkedés kezelése, kapcsolatok kialakítása	véletlenszerű mintavétel két félévben mérték a gyermekeket megfigyelés, (EYFS) értékelési standard szerinti értékelés kevert megközelítés	Early Years Foundation Stage (EYFS) nemzeti értékelési standardok. Early Learning Goals (ELG).
3. Cuadrado, F. (2019). Music and Talent: An experimental project for personal development and well-being through music	3 – 9 éves gyermekek	két feltáró tanulmány: 1. kreativitás mérése és zenei anyanyelv tanulása; 2. önbecsülés, az önbizalom, a motiváció, a társadalmi és érzelmi kapcsolatok, jóllét	Music&Talent projekt mintája A „Music and Talent” projekt zenei program alkalmazása, kevert módszertan	Második tanulmány: Ritchie & Williamon (2011) által validált kérdőív adaptációja az önhatékonyság mérésére, a gyermekek részére
4. Williams, K. E. & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities	4 – 5 éves gyermekek	önszabályozás, végrehajtó funkciók	kvótás mintavétel, longitudinális, kvázi-kísérleti terv	Early Years Toolbox (EYT) iPad-feladataiból (Howard et al., 2016): EYT Mr. Ant feladat, munkamemória EYT Go/No-Go feladat, gátlás EYT kártyaválogató feladat, mely a Dimensional Change Card Sort feladat protokolljain alapul (Zelazo, 2006). Pedagógus kérdőív: EYT Child Self-Regulation and Behaviour Questionnaire (CSBQ)
5. Kryeziu, D. (2021).	óvodáskorú	érzelmi állapot javítá-	célirányos mintavétel,	8 kérdésből álló félig

Preschool teachers' view about the effect of musical games on musical talent and their development	gyermekek	sa, pszichoszociális fejlődés	kvalitatív megközelítés, interjúk hitelesítése: szakértői véleményezés.	strukturált saját pedagógus interjú
6. Ruokonen, I. et al. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: an extensive observational study	1 – 3 éves gyermekek (10 hó – 47 hó)	együttműködés,bevonódás, interakció a felnőttel, érzelmek, szociális készségek.	véletlenszerű mintavétel, kevert megközelítés, Pedagógusok önértékelésének elemzése, megfigyelés, véletlenszerű mintavétel, megfigyelések	Leuven Involvement Scale for Young Children (LISYC) (Leavers 1994); Ekman és Davidson (1994) megfigyelhető érzelmek kategóriáinak alapján, kisebb kiigazításokkal; Reunamo (2007) szociális orientáció kategóriái;Reunamo értékelési modellje (Fonsen et al. 2020; Rintakorpi és Reunamo 2017).
7. Granö P. & Turunen, S. (2022). 'It Is You in My Picture!' A Holistic Approach to Six-Year-Old Children's Art Experiences	6 éves gyermekek	Érzelemkifejezés, kommunikációs készségek	Mintavételi eljárásról kevés adat Megfigyelés, Kvalitatív megközelítés. Keresztmetszeti, 120 percnyi videó és 30 rajz.	A rút kiskacsa c. mese feldolgozása rajzzal, zenehallgatással. A foglalkozásról készült videó elemzése A foglalkozások megfigyelése során a gyermekek egymás közti interakcióit figyelték
8. Wing-yin Lee, S. & Leung, B. W. (2022). Facilitating young children's social and emotional learning experience in Hong Kong Protestant churches: Perspectives of song leaders	2 – 4 éves gyermekek	önismeret, önmenedzselés, szociális tudatosság, kapcsolatkezelés, felelősségteljes döntéshozatal	kvalitatív megközelítés, célirányos mintavétel, longitudinális, nem- résztvevői megfigyelés	12 dalvezetővel saját félig strukturált interjú
9. Sperling, J. et al. (2023). A randomized study of El Sistema-inspired youth music education programming: Evidence addressing executive function and social–emotional learning	Óvoda – általános iskola 1. osztály	Végrehajtó funkciók, szociális-érzelmi tanulás (SEL): érzelmi képességek, proszocialitás	Véletlenszerű mintavétel, randomizált kontrollterv, végül 2 kohorsz. Longitudinális, intervenció alkalmazása, Adatfelvétel egy tanév alatt kétszer Elemzési terv	**1.** Mueller & Piper, 2014. Munkamemória (Digit Span [DS] feladat; Wechsler & Kodama, 1949), a gátló kontroll (Go/No-Go feladat; Bezdjian et al., 2009) és a rugalmas gondolkodást/tervezés (Tower of London [TOL] feladat; Phillips et al., 1999; Shallice, 1982) mérése. **2.** Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ; Józsa & Morgan, 2015), Child Behavior Scale (Ladd & Profilet, 1996) alskálája, valamint a Devereux Student Strengths Assessment

				(DESSA-mini; LeBuffe et al., 2018) rövidített változata. **3.** Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997)
10. Hadar, T. et al. (2024). Comparing the Benefits of Parent-Infant Flute and Singing Groups for Communication and Parenting: A Feasibility Study	A vizsgálat kezdetekor 5-9 hónapos csecsemők és szüleik	zenei interakciók hatása a kommunikációs készségek fejlődésére	Véletlenszerű mintavétel, 3 csoport. 14 hetes longitudinális vizsgálat, heti 1-1 alkalom, félig strukturált interjú, 3 hónapos otthoni tevékenység CD melléklet segítségével kérdőíves mérés	Music@home-infant (Politilou, Müllensiefen, Stewart & Franco, 2018); Stim- Q infant (Dreyer, Mendelsohn &TamisLeMonda, 1996 idézi Hadar et al., 2024); Communicative Development Inventory (Fenson et al., 1994); VASQ (Bifulco, Mahon, Kwon, Moran & Jacobs, 2003); félig strukturált interjú (Smith & Osborn, 2003) kiegészítve saját kérdésekkel
11. Owen, C. et al. (2024). Putting Musical Feelings Into Words: Children's Verbal Descriptions of Music-Evoked Experiences	5–11 éves gyermekek	érzelemfelismerés	célirányos mintavétel, anamnézis felvétele a vizsgálat előtt, Anamnézishez igazított kérdések. Ehhez kapcsolt mérési skála, kevert megközelítés	Music Use and Background Questionnaire (MUSEBAQ) (Chin et al., 2018); GEMS (Zentner et al., 2008), GEMIAC (Coutinho & Scherer, 2017) és az affektus 13 dimenziója (Cowen et al., 2020) adaptációi.

2. táblázat: Az elemzett tanulmányok módszertanainak összefoglaló táblázata

Eredmények

Az elvégzett keresési folyamat lezárta után megállapítottuk, hogy jelen témában még nem született eddig szisztematikus szakirodalmi áttekintés, valamint hogy a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását mérő publikációk száma a 10 éves vizsgált időtartam második felében megnőtt.

Az elemzésbe bevont tanulmányokban vizsgált szociális és érzelmi fejlődés mellett több esetben a szókincsfejlesztés, a számolási készség, az online zenei részvétel, valamint a végrehajtó funkciók mérése is megjelent a vizsgált részképességek között. Az is tanulságos, hogy az elmúlt tíz évben, 2016-ban, 2017-ben és 2020-ban nem jelent meg olyan publikáció, amely az általunk meghatározott kritériumoknak megfelelt volna.

Az elemzésbe bevont közleményekben a szociális és az érzelmi fejlődést többféle megközelítés szerint mérték. Az elemzett tanulmányokban a szociális és az érzelmi fejlődés kapcsán a végrehajtó funkciók, a proszociális készségek, az érzelemkifejezés, az érzelemszabályozás, az önbizalom, az önismeret, a társas interakciók, valamint a kognitív képességek fejlődésének mérése is megjelent. Az alábbiakban a kutatások eredményeit a

vizsgált területek mentén mutatjuk be. Az eredmények értelmezése során figyelembe vettük, hogy az egyes tanulmányok eltérő mérőeszközökkel vizsgálták a szociális és az érzelmi fejlődés részterületeit.

Végrehajtó funkciók és kognitív képességek

Sperling és munkatársai (2023) tanulmányának fókuszában a végrehajtó funkciók mérése állt. Eredményeik között kifejtik, hogy az alkalmazott mérőeszközök megbízhatónak bizonyultak, hiszen pozitív, de nem szignifikáns változást tapasztaltak a mintába bevont gyermekek végrehajtó funkcióinak, illetve szociális és érzelmi készségeinek fejlődésében. Ugyanakkor hozzátették, hogy a gyermekek több negatív reakciót mutattak kudarc esetén. Kiemelték azt is, hogy az egyes demográfiai jellemzők hatással voltak a fejlődés mértékére.

Williams és Berthelsen (2019) a kognitív és a viselkedésszabályozás kapcsán a vizsgált három közösségből csak egyben mértek kiemelt fejlődést. A gátlás, a munkamemória és a váltás esetében nem számoltak be szignifikáns eredményekről. A nemek közötti eltéréseket tekintve viszont a fiúknál mutatkozott erősebb hatás a váltás és a végrehajtófunkciók fejlődésében.

See és Ibbotson (2018) a Kodály koncepcióra épülő zenei intervenció során mérte többek között az óvodáskorú gyermekek kognitív készségeit, az érzelmek fejlődését és a társas interakciókat. A tanulmány kimagasló eredményeket talált az intervencióban részt vevő gyermekek szociális és érzelmi fejlődésében a kontrollcsoport tagjaihoz képest.

Williams és társai (2015) a kognitív fejlődésben pozitív eredményeket jegyeztek, különösen a szókincs fejlődése terén.

Érzelemkifejezés és érzelemszabályozás

Granö és Turunen (2022) eredményeik között kiemelték, hogy a részt vevő gyermekek érzelemkifejezését az alkotás, a zene vagy a mese hallgatása segítheti, valamint a kortársakkal való párbeszéd támogathatja.

Owen és munkatársainak (2024) eredményei arról számoltak be, hogy a vizsgálatban részt vevő gyermekek megfelelően azonosították az érzelmeket és különbséget tudtak tenni az egyes zeneműrészletek között. Az érzelmek megfogalmazása esetén pedig gazdag szókincset használtak.

Williams és Berthelsen (2019) jelentős hatást mutattak ki az érzelemszabályozás fejlődésében mindhárom vizsgált közösség esetében. Williams és munkatársai (2015) az érzelemszabályozás fejlődése tekintetében pozitív, de nem jelentős változást tapasztaltak. Ruokonen és munkatársai (2021) eredményeik alapján kiemelték, hogy a zenei helyzetekben részt vevő gyermekek érzelmileg kiegyensúlyozottabbak voltak.

Proszociális viselkedés és társas interakciók

Williams és társai (2015) a legerősebb hatást a proszociális viselkedés fejlődésében találták. Ruokonen és társai (2021) eredményeik alapján kiemelték, hogy a zenei helyzetekben részt vevő gyermekek magasabb aktivitást mutattak, körükben több volt az együttműködő, alkalmazkodó viselkedés.

Kryeziu (2021) kutatásában a mintába bevont pedagógusok pozitív eredményekről számoltak be, melyek alapján saját tapasztalatuk az, hogy az általuk vezetett zenei foglalkozások támogatják az együttműködést, az érzelmi stabilitást, az önbizalom fejlődését. Hadar és munkatársai (2024) eredményeik között kiemelték, hogy a kérdőíves kitöltések alapján a csoportos tevékenységeken szívesen vettek részt a családok, a kisgyermekek kommunikációs kifejezőkészsége fejlődött. Az otthoni tevékenységek kapcsán kiemelték, hogy a CD-melléklet segítségével az otthoni éneklés beépült a családok napi rutinjába, ami segítette a szülő-gyermek kommuniká-

ció és kötődés erősödését. Wing-yin Lee és Leung (2022) eredményei rávilágítottak arra, hogy a csoportokban való közös éneklés lehetőséget adhat arra, hogy a gyermekek szociális és érzelmi készségei fejlődjenek.

Önbizalom, önismeret és motiváció

Cuadrado (2019) az eredmények között kiemelte, hogy az önhatékonyság szintje szignifikánsan magas volt. Továbbá szintén magas pontszámokat értek el az önbecsülést, önbizalmat, motivációt mérő kérdések. See és Ibbotson (2018) az önbizalom, az önismeret fejlődését is mérte, mely területeken kimagasló eredményekről számoltak be. Kryeziu (2021) kutatásában a pedagógusok tapasztalata alapján a zenei foglalkozások támogatják az önbizalom fejlődését.

Diszkusszió

Szisztematikus szakirodalmi áttekintésünkben 11 tanulmányt elemeztünk a PRISMA-modell (Page et al., 2020) alapján arra fókuszálva, hogy a beválogatott publikációkban milyen kutatási módszerek, mérőeszközök segítségével mérték a koragyermekkori zenei nevelés hatását a szociális és érzelmi fejlődésre. Az elemzésbe bevont 11 tanulmány közös kiindulópontja, hogy a korai zenei nevelés túlmutat a zenei részképességek fejlesztésén, befolyásolja a szociális, az érzelmi és a kognitív fejlődést is. Ennek mentén tehát a zenei transzferhatás alátámasztására fókuszáltak.

Elemzésünk során a kutatási módszerek és mérőeszközök széles spektrumával találkoztunk, azonban a mérőeszközök használata nem mutatott egységes képet. Az elemzésbe bevont 11 tanulmány nem egységesen mérte a zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását, így e publikációkat tekintve nem állapítottunk meg koherens mérési gyakorlatot. E megállapítás a szociális és érzelmi fejlődés vizsgálata szempontjából alátámasztja Zsolnai (2018) észrevételét, miszerint e terület mérése, mérhetősége komplikált. Az elemzett tanulmányok módszertani heterogenitása arra is utalhat, hogy a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatása jelenleg nem rendelkezik egységes fogalmi és mérési kerettel. Mindez arra enged következtetni, hogy e terület inkább feltáró jellegű kutatási szakaszban van.

A bevont tanulmányok mérőeszközhasználata nem volt egységes. Az elemzett kutatásokban pedagógus és szülői kérdőívek, gyermekek számára kidolgozott tesztek, félig strukturált interjúk, megfigyelések, videófelvételek és gyermekrajzok elemzése egyaránt megjelent (például Sperling et al., 2023; Williams & Berthelsen, 2019; Granö & Turunen, 2022; Hadar et al., 2024). A mérőeszközök között standardizált kérdőívek és tesztek, valamint saját fejlesztésű mérőeszközök is szerepeltek. Több kutatás standardizált mérőeszközöket alkalmazott (például Sperling et al., 2023; Williams et al., 2015), míg más tanulmányok saját fejlesztésű kérdőívekkel vagy interjúkkal dolgoztak (például Kryeziu, 2021; Wing-yin Lee & Leung, 2022). Az alkalmazott mérőeszközök és módszerek különbözősége megnehezítette az eredmények összehasonlítását, ugyanakkor rávilágított arra, hogy a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi hatásainak vizsgálata jelenleg nem rendelkezik egységes mérési gyakorlattal.

Az elemzésbe bevont tanulmányok többségében pozitív eredményekről számoltak be, de a vizsgált területek fejlődése kapcsán egységes és eltérő tapasztalatok is megfogalmazódtak. A végrehajtó funkciók fejlődésében Sperling és munkatársai (2023) – noha nem szignifikáns, de – pozitív változást tapasztaltak, Williams és Berthelsen (2019) viszont csak a fiúgyermekek esetében mutattak ki pozitív hatást. Az érzelemszabályozás mérése kapcsán, míg Williams és Berthelsen (2019) jelentős hatást mutatott ki, addig Williams és munkatársai (2015) az otthoni zenei tapasztalatok kapcsán nem tudtak fejlődést kimutatni.

E két utóbbi tanulmány eltérő eredményei kapcsán felmerül a kérdés, vajon a két kutatásban alkalmazott eltérő módszertannak van-e szerepe ebben. Míg Williams és Berthelsen (2019) az érzelemszabályozást pedagógus kérdőív mellett gyermekek számára kidolgozott teszttel is mérte, addig Williams és munkatársai (2015) szubjektív, önbevalláson alapuló pedagógus és szülői kérdőívekkel vizsgálta ugyanezt a területet. A két vizsgálat mintanagysága is jelentősen eltért, hiszen Williams és társai (2015) 3031 résztvevővel, Williams és Berthelsen (2019) pedig 113 résztvevővel dolgozott, miközben az alacsonyabb mintanagyságú kutatás mutatott pozitív eredményeket az érzelemszabályozás fejlődése kapcsán.

Granö és Turunen (2022) kutatásának konklúziója szerint az alkotás, a zene, a mesehallgatás, illetve a kortársakkal folytatott párbeszéd támogathatja az érzelemkifejezés fejlődését. Sperling és munkatársai (2023) pozitív eredményeket mutattak fel az érzelmi készségek fejlődése kapcsán, See és Ibbotson (2018), valamint Kryeziu (2021) az érzelmi fejlődés és önbizalom területén számoltak be kedvező eredményekről, míg Ruokonen és munkatársai (2021) a zenei helyzetekben tapasztalt érzelmi stabilitást emelték ki. Owen és munkatársai (2024) kutatásukban az érzelmek megfelelő azonosítását hangsúlyozták.

A szociális készségek kapcsán Sperling és munkatársai (2023) pozitív, de nem szignifikáns változást tapasztaltak. Wing-yin-Lee és Leung (2022) hangsúlyozta, hogy a csoportos éneklés lehetőséget adhat a szociális és érzelmi készségek fejlődésére. Kryeziu (2021), valamint Ruokonen és munkatársai (2021) az együttműködés fejlődésében találtak pozitív változásokat. Az önbizalom és önbecsülés tekintetében Cuadrado (2019), valamint See és Ibbotson (2018) számoltak be pozitív eredményekről, bár Cuadrado (2019) hangsúlyozta, hogy az alacsony részvételi arány miatt az eredmények nem általánosíthatóak.

Hadar és munkatársai (2024) az otthoni tevékenységek kapcsán emelték ki, hogy a részt vevő családok mindennapi rutinjába beépült közös éneklés támogathatja a szülő-gyermek kapcsolat erősödését. Ez a kapcsolat meghatározza az elsődleges kötődés minőségét, mely az érzelmi fejlődés alapja (Zsolnai, 2018). Ennek mentén Hadar és munkatársainak (2024) eredményei megerősítik az érzelmi fejlődés alapjainak kiemelt szerepét.

Jelen szisztematikus szakirodalmi áttekintés alapján több kutatási hiányterület is azonosítható. Az elemzett vizsgálatok többsége viszonylag rövid távú intervenciókra épült, ennek alapján kérdéses, hogy a vizsgált terület szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásai hosszú távon fennmaradnak-e. Továbbá több kutatás alkalmazott szubjektívebb értékelésen alapuló mérőeszközöket, így például Hadar és munkatársai (2024), Kryeziu (2021), Wing-yin Lee és Leung (2022), vagy See és Ibbotson (2018), miközben kevesebb vizsgálat épített objektívebb, standardizált, gyermekek számára kidolgozott tesztekre vagy több módszer együttes alkalmazására, mint például Cuadrado (2019) vagy Owen és munkatársai (2024). Így a jövőbeni kutatások szempontjából indokolt lehet különböző adatfelvételi módszerek kombinálása, mivel a szociális és az érzelmi fejlődés bonyolult jelenségének több szempontból való értelmezése növelheti a vizsgálatok megbízhatóságát. Emellett érdemes lenne differenciáltabban vizsgálni az egyes zenei tevékenységek – például a közös éneklés, a zenehallgatás, az improvizációs játékok – eltérő hatásait a szociális és az érzelmi fejlődésre.

Az elemzés korlátai között említjük, hogy az elemzésbe bevont tanulmányok eltérő perspektívákból értelmezték a szociális és az érzelmi fejlődést, így egységes mérési trendet nem tudtunk megfigyelni, és nehezen tudtuk összehasonlítani az elemzésbe bevont tanulmányokat egymással. További limitációként emeljük ki, hogy az egyes tanulmányok beválogatása során nem vettük számításba, hogy az egyes tanulmányokban a résztvevők demográfiai jellemzői befolyásolhatják az adott vizsgálatok eredményeit. Erről számol be Sperling és munkatársai (2023) tanulmánya. Ugyancsak a korlátok között jegyezzük meg, hogy az elemzésbe bevont tanulmányok mérőeszközei között több önbevalláson alapult – így a Williams és Berthelsen (2019) kutatásában alkalmazott pedagógus kérdőív, a Hadar és munkatársai (2024) kutatásában használt szülői kérdőívek, a Sperling és

munkatársai (2023) által alkalmazott pedagógus és szülői kérdőívek, Williams és munkatársai (2015) vizsgálatának szülői és pedagógus kérdőívei, Cuadrado (2019) kutatásának gyermektesztjei, Kryeziu (2021) félig strukturált interjúja és Wing-yin Lee & Leung (2022) félig strukturált interjúja. Úgy véljük, ez hozzájárulhatott ahhoz, hogy az elemzett tanulmányok többsége pozitív eredményekről számolt be.

Összegzés

Szisztematikus szakirodalmi áttekintésünkben a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásának nemzetközi mérési trendjeit vizsgáltuk meg a Web of Science, az Ebsco, valamint a Scopus adatbázis bevonásával. Elemzésünket a PRISMA-modell (Page et al., 2021) alapján végeztük. Keresési stratégiánkban három kiemelt kritériumot állítottunk fel: az általunk beválogatott tanulmányok empirikus jellegűek legyenek, a születéstől a hatéves korú gyermekek zenei nevelésével foglalkozzon, a szociális és érzelmi képességek valamely területének alakulását mérje. Emellett a Scopus adatbázisban az open access tanulmányokra kerestünk rá. Kutatásunk így 11 beválogatott tanulmány elemzésével foglalkozott.

Az elemzések alapján megállapítható, hogy változatos a zenei foglalkozások szociális és érzelmi hatását mérő kutatási módszerek, eszközök tárháza. Az elemzésbe bevont 11 közlemény közül három egy-egy nagyobb területet mér. További hat tanulmány egyszerre több tág területet vizsgál. A fennmaradó két kutatás egyike zenei vezetői perspektívából vizsgálta a szociális és érzelmi képességeket, a másik kutatás pedig zenei interakciókat mért. A vizsgált területek között szerepeltek a végrehajtó funkciók, az érzelemkifejezés, az önbecsülés, az önbizalom, a motiváció, a társas interakciók, a szociális jóllét, az önismeret, az érzelmi és a proszociális fejlődés, valamint az érzelmi szabályozás. Az elemzett publikációkban ismertetett módszerek változatossága is figyelemre méltó. A kutatások többsége longitudinális jellegű volt, Granö és Turunen (2022), Kryeziu (2021), valamint Owen és munkatársai (2024) viszont keresztmetszeti mérést végeztek. Az utóbbi kutatásokban bemutatott intervenciók is érdekesek. Míg Owen és munkatársai zeneműrészleteket mutattak a résztvevőknek, addig Granö és Turunen meseolvasás, majd zenehallgatás után vizsgálta a résztvevőket. Az elemzés során több tanulmány egyedülálló zenei programot mutatott be. Sperling és munkatársai (2023) az El Sistema nevet viselő programot alkalmazták, Hadar és munkatársai (2024) éneklést, fuvola hallgatást, ritmushangszereket alkalmazó tevékenységeket tesztelt, melyet egy három hónapos CD hallgatással egybekötött otthoni tevékenységsorozat követett. Williams és Berthelsen (2019) mozgás- és ritmusalapú intervenciót használt, Granö és Turunen (2022) a Rinnalla (Side by Side) projekt részeként egy művészetoktatási intervenciót valósított meg, Cuadrado (2019) a Music & Talent nevű projektben való részvétel hatását vizsgálta. See és Ibbotson a Kodály koncepciót alkalmazták vizsgálatuk során, Williams és munkatársai (2015) Hadar és munkatársaihoz (2024) hasonlóan szintén előre meghatározott otthoni zenei tevékenységek hatékonyságát mérték.

Az elemzésbe bevont kutatások mintavételi eljárása is különböző volt. A 11 tanulmányban szerepelt véletlenszerű, célirányos, kvótás mintavétel, és volt egy olyan is, mely egy korábbi kutatás mintájával dolgozott. A mintákban gyermekek és/vagy szüleik és/vagy pedagógusaik vettek részt. Az elemzésbe bevont tanulmányok közül ötben végeztek megfigyelést. Ezek közül Granö és Turunen (2022) 120 órányi videofelvételt is készített. Szintén ebből az öt kutatásból négy zenei tevékenységet figyelt meg, egy azonban a hétköznapi tevékenységek alapján mérte a szociális és az érzelmi fejlődést. Végül a mérőeszközök változatos alkalmazását emeljük ki. Az elemzésbe bevont tanulmányokban kilencben kérdőíveket, félig strukturált interjúkat és feladatlapokat használtak fel a vizsgálatok során. Granö és Turunen (2022) kutatása azonban tartalomelemzésen alapult, e tekintetben tehát kivétel. See és Ibbotson (2018) pedig esettanulmányokat készítettek. Míg a 11 elemzett kutatás közül Sperling és munkatársai (2023), Hadar és munkatársai (2024), valamint Williams és Berthelsen (2019)

több mérőeszközt is alkalmazott, Owen és munkatársai (2024), Williams és munkatársai (2015), Wing-yin Lee és Leung (2022), Kryeziu (2021), Ruokonen és munkatársai (2021), valamint Cuadrado (2019) csak egy-egy mérőeszközt használt.

Az elemzett tanulmányok módszertani heterogenitása, az eltérő mérőeszközök alkalmazása az eredmények értelmezését nehezíti, így ennek mentén indokoltnak tűnik olyan jövőbeni vizsgálatok megvalósítása, melyek többféle adatfelvételi módszert, hosszabb távú longitudinális vizsgálatokat, standardizált mérőeszközöket alkalmaznak annak érdekében, hogy megbízhatóbban váljanak feltárhatóvá a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásai.

Összességében elmondható, hogy az elemzett tanulmányokban ismertetett módszerek és mérőeszközök alkalmazása változatos volt, ebből következően az eredmények is nehezebben voltak értelmezhetők. A kutatás keresési folyamata során nem minden tanulmány volt hozzáférhető számunkra, így néhány releváns tanulmányt is ki kellett zárnunk elemzésünkből. Jelen tanulmány a PRISMA-modell mentén készült, mely alapján szűrési kritériumokat állítottunk fel. A szisztematikus szűrés ugyan növelte az átláthatóságot és a módszertani megbízhatóságot, ugyanakkor más releváns tanulmányok kizárását eredményezte. Bár jelen kutatás nem ad teljes képet a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásainak nemzetközi mérési gyakorlatáról, rávilágít a téma relevanciájára, és további kutatások alapjául szolgálhat.

Irodalom

1. Árvayné Nezvald, A. (2012). A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban. *Képzés és Gyakorlat*, *10*(3–4), 117–123. https://www.parlando.hu/2017/2017-6/Arvayne_Nezvald_Anett.pdf
2. Árvayné Nezvald, A. (2015). Ének – zenei nevelés módszertana a bölcsődében. In Simon, I. Á. (Ed.), *A kisgyermekkori nevelés módszertana* (pp. 35–38). Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ. https://archive.org/stream/simon-istvan-agoston-a-kisgyermekkori-neveles-modszertana-nymeregpedszolgkk-szombathely-2015/simon-istvan-agoston-a-kisgyermekkori-neveles-modszertana-nymeregpedszolgkk-szombathely-2015_djvu.txt
3. Bagdy, E. (2002). Hangzás, mozgás, ritmus: a muzikalitás lelki szerveződésének méhen belüli gyökerei. In Székely, M. (Ed.) *Hang és lélek*. (pp. 43–55.) Magyar Zenei Tanács.
4. Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisproblémamegoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.
5. Bandura, A. (2003). Szociális tanulás utánzás útján. In Zsolnai, A. (Ed.), *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (pp. 11–41.) Gondolat Kiadó.
6. Barkóczi, I. & Pléh, Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata.* Bács megyei Lapkiadó Vállalat.
7. Bede, F. A. & Endrődy, O. (2023). Zenei képességek fejlesztésének szerepe koragyermekkorban. *Módszertani Közlemények*, *63*(1), 94–109. https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.1.94-109
8. Bezdjian, S., Baker, L. A., Lozano, D. I. & Raine, A. (2009). Assessing inattention and impulsivity in children during the Go/NoGo task. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*(6), 841–852. https://doi.org/10.1348/026151008X314919

9. Bifulco, A., Mahon, J., Kwon, J.-H., Moran, P. M. & Jacobs, C. (2003). The Vulnerable Attachment Style Questionnaire (VASQ): An interview-based measure of attachment styles that predict depressive disorder. *Psychological Medicine*, *33*(6), 1099–1110. https://doi.org/10.1017/S0033291703008237
10. Bodrova E., Leong, D. J. & Yudina, E. (2023). Play is a play, is a play, is a play… or is it? Challenges in designing, implementing and evaluating play-based interventions. *Human Developmental Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034633
11. Cenberci, S. & Tufan, E. (2023). Effect of music education based on Edwin E. Gordon's Theory on children's developmental music aptitude and social emotional learning skills. *International Journal of Music Education*, *43*(2), 189–203. https://doi.org/10.1177/02557614231196973
12. Chin, T.-C., Coutinho, E., Scherer, K. R. & Rickard, N. S. (2018). MUSEBAQ: A Modular Tool for Music Research to Assess Musicianship, Musical Capacity, Music Preferences, and Motivations for Music Use. *Music Perception*, *35*(3), 376–399. https://doi.org/10.1525/mp.2018.35.3.376
13. Cole, M. & Cole, S. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
14. Coutinho, E. & Scherer, K. R. (2017). Introducing the GEneva Music-Induced Affect Checklist (GEMIAC): A brief instrument for the rapid assessment of musically induced emotions. *Music Perception*, *34*(4), 371–386. https://doi.org/10.1525/mp.2017.34.4.371
15. Cowen, A. S., Fang, X., Sauter, D. & Keltner, D. (2020). What music makes us feel: At least 13 dimensions organize subjective experiences associated with music across different cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *117*(4), 1924–1934. https://doi.org/10.1073/pnas.1910704117
16. Cuadrado, F. (2019). Music and Talent: An experimental project for personal development and well-being through music. *International Journal of Music Education*, *37*(1), 156–174. https://doi.org/10.1177/0255761418794720
17. Csillag, F. (1999). „Belülről és kívülről". Mai szemmel egy tizenöt évvel ezelőtti zenepedagógiai oktatási kísérletről. *Iskolakultúra*, *9*(2), 59–68.
18. Dartsch, M., Economidou Stavrou, N. & Piispanen, U. (2022). *Music right from the start: Theory and practice of early childhood music education.* European Music School Union. https://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2022/06/Music_Right_from_the_Start_Theory_and_Practice_of_Early_Childhood_Music_Education.pdf
19. Department for Education (2024). *Early years foundation stage profile handbook*. GOV.UK. https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-profile-handbook/early-years-foundation-stage-profile-handbook
20. Deszpot, G. (2004). Zeneöröm az iskolában. A Kokas-módszer lehetőségei a zenepedagógiában és általában a képességfejlesztésben. *Tanító*, *2014*(4), 25–27. https://www.kokas.hu/media/Deszpot.tan.pdf
21. Deszpot, G. & Vass, É. (2015). Multidiszciplináris kutatási lehetőségek a Kokas – módszer vizsgálatára. *Parlando*, *2015*(1). https://www.parlando.hu/2015/2015-1/Deszpot_Vass_KokasKutatasok.pdf
22. Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.) (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/1995-97541-000

23. Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J. & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(5), 1–173. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7845413/

24. Finders, J., Duncan, R., Korucu, I., Bryant, L., Purpura, D. J. & Schmitt, S. A. (2021). Examining Additive and Synergistic Relations Between Preschool Self-Regulation and Executive Function Skills. Predictions to Academic Outcomes. *Frontiers in Psychology, 12*. https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721282

25. Forrai, K. (1972). *Ének-zene az óvodában. Segédkönyv*. Tankönyvkiadó.

26. Forrai, K. (1974). *Ének az óvodában.* Zeneműkiadó.

27. Gartstein, M. A. & Skinner, M. K. (2018). Prenatal influences on temperament development: The role of environmental epigenetics. *Development and Psychopathology*, *30*(2018), 1269–1303. https://doi.org/10.1017/S0954579417001730

28. Gévayné Janurik, M. (2020). A zenetanulás transzferhatásairól nemzetközi és hazai kutatások tükrében. *Valóság: Társadalomtudományi Közlöny*, *63*(7), 77–94.

29. Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*(5), 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

30. Granö, P. & Turunen, S. (2022). 'It Is You in My Picture!' A Holistic Approach to Six-Year-Old Children's Art Experiences. *International Journal of Art and Design Education*, *41*, 142–157. https://doi.org/10.1111/jade.12397

31. Hadar, T., Politimou, N. & Franco, F. (2024). Comparing the benefits of parent–infant flute and singing groups for communication and parenting: A feasibility study. *Psychology of Music*, *52*(2), 141–157. https://doi.org/10.1177/03057356231166759

32. Hamvai, C. & Pikó, B. (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, *59*(4), 30-42.

33. Hegedűsné Tóth, Zs. (2015). A zenei nevelés hatásai. In Gyöngy, K. (Ed.), *Első lépések a művészetek felé II. – Az ének zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban* (pp. 11–37). Dialóg Campus.

34. Hegedűsné Tóth, Zs. (2021). Az óvodai ének-zenei nevelés módszertanának alakulása – Forrai Katalin módszertani könyveinek elemző bemutatása. *Gyermeknevelés*, *9*(3), 93 – 117. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.93.117

35. Honbolygó, F. & Lukács, B. (Eds.) (2021). *Az aktív zenetanulás két modelljének pszichológiai és idegtudományi hatásvizsgálata.* Aktív Zenetanulás Kutatócsoport. https://aktivzenetanulas.hu/wp-content/uploads/2021/03/3aktiv_zene_hatasvizsgalat_kotet_21_0305.pdf

36. Howard, S. J. & Melhuish, E. (2016). An early years toolbox for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: Validity, reliability, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *35*, 255–275. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0734282916633009

37. Janurik, M. & Józsa, K. (2018). Kihívások és lehetőségek a gyermekkori zenei nevelésben: Bevezető a tematikus számhoz. *Gyermeknevelés*, *6*(2), 1–4.

38. Janurik, M., Antal-Lundström, I. & Józsa, K. (2018). A zenei hallás korai fejlesztésének a szerepe a beszédészlelés fejlődésében: Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai. *Gyermeknevelés*, 6(2), 64–79. https://doi.org/10.31074/gyn201826479
39. Józsa, G. & Józsa, K. (2018). Végrehajtó funkció: elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia, 118*(2), 175–200.
40. Józsa, K. & Morgan, G. A. (2015). *Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. In Józsa, K., Morgan, G. A. & Liao, J. (Eds.), *Mastery motivation: Measures and results* (pp. 45–68). University of Debrecen Press. https://www.researchgate.net/publication/326107138_The_Revised_Dimensions_of_Mastery_Questionnaire_DMQ_18
41. Kelly, C. L., Slicker, G. & Hustedt, J. T. (2024). Family experiences, parenting behaviors, and infants' and toddlers' social-emotional skills. *Early Childhood Education Journal, 52*(4), 603–615. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01425-z
42. Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC): Manual*. Centre for Experiential Education.
43. Knappek, R. (2002). Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermekek általános és individuális fejlődésére. Hans Günther Bastian berlini felmérése az emelt óraszámú aktív zenélés hatásairól. In Székely, M. (Ed.), *Hang és lélek* (pp. 95–108). Magyar Zenei Tanács.
44. Kodály, Z. (1974). *Visszatekintés*. Zeneműkiadó Vállalat.
45. Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
46. Konta, I. & Zsolnai, A. (2002) *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
47. Kryeziu, D. (2021). Preschool teachers' view about the effect of musical games on musical talent and their development. *Rast Musicology Journal, 9*(1), 2573–2582. https://doi.org/10.12975/rastmd.2021917
48. Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008–1024. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.32.6.1008
49. LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 62–70. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.05.002
50. Leist Balogh, B. & Jámbori, S. (2022). Pozitív fiatalkori fejlődést meghatározó családi, iskolai, egyéni tényezők és összefüggéseik áttekintése a jólléttel. *Magyar Pedagógia, 122*(4), 235–254. https://doi.org/10.14232/mped.2022.4.235
51. Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. BMJ, 339(jul21 1), b2700–b2700. https://doi.org/10.1136/bmj.b2700

52. Priel, B., Besser, A., Waniel, A., Yonas-Segal, M., & Kuperminc, G. P. (2007). Interpersonal and intrapersonal processes in the formation of maternal representations in middle childhood: Review, new findings and future directions. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, *44*(4), 255–265. https://doctorsonly.co.il/wp-content/uploads/2011/12/2007_4_2.pdf
53. Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Healthcare Interventions. Explanation and Elaboration. *BMJ* 339: b2700. https://doi.org/10.1136/bmj.b2700
54. Nabavi, R. T. (2012). *Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory.* https://www.researchgate.net/publication/356129244_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory
55. Offord, D. & Janus, M. (2007). Development and Psychometric Properties of the Early Development Instrument (EDI): A Measure of Children's School Readiness*. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *39*(1), 1–22. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cjbs2007001
56. Owen, C., Egermann, H. & Schiavio, A. (2024). Putting Musical Feelings Into Words: Children's Verbal Descriptions of Music-Evoked Experiences. *Music & Science*, *7*. https://doi.org/10.1177/20592043241265318
57. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., … & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71
58. Pálfi, Zs. (2017). *A Kovács-módszer*. Parlando. https://www.parlando.hu/2017/2017-5/Palfi_Zsuzsanna-Kovacs-modszer.pdf
59. Phillips, L. H., Lawrie, L., Schaefer, A., Tan, C. Y. & Yong, M. H. (2021). The effects of adult ageing and culture on the Tower of London task. *Frontiers in Psychology*, *12*, 631458. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631458
60. Politimou, N., Stewart, L., Müllensiefen, D. & Franco, F. (2018). Music@Home: A novel instrument to assess the home musical environment in the early years. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/324467061_MusicHome_A_novel_instrument_to_assess_the_home_musical_environment_in_the_early_years
61. Prior, M., Sanson, A. & Oberklaid, F. (1989). *Short Temperament Scale for Children (STSC).* LifeCourse. https://lifecourse.melbournechildrens.com/measurement-library/stsc
62. Reach Out and Read. (n.d.). StimQ Cognitive Home Environment Questionnaire (StimQ). Reach Out and Read. https://reachoutandread.org/metric/stimq/
63. Reunamo, J. (2007). Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(3), 365–377. https://doi.org/10.1080/13502930701679304
64. Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, *187*(11), 1611–1622. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637
65. Ritchie, L. & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, *39*, 328. https://doi.org/10.1177/0305735610374895

66. Ruokonen, I., Tervaniemi, M. & Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: an extensive observational study, *Music Education Research*, *23*(5), 634–646, https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564
67. Sala, G., Gobet, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children. A multilevel meta-analysis. *Memory & Cognition 48*, 1429–1441. https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2
68. See, B. H. & Ibbotson, L. (2018). A feasibility study of the impact of the Kodály-inspired music programme on the developmental outcomes of four to five year olds in England. *International Journal of Educational Research*, *220*, 160–170. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.002
69. Smith, J. A. & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In Smith, J. A. (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51–80). Sage Publications, Inc. https://psycnet.apa.org/record/2003-06442-003
70. Soley, G. (2019). The social meaning of shared musical experiences in infancy and early childhood. In Young, S., & Ilari, B. (Eds.), *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges* (pp. 73–85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1_5
71. Sperling, J., Lee, V. K., Schmid, L., Gray, M. & Kim, J. Y. (2023). A Randomized Study of El Sistema-Inspired Youth Music Education Programming: Evidence Addressing Executive Function and Social–Emotional Learning. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/aca0000596
72. Szabadi, M. (2014). A szociális kompetencia elemeinek, fejlődésének és fejlesztésének feltérképezése zeneterápiás keretben. *Magyar Pedagógia*, *114*(3), 149–188.
73. Szabadi, M. (2021). *A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei zeneterápiás eszközökkel a tanító- és tanárképzésben.* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
74. Varner, E. (2020). General Music Learning Is Also Social and Emotional Learning. *General Music Today*, *33*(2), 74–78. https://doi.org/10.1177/1048371319891421
75. Wahman, C. L., Rispoli, K. & White-Cascarilla, A. (2024). Young children's social and emotional adjustment and caregiver stress during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, *52*(4), 603–615. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01721-w
76. Wechsler, D. & Kodama, H. (1949). *Digit Span task*. In D. Wechsler, *Wechsler Intelligence Scale for Children* (pp. 23–29). Psychological Corporation. https://psycnet.apa.org/record/1950-00877-000
77. Williams, K. E., Barrett, M., S., Welch, G., F., Abad, V. & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, *31*(2), 113–124. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004
78. Williams, K. E. & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music*, *47*(6), 800–820. https://doi.org/10.1177/0305735619861433
79. Wing-yin Lee, S. & Leung, B.-W. (2022). Facilitating young children's social and emotional learning experience in Hong Kong Protestant churches: Perspectives of song leaders. *Australian Journal of Music Education*, *54*(2), 72–82.

80. Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, *1*(1), 297–301. https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46
81. Zentner M., Grandjean D. & Scherer K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, *8*(4), 494–521. https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.4.494
82. Zsolnai, A. (2006). A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, *56*(6). 27–35.
83. Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése.* Gondolat Kiadó.
84. Zsolnai, A. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. Akadémiai doktori értekezés tézisei.* https://real-d.mtak.hu/1136/

Impact of Early Childhood Music Education on Social and Emotional Development – Measurement Tools, Measurement Practice

This study examines the impact of early childhood music education on social and emotional development and explores how to measure it. It attempts to present validated methods for this topic in light of domestic and international research over the last ten years. The relevance of the research area is demonstrated by the fact that global and national studies emphasising the key role of social and emotional development have multiplied in the last fifty years (Zsolnai, 2018), and international (e.g. Ruokonen, I. et al., 2021; Çenberci, S. & Tufan, E., 2023) professional literature has highlighted the importance of the role of early childhood education in the development of children's learning. In our systematic literature review, we used the PRISMA model to map social and emotional development measures in early childhood music education. We searched Web of Science, EBSCO, and Scopus. After multi-phase filtering, we found a broad range of instruments measuring social and emotional development, which confirms the topic's relevance and may support further research.

Keywords: *early childhood education, skill development, music education, social and emotional learning, measurement tools*

Óvodai mesék reziliencia fókuszú tartalomelemzése

Ujhelyi-Édes Regina, Vekety Boglárka*** és *Zsolnai Anikó ****

DOI: 10.21549/NTNY.54.2026.3.2

A reziliencia mint rugalmas ellenállóképesség lehetővé teszi, hogy az egyén az őt ért nehézségek ellenére is pozitív fejlődési eredményeket érjen el. Gyermekkorban a mesék kiváló eszközként szolgálnak a reziliencia erősítésére, hiszen számos mesehős szembesül krízishelyzetekkel, amelyeket olyan rezilienciát támogató tényezők révén old meg, mint a fejlett szociális és érzelmi készségek, amelyek fejlesztését érdemes már kisgyermekkorban elkezdeni. Magyarországon az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának része a mindennapos mesélés. Ennek kapcsán egy nem reprezentatív mintán alapuló kutatásban összegyűjtöttük az óvodapedagógusok és a gyermekek kedvenc meséit, majd tartalomelemzés alá vontuk a 10 legnépszerűbb történetet, különös tekintettel a reziliencia jegyeire. Összesen 321 óvodapedagógus töltötte ki az általunk készített kérdőívet. A meséket két független kódoló kódolta, a Cohen-kappa megbízhatóság 0,52-1 között alakult. A kedvenc mesékben leginkább az autonómia jelent meg mint a rezilienciát támogató tényező (10-ből 9 mesében). Szintén gyakran megjelenő elem a pozitív énkép, a nyitottság, a barátságosság (10-ből 8 mesében) és az alkalmazkodó képesség (10-ből 7 mesében). A legkevésbé pedig a hit és a kulturális tényezők jelentek meg a kedvenc mesékben, mint a rezilienciát befolyásoló tényezők (10-ből 2 mesében). A vizsgálat rámutatott arra, hogy a jövőben érdemes olyan meséket is beválogatni az óvodapedagógusok mesekészletébe, amelyek ezeket a kevésbé megjelenő támogató tényezőket (hit, kulturális tényezők) jelenítik meg a mesékben, így bővítve a gyerekek megküzdési stratégiáit.

Kulcsszavak: reziliencia, óvoda, mesék, tartalomelemzés

A reziliencia értelmezése és különböző megközelítései

A reziliencia azon jelenségek körét jelöli, amelyekben súlyos alkalmazkodási vagy fejlődési kockázatok fennállása ellenére kedvező fejlődési kimenetek figyelhetők meg. A rezilienciával foglalkozó kutatások célja annak feltárása, hogy milyen folyamatok teszik lehetővé ezeknek a pozitív kimeneteknek a létrejöttét (Masten, 2001).

A rezilienciát számos tudományterület vizsgálja. A fejlődéspszichológia kezdetben olyan gyermekek viselkedését tanulmányozta, akik szélsőséges életeseményeket éltek át, később azonban a kutatások kiterjedtek olyan felnőttekre is, akik traumatikus eseményeket tapasztaltak meg, valamint olyan szakmák képviselőire, akik napi szinten szembesülnek megterhelő vagy sokkoló helyzetekkel például katonák, rendőrök, orvosok, illetve segélyszervezetek munkatársai. Ebben a kontextusban a reziliencia a rugalmas ellenállóképességet, az adaptív megküzdést és a sokkszerű hatásokhoz való sikeres alkalmazkodást jelenti (Urbán & Kovács, 2016).

* Doktorandusz, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest; tanársegéd, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, edes.regina@ppk.elte.hu

** Adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, vekety.boglarka@ppk.elte.hu, https://orcid.org/0000-0002-5312-6104

*** Egyetemi tanár, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, zsolnai.aniko@ppk.elte.hu, https://orcid.org/0000-0003-1270-2926

A neveléstudomány területén is alkalmazzák a reziliencia fogalmát. Oktatási rezilienciáról akkor beszélünk, ha egy alacsony szocioökonómiai státuszú tanuló kimagasló tanulmányi eredményeket ér el. Az ezzel foglalkozó kutatások arra keresnek választ, hogy miért képesek bizonyos hátrányos helyzetű tanulók sikeresek lenni az iskolában, miközben a hasonló háttérrel rendelkező társaik többsége kevésbé eredményes (Geglédi, 2012; Tóth et al., 2016).

A reziliencia kialakulását befolyásoló tényezőket a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján (Goldstein & Brooks, 2013; Herrman et al., 2011; Masten & Barnes, 2018; Tóth et al., 2016) három fő csoportba sorolhatjuk: egyéni/személyes tényezők, biológiai tényezők, valamint környezeti és közösségi tényezők (lásd az 1. táblázatot).

A reziliencia kialakulását befolyásoló tényezők		
Egyéni / személyes tényezők	**Biológiai tényezők**	**Környezeti/tágabb közösségi tényezők**
fejlett önszabályozás, belső kontroll pozitív énkép nyitottság barátságosság önhatékonyság önbecsülés optimizmus, remény jó önértékelés alkalmazkodóképesség életkor kognitív flexibilitás társakhoz való kötődés autonómia	genetikai tényezők agy barázdáltsága agy mérete agyi hálózat neurotranszmitterek nem	családstruktúra szülői készségek támogató pedagógusok oktatási/nevelési intézmények vallási közösség hátrányos helyzet (szocio-ökonómiai) bántalmazás társas támogatás szülővel/gondozóval való kapcsolat sportolási lehetőségek kulturális tényezők

1. táblázat: A reziliencia kialakulását befolyásoló tényezők

Bronfenbrenner (1994) ökológiai modellje komplex rendszerben értelmezi a gyermek fejlődését, amelynek egyes szintjei a rezilienciát befolyásoló tényezők esetében is megjelennek. Nemcsak az egyéni jellemzők (például önbizalom, optimizmus) és a közvetlen környezet (család és annak társadalmi helyzete) fontosak, hanem a közelebbi és távolabbi szociális és társadalmi szintű tényezők is (például az óvoda és a kortárs közösség), hiszen egymással kölcsönhatásban befolyásolják a fejlődést (Cole & Cole, 2016).

Grotberg, (1995) egy nemzetközi rezilienciakutatás alapján többdimenziós tényezőket vizsgált, amelyek támogatják a gyermekek rezilienciájának fejlődését. Kidolgozott egy olyan keretrendszert, amelynek középpontjában az én áll, és amely három kulcskomponensre épül: „van", „vagyok" és „tudok". Ezek a kategóriák olyan védő tényezőket foglalnak magukban, amelyek elősegítik a gyermekek rezilienciájának fejlődését (lásd a 2. táblázatot).

Nekem van	Én vagyok	Én tudom csinálni
Megbízható és szeretetteljes kapcsolat másokkal: szülőkkel, testvérekkel, tanárokkal, barátokkal	Szerethető: a gyermek olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek mások számára vonzóak, vagy amelyek ennek kifejlesztésében segítik.	Kommunikáció: a gyermek képes kifejezni érzéseit, gondolatait, meghallgatni másokét.
Otthoni struktúra: világos szabályok és rutinok, érthető és méltányos szankciók megszegés esetén, dicséret, ha betartják	Szeretetteljes: a gyermek képes kifejezni szeretetét mások iránt, és érzékeny a bánatukra	Problémamegoldás: a gyermek tud alkalmazkodni a problémákhoz, szükség esetén másokat is bevonni, kitartó
Példaképek: szülők, más felnőttek, társak, testvérek, akik a jó magatartást és az erkölcsöt modellezik.	Büszke vagyok magamra: a gyermek úgy érzi, hogy képes teljesíteni a céljait, és nem elcsüggedni	Érzelemszabályozás: a gyermek ismeri és megérti az érzelmeket, felismeri mások érzéseit, és kontrollálja az impulzív viselkedést.
Önállóságra való bátorítás: olyan emberek, akik dicsérettel növelik az önállóságot	Felelősségteljes: a gyermek elfogadja és felelősséget vállal, és hisz abban, hogy tettei változást hozhatnak	Megértem a temperamentumomat: a gyereknek van rálátása saját és mások személyiségére
Egészségügyi, oktatási és szociális ellátáshoz való hozzáférés: a fizikai és érzelmi egészség következetes közvetlen vagy közvetett védelme.	Reményteljes és bizakodó: a gyermek bízik az intézményekben és az emberekben, optimista a jövőbe, képes kifejezni a hitét egy erkölcsi struktúrán belül	Keress bizalommal teli kapcsolatokat: a gyermek képes megtalálni azokat az embereket – kortársakat vagy felnőtteket –, akikben megbízhat és kölcsönös bizalmat alakíthat ki.

2. táblázat: Grotberg reziliencia-keretrendszere

A reziliencia meghatározása kapcsán tehát a kutatók véleménye megoszlik, és különböző kritériumrendszerek alapján értelmezik és vizsgálják azt. Ez nehezíti a reziliencia mérhetőségét, továbbá az is, hogy a rizikótényezők általában nem elkülönülten jelentkeznek, hanem gyakran halmozódnak, és együttesen fejtik ki hatásukat (Szabó, 2017). Egyes elméletek szerint a reziliens viselkedés csak akkor mutatkozik meg, amikor nehéz életesemény vagy trauma történik, és a reziliencia az erre adott reakciókban mérhető (Egan et al., 2024).

Az ok-okozati kapcsolat iránya sem mindig egyértelmű, mivel az egyén személyisége és viselkedése is befolyásolja, hogy milyen rizikótényezőkkel találkozik, és azokra mennyire reziliensen tud reagálni (Szabó, 2017). Emiatt különösen fontos, hogy mi a reziliencia alapja, vagyis a személyiség fejlettségi szintje, illetve mikor és melyik életszakaszban történik a traumatikus esemény. Jelentős eltérés van abban is, hogy a rizikótényezők egyszerre, halmozottan jelentkeznek-e, vagy csupán egy-két tényezővel kell szembenéznie egy gyermeknek, mivel ezek a körülmények szintén befolyásolják a viselkedést (Szabó, 2017). Ezért a rezilienciát olyan dinamikusan fejlődő és változó tényezőként értelmezhetjük, amelyet az egyén egy adott időpontban és helyzetben hívhat elő, amikor kihívásokkal és nehézségekkel szembesül (Winkler & Zsolnai, 2022).

A mesék szerepe a szociális, érzelmi fejlődésben és a reziliencia kialakulásában

A mesékkel foglalkozó szakirodalmak (például Bettelheim, 2020; Kádár, 2012; Nyitrai, 2015) számos olyan egyéni és környezeti tényezőt említenek, amelyek jelentős hatással vannak a reziliencia kialakulására. A mesék gyakran tükrözik a valóságot, így a gyermekek olyan tapasztalatokat szerezhetnek általuk, amelyeket más környezetben talán nem élhetnének át, vagy nem ilyen biztonságos közegben találkozhatnának velük. A mesék által közvetített optimista életfilozófia védőfaktorként is értelmezhető, hiszen erőt adhat a mindennapi kihívások leküzdéséhez (Nyitrai, 2015). Az egyik legfontosabb szerepük az ön- és világmegismerés elősegítése, valamint

az, hogy segítsék a gyermekeket eligazodni érzelmeikben és az indulatokban. Emellett a mesék feldolgozzák a gyermekek mindennapi tapasztalatait, fejlesztik éntudatukat, énképüket, és támogatják szocializációjukat (Bettelheim, 2020; Zóka, 2012).

A mesélés révén fejlődik a gyermek önismerete és önbizalma, erősödik benne a hit, hogy képes önállóan cselekedni és erőforrásait mozgósítani egy pozitív jövőkép érdekében. Az azonosulás a mesehőssel – aki nem feltétlenül erkölcsi értelemben vett hős, hanem olyan figura, akinek a viselkedése mintát nyújt – különösen fontos, mivel a hős sikeresen küzd meg olyan nehézségekkel, amelyek a gyermek számára is ismerősek. Ez az identifikáció alapvető szerepet játszik a gyermek szociális motívumrendszerének fejlődésében (Nyitrai, 2015).

A mesék a szociális kompetencia fejlesztéséhez is hozzájárulnak, mivel tartalmuk és a mindennapi élet eseményei között könnyű áthallásokat találni, így helyzetmegoldási mintákat kínálnak. A mesék bemutatják az adott kultúra sajátos jegyeit, valamint a jó és a rossz fogalmának árnyalásában is segítenek. A mesehősök sorsa egyéni, ugyanakkor bizonyos típusokat képviselnek, amelyekkel a gyermekek könnyen azonosulhatnak (Nyitrai, 2015).

A mesékben rejlő szimbolizmus lehetővé teszi, hogy a gyermekek saját érzelmi állapotuknak megfelelően értelmezzék azokat. Ezért nem szükséges a meséket magyarázni, viszont fontos, hogy a gyermek érzelmi szinten dolgozhassa fel az elhangzottakat. Ha mégis megkérdezi, mit jelent egy mese, célszerű visszakérdezni, hogy ő hogyan érti, hiszen még ha tudatos szinten nem is érti, a tudatalattija megértheti a történet üzenetét (Kádár, 2012). Ez segíti az érzelmek felismerését és kifejezését, valamint a szimbolikus gondolkodás fejlődését. A mesehősök példamutatása és a történet maga új megküzdési stratégiákat kínálhat, és mindig azt adja a gyermek számára, amire érzelmileg éppen szüksége van.

A mesék optimizmusa és varázsa erőt ad a mindennapi élet nehézségeinek leküzdéséhez. A gyermekek a mesehősökkel való azonosulás révén önbizalmukat és önismeretüket erősítik (Nyitrai, 2015). Az egyes mesetípusok különböző élethelyzetekre és problémákra kínálnak megoldásokat. Például a tündérmesék az önmegvalósításról és a boldogulás képességéről szólnak, a novellamesék konkrét élethelyzetek megoldására adnak mintát, míg az állatmesék a különböző jellemek és szokások okozta konfliktusok kezelését segítik elő (Nyitrai, 2015, p. 339).

A mesék jelentős szerepet játszanak az érzelmi intelligencia fejlődésében is. Az olyan fontos változások, mint az intézményes nevelés kezdete vagy a szülőtől való szeparáció, érzelmi szempontból is kihívást jelentenek a gyermek számára. Ilyen helyzetekben a mesék segítenek az érzelmek kezelésében és a gyermek érzelmi világának rendezésében.

Mese- és gyermekkönyv elemzések

Az oktatási-nevelési intézményekben és a családok körében egyre nagyobb figyelmet kap a mesélés és a gyermekirodalom, mivel ezek jelentősen hozzájárulnak a gyermekek készségeinek, képességeinek, valamint rezilienciájuk fejlesztéséhez (Kádár, 2012; Masten, 2021).

Bár a mesék tartalomelemzése különböző szempontokból már több kutatás tárgyát képezte, a reziliencia kontextusában történő vizsgálat viszonylag új terület, és eddig csak korlátozott mértékben, például Goloway (2017) disszertációjában kapott fókuszt. Más kutatások ugyan nem közvetlenül a rezilienciát célozták, de olyan értékeket és karakterjegyeket elemeztek, amelyek összekapcsolhatók annak jellemzőivel. Cengiz és Duran (2017) például óvodáskorúaknak szóló könyvekben vizsgálták, hogy milyen mértékben jelennek meg értékek – például kedvesség, barátság, becsület és segítőkészség –, amelyek a reziliencia belső tényezőinek is tekinthetők.

Hizraini és munkatársai (2022) az indonéz gyermekkönyvekben a jellemnevelés értékeit keresték, amelyeket vallási, kulturális és nemzeti források alapján határoztak meg. Az általuk azonosított 18 érték közül több – például a vallás, a barátság és a szociális gondoskodás – a reziliencia védőfaktorai közé sorolható. Roberts és

Crawford (2019) a háborús menekültek ábrázolását vizsgálták gyermekkönyvekben, és a 2000–2017 között megjelent művek elemzéséből négy fő témát azonosítottak: a bátorságot, az identitást, az emberi kapcsolatokat és a reményt. Ezek mindegyike szorosan kapcsolódik a rezilienciához.

Goloway (2017) disszertációja kifejezetten a reziliencia szempontjából vizsgált 24 tündérmesét Masten (2005) elméletét alkalmazva. Négy elsődleges védőfaktort azonosított: a kötődést, a kezdeményezést, az érzelmek és a viselkedés önszabályozását, valamint a spiritualitást vagy kulturális megerősítést. Az első három elemre helyezte a hangsúlyt, melyek az általa vizsgált mesék 96%-ában megjelentek. A kötődés kapcsán kiemelte a jelentős kapcsolatok szerepét – legyen az szülő, gondozó vagy kortárs. A kezdeményezés a feladatok elsajátítására utal, míg az érzelmek és a viselkedés önszabályozása a különböző helyzetekkel való megküzdés képességét jelenti. A spiritualitást vagy kulturális megerősítést a mesék szimbolikája és fejlődő gyökerei hordozzák magukban, így azt mindegyik mese tartozékának tekinti Goloway.

Az eddig elvégzett tartalomelemzések azonban főként az olvasókönyvek és a legnépszerűbb eladási listák meséire fókuszáltak, nem kifejezetten az óvodai mesék vizsgálatára irányultak. Ezért az óvodai mesék rezilienciafejlesztésben betöltött szerepe további kutatások számára ígéretes terület lehet.

A vizsgálat

Kutatásunk fő célja az volt, hogy felmérjük a magyar óvodákban használt legnépszerűbb meséket, és részletes képet kapjunk arról, hogy ezek a mesék milyen tartalmi elemekkel segítik a reziliencia fejlődését ebben az életkorban. További célunk volt, hogy a legnépszerűbb mesék csoportján belül összehasonlítsuk a műmeséket és a népmeséket a rezilienciát támogató tartalmi tényezők szempontjából. Kutatásunk a koragyermekkori nevelés támogatását célozza az óvodai mesekészletben rejlő lehetőségek és hiányosságok megvilágításával. Kutatásunkat az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottság jóváhagyásával (engedély száma: 2022/480), a résztvevők anonimitásának megőrzésével és az adatkezelési előírások betartásával végeztük.

Az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

1. Melyek a legnépszerűbb óvodai mesék az óvodapedagógusok, illetve a gyermekek körében? A legnépszerűbb óvodai mesékben milyen arányban fordulnak elő műmesék és népmesék?
2. Hogyan jelennek meg a legkedveltebb mesékben a rezilienciát befolyásoló külső és belső tényezők?
3. A rezilienciát befolyásoló tényezők milyen arányban fordulnak elő a műmesékben és a népmesékben?

Módszerek

Az Oktatási Hivatal intézménykereső adatbázisából összegyűjtöttük az összes magyarországi állami és egyházi fenntartású óvodát, mert ezeknek egységes a nevelési alapprogramja. Majd az intézményvezetőket emailben (3051 intézmény) kerestük fel, és kértük, hogy az online felületen található kérdőívet továbbítsák az óvodájukban dolgozó óvodapedagógusoknak. 3051 intézményt kerestünk fel, az adatfelvétel 2022. november 20. és 2023. január 20. között zajlott.

A vizsgálatban használt kérdőívet a Qualtrics szoftverrel készítettük. Az óvodapedagógusokat arról kérdeztük, hogy az elmúlt egy évben melyik volt az a három mese, amelyet a legszívesebben használtak a csoportjukban, és szerintük mi a gyermekek három legkedveltebb meséje az óvodában.

Tartalomelemzés

A tartalomelemzéshez először induktív megközelítést alkalmazva egy új kódrendszert dolgoztunk ki. A kódolás során Connor és Davidson (CD-RISC) 25 itemes reziliencia skálájának magyar adaptációjának (Kiss et al., 2015) és a szakirodalmakból megismert reziliencia faktoroknak (1. táblázat) (Goldstein & Brooks, 2013; Herrman et al., 2011; Masten & Barnes, 2018; Tóth et al., 2016) közös pontjait kerestük meg és definiáltuk, majd ezeket összevetve általános csoportképző elemeket hoztunk létre. Az így kialakult kódrendszer a 3. táblázatban látható.

Harmadik kutatási kérdésünk megválaszolásához deduktív adatelemzést használtunk, melynek során a már meglévő kódokat rendeltük az elemzett mesékhez, így kvantitatív elemzést tudtunk végezni rajtuk. A tartalomelemzést két független kódoló végezte az előre megalkotott kódrendszer alapján. A kódolók közötti megbízhatóságot Cohen-kappával mértük, mely alapján a kódrendszerünk megbízhatónak bizonyult. A pozitív énkép, a nyitottság és a barátságosság kategóriák közepes egyezést mutattak, az önértékelés, az optimizmus, a hit, a családstruktúra, a szülői készségek, a hátrányos helyzet, a bántalmazás és a kötődés kategóriák esetében jó az egyezés; az önkontroll, az önhatékonyság, az alkalmazkodó képesség, a kognitív flexibilitás, az autonómia, a kitartás és a kulturális tényezők vonatkozásában pedig kiváló egyezés mutatkozott.

Reziliencia jegyek	CD-RISC skála	Definíció
Pozitív énkép	Meg tudok birkózni azzal, ami ér. A stresszel való megküzdés megerősít. Erős emberként gondolok magamra.	Az egyén erős személyként gondol önmagára, meg tud birkózni azzal, ami éri. Önmagát pozitívan látja, így mer segítséget kérni, tudja, hogy mit érdemel. Pl. A kiskakas gyémánt félkrajcárjában a kakasnak pozitív énképe van, hiszen újra és újra visszaköveteli a török császártól a fél krajcárt. Tudja, hogy az az övé és jogtalanul vették el tőle.
Optimizmus	Nagyon céltudatos vagyok. Látom a dolgok humoros oldalát. A múltbeli sikerek önbizalmat adnak az új kihívásokhoz.	Az egyén tudja pozitívan és humorosan kezelni a helyzeteket, a múltbeli sikerek önbizalmat adnak neki és így pozitívan tud állni a jövőbeni kihívások elé. Pl. Sün Balázs optimistán néz a jövőbe, hogyha megnő nem fog már kiszorulni a küszöbre. „Mit tehetnék? Megnövök! S akkor talán nem lesz ágyam, nem lesz párnám a küszöb!”
Vallási közösség, hit	Néha a sors vagy Isten segíthet. Mindennek megvan az oka.	Bizalom egy felsőbb erőben és a társakban, néha a sors segít. A személy tudja mi a jó és a helyes és ezek szerint igyekszik élni. Egymás önzetlen segítése és gondoskodása jellemzi. Pl. A három pillangó mesében: „Közben a Nap meghallotta a sűrű felhők mögül a pillangók beszédét, s annyira megilletődött, hogy az esőt elűzte, meleg fényt árasztott a kertre, s a pillangók szárnyát megszárította.”
Hátrányos helyzet		A szocio-ökonómiai státusszal összefüggő körülmények. Pl. lakhatási körülmények nem megfelelőek. Pl. „Hogyha jól bevacsoráztak, szűk lett nékik az a ház, s előfordult ilyenkor, hogy kívül rekedt Sün Balázs. Furakodott, nyomakodott, morgott, perelt dühöngve, semmit se ért, mit tehetett, lefeküdt a küszöbre… Egyre többször fordult elő, hogy a házból a legkisebb kimaradt.”

3. táblázat: Példák az elméleti háttér és a CD-RISC-skála alapján összeállított elemzési szempontsorból

Eredmények

A 3051 intézményből összesen 321 kitöltés érkezett, melyből 296 volt teljes kitöltés. A legtöbb kitöltés (65) Pest megyéből érkezett, és a legtöbb óvodapedagógus vegyes óvodai csoportban dolgozott (198 fő). A pedagógusok 131 népmesét (35%) és 240 műmesét említettek, ebből 154 kortárs mese (41%) volt. A pedagógusok 10 legkedveltebb meséje a választások sorrendje szerint: (1) A kiskakas gyémánt félkrajcárja, (2) A három kismalac, (3) A Vajaspánkó, (4) A répa, (5) A három pillangó, (6) A falánk tyúkocska, (7) Sün Balázs, (8) Szóló szőlő, mosolygó alma, csengő barack, (9) A gomba alatt és (10) A kesztyű lett. A felsorolt mesék között 6 népmese és 4 műmese található. A pedagógusok kedvenc meséiben összesítve leggyakrabban az alábbi rezilienciát befolyásoló elemek jelentek meg: autonómia (9 tartalmi elemet regisztráltunk), pozitív énkép, barátságosság (8 tartalmi elemet regisztráltunk), alkalmazkodóképesség, kitartás, nyitottság, önértékelés (7 tartalmi elemet regisztráltunk).

Pedagógusok 10 kedvenc meséje																							Megjelenési gyakoriság az egyes rez.elemekre	Kódolók közötti megbízhatóság (Cohen-kappa)
	A kiskakas gyémánt félkrajcárja		A 3 kismalac		A Vajaspánkó		A répa		A 3 pillangó		A falánk tyúkocska		Sün Balázs		Szóló szőlő, mosolygó alma, csengő barack		A gomba alatt		A kesztyű					
Kódolók	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2				
Reziliencia jegyek																								
Belső																								
Önkontroll					1	2					1	2	1	2	1	2			1	2			**5**	1
Pozitív énkép	1	2	1		1	2	1	2	1	2	1	2	1		1	2							**8**	0,545
Nyitottság	1		1	2	1	2			1	2	1	2					1		1	2			**7**	0,6
Barátságosság			1	2			1	2	1	2		2	1	2	1		1	2	1	2			**8**	0,524
Önhatékonyság	1	2	1	2							1	2							1	2			**4**	1
Önértékelés	1	2	1		1	2					1	2	1		1	2			1	2			**7**	0,6
Optimizmus	1	2			1	2			1		1	2	1	2	1								**6**	0,615
Alkalmazkodó képesség			1	2			1	2			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2			**7**	1
Kognitív flexibilitás											1	2					1	2	1	2			**3**	1
Autonómia	1	2	1	2	1	2			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2			**9**	1
Kitartás	1	2	1	2			1	2	1	2	1	2			1	2			1	2			**7**	1
Külső																								
Hit				2					1	2					1	2							**3**	0,737
Családstruktúra				2			1	2			1	2	1	2	1	2							**5**	0,800
Szülői készségek							1				1	2			1	2							**3**	0,737
Hátrányos helyzet												2	1	2	1	2			1	2			**4**	0,783
Bántalmazás	1	2	1	2	1				1	2	1	2											**5**	0,800
Kötődés	1	2	1	2				2			1	2					1	2	1	2			**6**	0,800
Kulturális tényezők																			1	2			**2**	1
Összesen:	9		10		7		6		8		16		9		12		6		12				**95**	

4. táblázat: A pedagógusok legkedveltebb meséiben megjelenő rezilienciát támogató tartalmi elemek

A gyermekek kedvenceinek sorrendjében a pedagógusok a (1) A három kismalac, (2) A kiskakas gyémánt félkrajcárja, (3) A Vajaspánkó, (4) A répa, (5) A három pillangó, (6) A gomba alatt, (7) Sün Balázs, (8) A kesztyű, (9) A só és (10) Bogyó és Babóca című mesét jelölték meg. A Bogyó és Babóca című mesét sokan említették, de konkrét címet 13 fő írt. Ez az Egy nap az óvodában volt, így ezt a mesét elemeztük. Ezen mesék között 5 népmese és 5 műmese van, melyek közül egy kortárs mese (Bogyó és Babóca). A gyermekek kedvenc meséi között leggyakrabban az autonómia (9 tartalmi elemet regisztráltunk), a nyitottság (8 tartalmi elemet regisztráltunk), a barátságosság, a pozitív énkép és az alkalmazkodóképesség (7 tartalmi elemet regisztráltunk) jelent meg mint rezilienciát támogató elem.

Gyerekek 10 kedvenc meséje																						
	A 3 kismalac		A kiskakas gyémánt félkrajcárja		A Vajaspánkó		A répa		A 3 pillangó		A gomba alatt		Sün Balázs		A kesztyű		A só		Bogyó és Babóca. Egy nap az óvodában		Megjelenési gyakoriság az egyes rez.elemekre	Kódolók közötti megbízhatóság (Cohen-kappa)
Kódolók	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
Reziliencia jegyek																						
Belső																						
Önkontroll					1	2							1	2	1	2	1	2	1	2	**5**	1
Pozitív énkép	1		1	2	1	2	1	2	1	2			1				1	2			**7**	0,6
Nyitottság	1	2	1		1	2			1	2	1				1	2	1	2	1	2	**8**	0,545
Barátságosság	1	2					1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		2			**7**	0,783
Önhatékonyság	1	2	1	2											1	2			1	2	**4**	1
Önértékelés	1		1	2	1	2							1		1	2					**5**	0,6
Optimizmus			1	2	1	2			1				1	2							**4**	0,783
Alkalmazkodó képesség	1	2					1	2			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	**7**	1
Kognitív flexibilitás													1	2			1	2			**2**	1
Autonómia	1	2	1	2	1	2			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	**9**	1
Kitartás	1	2	1	2			1	2	1	2					1	2					**5**	1
Külső																						
Hit		2							1	2											**2**	0,615
Családstruktúra		2					1	2					1	2			1	2			**4**	0,783
Szülői készségek									1								1	2			**2**	0,615
Hátrányos helyzet													1	2	1	2	1	2			**3**	1
Bántalmazás	1	2	1	2	1				1	2							1	2	1	2	**6**	0,800
Kötődés	1	2	1	2				2			1	2			1	2			1	2	**6**	0,800
Kulturális tényezők															1	2	1	2	1	2	**3**	1
Összesen:	10		9		7		6		8		6		9		12		11		8		**86**	

5. táblázat: A gyermekek legkedveltebb meséiben megjelenő rezilienciát támogató tartalmi elemek

Az összesített, 10 legkedveltebb mesében (gyermekek és pedagógusok kedvencei) azonban 6 népmese, 4 műmese jelent meg, kortárs mese nem. A 10 legkedveltebb mese: (1) A kiskakas gyémánt félkrajcárja, (2) A három kismalac, (3) A Vajaspánkó, (4) A répa, (5) A három pillangó, (6) Sün Balázs, (7) A gomba alatt, (8) A kesztyű,

(9) A só és (10) A falánk tyúkocska lett. A leggyakrabban megjelenő rezilienciát befolyásoló tényező a mesék tartalmában az autonómia volt (9 ilyen tartalmi elemet találtak a kódolók a legnépszerűbb mesékben), majd a pozitív énkép, a nyitottság, a barátságosság (mindegyiknél 8 tartalmi elem) és az alkalmazkodóképesség (7 tartalmi elem) (4. táblázat). A rizikótényezők közül a bántalmazás volt a leggyakrabban előforduló tartalmi elem (6 tartalmi elemet regisztráltunk), míg a hátrányos helyzet esetén kevesebbet (4 tartalmi elem).

A népmeséket és a műmeséket összehasonlítva a reziliencia jegyeinek megjelenése hasonló mértékű. A népmesékben 9, a műmesékben 8 rezilienciához kapcsolódó tartalmi elem jelent meg átlagosan. A reziliencia külső és belső tényezőit tekintve azonban elmondható, hogy a belső, protektív tényezők jelentek meg nagyobb arányban (71%) az összesített listában.

Összesített 10 kedvenc meséje																																				
	A kiskakas gyémánt félkrajcárja		A 3 kismalac		A Vajaspánkó		A répa		A 3 pillangó		Sün Balázs		A gomba alatt		A kesztyű		A só		A falánk tyúkocska		Megjelenési gyakoriság az egyes rez.elemekre	Kódolók közötti megbízhatóság (Cohen-kappa)												
Kódolók	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2																
Reziliencia jegyek																																				
Belső																																				
Önkontroll					1	2					1	2			1	2	1	2	1	2	**5**	1														
Pozitív énkép	1	2	1		1	2	1	2	1	2	1						1	2	1	2	**8**	0,545														
Nyitottság	1		1	2	1	2			1	2			1		1	2	1	2	1	2	**8**	0,545														
Barátságosság			1	2			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		2		2	**8**	0,545														
Önhatékonyság	1	2	1	2											1	2			1	2	**4**	1														
Önértékelés	1	2	1		1	2					1				1	2			1	2	**6**	0,615														
Optimizmus	1	2			1	2			1		1	2							1	2	**5**	0,800														
Alkalmazkodó képesség			1	2			1	2			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	**7**	1														
Kognitív flexibilitás													1	2	1	2			1	2	**3**	1														
Autonómia	1	2	1	2	1	2			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	**9**	0,524														
Kitartás	1	2	1	2			1	2	1	2					1	2			1	2	**6**	0,783														
Külső																																				
Hit				2					1	2											**2**	0,615														
Családstruktúra				2			1	2			1	2					1	2	1	2	**5**	0,800														
Szülői készségek							1										1	2	1	2	**3**	0,737														
Hátrányos helyzet											1	2			1	2	1	2		2	**4**	0,783														
Bántalmazás	1	2	1	2	1				1	2							1	2	1	2	**6**	0,800														
Kötődés	1	2	1	2				2					1	2	1	2			1	2	**6**	0,800														
Kulturális tényezők															1	2	1	2			**2**	1														
Összesen:	9		10		7		6		8		9		6		12		11		16		**94**															

6. táblázat: A legkedveltebb mesékben (összesítve a gyermekeké és óvodapedagógusoké) megjelenő rezilienciát támogató tartalmi elemek

Míg az előző táblázat a kódolási folyamat megbízhatóságát szemlélteti, addig a rezilienciaelemek tényleges tartalmának megértéséhez szükséges azok konkrét szövegkörnyezetben történő bemutatása is. Ennek érdekében a következő táblázat (7. táblázat) példákat tartalmaz a mesékben azonosított rezilienciaelemekre, illusztrálva azok narratív megjelenési formáit.

Reziliencia elem	Példák a mesékből
Önkontroll	A róka képes volt kivárni, míg közelebb tudta csalogatni a vajaspánkót, nem vetette rá magát egyből. (A Vajaspánkó)
Pozitív énkép	A kiskakas gyémánt félkrajcárjában a kakasnak pozitív énképe van, hiszen újra és újra visszaköveteli a török császártól a fél krajcárt. Tudja, hogy az az övé és jogtalanul vették el tőle. (A kiskakas gyémánt félkrajcárja) A kismalacok az útjuk során idegen emberektől kérnek segítséget a házuk megépítéséhez. Pozitívan tekintenek önmagukra és mernek segítséget kérni. (A három kismalac) A Vajaspánkó erős személyként gondol magára, bátran énekel és elgurul a nyúl, a medve, a farkas elől, akik meg akarják enni (A Vajaspánkó) Apóka, Anyóka, Unoka, Bogárka és a macska mernek segítséget kérni a répa kihúzásához. (A répa) Sün Balázs erős egyénként tekint önmagára, hiszen van bátorsága egyedül nekivágni a világnak és új házat építeni magának. Elhiszi, hogy képes erre egyedül is. (Sün Balázs)
Nyitottság	Szereti a kihívásokat a vajaspánkó: „elunta magát a vajaspánkó, legurult a lócáról, a lócáról a padlóra s a padlón elgurult az ajtó felé…” (A Vajaspánkó) A kiskakas kezdeményező a problémamegoldásban, szereti a kihívásokat, nem adja fel a fél krajcárjának a visszakövetelését. (A kiskakas gyémánt félkrajcárja) A pillangók kezdeményezőek a problémamegoldásban, mennek egyik tulipántól a másikig menedéket szerezni. (A három pillangó) Az erdőben hagyott kesztyű alig volt észrevehető, de 5 kisállat nyitott volt és látta benne az otthon lehetőségét. (A kesztyű)
Barátságosság	Mind a három pillangónak van egy olyan barátja, akihez mehetne az eső elől. (A három pillangó) A kismalacok számíthatnak egymásra, segítik egymást és az útjuk során is segítik őket akiktől anyagot kérnek a házukhoz (A három kismalac) A mese szereplői mind barátságosak, első hívásra mennek és segítenek Apókának kihúzni a répát (a kutya, a cica és az egér is). (A répa) A hangya beenged mindenkit a gomba alá (A gomba alatt) Békében éldegélnek az állatok egymás mellett és klubdélutánt is tartanak. (A kesztyű)
Önhatékonyság	Mindenki dolgozik, hogy a saját lakrészét otthonossá tegye. (A kesztyű)
Önértékelés	A tyúkocska pozitív önértékeléssel rendelkezik, hősnek tartja magát, amiért túl járt a macska eszén (A falánk tyúkocska)
Optimizmus	Pozitívan tekint a jövőbe, ha megnő nem fog kiszorulni a küszöbre. (Sün Balázs)
Alkalmazkodó képesség	Nem adják fel, újabb és újabb segítséget kérnek a répa kihúzásához (A répa) A kis malacok tudnak alkalmazkodni a változásokhoz és a farkas jelentette veszélyhez. Mindig elmenekülnek, újabb házat építenek, ami egyre erősebb és végül le is győzik a farkast. (A három kismalac) Sün Balázs egy ideig tűri, hogy kiszorul a küszöbre, amikor látja, hogy reménytelen a helyzet és nem fognak elférni így, változtat (Sün Balázs) A nyúl is menedéket kér a gomba alatt, mert üldözi a róka és bár kilátástalannak tűnik, hogy elférjen, beengedik és nem adják fel sem a gomba alatt lévők sem a nyúl (A gomba alatt) A nagy ricsajhoz alkalmazkodnak és nincs konfliktus a kesztyű lakói között.

	„Ez volt még csak az igazi zaj, ricsaj, zenebona! a pocok hegedült, a cinke zongorázott, a béka szájharmonikázott, a szarvasbogár trombitált.” (A kesztyű)
Kognitív flexibilitás	A hangya tudott a rókának hazudni a nyúl érdekében (A gomba alatt)
Autonómia	Sün Balázs egyedül indul el új otthont építeni magának. Lehet, hogy testvérei ennek nem annyira örültek akkor, de ezt e nehéz és talán népszerűtlen döntést is meg tudta hozni. (Sün Balázs) A kis kakas ki tud állni magáért és autonóm módon cselekedni, nem a gazdasszonyára vár, hogy oldja meg helyette a problémát. (A kiskakas gyémánt félkrajcárja) A kismalacok önállóak, képesek egyedül is szembe szállni a farkassal, egyedül anyagot kérni az emberektől (A három kismalac) A Vajaspánkó egyedül indul neki a világnak (A Vajaspánkó) A tulipánok autonóm módon viselkednek, mindegyik csak egy pillangót fogadna be. (A három pillangó) Mindenki önállóan is jól érzi magát, feltalálja magát saját szórakoztatására/foglalkozik a mesterségével (A kesztyű) A legkisebb királykisasszony vállalja véleményét akkor is, ha kitagadja az apja. (A só)
Kitartás	A tégla házat kitartóan felépítette a kismalac és nem engedték be a farkast, bárhogy is fenyegetőzött. (A három kismalac)
Hit	A 3 pillangó sírását meghallja a Nap, kisüt és eláll az eső, a pillangók megszáradhatnak (A három pillangó)
Családstruktúra	Az elűzött királylány férjének segítségével békül ki a lány az apjával (A só)
Szülői készségek	Meleg-korlátozó szülő, gondoskodó, de az elvárásait is kifejezi a „gyerek” felé. (A falánk tyúkocska) Az öreg király eleinte rideg legkisebbik lányával, de a mese végére fejlődés látható nála és megbánja korábbi tettét (A só)
Hátrányos helyzet	Ha jól bevacsoráznak a sünök, mindig Sün Balázs szorul ki a küszöbre, mert kicsi az otthonuk. (Sün Balázs) A királylány kb. 1 évig egy odvas fában kénytelen élni. (A só)
Bántalmazás	A török császár erőszakkal, agresszívan viszonyul a kiskakashoz. (A kiskakas gyémánt félkrajcárja) A király kitagadja a legkisebb lányát, amiért azt mondta, hogy úgy szereti az apját, mint az emberek a sót. (A só)
Kötődés	Segítenek egymásnak az állatok és mindenkit befogadnak, annak ellenére, hogy úgy tűnik nincs elég hely (A gomba alatt)
Kulturális tényezők	Mindenki a saját mulatságára muzsikál kicsit, a pocok hegedül, a cinke zongorázik, a béka száj harmonikázik, a szarvasbogár trombitál (A kesztyű) A király az öröklésről dönt. (A só)

7. táblázat: Konkrét példák a megjelenő rezilienciaelemekre

Összegzés és limitációk

Jelen kutatás célja annak feltárása volt, hogy a magyarországi óvodapedagógusok és gyermekek által legkedveltebb óvodai mesék milyen mértékben és milyen módon jelenítik meg a rezilienciát támogató belső és külső tényezőket. A mesék gyűjtéséhez kérdőívet használtunk, a legnépszerűbb meséken tartalomelemzést végeztünk. Összesen 373 mesét gyűjtöttünk az óvodapedagógusok segítségével, melyből 154 kortárs, 133 nép-, 86 műmese volt.

Eredményeink összességében megerősítik a reziliencia fejlődéspszichológiai és pedagógiai megközelítéseiben hangsúlyozott állítást, miszerint a reziliencia nem kivételes képesség, hanem olyan hétköznapi adaptív folyamat, amely a gyermekkor korai szakaszában is aktívan formálható és fejleszthető (Luthar et al., 2000; Masten & Barnes, 2018).

A tartalomelemzés eredményei alapján megállapítható, hogy a vizsgált, legkedveltebb óvodai mesékben elsősorban a belső, egyéni rezilienciát támogató tényezők dominálnak. Az autonómia, a pozitív énkép, a nyitottság, a barátságosság és az alkalmazkodóképesség gyakori megjelenése összhangban áll azokkal a kutatásokkal, amelyek a reziliencia kulcselemeiként az énhatékonyságot, a belső kontrollt és az önszabályozást azonosítják (Knapek & Kuritárné Szabó, 2015; Tóth et al., 2016). A mesehősök cselekvésorientált viselkedése, kitartása és problémamegoldása olyan fejlődési mintákat közvetít, amelyek az óvodáskorú gyermekek számára érzelmileg és kognitívan is hozzáférhetők.

Az autonómia kiemelkedő jelenléte különösen fontos eredmény, mivel ez a tényező a reziliencia egyik alapvető elemeként értelmezhető mind Masten Hétköznapi mágia-modellje, mind az oktatási rezilienciára vonatkozó kutatások alapján (Ceglédi, 2012; Masten, 2021). Az olyan narratívák, amelyekben a hős önálló döntéseket hoz, felelősséget vállal, és aktívan alakítja saját sorsát, hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek saját élethelyzeteikben is kompetensebbnek és cselekvőképesebbnek érezzék magukat.

A mesék elemzése során több olyan rezilienciaelemet is azonosítottunk, melyek korábbi gyermekkönyvi tartalomelemzések során is megjelentek. Ilyen a kedvesség, a barátság, a segítőkészség (Cengiz & Duran, 2017), a barátság, a hit, a szociális gondoskodás (Hizraini et al., 2022), a bátorság, a remény (Roberts & Crawford, 2019), a kötődés, a kezdeményezés és az érzelmek (Goloway, 2017). A vizsgálat ugyanakkor arra is rávilágít, hogy bizonyos külső és közösségi védőfaktorok, különösen a hithez és kulturális tényezőkhöz kapcsolódó elemek, alulreprezentáltak a legkedveltebb mesékben.

Grotberg (1995) modelljében a reziliencia „van” dimenziója – amelybe a támogató közösségek, kulturális minták és spirituális kapaszkodók tartoznak – a belső kompetenciákkal egyenrangú szerepet tölt be. Ennek fényében fontos lenne szélesebb körben, nagyobb mintán is vizsgálni, hogy a többi kedvelt mesében milyen arányban jelennek meg ezek a kategóriák.

A népmesék és műmesék összehasonlítása azt mutatta, hogy a rezilienciát támogató elemek megjelenése mennyiségileg hasonló a két műfajban. Ez arra utal, hogy nem a tradíció vagy a műfaji besorolás a meghatározó, hanem a történetek szerkezete, konfliktuskezelése és hőstípusai. Ez az eredmény összhangban áll Goloway (2017) és Masten (2021) megállapításaival, miszerint mind a hagyományos, mind a kortárs narratívák alkalmasak lehetnek a reziliencia fejlesztésének támogatására.

Módszertani szempontból fontos eredmény a kódolók közötti megbízhatóság megfelelő szintje, amely alátámasztja az alkalmazott kódrendszer érvényességét. A pozitív énképhez és a nyitottsághoz kapcsolódó közepes egyezés ugyanakkor arra utal, hogy ezen konstrukciók narratív értelmezése kulturálisan és kontextuálisan érzékeny lehet, ami további finomítást indokolhat a jövőbeli kutatásokban.

Összességében megállapítható, hogy a mindennapos óvodai mesélés – amely a magyar Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának kiemelt eleme – jelentős potenciállal rendelkezik a reziliencia korai megalapozásában. A mesék olyan szimbolikus, érzelmileg biztonságos teret kínálnak, amelyben a gyermekek megismerkedhetnek a megküzdés, az alkalmazkodás és a pozitív kimenet narratív mintáival. A jövőbeni kutatások számára ígéretes irányt jelenthet a reprezentatív minták bevonása, longitudinális vizsgálatok lefolytatása, valamint annak empirikus vizsgálata, hogy a rezilienciát hangsúlyozó mesék feldolgozása milyen mértékben járul hozzá a gyermekek tényleges érzelmi és viselkedéses megküzdéséhez a mindennapi óvodai helyzetekben.

Vizsgálatunkban a pedagógusok nyilatkoztak arról, hogy szerintük melyek a gyermekek kedvenc meséi az óvodában, így a minta torzított lehet, és előfordulhat, hogy otthon mások a gyerekek által preferált mesék. A kitöltési hajlandóság alacsony volta miatt (3051 intézményből 321 válasz érkezett), mintánk nem tekinthető reprezentatívnak, ezért is fókuszáltunk a mesékkel kapcsolatos eredményekre.

Elemzési szempontsorunk újszerű, mivel tudtunkkal eddig nem készült még részletes, reziliencia fókuszú mesei tartalomelemzés. Összehasonlítási alapunk más vizsgálatokkal ezért korlátozott, azonban jó kiindulási alapot ad a jövőbeni kutatásokhoz. A kutatás pedagógiai relevanciája abban áll, hogy a reziliencia elméleti kerete és a meseelemzés összekapcsolásával új szempontokat kínál az óvodai nevelés tartalmi és módszertani megközelítéséhez, különösen a szocioemocionális kompetenciák fejlesztésének kontextusában.

Irodalom

1. Bettelheim, B. (2020). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina.
2. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, *3*(2), 37–43.
3. Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, *22*(2), 85–110.
4. Cengiz, Ş. & Duran, E. (2017). Analysis of Values on Preschool Period Children Story and Tale Books. *Education and Science*, *42*. https://doi.org/10.15390/EB.2017.6945
5. Egan, L., Park, H., Lam, J. & Gatt, J. (2024). Resilience to Stress and Adversity: A Narrative Review of the Role of Positive Affect. *Psychology Research and Behavior Management*, *Volume 17*, 2011–2038. https://doi.org/10.2147/PRBM.S391403
6. Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Eds.) (2013). *Handbook of Resilience in Children*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4
7. Goloway, S. (2017). *Happily Ever Resilient: A Content Analysis of Themes of Resilience in Fairytales*. Walden University. https://tinyurl.hu/2mLv
8. Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit.* Bernard van Leer Foundation. https://www.bibalex.org/Search4Dev/files/283337/115519.pdf
9. Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B. & Yuen, T. (2011). What is Resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, *56*(5), 258–265. https://doi.org/10.1177/070674371105600504

10. Hizraini, A. A., Winarni, R., Yamtinah, S. & Suriansyah, A. (2022). *Character Education in a Children's Short Story Book entitled "Linda Punya Kebun Papaya."* *14*(2), 1381–1392. https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i1.1051
11. Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia—Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó.
12. Kiss, E. C., Vajda, D., Káplár, M., Csókási, K., Hargitai, R. & Nagy, L. (2015). A 25 itemes Connor-Davidson reziliencia skála (CD-RISC) magyar adaptációja. *Mentálhigiéné És Pszichoszomatika*, *16*(1), 93–113. https://doi.org/10.1556/Mental.16.2015.1.4
13. Knapek, É. & Kuritárné Szabó, I. (2015). Reziliencia: Rugalmas ellenállóképesség a gyermekkori bántalmazással szemben. In Kuritárné Szabó, I. & Tisljár-Szabó, E. (Eds.), *Úgy szerettem volna ha nem bántottak volna* (pp. 251–268.). Oriold és Társai.
14. Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, *71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164
15. Masten, A. & Barnes, A. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, *5*(7), 1–16. https://doi.org/10.3390/children5070098
16. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227
17. Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development. In Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 17–37). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2
18. Masten, A. S. (2021). Resilience in Developmental Systems: Principles, Pathways, and Protective Processes in Research and Practice. In Ungar, M. (Ed.), *Multisystemic Resilience* (1st ed., pp. 113-C6.P173). Oxford University PressNew York. https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0007
19. Nyitrai, Á. (2015). A mesélés jelentősége kisgyermekkorban. In Gyöngy, K. (Ed.), *Első lépések a művészetek felé I.* Dialóg Campus Kiadó.
20. Roberts, S. K. & Crawford, P. A. (2019). Glimpses of Humanity and Hope: Children's Picturebook Portrayals of Refugees. *The Dragon Lode*, *38*(1).
21. Szabó D. F. (2017). A reziliencia értelmezésének lehetőségei: Kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *72*(2), 247–262. https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.2.6
22. Tóth E., Fejes J. B., Patai J. & Csapó B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, *116*(3), 339–363. https://doi.org/10.17670/MPed.2016.3.339
23. Urbán N. & Kovács L. (2016). A pszichológiai reziliencia, mint integrált alkalmazkodó rendszer. *Honvédorvos*, *68*(3–4), 43–50. https://doi.org/10.29068/HO.2016.3-4.43-50
24. Winkler Z. & Zsolnai A. (2022). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra*, *32*(8–9), Article 8–9.
25. Zóka, K. (2012). Versek és mesék az óvodában. In Podráczky, J. (Ed.), *Hét aranyalma – Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak (pp. 163–182)*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.

Content Analysis of Preschool Stories with a Focus on Resilience

Resilience, as flexible adaptive capacity, enables individuals to achieve positive developmental outcomes despite experiencing significant adversity. In early childhood, fairy tales serve as particularly effective tools for strengthening resilience, as many protagonists encounter crisis situations that they resolve through resilience-supportive factors such as advanced social and emotional skills. In Hungary, daily storytelling is an integral component of the National Core Program for Kindergarten Education. In this context, a non-representative study was conducted to collect kindergarten teachers' and children's favorite fairy tales. The ten most frequently mentioned stories were subsequently subjected to content analysis, with special attention given to indicators of resilience. In total, 321 kindergarten teachers completed our questionnaire. The fairy tales were coded independently by two coders, with interrater reliability values measured by Cohen's kappa ranging from 0.52 to 1.00. Among the most prominent resilience-supportive factors identified in the favorite fairy tales was autonomy, which appeared in nine out of the ten analyzed stories. Other frequently occurring elements included a positive self-concept, openness and friendliness (present in eight out of ten tales), as well as adaptability (identified in seven out of ten tales). In contrast, faith-related and cultural factors appeared least frequently as components influencing resilience, occurring in only two of the ten stories analyzed. The findings of the study suggest that, in the future, greater emphasis should be placed on incorporating fairy tales into kindergarten storytelling repertoires that more explicitly represent these less frequently occurring supportive factors—particularly faith-related and cultural elements.

Keywords: *resilience*, *kindergarten*, *tales*, *content analysis*

A mobilitáson túl: a nemzetköziesítés itthon fogalmának és tartalmának értelmezése. Elméleti keretek és hazai példák

Hangyál Zsófia, Schiller Emese** és Dorner Helga****

DOI: 10.21549/NTNY.54.2026.3.3

A felsőoktatás nemzetköziesítésével és a hallgatói mobilitással kapcsolatos diskurzus az elmúlt évtizedben Európa országaiban, így Magyarországon is jelentős átalakuláson ment keresztül. A mennyiségi logikák (hallgatótoborzás, versenyképesség, rangsorok) mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapnak azok a változások, amelyek a tanítási-tanulási környezethez és az intézményi kultúrához kapcsolódnak. Tanulmányunk célja, hogy narratív szakirodalmi elemzéssel ökoszisztémaszemléletben értelmezze a nemzetköziesítés itthon, a kurrikulum nemzetköziesítés, a távnemzetköziesítés és a mobilitás dimenzióinak összefüggéseit, és hazai példákon keresztül bemutassa, miként kapcsolódnak ezek a jelenségek a felsőoktatási ökoszisztéma makro-, mezo- és mikroszintjeihez. Hazai és nemzetközi szakirodalomra támaszkodva a tanulmány tanulságokat fogalmaz meg, és további lehetséges fejlesztési irányokat vázol fel.

Kulcsszavak: nemzetköziesítés itthon, távnemzetköziesítés, kurrikulum nemzetköziesítés, felsőoktatási ökoszisztéma

Bevezetés

A felsőoktatás nemzetköziesítésének fogalma az elmúlt években túllépett azokon a hagyományos értelmezési kereteken, amelyek elsősorban a hallgatói és oktatói mobilitásra összpontosítottak. Mára a felsőoktatási intézmények világszerte mindinkább a nemzetköziesítés méltányosabb és fenntarthatóbb megközelítéseinek, valamint innovatív gyakorlatának kidolgozásával, ezáltal az elméleti keretek újragondolásával kísérleteznek (Fristrup & Sonne, 2025), hiszen a nemzetköziesítés korábbi trendjeit folyamatosan felülírja a felsőoktatás változó környezete. Európában mindez egymással párhuzamos, részben ellentmondásos folyamatokkal írható le: miközben továbbra is erős a külföldi hallgatók vonzására és a globális versenyképességre irányuló törekvés (például brit egyetemek nyitása a globális hallgatói piac felé) (Varga, 2025), egyre hangsúlyosabbá válnak a nemzeti érdekeket előtérbe helyező szakpolitikai reakciók, amelyek a bolognai folyamat integrációs céljait nyelvpolitikai és szabályozási korlátozásokkal árnyalják (például a dán felsőoktatási nemzetköziesítés újraszabályozásának igénye) (Brøgger, 2021). Ezzel párhuzamosan több országban – különösen a skandináv térségben – megjelennek olyan szakpolitikai és intézményi törekvések, amelyek a nemzetköziesítés minőségi és inkluzív dimenzióit hangsúlyozzák, jóllehet ezek a gyakorlatban gyakran élnek együtt a mennyiségi mutatókra épülő nemzetköziesítési logikákkal (Alexiadou, Kefala & Rönnberg 2023).

* Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, hangyal.zsofia@ppk.elte.hu, https://orcid.org/0009-0008-1737-8735

** Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, schiller.emese@ppk.elte.hu, https://orcid.org/0000-0002-1875-4842

*** Egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, dorner.helga@ppk.elte.hu, https://orcid.org/0000-0002-9648-9992

Az európai trendekhez hasonlóan, a korai nemzetköziesítési törekvések hazánkban is az akadémiai mobilitásra, nemzetközi hálózatok és oktatási-kutatási partnerségek kialakítására, új nemzetközi projektek és képzési programok meghonosítására, vagy éppen a bejövő nemzetközi hallgatók számának növelésére fókuszáltak (*mennyiségi növekedés*) (Császár, Teperics & Köves, 2021; de Witt, 2023; Keczer, 2021; Lannert & Derényi, 2020). A hangsúly ebben az időszakban a makroszintű nemzeti kezdeményezésekre irányult: azokra a stratégiai irányokra, amelyek növelhetik az ország(ok) felsőoktatásának láthatóságát és presztízsét, az egyetemek nemzetközi rangsorokban való előrelépését, vagy a tandíjat fizető nemzetközi egyetemi hallgatók számát (Tempus, 2022). A kezdeti iniciatívák többsége, különösképpen a közép-kelet-európai régiót tekintve a bejövő és kimenő mobilitási és ösztöndíj-programokra, nemzetközi egyetemi partnerségek kiépítésére fókuszált, ami a nemzetköziesítés fogalmát mindinkább a mobilitás definíciójával azonosította (Keczer, 2021; Orechova, 2021). Jelenleg is erőteljes stratégiai fókusz figyelhető meg itthon a nemzetközi hallgatótoborzás terén: gondolhatunk itt az Erasmus mobilitási lehetőségre, vagy az állami ösztöndíjprogramok kiemelt támogatottságára (például Pannónia Ösztöndíjprogram, Stipendium Hungaricum, Diaszpóra Felsőoktatási Program) (Tempus, 2022). Ugyanakkor a nemzetköziesítési trendek elmozdulást mutatnak a minőségi növekedés irányába (Keczer, 2021), azaz a mennyiségi indikátorokon túl, az intézmények a nemzetköziesítést egyre inkább folyamatként határozzák meg, amelynek lényege a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziók integrációja a felsőoktatás alapvető céljaiba, funkcióiba és megvalósításába (vö. Knight, 2003). Ez a megközelítés tehát minőségi hangsúlyú, mivel a nemzetköziesítés strukturális és felsőoktatás-pedagógiai azaz lokális beágyazottságára helyezi a hangsúlyt.

Tanulmányunk célja, hogy erre a szemléletváltásra építve egy ökoszisztémaszemléletű, többrétegű (makro-mezo-mikro) konceptuális keretet vázoljon fel, amely magyarországi felsőoktatási példák rövid elemzésén keresztül mutatja be a nemzetköziesítés, azon belül is a *nemzetköziesítés itthon* elméleti és gyakorlati összefüggéseit, valamint rávilágítson az ökoszisztéma különböző szintjeihez kapcsolódó kezdeményezésekre, tanulságokat fogalmazzon meg és további lehetséges fejlesztési irányokat vázoljon fel.

A kutatás módszertana

A tanulmány a narratív szakirodalmi elemzés módszertanát alkalmazza (Kartali, 2023). A szakirodalmi bázis feltárása során a releváns hazai és nemzetközi digitális adatbázisokban (Google Scholar, MATARKA, EBSCO) folytattunk célzott forráskutatást a felsőoktatás nemzetköziesítés, a nemzetköziesítés itthon és a kurrikulum nemzetköziesítés kulcsszavak mentén. A források kiválasztása során priorizáltuk a szakmailag lektorált folyóiratcikkeket, a hazai tudományos konferenciákon elhangzott előadásokat, valamint a szakmai-módszertani kiadványokat és az intézményi esettanulmány-gyűjteményeket. Narratív elemzésünk szakirodalmi forrásainak számát hólabda módszerrel gyarapítottuk. A kiválasztás során elsőbbséget biztosítottunk a nyílt hozzáférésű publikációknak, valamint az elmúlt évtized időbeli és térbeli relevanciával bíró trendjeinek. A tanulmányban bemutatott hazai minták és gyakorlati folyamatok szelekciója célzott, elméleti mintavétellel (például Ames et al, 2019) történt, melynek elsődleges szempontja az volt, hogy a kiválasztott esetek illusztrációs erejüknél fogva, strukturáltan világítsák meg az IaH többrétegű (makro-mezo-mikro) specifikus szintjeit. Az így strukturált forrásanyagot végül deduktív tartalomelemzéssel (Krippendorff, 2018) dolgoztuk fel, ahol az elemzési mátrixot maguk a környezeti szintek alkották, garantálva, hogy a feltárt tendenciák bemutatása túllépjen a puszta leíráson, és integrált módon kapcsolódjon a tanulmány fő argumentációjához.

A mobilitásközpontúság átalakulása: A nemzetköziesítés itthon és a távnemzetköziesítés térnyerése

A nemzetközi szakirodalomban a lokális beágyazottságra való törekvést jelezte a nemzetköziesítési és a mobilitásfókuszú kezdeményezések különválasztása, még ha a fogalmi határok meghatározása nehézkesnek is bizonyul(t). Knight (2012) nyomán két főbb irányzatot azonosítottak: a nemzetköziesítés itthon (Internationalisation at Home – röviden IaH) és a külföldi/határokon átnyúló nemzetköziesítés (Internationalisation abroad/crossborder) (lásd az 1. táblázatot). Ez utóbbi a mobilitásra és a fizikailag „mozgó" összetevőkre utal például az ember, a projekt, a program, a szolgáltatás/szolgáltató vagy akár az oktatáspolitikai intézkedés mobilitása (Ibid). Míg „itthoni" nemzetköziesítésnek minősül minden, ami nem a fizikai mobilitás és a kurrikulum, a tematikák vagy a tanítási-tanulási módszerek nemzetköziesítésével foglalkozik – legyen szó hazai hallgatók és oktatók képzéséről vagy extrakurrikuláris programokról. Az általánosan elfogadott definíció szerint tehát az IaH a nemzetközi és az interkulturális dimenziók célzott integrálása a formális és az informális tantervbe lokális, hazai tanulási környezetben (Beelen & Jones, 2015). Ezek a kezdeményezések a globális tudatosságot és a nemzetköziességre való nyitottságot szorgalmazzák nemcsak stratégiai szinten, hanem intézményi és egyéni szinten is, ami jellemzően a tanítás-tanulás kultúrájában, az innovatív, inkluzív felsőoktatás-pedagógiai módszertanban, illetve a kulturális sokszínűség, a globális állampolgárság, az interkulturális érzékenység fejlesztésének igényeire reagáló megoldások integrációjában nyilvánulhat meg (Fristrup & Sonne, 2025).

A hangsúlyeltolódás az IaH törekvések felé megfigyelhető a szakirodalmi elemzésekben is: 1984 és 2024 között exponenciális növekedés volt tapasztalható az IaH-val kapcsolatos tudományos publikációk számában, amihez jelentősen hozzájárultak az Egyesült Királyság, az Egyesült Államok, Kína és Ausztrália IaH törekvései (Agezew & Erdei, 2025). Ezen elemzés szerint a szakterület legtöbbször használt fogalmai a nemzetköziesítés, a globalizáció, a nemzetköziesítés itthon, a nemzetközi hallgatók és az interkulturális kompetencia. Egy másik szisztematikus szakirodalmi elemzés a 2018–2022 közötti IaH-hoz köthető kutatásokat elemezve a tudományágakat, a megvalósítás helyszíneit és módjait, az adott IaH tevékenységeket, erőforrásokat, előnyöket és kihívásokat vizsgálta (Soulé, Parmaxi & Nicolaou, 2025). A tanulmány hangsúlyozza a sokszínű oktatási tevékenységek és erőforrások jelentőségét, összhangban a digitalizációs trendekkel, és az IaH egyre növekvő elterjedése mellett különböző interdiszciplináris módszereket mutat be, amelyek alkalmazásával fejleszthető az interkulturális érzékenység, kultúraközi (cross-cultural) kompetencia, az együttműködés és egyéb soft skillek (Ibid). Saját szakirodalmi elemzésünk pedig azt vizsgálta az IaH témában született Q1-es folyóiratok cikkeit elemezve, hogy mely hallgatói készségek fejlődtek leginkább az IaH kezdeményezéseknek köszönhetően, és hogy felfedezhető-e együttállás bizonyos iniciatívák és az egyes készségek fejlődése között (Hangyál, Schiller & Dorner, 2026).

Az IaH törekvéseket támogatja a távnemzetköziesítés gyakorlata (Internationalisation at a Distance) (Erdei, 2022; Mittelmeier, Rienties, Gunter, & Raghuram, 2021) hidat képezve a lokális és a globális törekvések között. A fogalom magába foglalja „a határokon átnyúló oktatás minden formáját, ahol a hallgatókat, az oktatókat és az adminisztratív munkatársakat földrajzi távolság választja el egymástól, és együttműködésüket a technológia támogatja" (Mittelmeier et al., 2021). Mivel a fogalom szószerinti fordítása (Nemzetköziesítés a távolban, IaD) többféle értelmezést takarhat, ebben a tanulmányban a távoktatás kifejezés mintájára a *távnemzetköziesítés* elnevezést használjuk. A távnemzetköziesítés során digitális technológiákra épülő virtuális tanítási-tanulási formák jelennek meg, amelyek különböző országok hallgatóit kapcsolják össze online együttműködések és közös projektek révén, és mindez tanulmányaik szerves részét képezi (Dorner, 2018; O'Dowd, 2018). Ezen virtuális projektek és cserék (például telekollaboráció, vagy akár online interkulturális csereprogram) egyre relevánsabb

szerepet töltenek be alternatív IaH módszertani megközelítésként és inkluzív mobilitási formaként azon hallgatók tanulmányaiban, akik különböző okokból például társadalmi, gazdasági, vagy egészségügyi problémák miatt nem tudnak részt venni fizikai mobilitási programokban (Ben Malek & Calderón, 2023; Buchem, Konert, Carlino, Casanova, Rajagopal, Firssova & Andone, 2018). Éppen ezért az IaH tekintetében egyes tanulmányok ezeket a programokat virtuális mobilitásként értelmezik (Ben Malek & Calderón, 2023), hiszen a mobilitásban akadályozott hallgatók is lehetőséget kapnak nemzetközi csoportmunkában és tanulási folyamatokban való részvételre, amelyeknek köszönhetően a diszciplináris kompetenciák mellett az idegennyelvi és interkulturális készségeik is fejlődhetnek – a fizikai vagy blended mobilitási programok tapasztalataihoz hasonlóan (Muñiz & Ben Malek, 2023). A virtuális mobilitás azonban nem helyettesítheti azokat a tanulási és egyéb tapasztalatokat, amiket egy külföldi felsőoktatási környezet biztosíthat rövidebb vagy hosszabb fizikai mobilitási programban való részvétel által (Cheng, Yeoh & Yang, 2023). A hangsúly inkább – az iniciatívák egymást kiegészítő jellegéből adódóan – a már említett nemzetközi együttműködés, csoportmunka és tanulásfókuszú projektmunka megtapasztalására helyeződik. Ezek során többek között a hallgatók interkulturális és globális állampolgársági készségei fejlődhetnek.

Fogalom	Értelmezése a nemzetköziesítés rendszerében	Megvalósulás rétegei	Példák
Külföldi / határokon átnyúló nemzetköziesítés és mobilitás	A nemzetköziesítés hagyományos formája, amely a hallgatók, oktatók vagy programok fizikai mobilitására, illetve a határokon átnyúló együttműködésekre épül.	**Makro–mezo-mikro**	Erasmus+ és Pannónia mobilitás, Stipendium Hungaricum, részképzés külföldön, kettős és közös diplomát adó képzések, rövid távú mobilitási programok.
Nemzetköziesítés itthon (IaH)	Inkluzív és lokálisan (mikro-mezo-makro szinteken átívelő) beágyazott nemzetköziesítés gyakorlata. A nemzetközi és interkulturális dimenziók tudatos integrálása a lokális tanulási környezetbe annak érdekében, hogy a nem mobil hallgatók is részesüljenek a nemzetköziesítés előnyeiből.	**Makro–mezo–mikro**	Nemzetközi hallgatók bevonása a lokális tanulási folyamatokba, közös kurzusok hazai és külföldi hallgatók számára, interkulturális tanulási tevékenységek, nemzetközi projektek helyi megvalósítása.
Távnemzetköziesítés (Internationalisation at a Distance – IaD) és virtuális mobilitás	Az IaH egyik megvalósulási formája. A nemzetközi együttműködések digitális vagy hibrid formában történő megvalósítása, amely lehetővé teszi a nemzetközi tanulási tapasztalatok megszerzését fizikai mobilitás nélkül.	**Mikro–mezo**	COIL-programok, virtuális csereprogramok, online nemzetközi projektmunka, Erasmus+ virtuális együttműködések, Blended Intensive Programok (BIP).
Kurrikulum nemzetköziesítés (Internationalisation of the Curriculum – IoC)	Az IaH egyik központi pedagógiai eszköze. A nemzetközi, interkulturális és globális perspektívák beépítése a tantervekbe, a tanulási eredményekbe, a tananyagokba, a tanítási-facilitálási és az értékelési folyamatokba.	**Mikro-mezo**	Nemzetközi szakirodalom használata, közös kurzus- és modulfejlesztés, nemzetközi esettanulmányok alkalmazása, interkulturális tanulási eredmények megjelenítése a kurzusokban.
Extrakurrikuláris és non-formális tanulási terek	Az IaH extrakurrikuláris eszköze. Az extrakurrikuláris programok és szolgáltatások, amelyek elősegítik a hazai és nemzetközi hallgatók, valamint a helyi közösségek közötti kap-	**Mikro–mezo**	Buddy-programok, mentorálás, interkulturális tréningek és workshopok, hallgatói klubok, nemzetközi rendezvények, pszichológiai tanácsadás, közösségi és önkéntes

	csolatok kialakulását, valamint az interkulturális tanulást.	programok.

1. táblázat: A nemzetköziesítés fő fogalmi dimenziói és jellemző gyakorlatai a felsőoktatásban

Megjegyzés: Az IaH ernyőfogalomként értelmezhető, amely magában foglalhatja a kurrikulum nemzetköziesítés (IoC), a távnemzetköziesítés (IaD), valamint az extrakurrikuláris és nonformális tanulás különböző formáit. A külföldi vagy határokon átnyúló mobilitás ezzel párhuzamosan a nemzetköziesítés hagyományos, mobilitásalapú dimenzióját képviseli. A „Megvalósulás rétegei" oszlop a tanulmányban alkalmazott makro-mezo-mikro ökoszisztéma-kerethez kapcsolódik, és azt jelzi, hogy az egyes fogalmak hol jelennek meg leginkább a gyakorlatban.

Nemzetköziesítés itthon ökoszisztéma megközelítésben: Környezeti szintek és dinamikák

A hallgatók az IaH és a távnemzetköziesítés által is megtapasztalhatják a sajátukétól eltérő felsőoktatási ökoszisztémát, ami befolyásolja az egyéni és a társas tanulási folyamatokat (Elliot & Kobayashi, 2019). Bronfenbrenner (1994) ökológiai modellje (Ecological system theory, EST) a környezeti hatások szerepét vizsgálja a tanulási folyamatokban: a közvetlen környezet (mikroszisztéma), a mikroszisztémák közötti kapcsolatok (mezoszisztéma), a közvetett hatások (exoszisztéma), a tágabb nemzeti és szociokulturális kontextus (makroszisztéma) hatását és ezen dinamikák időbeli változását, fejlődését (kronoszisztéma). Bár a modell eredetileg a fejlődéslélektan területén jött létre az egyéni fejlődés környezeti meghatározottságának leírására, napjainkra a felsőoktatás-kutatás is alkalmazza ezt a konceptuális keretet például oktatáspolitikai hatásvizsgálatban a Belt and Road makroszintű kezdeményezés kapcsán a kínai egyetemeken (Dai Xu & Liu, 2025) vagy mobilitási és nemzetköziesítés itthon programjaiban részt vevő hallgatók interkulturális tanulásának összehasonlításában (Huang, Mittelmeier & Ploner, 2024). Ennek az elméleti hagyománynak alapvetése, hogy az egyén (legyen hallgató vagy oktató) tanulási és szocializációs folyamatai nem légüres térben zajlanak, hanem egymásba ágyazott, egymásra kölcsönösen ható környezeti rendszerek hierarchikus hálózatában (Bronfenbrenner, 1994; Huang, Mittelmeier & Ploner, 2024).

A felsőoktatás nemzetköziesítését kutatva ez az elméleti keret paradigmaváltást jelent. Lehetővé teszi ugyanis a tisztán lineáris, ok-okozati viszonyokon (például a bejövő nemzetközi hallgatói létszám és az intézményi presztízs megítélésének kapcsolatán) túllépő, komplex elemzést. Az ökológiai elméletre támaszkodva a nemzetköziesítés már nem felülről diktált, homogén folyamatként értelmezhető, hanem olyan jelenségként, ahol a globális és makroszintű direktívák lokális intézményi (mezo) és tantermi (mikro) kontextusokon átszűrődve, azokat interaktív módon alakítva válnak valós hallgatói tapasztalattá. Ezt az elméleti kapcsolatot erősítik meg az említett szakirodalmak is (például Dai, Xu és Liu, 2025; Huang, Mittelmeier és Ploner, 2024), amelyek szintén az ökológiai modellt alkalmazzák annak megértésére, hogy a különböző környezeti rétegek hogyan determinálják az interkulturális tanulást és a hallgatói integrációt az IaH folyamatok során.

A felsőoktatási-nemzetköziesítési ökoszisztéma kutatások közös metszete, hogy makroszisztéma alatt oktatáspolitikát, stratégiai kezdeményezéseket (például Stipendium Hungaricum és egyéb nemzeti ösztöndíjprogramok), tágabb értelemben nemzeti-kulturális, országokon átívelő oktatási hálózatokat vizsgálnak, a mikroszisztéma szintjén pedig olyan egyéni folyamatokat elemeznek, mint például a helyi és nemzetközi hallgatók kapcsolódása tantermen belül és kívül, felsőoktatás-pedagógiai integráció, vagy interkulturális tanulási eredmények. Tanulmányunk fókuszában elsősorban a nemzetköziesítés itthon elméleti és gyakorlati megvalósulásának, hazai lokális beágyazottságának vizsgálata áll, így a makroszintű felsőoktatás-politikai stratégiai kezde-

ményezéseket (például Stipendium Hungaricum) csupán érintőlegesen tárgyaljuk, hiszen ezen programok a fizikai mobilitás jegyében a külföldi/határokon átnyúló nemzetköziesítés halmazába tartoznak (vö. Knight, 2012). Ennek az elkülönítésnek az itthoni dinamikák vizsgálatánál kiemelten fontos szerepe van a már említett minőségi szemléletváltás miatt.

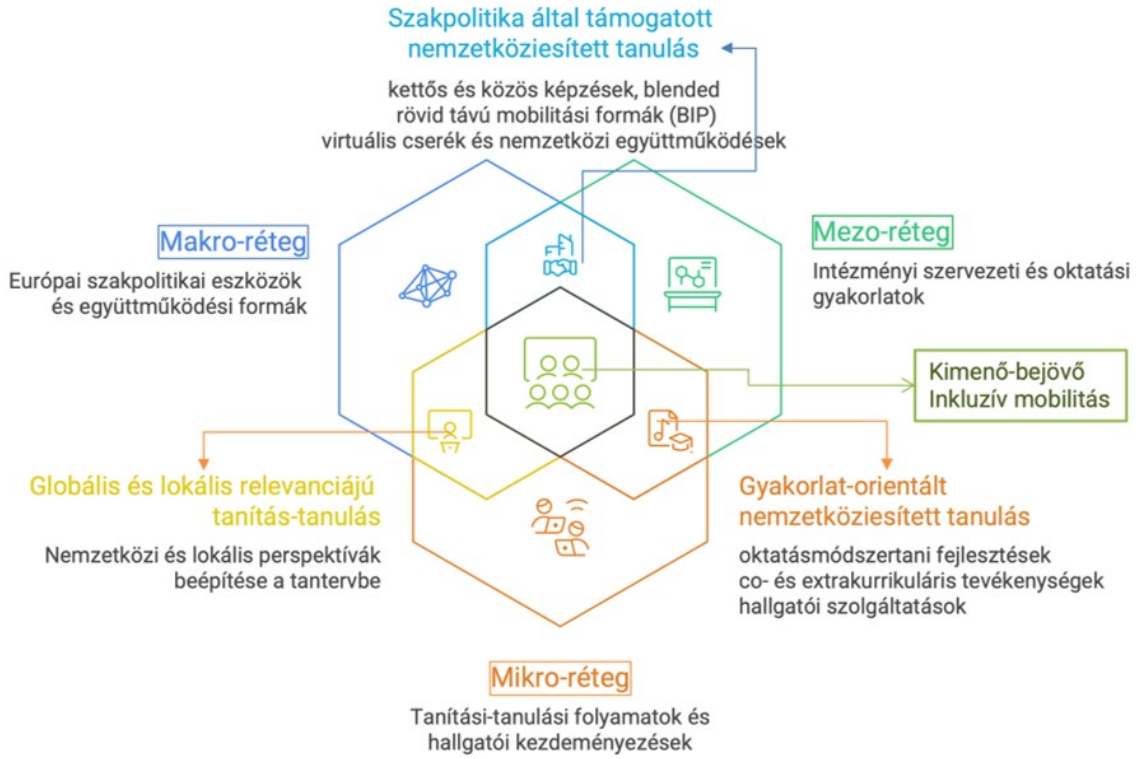
Jóllehet Bronfenbrenner (1994) eredeti ökológiai modellje komplexebb, öt rétegből álló rendszert határoz meg, tanulmányunk a felsőoktatás nemzetköziesítésének specifikumaihoz igazodva egy szűkített, makro-mezo-mikro triádra és ezen szintek átfedéseire fókuszál. Ezt a fókuszt maga a nemzetköziesítés itthon koncepciója indokolja: a nemzetköziesítési intézményi stratégiák és a lokális tanítási-tanulási folyamatok vizsgálatához ez a három szint operacionalizálható. Ugyanakkor az általunk felvázolt keretrendszerben ezek a rétegek nem statikus, egymástól elszigetelt egységek, hanem egy szinergikus ökoszisztémát alkotva folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással. E dinamikus hálózati megközelítés rávilágít arra, hogy a makroszintű európai direktívák és finanszírozási keretek (például az Erasmus+ programok) miként alapozzák meg a mezoszintű intézményi, strukturális adaptációt és az együttműködést megkövetelő gyakorlatokat. A szervezeti tanulás pedig elengedhetetlen ahhoz, hogy mikroszinten konkrét felsőoktatás-pedagógiai innovációk (például kurrikulum nemzetköziesítés, BIP) jöhessenek létre tantermen belül és kívül egyaránt. Az ökoszisztéma-modell ezáltal nem csupán leíró keretként szolgál, hanem a szintek közötti felülről lefelé ható (top-down) impulzusok és alulról építkező (bottom-up) visszacsatolási folyamatok elemzésének eszközévé is válik.

A nemzetköziesítés itthon kirajzolódó konceptuális kerete

Az egyetemek nemzetköziesítési törekvései kapcsán egy komplex konceptuális keret körvonalazódik, amelyben az „itthon", online, a „távolban" vagy éppen külföldön történő folyamatok dialektikus megközelítéspárok, amelyeket egymás kiegészítéseként érdemes értékelni (Varga, 2025). Érzékelhető az is, hogy a tanulási környezetet tágabban értelmezzük: a virtuális színterek elterjedésének köszönhetően is érdekes felsőoktatás-pedagógiai kérdéssé nőtte ki magát, hogy kikkel, hol, hogyan és milyen mértékben valósul meg nemzetköziesített tanulás. Ugyanakkor a nemzetközi és a hazai szakirodalomban is tetten érhető, hogy az elmúlt években az egyetemek az IaH elvét alapul véve mindinkább a lokális, mezo- és mikroszintű változások indukálására törekednek: például a kurzus- vagy tananyagfejlesztés, felsőoktatás-pedagógiai korszerűsítés által vagy kurzusba szervezett virtuális csoportmunkával, külföldi partneregyetemek hallgatóinak bevonásával. A továbbiakban az ökoszisztéma megközelítést alkalmazva reflektálunk olyan hazai iniciatívákra, amelyek az IaH gyakorlatára épülnek, vagy azt integrálják. Konceptuális keretünk Knight (2012) és Erdei (2022) tanulmányai alapján a fogalmi határok meghúzásának egyre komplexebb problematikáját kívánja szemléltetni, a lokális, a virtuális és a globális dimenziók közötti átmenetek felvázolásával és az ehhez kapcsolható programokkal és gyakorlatokkal a felsőoktatási ökoszisztéma különböző szintjein.

A fentiekre alapozott, általunk használt fogalmi keret szerint a *nemzetköziesítés itthon* (IaH) többrétegű (makro-mezo-mikro) rendszerként értelmezhető, amelyben a korábban domináns mobilitásközpontú megközelítést egyre inkább strukturális, intézményi és pedagógiai elemekkel bővülő szemlélet egészíti ki (lásd az 1. ábrát). Ebből adódóan azonban, még ha a rétegeket a fogalmi keret megalkotása érdekében meg is különböztetjük, az IaH gyakorlati megvalósítása során a lokális integrációs folyamatok következtében a határok összemosódnak, azaz a különböző rétegek jellemzői egymást támogatva, szinergiát alkotva hatnak. A makroréteget az európai szakpolitikai eszközök és együttműködési formák adják, amelyek – például az Erasmus+ projektek, az Európai Egyetemi Szövetségek és az ösztöndíjprogramok révén – keretet, legitimációt és forrásokat biztosítanak az IaH megvalósításához. Ezekre épülnek az intézményi szintű (mezo) szervezeti és oktatási gyakorlatok, így a kettős és közös képzé-

sek, a blended és rövid távú mobilitási formák (BIP), valamint a virtuális cserék és a nemzetközi együttműködések. Mikrorétegben mindez a tanítási-tanulási folyamatokban konkretizálódik: a kurrikulum nemzetköziesítésén (IoC), a felsőoktatás-pedagógiai fejlesztéseken, valamint az extrakurrikuláris tevékenységeken és a hallgatói szolgáltatásokon keresztül. A gyakorlatorientált nemzetköziesített tanuláson belül a kurrikulum formális dimenziója elválaszthatatlanul összekapcsolódik az adott intézmény és az oktatók tanítási-tanulási szemléletével, míg a non-formális dimenzió erősen támaszkodik a hallgatói szolgáltatásokra, szervezetekre, az extrakurrikuláris programokra, vagyis a mikrorétegekben megjelenő kezdeményezésekre. Ebben a fogalmi keretben a mobilitási komponens nem tűnik el, hanem integrált módon, elsősorban lokális szinteken jelenik meg – a fizikai mobilitáson túl –, lehetővé téve az inkluzív, minden hallgató számára hozzáférhető nemzetköziesített tanulás megvalósulását. A nemzetköziesített intézményt e rétegek egymással kölcsönhatásban alakítják.



1.ábra: Konceptuális keret: A nemzetköziesítés itthon többrétegű rendszere (Saját szerkesztés)

Makroszintű kezdeményezések: Az európai egyetemi szövetségek és a nemzetközi közös képzések szerepe a mezo- és mikroszintű IaH folyamatok katalizálásában

A magyar felsőoktatási intézmények európai egyetemi szövetségekben való részvétele jól értelmezhető a nemzetköziesítés makroszintű szakpolitikai kereteinek intézményi (mezo) és felsőoktatás-pedagógiai (mikro) rétegekre történő „lefordításaként". Jelenleg hat magyar felsőoktatási intézmény tagja európai egyetemi szövetségeknek: az Eötvös Loránd Tudományegyetem a CHARM-EU szövetségben, a Pécsi Tudományegyetem az EDUC szövetségben, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem az EELISA szövetségben, a Neumann János Egyetem az EU4DUAL szövetségben, a Szegedi Tudományegyetem az EUGLOH szövetségben, az

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem az EU-GIFT szövetségben működik közre (European Commission, 2025b). Ezek a részvételek nem elszigetelt nemzetközi projektek, hanem olyan makroszintű szakpolitikai kezdeményezésekhez való kapcsolódások, amelyek hosszú távú intézményi elköteleződést és szervezeti alkalmazkodást feltételeznek.

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítése akkor válik rendszerszintűvé, ha az az intézményi stratégiákba ágyazott módon jelenik meg, és nem kizárólag mobilitási mutatók mentén értelmeződik (Knight, 2003; de Wit, 2023). A magyar intézmények európai egyetemi szövetségekben való részvétele ebbe az irányba mutat: a szövetségi tagság stratégiai szintű döntésként jelenik meg, amely a nemzetköziesítést az oktatás, a kutatás és az intézményi működés átfogó keretébe integrálja. Ebben az értelemben a szövetségek a szakpolitika által vezérelt intézményi változás konkrét hazai megnyilvánulásainak tekinthetők. Egyszerre biztosítanak legitimációt és erőforrásokat, miközben elősegítik a mezo- és mikroszintű IaH dinamikák kibontakozását, és hozzájárulnak a nemzetköziesítés minőségi, inkluzív újraértelmezéséhez a magyar felsőoktatásban (de Wit, 2023).

Mezoszinten a magyar intézmények részvétele az együttműködés hálózati logikáját erősíti. Ez a megközelítés összhangban áll azokkal az elemzésekkel, amelyek szerint az európai felsőoktatásban a versengő, piacosított nemzetköziesítési logikákat egyre inkább együttműködésalapú modellek egészítik ki (Maassen, Stensaker & Rosso, 2023). A szövetségek keretében megvalósuló közös tantervfejlesztések, közös képzési elemek, valamint a blended és virtuális együttműködési formák hozzájárulnak ahhoz, hogy a nemzetköziesítés ne pusztán bilaterális kapcsolatokban vagy elszigetelt programokban öltsön testet, hanem a IaH és a IoC integrált megvalósulási formájaként. Bár a fizikai mobilitás továbbra is fontos elem marad, a szövetségek által támogatott közös kurzusok, virtuális tanulási környezetek és blended megoldások lehetővé teszik, hogy a nemzetköziesítés a hallgatók szélesebb köre számára váljon hozzáférhetővé azáltal, hogy ezek a tanítás-tanulási folyamatok a mindennapi oktatási gyakorlat részévé váljanak (vö. Beelen & Jones, 2015; Leask, 2015).

A fenti, hálózati együttműködésre épülő megközelítés a gyakorlatban jól tetten érhető a kettős (Double Degree, DD) és közös (Joint Degree, JD) diplomát adó képzések intézményesülésében is, amelyek az európai egyetemi szövetségekhez hasonlóan a nemzetköziesítés makroszintű kereteinek tartós, intézményi szintű beágyazását segítik elő. Ezek a programok nem elsősorban egyéni mobilitási lehetőségként értelmezhetők, hanem olyan strukturált együttműködési formákként, amelyek stratégiai keretet és szervezeti erőforrásokat rendelnek a nemzetközi partnerségekhez, és ezáltal támogatják az IaH megvalósulását (vö. Tempus, 2020).

A kettős diploma-programok esetében a hallgatók a képzési idő jelentős részét a partnerintézményekben töltik, és a program sikeres elvégzését követően minden részt vevő intézmény saját oklevelét kapják meg (European Commission, 2025a). A közös diploma-programok ennél is szorosabb együttműködést feltételeznek, mivel a hallgatók egyetlen, közösen kibocsátott és jogilag elismert oklevelet szereznek (European Commission, EACEA; Eurydice, 2018). Mindkét konstrukció hosszabb távú intézményi elköteleződést, közös tervezést és koordinációt igényel.

E programok integratív hatása abban ragadható meg, hogy – különösen a JD-k esetében – szükségessé válik a tantervi elemek, a tanulási eredmények és az értékelési keretek összehangolása, ami a minőségbiztosítás és az átjárhatóság alapfeltétele (Tempus, 2020). Ugyanakkor már a részleges harmonizáció is hozzájárul ahhoz, hogy a nemzetközi standardok és jógyakorlatok beépüljenek a hazai oktatási környezetbe, és a nemzetköziesítés a tanítás és a tanulás strukturális kereteként jelenjen meg.

Ezt a logikát jól szemlélteti a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a Karlsruhei Technológiai Intézet (KIT) közötti kettős diplomát adó képzés, ahol a tantervi összehangolás lehetővé teszi, hogy a hallgatók két nemzeti felsőoktatási rendszer követelményeinek feleljenek meg, miközben tanulmányaik előrehaladása és

értékelése összehangolt módon történik (Tempus, 2020). Az ilyen programok nem csupán a hallgatói mobilitást támogatják, hanem a globális és az interkulturális dimenziók intézményi szintű beágyazását is elősegítik.

A hazai felsőoktatásban ugyanakkor olyan DD programok is működnek – például a Corvinus Egyetemen, a Debreceni Egyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen, a Budapesti Gazdasági Egyetemen, az Óbudai Egyetemen és az Eötvös Loránd Tudományegyetemen –, amelyek elsősorban a fizikai mobilitásra épülnek, és ahol a tantervi harmonizáció korlátozottabb mértékű. Ezek a programok jellemzően szelektív hozzáférésűek, azonban intézményi szinten így is hozzájárulnak az IaH stratégiai megerősítéséhez azáltal, hogy formalizált együttműködési kereteket és hosszabb távú partnerkapcsolatokat hoznak létre (Tempus, 2020).

Nemzetközi projektek és intézményi partnerségek: átmenet a szakpolitikai keretektől a tantermi megvalósulásig a szervezeti adaptáció mezoszintjein

A makroszintű keretek intézményi szintű érvényesülése különösen jól megfigyelhető a nemzetközi projektek és intézményi együttműködések mezoszintű dinamikáiban, amelyek már explicit módon várják el a nemzetköziesítés strukturált, program- és tantervi szintű megvalósítását, elősegítve ezzel az IaH programszintű integrációját. Számos hazai felsőoktatási intézmény vett/vesz részt olyan nemzetközi kezdeményezésekben – például Erasmus+ KA220-as együttműködésekben vagy egyéb multilaterális partnerségekben –, amelyek az IaH gyakorlatait nem elszigetelt kurzusokhoz, hanem intézményi és programlogikához kapcsolják (Tempus, 2020).

A közös tananyagfejlesztés és a partnerségi konzorciumokban zajló szakmai tartalom-előállítás túlmutat a mikroszintű tantermi innovációkon, mivel eltérő intézményi érdekek, szervezeti kultúrák és nemzeti felsőoktatási kontextusok összehangolását igényli. Ebből fakadóan ezek az együttműködések tipikusan a mezoréteghez köthetők, ahol az intézményi koordináció, a szervezeti tanulás és a közös minőségértelmezések kialakítása kulcsszerepet kap. A nemzetközi projektek ilyen értelemben nem csupán hálózatépítési eszközök, hanem az IaH egyik legfontosabb mechanizmusát, a kurrikulum nemzetköziesítését is támogatják (Leask, 2015).

Az Erasmus+ Stratégiai Partnerségek gyakran szolgálnak alapul olyan innovatív felsőoktatás-pedagógiai megoldások bevezetéséhez, mint a Collaborative Online International Learning (COIL) vagy a virtuális csereprogramok. Ezek a távnemzetköziesítési formák lehetővé teszik, hogy a hallgatók fizikai mobilitás nélkül is nemzetközi tanulási környezetben, idegen nyelven, külföldi hallgatókkal együttműködve sajátítsanak el szakmai tartalmakat (Rubin, 2017). A közösen fejlesztett tananyagok, modulok és kurzusok ezáltal közvetlenül járulnak hozzá ahhoz, amit Leask (2015) a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziók céltudatos integrálásaként ír le a tanulási eredmények szintjén.

A nemzetközi projektek hatása ugyanakkor nem korlátozódik a hallgatói tanulási környezetre. Jelentős tudástranszfer-hatásuk lehet az oktatói közösségekre is: a projektekben részt vevő oktatók módszertani repertoárja, felsőoktatás-pedagógiai szemlélete és nyelvi kompetenciája bővül, ami a későbbiekben a hazai tantermi gyakorlatban, a mobilitásban részt nem vevő hallgatók oktatása során is hasznosulhat (de Wit, Hunter, Egron-Polak & Howard, 2015). Ez a folyamat tovább erősíti a mezo- és a mikroréteg közötti átjárást, előkészítve a nemzetköziesítés tanítási-tanulási folyamat szintjén történő beágyazását.

Hazai példaként említhető a Budapesti Gazdasági Egyetem INCOLLAB-projektje (Interdisciplinary Learning and Teaching – Collaborative Approaches), amelynek célja interdiszciplináris oktatási modulok kidolgozása volt. A projekt egyszerre járult hozzá a hallgatók szakmai ismereteinek – különösen a turizmus és gazdasági területekhez kapcsolódó kompetenciáinak – és szaknyelvi készségeinek fejlesztéséhez, jól illusztrálva a mezoszintű együttműködések mikrorétegű tanulási hatásait (Asztalos & Pál, 2022). A Pázmány Péter Katolikus Egyetem csatlakozása a Soliya Global Connect Programhoz (a Soliya és a partneregyetemek közötti intézményi szintű

együttműködés) szintén jó példa, hiszen rögzíti a program tantervi beágyazottságát, valamint az oktatói és az intézményi felelősségeket, biztosítva a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziók strukturált módon történő beépülését a tanítási-tanulási folyamatokba. Az egyetemi kurzusokba integrálták tehát a globális szociálpolitikai kérdések megértését, valamint olyan kulcskompetenciák fejlesztését, mint a kritikus gondolkodás, az interkulturális kommunikáció és a digitális kompetenciák (Kóris, 2020).

A nemzetközi projektek és intézményi együttműködések a nemzetköziesítés olyan mezoszintű megvalósulási terepei, amelyek az intézményi stratégiák, a kurrikulumfejlesztés és a felsőoktatás-pedagógiai innováció összekapcsolásával hidat képeznek a makroszintű szakpolitikai keretek és a mikroszintű tanítási-tanulási gyakorlatok között, különösen az IaH és a távnemzetköziesítés kontextusában.

A nemzetköziesítés itthon mikrorétege: tantermi megvalósulás és tanítási-tanulási folyamatok

A mikrorétegű megvalósulás elsősorban a tanítás-tanulás folyamatában ragadható meg, vagyis abban, ahogyan az IaH módszertani megoldásai átalakítják a tantermi gyakorlatot. E szinten az IaH nem intézményi stratégia vagy programlogika formájában jelenik meg, hanem konkrét tanulási helyzetekben, a kurzusok, modulok és kurzuson belüli projektek szintjén is. A mikroréteg így a kurrikulum nemzetköziesítésének legközvetlenebb terepe, ahol a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziók ténylegesen beépülnek a tanulási eredményekbe és az oktatási gyakorlatba (Leask, 2015).

Az IaH kezdeményezések elsődleges színterei ebből adódóan a tematika, a tágan értelmezett tanterem és tanulási környezet, valamint az alkalmazott felsőoktatás-pedagógiai megoldások, ideértve a virtuális és hibrid formákat is. A mikrorétegben alkalmazott felsőoktatás-pedagógiai megoldások közös jellemzője, hogy aktív tanulásra építenek, és eltávolodnak a frontális oktatás dominanciájától. A gyakorlatban ez olyan óraszervezési formákban jelenik meg, mint a plénum jellegű megbeszélések, a World Café típusú szekciók vagy a hibrid csoportmunkák, amelyek valós problémák közös feldolgozására épülnek, akár több campus hallgatóinak bevonásával (Griffin, Gallagher, Vigano, Mousa, Van Vugt, Lodder & Byrne, 2022). Ezek a módszerek együttesen támogatják az aktív tanulást, a transznacionális és interkulturális tapasztalatszerzést, valamint a kritikai gondolkodás, az együttműködés és a kommunikáció fejlesztését mint transzverzális készségeket (Ibid). Ezáltal a nemzetköziesített tanterem – függetlenül attól, hogy hazai vagy nemzetközi hallgatói közönségre szabott – eltérő oktatói felkészültséget és pedagógiai megközelítést igényel. Az oktatók (inter)kulturális érzékenysége, módszertani tudatossága és reflektív gyakorlata kulcsfontosságú, hiszen a felsőoktatás globalizálódásával „elengedhetetlenné vált az egyetemi oktatók felkészítése arra, hogy multikulturális környezetben eredményesen tanítsanak” (Keczer, 2021, p. 9).

A hazai felsőoktatásban a telekollaboratív gyakorlatok is fontos mikroszintű példái az IaH és az IoC megvalósulásának. Ilyen kezdeményezés volt az ICCAGE nemzetközi projekt (Intercultural Communicative Competence – A Competitive Advantage in Global Employability) a Budapesti Gazdasági Egyetem szervezésében, amelyben a tanítás-tanulás online, nemzetközi partneri együttműködésre épülő modulok keretében zajlott. A hallgatók közötti interakciók, a diszkussziók, az esettanulmányok és a közös produktumok (például videók) létrehozása lehetővé tette a kulturális különbségek értelmezését és az interkulturális kommunikáció gyakorlását. Az angol és spanyol nyelven fejlesztett tananyagokat a részt vevő egyetemek idegen nyelvi, szaknyelvi és interkulturális kommunikációs kurzusaiba integrálták, jól illusztrálva az IoC mikrorétegű érvényesülését (Loch & Pál, 2020).

A mikroréteghez szorosan kapcsolódnak a Blended Intensive Programok (BIP) is, amelyek az Erasmus+ 2021-es újításaként rövid távú, hibrid formában megvalósuló hallgatói mobilitást kínálnak (Szénich, Asztalos &

Terestyényi, 2025). A BIP-ek sajátossága, hogy a fizikai mobilitást online előkészítő és utókövető tanulási szakaszokkal kombinálják, miközben a tanulási folyamat középpontjában a nemzetközi csoportokban végzett projektmunka áll. Hazai példaként említhetők azok a BIP-ek, amelyeket többek között a Pécsi Tudományegyetem vagy a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem koordinált nemzetközi partnerekkel együttműködésben, például fenntarthatósági, városfejlesztési vagy társadalmi innovációs témák mentén. A BIP-ek során alkalmazott módszerek – interaktív viták, digitális történetmesélés, interjúkészítési gyakorlatok – közvetlenül a tantermi tanulási környezetben fejlesztik a hallgatók interkulturális, kommunikációs és együttműködési készségeit, kritikai gondolkodását, problémamegoldó képességét és digitális kompetenciáit (Szénich et al., 2025).

A nemzetköziesítés mikrorétege tehát ott válik igazán láthatóvá, ahol a nemzetközi és az interkulturális dimenziók konkrét tanulási tevékenységekké alakulnak. A kurzus-, modul- és projektalapú megoldások, a telekollaboráció és a BIP-ek egyaránt azt mutatják, hogy az IaH nem elsősorban a mobilitás volumenében, hanem a tanítás-tanulás minőségi átalakulásában érhető tetten, és ezáltal készíti fel a hallgatókat a globális és sokszínű szakmai környezetekben való részvételre.

Extrakurrikuláris programok és hallgatói integráció a nemzetköziesítés itthon gyakorlatában

Az IaH törekvések terén az extrakurrikuláris programok szerepének felértékelődése és a hallgatói integrációs szolgáltatások biztosítása intézményi szinten (például buddy-programok külföldi hallgatók részére, interkulturális tréningek és workshopok, vagy segítő programok: mentorálás és pszichológiai tanácsadás) mikro- és mezoszintű dinamikának tekinthetők a felsőoktatási ökoszisztémában. A hazai és a nemzetközi hallgatók interakcióinak egyik legfontosabb színterei ezek a tantermen kívüli tevékenységek, hiszen az elsőéves nemzetközi hallgatók 54–56%-a nem tanul együtt magyar hallgatókkal, egyes képzési területeken ráadásul jóval kisebb arányban történik meg a kurzusokon belüli integráció (például műszaki, informatika, orvos és egészségtudomány). Ezzel szemben jelentős adat, hogy a hazai nemzetközi hallgatók 72%-a vesz részt valamilyen extrakurrikuláris tevékenységben (a jelentés szerint 69%-uk magyar hallgatókkal közösen) (Jánosik, 2025), ami a felsőoktatási intézmények stratégiáját tekintve a tanterv nonformális vetületeinek fontosságára hívja fel a figyelmet.

A nemzetközi szakirodalom is alátámasztja a lokális és a nemzetközi hallgatók közötti integráció hiányát. Robson, Almeida és Schartner (2017) kutatása szerint ez az IaH egyik legfontosabb kihívása a vizsgált angol és portugál egyetemen. Az esettanulmány arra a következtetésre jutott, hogy a nemzetközi hallgatóknak nehézséget okoz a társas kapcsolatok kialakítása és fenntartása a hazai hallgatókkal, így legtöbbször inkább azok köré hajlamosak csoportosulni, akiket magukhoz hasonlóknak tartanak, azaz más nemzetközi hallgatókkal alakítanak közösséget (Ibid). Az integráció hiányának magyarországi környezetben részben oktatásszervezési okai vannak, részben az úgynevezett „kulturális gettósodás”[1] áll mögötte, amelyet a magyar hallgatók idegennyelvi bizonytalansága is felerősíthet (Keczer, 2021, p. 11). A külföldi és a hazai hallgatók interakcióinak biztosítására így megfelelő eszköz és stratégia lehet az extrakurrikuláris programok, hallgatói szolgáltatások minél tudatosabb intézményi priorizálása. A mezo- és mikroszint közös metszete ebben az értelemben valóban egy gyakorlatorientáltabb, inkluzívabb nemzetköziesített tanulás, ami a kifejezetten lokális egyéni, csoportos és intézményi folyamatokra, kihívásokra helyezi a hangsúlyt: a hallgatói jóllét intézményi szinten priorizált keretek és programok biztosítását követeli meg, ami a nonformális és informális tanulás szervezett megvalósulására koncentrál (például interkulturális tanulási helyzetek megteremtése a tantermen kívül). Intézményi jó példa a me-

1. Ez az a tendencia, hogy a hallgatók saját országukból, térségükből származó hallgatótársakkal alakítanak ki közösséget.

zoszintű folyamatok által történő integrációra az Eötvös Loránd Tudományegyetem Nemzetközi Hallgatói Integrációs Tudásközpontja (InSINC), amelynek célja a nemzetközi hallgatók integrációjának, befogadásának és egyetemi részvételének erősítése összehangolt kommunikáció, célzott programok, kutatási tevékenységek és tanácsadói támogatás által.

A tantermen belüli, mikroszintű, integrációra oktatásszervezési és jogi okokból kifolyólag nem minden hazai felsőoktatási intézményben van lehetőség: intézményspecifikusan a magyar és külföldi hallgatók többek között a Budapesti Gazdasági Egyetemen (BGE) és a Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) vehetnek fel közös, idegen nyelven tartott kurzusokat. Az utóbbi egyetem az újonnan indult Keleti nyelvek és kultúrák szak koreai szakirányának egyes kurzusain teszi lehetővé a nemzetközi és magyar hallgatók közös tanulását, hozzájárulva az IaH mobilitáspótló megközelítéséhez a hazai oktatási környezetbe integrált nemzetközi kurzusok révén (Bánhegyi, Fajt & Nagy, 2025). Kérdéses, hogy az integráció (tantermen belül és/vagy kívül) valóban hatással van-e az IaH törekvések legfőbb céljának elérésére: Fejlődhetnek-e számottevően a hallgatók interkulturális és egyéb készségei? Keczer (2021) tanulmánya szerint az együttlét sem vezet feltétlenül interkulturális tanuláshoz, a legtöbb teendő a tanítási és a tanulási folyamatok szintjén van: hiszen az egymástól való tanulás csak akkor következik be, ha azt megfelelően facilitálják (Otten, 2004; Keczer, 2021). Érdekes adatokkal szolgálnak a hallgatói készségek fejlődésének tekintetében a Magyarországon végzett külföldi hallgatók pályakövetéséről szóló tanulmány (2021) eredményei, amelyek szerint leginkább az önállóság, az önfegyelem és a prezentációs képességek fejlesztésére volt leginkább lehetőségük magyarországi képzésük során a hallgatóknak, emellett a hallgatók megítélése szerint kisebb mértékben, de fejlődött a kutatói készség, a logikus gondolkodás, a szakmai tudás alkalmazására való képesség és a problémamegoldó képesség – az interkulturális készség fejlődését viszont a kutatás nem vizsgálta (Tempus, 2021). Nemzetközi szakirodalmi elemzésünk azonban, amely kimondottan az IaH gyakorlatok által fejlesztett hallgatói kompetenciákat vizsgálta, számottevő eredményként a kulturális érzékenység, az interkulturális készségek és az angol nyelvtudás (nyelvtan és szókincs) fejlődésének eredményét mutatja be (Hangyál, Schiller & Dorner, 2026).

Összegzés és kitekintés

A tanulmányunkban bemutattuk, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítésének hazai gyakorlata – az európai trendekhez hasonlóan – fokozatosan túllép a mobilitásközpontú, mennyiségi indikátorokra épülő értelmezésen, és egyre inkább a minőségi, inkluzív és lokálisan beágyazott megközelítések felé mozdul el (vö. Knight, 2003; de Wit, 2023; Fristrup & Sonne, 2025). Ennek fogalmi és gyakorlati megragadására a nemzetköziesítés itthon, a kurrikulum nemzetköziesítés és a távnemzetköziesítés kereteit alkalmaztuk (Knight, 2012; Erdei, 2022), valamint egy többrétegű (makro-mezo-mikro) konceptuális keretet vázoltunk fel. A fejezetek közös tanulsága, hogy a rétegek analitikus elkülönítése mellett a gyakorlatban szinergikus, egymásra ható folyamatokról beszélhetünk: a makroszintű szakpolitikai eszközök és programok intézményi együttműködésekben öltenek testet, amelyek a tantermi megvalósulás és a hallgatói tanulási kimenetek szintjén válnak kézzelfoghatóvá (Beelen & Jones, 2015; Leask, 2015).

A hazai példák azt jelzik, hogy az elmúlt években előrelépés történt a nemzetköziesítés itthon intézményi beágyazottságának erősítésében. Az európai egyetemi szövetségekhez való csatlakozás, a kettős és közös diplomát adó képzések, valamint a nemzetközi projektek és partnerségek olyan makro- és mezoszintű infrastruktúrát teremtenek, amely legitimációt, erőforrásokat és tartós együttműködési kereteket biztosít az IaH intézményesítéséhez. E folyamatok egyben illeszkednek azokhoz az elemzésekhez, amelyek szerint az európai felsőoktatásban a versengő, piacosított nemzetköziesítési logikákat egyre inkább együttműködésalapú modellek

egészítik ki (Maassen, Stensaker & Rosso, 2023). A projektekhez és konzorciumokhoz kapcsolódó tananyagfejlesztések, virtuális és blended oktatási együttműködések (például COIL, telekollaboráció) az IoC konkrét formáit is támogatják, és a tudástranszferen keresztül az oktatói közösségek felsőoktatás-pedagógiai fejlődéséhez is hozzájárulhatnak (Rubin, 2017; de Wit et al., 2015).

A mikrorétegben mindez a tanítás-tanulás minőségi átalakulásában válhat láthatóvá: a kurzus-, modul- és projektalapú megoldások, a telekollaborációk és a BIP-ek a nemzetköziesítést a mobilitásban részt nem vevő hallgatók számára is hozzáférhetővé tehetik, és a tanulási eredmények szintjén integrálják a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziókat (Leask, 2015; Loch & Pál, 2020; Szénich et al., 2025). Ugyanakkor az IaH egyik kulcskérdése továbbra is az, hogy a jelenlét és az együttlét önmagában nem garantálja az interkulturális tanulást, ugyanis annak eléréséhez tudatos tervezésre, facilitálásra és oktatói felkészítésre van szükség (Otten, 2004; Keczer, 2021). Ezzel összefüggésben a tantermen kívüli integrációs terek felértékelődése is egyértelmű. Noha a nemzetközi hallgatók jelentős arányban kapcsolódnak extrakurrikuláris tevékenységekhez, a tantermi integráció sokszor korlátozott, és a „kulturális gettósodás" (Keczer, 2021, p. 11), illetve a nyelvi bizonytalanság továbbra is kihívást jelent (Jánosik, 2025; Robson et al., 2017).

A további feladatok ezért több területen is azonosíthatók. Egyrészt szükség van az IaH és az IoC intézményi szintű konszolidációjára: a programok és a projektek eredményeinek fenntartható beépítésére, a tanulási eredmények és az értékelési módszerek összehangolására, valamint az oktatói fejlesztések rendszeresítésére. E feladatok értelmezéséhez kiindulópont, hogy a felsőoktatási intézmények egyre inkább „transznacionális terek" (Keczer, 2021, p. 8), amelyekben a kapcsolatok, az interakciók és a tanulási helyzetek szükségszerűen átnyúlnak az országhatárokon. Ebből következően az IaH intézményi szintű konszolidációja nem kizárólag programok vagy kurzusok kérdése, hanem szükséges a nemzetköziesítési attitűd mint integrált intézményi érték kialakítása, azaz olyan szervezeti működésé, amely szinergikusan kapcsolja össze a különböző egységeket és szereplőket (például nemzetközi koordinátorok, hallgatói érdekképviseletek, mentorhálózatok, hallgatói szolgáltatások), és egységesebb, a hazai és a nemzetközi hallgatók számára egyaránt hozzáférhető támogatási struktúrákat alakít ki.

Másrészt elengedhetetlen a hozzáférés és az inkluzivitás kérdésének következetes kezelése, így a virtuális és blended formák bővítése mellett szükséges a fizikai mobilitás, a BIP-ek és a tantermi integráció közötti egyensúly megteremtése, valamint annak vizsgálata, hogy mely kezdeményezések milyen hallgatói készségeket fejlesztenek a legeredményesebben (Ben Malek & Calderón, 2023; Hangyál, Schiller & Dorner, 2026; Muñiz & Ben Malek, 2023). Végső soron az IaH területén tett hazai előrelépések akkor tekinthetők tartósnak, ha a makro- és a mezoszintű keretek a mikrorétegben, a mindennapi tanítási-tanulási gyakorlatban is stabilan megjelennek, és a nemzetköziesített tanulás valóban minden hallgató számára elérhető tanulási tapasztalattá válik. Ezzel párhuzamosan a következő időszak egyik kulcskérdése az intézmények társadalmi szerepvállalásának erősítése, hiszen az IaH potenciálisan akkor válik szélesebb hatásúvá és fenntarthatóbbá, ha a tantermi és a tantermen kívüli kezdeményezések a civil szférával, a helyi közösségekkel és további stakeholderekkel együttműködésben is formálódnak (például közösségi alapú projektmunka, service learning, helyi társadalmi innovációt támogató kurzusprojektek). Ez az irány kapcsolódik az „IaH for Society" megközelítéshez is, amely a nemzetköziesítés társadalmi hasznosságát és közösségi beágyazottságát hangsúlyozza, túlmutatva a kizárólag intézményi vagy a munkaerőpiaci logikákon (Brandenburg, de Wit, Jones, Leask & Drobner, 2020).

Implikációként megfogalmazható, hogy a felsőoktatási intézményeknek a jövőben nem csupán oktatási helyszínként, hanem komplex nemzetköziesítési ökoszisztémaként kell újradefiniálniuk magukat. Ebben az új paradigmában a nemzetközi hallgatók jelenléte nem csupán bevételi forrás, hanem a hazai hallgatók kompetenciafejlesztésének aktív erőforrása (resource for diversity – De Wit et al., 2015). Ez azonban feltételezi az

oktatói és a támogatói szerepkör átalakulását is, azaz az IaH gyakorlatának fenntarthatóságához elengedhetetlen a módszertanilag felkészített, facilitátori szerepet betöltő oktatói gárda, akik képesek a tantermi sokszínűséget tanulási eredménnyé transzformálni (Dorner et al., 2024). A tanulmány korlátai – különös tekintettel a vizsgált kutatások és riportok önszelekciós torzítására – ugyanakkor arra figyelmeztetnek, hogy az innovatívabb IaH módszerek széles körű implementációja csak akkor lehet sikeres, ha a felsőoktatási intézmények célzottan szólítják meg a passzívabb, a nemzetköziesítésre kevésbé nyitott hallgatói és oktatói rétegeket is.

Támogatás

A kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatta a K_23 „OTKA” Kutatási témapályázat K 147025 számú projekt keretében.

Irodalom

1. Agezew, B. H. & Erdei, G. (2025). The evolving research landscape of internationalisation: A bibliometric analysis of global and local trends. In Fristrup & Sonne, L. (Eds.), *Internationalisation at home: Critical frameworks for inclusive global learning* (pp. 1–24). Novus Press.
2. Alexiadou, N., Kefala, Z. & Rönnberg, L. (2023). Through the eyes of the disciplines – student perspectives and positionings towards internationalisation-at-home. *European Journal of Higher Education, 14*(2), 249–266. https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2168719
3. Ames, H., Glenton, C. & Lewin, S. (2019). Purposive sampling in a qualitative evidence synthesis: a worked example from a synthesis on parental perceptions of vaccination communication. *BMC Med Res Methodol 19*, 26 https://doi.org/10.1186/s12874-019-0665-4
4. Asztalos, R. & Pál, Á. (2022). Nemzetközi projektek disszeminációja a BGE-n. *Modern Nyelvoktatás*, *28*(1–2), 165–166. https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/4404
5. Bánhegyi, M., Fajt, B. & Nagy, J. (2025). A mesterséges intelligenciához való hozzáállás és a plagizálás megítélése koreai és magyar hallgatók körében: Kulturális különbségek jelentősége az oktatásban. Előadás a *Felsőoktatás-pedagógiai konferencián*, Budapest, Magyarország. (2025. október 3) https://fti.ppk.elte.hu/content/fpk-2025-program.t.49137?m=10720
6. Beelen, J. & Jones, E., (2015). Re-defining ‘Internationalisation at Home’. In Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. & Scott, P. (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 59–72). Springer.
7. Ben Malek, D. & Calderón, R. M. (2023). Virtual exchange for the sake of Internationalisation at Home. In Trunk Širca, N., Ben Malek, D. & Hammoud, M. (Eds.), *Internationalisation at Home in Higher Education: Case Studies from Mediterranean Region* (pp. 135–149). ToKnowPress. https://doi.org/10.53615/978-83-65020-45-1/135-149
8. Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B. & Drobner, A. (2020). *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice*. DAAD.
9. Brøgger, K. (2021). A specter is haunting European higher education – the specter of neo-nationalism. In Bozalek, V., Zembylas, M., Motala, S. & Holscher, D. (Eds.), *Higher Education Hauntologies Living with Ghosts for a Justice-to-come* (Chapter 4). Routledge.

10. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In Gauvain, M., & Cole, M. (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 37–43). Freeman.
11. Buchem, I., Konert, J., Carlino, C., Casanova, G., Rajagopal, K., Firssova, O. & Andone, D. (2018). Designing a collaborative learning hub for virtual mobility skills – Insights from the European project Open Virtual Mobility. In *International Conference on Learning and Collaboration Technologies* (pp. 350–375). (2018, May). Springer.
12. Cheng, Y., Yeoh, B. & Yang, P. (2023). Virtual student mobility on Zoom: digital platforms and differentiated experiences of international education and (im)mobilities in a time of pandemic. *Mobilities*, *18*(5), 839–854. https://doi.org/10.1080/17450101.2023.2209824
13. Császár, Z. M., Teperics, K. & Köves, K. (2021). Nemzetközi hallgatói mobilitás a magyar felsőoktatásban (2001–2019). *Modern Geográfia*, 16(2), 67–86. http://doi.org/10.15170/MG.2021.16.02.04
14. Dai, K., Xu, J. & Liu, Y. (2025). Fostering cultural affinity through higher education? An ecological analysis of international students' experiences under the "Belt and Road Initiative" in China. *Educational Review*, 1–19. https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2554977
15. de Wit, H. (2023). Internationalization in and of Higher Education: Critical Reflections on Its Conceptual Evolution. In Engwall, L. (Ed.), *Internationalization in Higher Education and Research. Higher Education Dynamics*, *62*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47335-7_2
16. de Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E. & Howard, L. (Eds.) (2015). *Internationalisation of higher education. A study for the European Parliament*. http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf
17. Dorner, H., Hangyal, Zs., Antesberger, K. & Schiller, E. (2024). Az oktatói munka támogatásának lehetőségei a nemzetköziesítés kontextusában In Bocsi, V. & Csók, C. (Eds.), *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia : Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában: A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában*. Absztrakt-kötet (p. 70). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
18. Hangyál, Z., Schiller, E., & Dorner, H. (2026). A systematic literature review on Internationalisation at home from 2019–2024 – Intersections of initiatives and student skill development. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–17. https://doi.org/10.1080/14703297.2026.2675342
19. Elliot, D. L. & Kobayashi, S. (2019). How can PhD supervisors play a role in bridging academic cultures? *Teaching in Higher Education*, *24*(8), 911–929. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1517305
20. Erdei, L. A. (2022). *A nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös képzési programok által indukált szervezeti tanulási folyamatok vizsgálata a felsőoktatásban* (Doktori Disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem).
21. European Commission (EC) (2023). *European Universities Initiative*. In *European Education Area: Higher Education. European Universities Initiative https*://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative

22. European Commission (EC) EACEA; Eurydice, (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/Chapter%203_Degrees%20and%20Qualifications.pdf
23. European Commission (EC) (2025a). *Double degree / multiple degree*. In *Erasmus+ Programme Guide – Glossary (Higher Education)*. European Union https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-d/glossary-higher-education (2026. 01. 19.)
24. European Commission (EC) (2025b). *European Universities alliances and their partners* [Map]. In European Education Area: Higher Education – European Universities Initiative. https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative/map
25. Fristrup, T. & Sonne, L. (Eds.) (2025). *Internationalisation at Home: Critical Frameworks for Inclusive Global Learning*. Novus Press.
26. Griffin, D., Gallagher, S., Vigano, V., Mousa, D., Van Vugt, S., Lodder, A. & Byrne, J. R. (2022). Best Practices for Sustainable Inter-Institutional Hybrid Learning at CHARM European University. *Education Sciences*, *12*(11), 797. https://doi.org/10.3390/educsci12110797
27. Huang, D., Mittelmeier, J. & Ploner, J. (2024). Comparing the Learning Ecologies of International Students in Internationalisation Abroad and at a Distance. *Journal of Studies in International Education*, *29*(1), 3–23. https://doi.org/10.1177/10283153241262460
28. Jánosik, O. (2025). A hazai és nemzetközi diákok együttműködésének és együtt tanulásának színterei. Előadás a *Tanuló közösség - oktatói és intézményi megoldások a hazai és nemzetközi hallgatók együttműködéséért* konferencián, Tempus Közalapítvány, Budapest, Magyarország. (2025. június 11.) https://tka.hu/docs/palyazatok/sh_konferfencia_jansoik-orsolya_final.pdf
29. Kartali, G. (2023). A szisztematikus irodalmi áttekintés módszertana [ES5.1]. *Biztonságtudományi Szemle*, *5*(4), 1–11 ISSN: 26769042 http://hdl.handle.net/20.500.14044/35479
30. Keczer, G. (2021). A felsőoktatás nemzetköziesítésének kulturális dimenziói. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, *1*(1-2), 5–14. https://doi.org/10.14232/kapocs.2021.1-2.5-14
31. Kóris, R. (2020). Interkulturális és szaknyelvi kompetenciák fejlesztése a gyakorlatban. A Soliya Global Connect Program tapasztalatai. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (Eds.), *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban* (pp. 55–66). SZOKOE. https://doi.org/10.48040/PL.2020.5
32. Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, *33*. https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391
33. Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In Deardorff, D. K., De Wit, H. Heyl, J. D. & Adams, T. (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 27–42). Sage.
34. Krippendorff K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. 4th ed. Sage.
35. Lannert, J. & Derényi, G. (2020). Internationalization in Hungarian higher education: Recent developments and factors of reaching better global visibility. *Hungarian Educational Research Journal*, *10*(4), 346–369. https://doi.org/10.1556/063.2020.00034

36. Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum.* Routledge.

37. Loch, A. & Pál, Á. (2020). Developing Intercultural Communicative Competence through Telecollaborative Modules Integrated in Foreign Language and Intercultural Communication University Courses. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, *28*(2), 1089–1105. http://www.pertanika.upm.edu.my/pjssh/browse/regular-issue?article=JSSH-3886-2018

38. Maassen, P., Stensaker, B. & Rosso, A. (2023). The European university alliances—an examination of organizational potentials and perils. *Higher Education*, *86*, 953–968. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00951-4

39. Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A. & Raghuram, P. (2021). Conceptualizing Internationalization at a Distance: A "Third Category" of University Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, *25*(3), 266– 282. https://doi.org/10.1177/1028315320906176

40. Muñiz, R. & Ben Malek, D. (2023). Simulation + virtual exchange in English for specific purposes learning: The case of marketing across cultures and think local, work global in virtual teams. In Angelini, M. L. & Muñiz, R. (Eds.), *Simulation for participatory education: Virtual exchange and worldwide collaboration* (pp. 381–393). Springer.

41. O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, *1*, 1–23. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve

42. Orechova, M. (2021). Internationalisation of higher education in Central and Eastern Europe: Conceptualisation of the definition inside the region. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *46*, 119–131. https://doi.org/10.15388/ActPaed.46.2021.8

43. Otten, M. (2004). Diversity in Higher Education. In Teekens, H. (Ed.), *The International Classroom: Teaching and Learning abroad and at home* (pp. 61–70). NUFFIC.

44. Robson, S., Almeida, J. & Schartner, A. (2017). Internationalization at home: time for review and development? *European Journal of Higher Education*, *8*(1), 19–35. https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1376697

45. Rubin, J., (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. In *Internationalization of Higher Education – A Handbook*, *No. 2* (pp. 27–44). https://studyabroad.uic.edu/wp-content/uploads/sites/256/2020/08/Rubin-Embedding-Collaborative-Online-International-Learning-at-Higher-Education-Institutions.pdf

46. Soulé, M. V., Parmaxi, A. & Nicolaou, A. (2025). Internationalization at home in higher education: a systematic review of teaching and learning practices. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *17*(7), 29–60. https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2023-0484

47. Szénich, A., Pál, Á., Asztalos, R. & Terestyényi, E. (2025). Hallgatói elvárások és elképzelések a nemzetközi csapatmunkával kapcsolatban: Egy rövid intenzív program tanulságai. In Fekete, I. & Takács, E. (Eds.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában* (pp. 175–190). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_9

48. Tempus Közalapítvány (2020). *Nemzetköziesítünk. Felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési jó gyakorlatai 4*. Tempus Közalapítvány. https://tka.hu/kiadvany/13204/nemzetkoziesitunk-4

49. Tempus Közalapítvány (2021). *Magyarországon végzett nemzetközi hallgatók pályakövetése. Kutatási gyorsjelentés. Tempus Közalapítvány*. https://tka.hu/kiadvany/15468/magyarorszagon-vegzett-kulfoldi-hallgatok-palyakovetese
50. Tempus Közalapítvány (2022). *Felsőoktatási intézmények nemzetközi tevékenysége és hallgatótoborzása: Kézikönyv*. https://tka.hu/docs/palyazatok/tka_foi_kezikonyv_2022.pdf
51. Varga, Zs., (2025). Internationalisation home and abroad: a reward system and student field trips in an age of uncertainty. In Fristrup, T. & Sonne, L. (Eds.), *Internationalisation at home: Critical Frameworks for Inclusive Global Learning* (pp. 47–70). Novus forlag.

Beyond Mobility: Interpreting the Concept and Substance of Internationalisation at Home – Theoretical Frameworks and Domestic Examples

The discourse on the internationalisation of higher education and student mobility has changed significantly over the past decade in European countries, including Hungary. Alongside quantitative considerations (student recruitment, competitiveness, rankings), increasing emphasis is being placed on changes relating to the teaching and learning environment and institutional culture. Our study aims to use a narrative analysis of the literature to interpret, from an ecosystem perspective, the interconnections between internationalisation at home, the internationalisation of the curriculum, distance internationalisation and mobility, and to demonstrate, through domestic examples, how these phenomena relate to the macro-, meso- and micro-levels of the higher education ecosystem. Drawing on Hungarian and international literature, the study concludes and outlines further possible directions for development.

Keywords: *internationalisation at home, distance internationalisation, internationalisation of the curriculum, higher education ecosystem*

Women's Education in a Benedictine High School: A Case Study

*Pálkuti Anikó**

DOI: 10.21549/NTNY.54.2026.3.4

This case study explores the circumstances and experiences surrounding the introduction of coeducation at the Czuczor Gergely Benedictine High School and College in 2008. The analysis reviews the international, domestic, and Benedictine aspects of the history of women's education. The historiographic research is supplemented by an interview conducted in 2024 with Archabbot Emeritus Asztrik Várszegi OSB. The operator attributed the Order's pioneering activities and strategic reorientation to societal changes, a return to tradition, family demand, and various economic factors. The study analysed in-depth interviews conducted in 2022 with the first female graduates of the Coding Manual for Qualitative Researchers. The six interview questions included in the research focus on the reception and experiences of female pupils, and the longer term influence of Benedictine education. The results of the inductive, qualitative thematic content analysis show that coeducation is the natural approach to schooling; therefore, it should not be treated as an end in itself, but as a path and a means.

Keywords: women's education, coeducation, Benedictine pedagogy, Czuczor Gergely, Benedictine High School and College

Introduction

The aim of the present case study is to explore the circumstances and experiences of the introduction of coeducation in the Czuczor Gergely Benedictine High School and College in 2008. The paper also addresses the situation of private female students graduating from the Győr Catholic High School between 1905 and 1918. Despite the lack of coeducational opportunities in the examined institution at the dawn of the 20th century, it is worth noting that the admission of female pupils reflected the spirit of inclusion and openness of the Benedictine Order, enabling a better understanding of the developments of the first decade of the 21st century. The Benedictine period of the school's history began in 1802, but it took another 206 years for female pupils to benefit from Benedictine education provided for boys in Hungary. The introduction of coeducation was justified by social changes, a return to tradition, demand from families, and various economic factors (Várszegi, 2023).

A general review of the international and domestic context at the two turns of centuries provided the basic point of the research. The chaotic circumstances of the two examined historical periods, the complexity of decisions facing individuals called for a Catholic response to the challenges of modernity. The case study focuses on women's education and the corresponding reforms undertaken in the Order of Saint Benedict at the turn of the millennium, enabling the survival of the school and enhancing educational standards. The author visited and interviewed the first female graduates from 2012 on the occasion of their 10th graduation reunion in 2022, and

* PhD candidate, Doctoral School of Education, ELTE Eötvös Loránd University, palkuti.aniko@gmail.com, https://orcid.org/0009-0009-7988-2272

several interviews were conducted with prominent figures of the Order: Asztrik Várszegi Archabbot of Pannonhalma, who authorised the introduction of coeducation, Sister Mária Emerika Matkovics, Abbess of the Order of Saint Ursula of Győr, and Katalin Koncz, former Director of the Győr female College of the Ursuline Order.

Grounded in a qualitative, interpretive approach, this case study undertakes an in-depth analysis of a particular phenomenon, essentially responding to "how" and "why" questions. Babbie (2001) describes case studies as a qualitative field research paradigm, whose focus is limited to a particular example of something. As stressed by Golnhofer (2001), case studies play an important role in situational analyses performed in various learning environments and can inform educational policy and pedagogical decisions at national, school, and individual levels.

Theoretical and Historical Background

The paper explores the structural changes implemented in a Benedictine high school in Hungary, beginning with a presentation of the international, domestic and Benedictine aspects of the history of women's education. The second part undertakes a review of the international and domestic experiences of the introduction of coeducation, and a pre-reform situation analysis of the Czuczor Gergely Benedictine High School and College. The challenges of women's historiography are also addressed by the document analysis, and the study concludes with the presentation of the biological-developmental context of coeducation (Darwin, 1910; Albisetti, 1999; Bubernik, 2012; Rogers, 2025).

An interview conducted with the Benedictine monk, bishop and Archabbot Asztrik Várszegi in Pannonhalma on 31 May 2023 provided a valuable input for the theoretical and historical background of the research. The Archabbot of Pannonhalma looks back at the educational work of the Benedictine Order and the Hungarian and European roots of Benedictine women's education. Partly embedded in the context of the Order's history, partly "mythicised", the introduction of mixed-gender education in 2008 is presented nonetheless as a crucial measure in the given historical circumstances. Hence, the theoretical construction of the paper is largely informed by the narrative of the archabbot, in addition, with the help of relevant literature (Sörös, 1916; Katus, 1996; Pukánszky, 2006; Barkó, 2011, 2012; Tóth, 2011, 2022).

According to Várszegi, the particular way of life mirroring the relations between men and women in the family was transmitted from antiquity by Benedict, and this tradition has also defined Benedict's relationship with his sister, Scholastica. In addition, the historical development of the nearly 1,500-year-old Benedictine community is inextricably linked to the Benedictine sisters. Scholastica's followers have observed the Regula of her holy brother since the very beginning, hence, Benedictine education and women's education are coterminous (Sörös, 1916; Katus, 1996). The history of the Order in Hungary began with the settlement of the first Benedictine monks to Pannonhalma by Prince Géza, and was disrupted by the Turkish occupation of the 16th century (Várszegi, 2023).

Várszegi (2023) describes the Order's openness to female students as a universal Benedictine value underpinning the introduction of mixed education: "The shift resulted from our Benedictine habitus." According to Christian teaching, the united love of man and woman provides the security and mercy in which the family can flourish. In the ancient Christian era, the cult of Mary and the heroism of the great female martyrs, comparable to that of men, indicated a respect for women, but also a certain equality between the sexes, whereas the distinction between women and men dates back to the Middle Ages. Benedictines obey to the discrete wisdom of the Regula, which serves as the foundation for their educational activities. "We do not plan in terms of a

school, but a monastery. A Benedictine school is always an addition, since we are not founding a school, but a community, and the community carries out the work. This logic underpins our activities" (Várszegi, 2023).

The personal relationship between the Benedictines and their disciples was not addressed in earlier centuries due to the authoritarian and hierarchical environment (Várszegi, 1990, s. n.). This internal document, on the other hand, points to various biographical works, journals, and memoirs of teachers and their now-famous pupils, which seem to suggest that this personal force connecting spirits can also pervade the rigid academic environment.

To the question of how the challenge of women's education affected the Order at the turn of the 19th and 20th centuries, Várszegi responded by recalling the pedagogical activities of two of his fellow monks, Flóris Rómer[2] and Jácint Rónay.[3] Despite the exclusivity of all-male grammar schools, the two erudite monks "outgrew" the Benedictine order, becoming involved in the education of the male and female offspring of the Habsburg royal family. Rónay was the tutor of Crown Prince Rudolf and Archduchess Maria Valeria. Based on a correspondence between the natural scientist and the archduchess, the Archabbot depicts the father-daughter relationship as a fine example of the nascent Benedictine women's education. In the historical context of mushrooming male grammar schools, "there was no mercy for women", nevertheless, examples of monastic teachers devoting themselves to the education of girls were not uncommon. Ágost Dobrovics and Jákó Blazovich taught history and Hungarian language to Otto Habsburg, but also took care of the education of female children in the family. During the interview, Archabbot Emeritus Asztrik Várszegi evokes the pioneering role of Kolos Vaszary,[4] the first Benedictine monk to obtain a regular teaching licence in 1867 and to implement measures promoting the education of women.

Pukánszky (2006) provides a detailed account of the status of women in the history of Christianity, and his findings echo the Archabbot's statements. Drawing on New Testament examples, Pukánszky underlines the perception of women as valuable, autonomous beings, whereas the Letters of the Apostle Paul suggest that the Christian ideal of equality did not pervade the everyday norms of behaviour and conduct. Attitudes and perceptions regarding women had already deviated from the Christian ideal in antiquity, reverting back to the traditional Old Testament image of women. This stereotyped image of women dominated the Middle Ages and its influence extended even into the 19th century. Despite the equality of the sexes in matters of grace and salvation, this was not at all reflected in practice.

In a study entitled Secondary education for girls and nation-building in Dualist Hungary, Kereszty (2010) notes that women's secondary education was largely shaped by central government's perception of the social position of women. In a politically dominant society, Hungarian women were not assured equal opportunities for secondary education, the goal of nation-building being the education of "Hungarian mothers", and their preparation for female roles. Despite the state's official recognition of the rights of young women to receive private education and to take their school-leaving exam in all-male grammar schools in 1883, this concession

2. Flóris Ferenc Rómer (Bratislava, 12 April 1815 – Oradea, 18 March 1889): archaeologist, art historian, university professor, member of the Hungarian Academy of Sciences. In 1830, he joined the Benedictine Order, becoming a Doctor of Philosophy. A teacher of Latin and Hungarian languages from 1839, later of natural history at the Győr grammar school (*Magyar Életrajzi Lexikon*, 1994).

3. Jácint János Rónai, Leitzinger (Székesfehérvár, 13 May 1814 – Bratislava, 17 April 1889): Benedictine teacher, writer, natural scientist, the first propagator of Darwinism in Hungary, member of the Hungarian Academy of Sciences. He taught in Győr from 1840. In 1841, he became a Doctor of Philosophy at the University of Pest (*Magyar Életrajzi Lexikon*, 1994).

4. Serving as Archabbot between 1885 and 1891, Vaszary was responsible for the construction of the secondary school in Győr, but also the Zalaapát nursery and girls' school and the convent school in Szentiván. Vaszary entrusted the Sisters of Mercy with the operation of three girls' classes and a nursery, financed by the Archabbey in Szent-Márton, the present-day Pannonhalma (Sörös, 1916).

affected but a small minority of girls. As demonstrated by a series of measures, giving girls equal access to higher education was not deemed necessary by the contemporary governments.

Kéri (2018) mentions different ideological trends and pedagogical endeavours shaping the evolution of girls′ education and images of women at the beginning of the 20th century. The emergence of social scientific approaches in historical research dates back to the mid-20th century, particularly the post-World War II period, when the dominance of male-centric representations of the past in traditional historiography was challenged by a growing number of women entering the historical profession.

The conceptual framework and problem of women′s historiography is addressed by a number of authors, highlighting the plurality of approaches in the history of men′s and women′s education in Europe. According to Pető (2001), history is a place of remembrance, and who and what is remembered or has control over the past and memory is always a question of power. The aim of women′s historiography is to place women at the centre of historical analysis, to make them subjects of narratives, to explore their role in political events, movements and social change.

Kéri (2018) sees the purpose of women′s historiography as the rewriting of our knowledge of previous eras when the discipline was still in its infancy. She notes that the particular features and documents of the history of girls′ formation and women′s education in Hungary have received scant scholarly attention in international literature, bemoaning their lack of integration to "universal" studies on the history of women′s education.

The international history of education in the 20th century (Pukánszky & Németh, 1996) represented a significant rupture with Herbart′s traditional and strict rule-based pedagogical style, the figure of the autocratic teacher with a cane in his hand, and his rigid and closed "book school". American-born pragmatism identifies the capacity to work with practical action. This philosophical current – inspiring John Dewey′s pedagogy – represents the school as a reflection of life itself, where children no longer passively accumulate knowledge but are allowed to develop their capacities (Pukánszky & Németh, 1996).

Additionally, the 1929 Encyclical "Divini Illius Magistri" by Pope Pius XI expresses concern about the political risks of moral, social and gender mixing in schools, particularly in secondary education. Pius XI calls the system of coeducation, with its roots in naturalism that denies original sin, erroneous and pernicious to Christian formation. Its proponents confuse human co-existence with promiscuity and leveling equality. The Pope argues in his encyclical that the Creator has ordained the perfect union of the two sexes only in matrimony, and, with varying degrees of contact, in the family and in society. Besides, there is nothing in nature itself, which fashions man and woman quite different in organisation, dispositions and capacities, to suggest that promiscuity, let alone equality can exist in training the two sexes.

Coeducation practices in different Catholic countries have nonetheless shown a large degree of variation. A study of Albisetti (1999) explores the interaction between rhetoric and reality in coeducation, focusing on France, Italy, Belgium, Austria, and Ireland. Commentators in the late 19th century suggested that Catholicism and coeducation were two distinct and irreconcilable concepts. According to a provocative statement cited by the American scholar from an 1887 French dictionary of pedagogy, the introduction of coeducation would be problematic in France, impossible in Italy or Spain, natural to varying degrees in Switzerland, the Netherlands and the North (Scandinavia); but it would necessarily triumph in a Protestant democracy like America.

Albisetti raises two important questions. First, what explains Catholics′ nearly universal rejection of coeducation before the papal encyclical on the matter was even published? Secondly, what factors led to the implementation of divergent coeducation practices at primary and secondary level in the predominantly Catholic countries of Western and Central Europe?

Responding to the first question, the author invokes scientific and pseudo-scientific explanations of psychologists opposing coeducation which emphasise the different learning competences of boys and girls, claiming that girls with weaker physical strength would be overwhelmed by the burden of equality in learning, finding science and a common curriculum mentally exhausting. Albisetti notes that Catholics were the most insistent on separating boys and girls (Albisetti, 1999).

The author responds to the second question by arguing that children in primary education, particularly in less populated rural areas, were not segregated by gender. Albisetti (1999) notes that in the Austrian part of the Austro-Hungarian Empire in the late 1890s, over 88% of primary schools were coeducational, while single-gender education was accessible only in the larger towns. The abolition of single-sex schools entered the agenda in post-World War I Austria, with coeducation at secondary level no longer restricted to smaller towns in the 1920s and girls allowed to take their school-leaving exam in coeducational institutions.

The issue of coeducation is also examined by a more recent study (Rogers, 2025) focusing on early modern Europe where education took place in same-sex schools, and boys and girls were taught specific skills corresponding to their different lifestyles. Publications on the merits and dangers of the mixed education of boys and girls began to appear in Europe from the 1860s, drawing on similar practices in the United States. French and German educators maintained their disapproval of the moral freedom and independence attributed to coeducation, and its undermining of traditional gender roles. The study notes that the defense of coeducational schools in Europe began only in the final quarter of the century. The American example serves to illustrate the capacity of young women to gain admission to the same upper secondary and higher educational institutions as their male siblings. In the Interwar era, coeducation was perceived in a growing number of countries as a means to reconcile the sexes, overlooking young women′s demand for equal rights to education. Rogers (2020) traces back the origins of coeducation in Europe to rural primary schools, pursuant to a French law adopted in 1933. Secondary schools were slower to embrace coeducation, not least due to the aforementioned papal decision of 1929 prohibiting its introduction. Post-World War II, however, the revival of youth culture in Western and Northern European countries and the huge expansion of secondary education began to undermine the ideological pillars of single-sex education.

The research historical overview exposed some key issues of women′s education and women′s historiography, noting the differences of approaches to coeducation in the first half of the 20th century between the USA and Europe. At the turn of the 20-21st centuries, coeducation was adopted by a growing number of Catholic schools in Western Europe, and in 2008 this structural transition appeared inevitable in the prestigious Benedictine high school in Győr as well.

Research Questions, Sources, and Response Methodology

Research Questions

A domestic, practically implemented example of coeducational education, learned from theoretical and historical frameworks, enables the formulation of the research questions of this case study:

1. What were the circumstances of the introduction of coeducation in the Czuczor Gergely Benedictine High School and College in 2008?
2. How did the female graduates from 2012 evaluate the influence of Benedictine education in 2022?
3. What lessons can educators draw from the results of the content analysis of interviews?

Research Sources

A part of the primary research sources provide limited data on the girl population in focus. To address this lacuna, it is necessary to provide a brief summary of the fate of the school's documentary sources in the 20–21st centuries.

The history of the current Czuczor Gergely Benedictine High School and College is recorded in the annual reports and minutes preserved in manuscript form in various epochs. According to Deputy Head István Konstantin Tóth OSB (2022), the publication of printed yearbooks was compulsory before 1948. From 1948 to 1987, only typewritten yearbooks were produced, in four official copies each, with one donated to the State Ecclesiastical Office,[5] one to the Pannonhalma Archabbey, one to the Catholic School Authority,[6] and, one copy was preserved in the high school archives (Tóth, 2022). The publication of printed materials was strictly forbidden in the pre-1990 decades. Three yearbooks were issued from 1995 to 1997, and only "typescripts" were published before 2013. Due to a lack of printed school yearbooks and reports from 2008-2012, for the purpose of the analysis, the director provided access to data on the girl population contained in class registers.

The larger and more recent part of the primary sources are the in-depth interviews I conducted in 2022 with female students who graduated in 2012 (Babbie, 2001; Golnhofer, 2001).

In September 2008, two mixed-gender classes – one with 12 and one with 11 girls – were launched in the 9th grade of the high school. Out of the 23, five former students could not be reached and three declined participation, thus, a total of 15 interviews were conducted. The interviewing process relied on a "miner" approach (Kvale, 2005), which presumes that the interview subject possesses relevant information and that the interviewer's role is to extract it through a set of semi-structured questions. The questions were approved by the Research Ethics Committee of ELTE (2022/476-2) and the young women, aged 28-29 years, responded voluntarily and anonymously. The request also covered the interviewing of teachers and tutors involved in the formation of the girl population.

The respondents included 6 day students, 8 Ursuline students and 1 private school student. The interviews conducted with the boarding students raised an unforeseen problem: what other educational influences were at play, i.e. to what extent were they exposed to the dual impact of Benedictine and Ursuline values and pedagogy? Our interviews conducted with the then director of the Ursuline college and Abbess of the convent can thus shed new light on the education of former graduates and open up new research avenues in the future.

Interviews conducted among the female graduates were recorded in the course of 2022-2023, during personal encounters in the school building and when distance required, by video interviews. The interview with Benedictine Archabbot Asztrik Várszegi took place in the monastery of Pannonhalma on 31 May 2023. The abbess and the former director of the Ursuline convent in Győr were interviewed on several occasions in 2024.

The secondary sources of the research were international and Hungarian literature (Babbie, 2001; Golnhofer, 2001).

5. A body responsible for implementing the agreements between the Hungarian state and religious denominations, and state administrative tasks regarding religions between 1951 and 1989. Under the authority of the Council of Ministers, it was presided by the President. The affairs of each denomination were managed by separate departments (Magyar Katolikus Lexikon, 2013).

6. A supervisory body, the successor of the Catholic High School Authority. Besides Catholic grammar schools, all types of secondary-level Catholic educational institutions were under its jurisdiction. Its executive body was the General Directorate for Catholic Education (Magyar Katolikus Lexikon, 2013).

Response Methodology

The processing of interviews with the female students drew on the thematic content analysis technique. Its foundations were laid down by Krippendorff (1995), who described it as a set of procedures that can be summarised in eight steps. The proposed technique is described as empirically grounded, exploratory in process, and predictive in intent. According to Krippendorff (1995), a good content analysis will not only provide answers to specific research questions, it is also expected to pose some new ones, leading to a revision of procedures and the construction of new hypotheses for future applications.

Although Krippendorff's (1995) theory proved to be overly rigorous for the evaluation of interviews, the validity of his conceptual assumption is also applied in this paper. Accordingly, content analysis is regarded as a research tool that enables one to draw replicable and valid insights from the data in various contexts. Lately, there has been a significant upsurge of studies adopting the qualitative research paradigm, which draw on content analysis or aim to detect some kind of pattern among the selected sources by using coding techniques (Frank & Valentné, 2002).

The approach by Saldaña's (2016) provided a valuable basis for constructing a mini-theory. In his handbook, the "code" is defined as a researcher-generated word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute to a piece of linguistic or visual data. The data and hence the coding processes can range in magnitude from a single word to a full paragraph or an entire page of text to a stream of moving images. It attributes specific meaning to each individual datum for purposes of pattern detection, categorisation, and other analytical processes (Saldaña, 2016, p. 4).

For Saldaña, coding is a heuristic: an exploratory problem-solving technique without specific formulas or algorithms to follow (Saldaña, 2016, p. 9). Coding is the initial step towards a more in-depth analysis and interpretation of meaning. Coding is not just labelling but also linking: it allows for the analysis and categorisation of similarly coded data according to their common characteristics. The author also stresses that qualitative researchers are not algorithmic automatons (Saldaña, 2016, p. 16). Even after reading and reviewing the data carefully before formally coding them, one can occasionally overlook a theme (or pattern, trend, or concept).

Another issue that deserves scholarly attention is the size of the data corpus to be coded. As suggested by previous research, many people believed that only the most salient parts of the corpus related to the research questions deserves attention, and that up to half to two-thirds of the total record could be deleted. The potential hazard is that the deleted portions might contain the as yet unknown or controversial units of data that would motivate a reconsideration of a category or code (ibid. 17).

The following coding techniques were deemed appropriate for the analysis of the six interview questions included in the study:

Values Coding, which refers to the process of assigning codes to qualitative data that reflect the participants' values, attitudes and beliefs, representing their perspectives or worldviews. According to Saldaña (ibid. 131), the greater the personal meaning associated to a particular value, the greater the personal payoff; the greater the personal payoff, the greater the personal value. An attitude is the way we think and feel about ourselves, another person, thing or idea. Attitudes are part of a relatively enduring system of evaluative reactions based upon and reflecting acquired evaluative concepts or beliefs (Shaw & Wright, as cited in Saldaña, 2016).

Magnitude Coding, which consists of and adds a supplemental alphanumeric or symbolic code or subcode to an existing coded datum or category to indicate its intensity, frequency, direction, presence or evaluative content. Magnitude codes can be qualitative, quantitative and/or nominal indicators (Saldaña, 2016, p. 86).

Saldaña proposes the technique of Emotion Coding for all types of qualitative studies, but particularly for those that investigate participants′ intrapersonal and interpersonal experiences and actions. Since emotions are a universal human experience, their acknowledgment provides an insight into the participants′ perspectives, worldviews and life conditions. This technique enables the researcher to label the emotions recalled and/or experienced by the participant or inferred about the participant (Saldaña, 2016, p.125).

Drawing on Saldaña′s various coding methods, the aim of the analysis was to determine the magnitude and causes of the mixed reactions provoked by the admission of female pupils; to examine how the new situation was interpreted by male students and teachers and its implications on the situation analysis, strategies and self-evaluation of female students.

The Circumstances of the Introduction of Coeducation

István Konstantin Tóth OSB, head of the Benedictine high school in Győr, was the first to publish a study on coeducation in 2011. The positive experiences of the first three years justified his expectations concerning the admission of girls, however, he stressed that the issue should be assessed from a wider perspective (Tóth, 2011). Barkó (2011), in a manuscript related to the latter study, mentioned the pleasant, family-like atmosphere of the Győr Benedictine school and its improved academic and disciplinary standards as major achievements.

The study of Bubernik (2012) focusing on the coeducation of youth up to the 3rd grade of secondary education, recognises the limitations of her research due to the non-representative nature of her results.

This case study seeks to add new insights to the available literature on the contextual analysis of the processes discussed above. Archabbot of Pannonhalma Asztrik Várszegi OSB reflects on the introduction of coeducation on the occasion of the Grand Chapter of 2005.

> "After the Grand Chapter it became obvious that we had to do something about Győr, and this was a magisterial responsibility. [...] We operated a school where the number of male pupils was dwindling. Maintaining a school with a teaching faculty and few children [...] is a financial matter." (Várszegi, 2023; auth. trans.)

The decision to adopt coeducation was made through a verbal agreement between Head of School Tamás Horváth Dori OSB and Deputy Head István Konstantin Tóth OSB, since the educational laws in force contained no provisions concerning the gender of pupils (Tóth, 2022).

In an interview published in a national daily newspaper, Horváth Dori pointed out that Benedictine schools around the world had already opened their door to girls, but in Hungary the Győr high school was the first to join in their footsteps (Horváth, 2007).

Gábor Ágoston Barkó OSB (2011) reviewed the history of the Győr Benedictine high school from the mid-20th century. In this period, the institution, alongside some of its ′peers′, benefited from a special status in the Hungarian system of public education. This was likely due to the nationalisation of all denominational schools in 1948, followed by the signing of a contract between the Hungarian state and the Hungarian Catholic Church on 30 August 1950, which authorised the operation of eight four-year Catholic grammar schools, albeit with a limited number of pupils. Being an all-male school reinforced the insularity of the Benedictine institution, given that all Catholic high schools were single-sex before the post-World War II era.

According to Barkó (2011), the introduction of coeducation was preceded by a dramatic decline of student numbers: in the academic year 2005/2006 the school had 396 students, one year later 387, dropping to 359 in the academic year 2007/2008, despite the introduction of three classes per grade level from 1989 onwards

and its functioning as a six-grade school since 1994. From the academic year 2006/2007, Saturday schooling was abolished and the vast majority of boarding students were allowed to go home on the weekends. Given the steep decline in the number of students from more distant counties, the only option was to increase the number of applicants from Győr and its agglomeration. Coeducation was perceived as a means to raise student numbers, improve the financial health of the institution, and enhance academic standards and discipline at the same time. In the years following this bold move, the number of enrolled students—including both male and female students—doubled compared to the year before the reform (Barkó, 2011).

Barkó's study draws a parallel between the measures introduced in the Benedictine high school in Hungary and those implemented in the Downside School in England in 2008. On 16 May 2008, the British Catholic Herald published a lengthy article titled Girls bring a "second spring" to Downside, praising the prestigious all-boys day and boarding school of the Benedictine abbey for embracing coeducation without undermining its traditions. The article mentions that England counted five Catholic independent all-boy boarding schools in the previous decade: Ampleforth, Stonyhurst, Worth, The Reading Oratory and Downside, all of which have since shifted to coeducation (*Catholic Herald*, 2008).

The Results of the Interview Analysis

The 15 interview questions included in the research focus on the enrollment, reception, experiences, and difficulties of female students in the coeducational Benedictine high school, and the long-term influence of Benedictine education. For the purpose of the present study, six interview questions have been selected, each being directly related to the introduction of coeducation. The size of the text corpus did not require the use of software for performing an inductive, qualitative thematic content analysis. The coding process follows the instructions of Saldaña (ibid. 29), who recommends that for small-scale studies, coding should be performed on hard copy printouts first, not via a computer.

After consultation with our interview subjects transcripts were edited, without deleting any passages of text. Having matched the 15 responses to each question, individual categories were attributed to the data by using Exploratory Methods. The process of filtering qualitative data and reviewing the corpus relied on Elemental Methods. Data categories were set up via Initial Coding based on thematic or conceptual similarity. Through subcoding, codes or subcodes were assigned to each category. At this stage, Saldaña (2016) also proposes In Vivo Coding, which allows researchers to use words or short phrases from the participant's own language in the data record as codes. Provisional codes were revised and modified as part of Provisional Coding, and finally, the codes were selected for application from the 32 coding methods. The analysis of responses primarily drew on Emotion Coding, Values Coding and Magnitude Coding techniques (Saldaña, 2016).

Question 1: How were you received by your male classmates and class-fellows at the start of the school year?

The magnitude of emotions was assessed in the category of male classmates and class-fellows (Emotion and Magnitude Coding). The codes for behaviour included receptive, mixed/variable and hostile. A separate category was set up to indicate whether the interviewee displayed a specific type of behaviour through a concrete example.

The respondents drew a clear distinction between the behaviour of their male peers in coeducational classes and upper grade male students socialised in all-boy schools. Whereas their male classmates demonstrated a mixture of receptive and mixed/variable attitudes, their behaviour was less hostile towards female pupils compared to the older students. Hostile behaviour was deeply engrained in the recollections of our female interviewees: "they behaved like alpha males", "they thought we made a mess in the school", "we des-

troyed male cohesion and their long-standing tradition", "the school turned into an agitated beehive". The receptive attitude of males, displaying courtesy, interest and openness, was described with less colorful images: "only upper-graders came to see us". According to their testimonies, the hostility subsided in later years with the growing number of female students, improving the balance of power. In the words of Mária Emerica Matkovics, abbess of the Ursuline Order: "the first girls were bathing in joy as all eyes turned upon them, becoming somewhat spoiled by the excessive attention" (Matkovics, 2024).

Question 2: How were you received by your male teachers?

In a similar vein, the analysis of responses drew on the Emotion and Magnitude Coding methods, applying the same grades of magnitude to monastic and civilian teachers, and taking into account references to a concrete example. The results demonstrated no differences in the behaviour of monastic and civilian male teachers: despite their receptivity to female students, examples of mixed/variable behaviour were found in both camps. The concrete examples showcase the flexible and supportive attitude of monks toward female students, while civilian male teachers appeared less adaptive in some cases. One head of class was particularly disapproving of girls′ integration: "he did not support the admission of girls. He would often call us gentlemen. Why was he appointed to this task?! Whenever possible, he reminded us that this was a boys′ school for Benedictine pupils. He said our demeanour was showing signs of deterioration."

The Benedictine Rule′s prescription to seek being loved rather than feared offered guidance for the monks. "He should aim more at being loved than feared. He should not be restless and troubled, not extreme and headstrong, not jealous and oversuspicious." (RB 64,15; 16, auth. trans.). The interviews contain several references to positive experiences: "I still keep in touch with our head teacher, who is a monk, or visit him personally", "a father told us that they knew how sensitive girls were, how important it was to use the right words not to offend them or make them cry". Certain responses to the summary questions of the interview conveyed a sense of encouragement: "It′s a good idea that someone raises this issue. Nobody has ever asked me such questions." Critical remarks were also made regarding the need for a school psychologist or more female teachers to discuss their problems with more boldly and frankly.

Question 3: To what extent did you consider yourself as equal to boys?

Magnitude Coding allowed us to examine gender equality according to full, partial and zero tolerance codes, while taking into account concrete examples and arguments. The developed grades yielded clear results: the vast majority of girls experienced full equality to boys, not least due to the efforts of their tutors: "our teachers ensured that we were served first in the canteen, which was instructive for the boys", "They welcomed us. All was well in the end. Couples were also formed", "Our head teacher did his best to make us feel comfortable."

What was perceived initially by the boys as a form of excessive attention to girls was accepted later on as an aspect of cultured behaviour. By virtue of their academic excellence, female pupils ended up earning the respect of their male peers.

Question 4: What was your specific contribution to the life of the coeducational community? How satisfied were you with yourself?

Based on the responses to this question, the self-evaluation of our interviewees was analysed using the Values Coding and Magnitude Coding techniques. The level of satisfaction varied between "fully satisfied", "partially satisfied" and "not at all satisfied". The vast majority were fully satisfied with their high school performance. The supportive environment facilitated their adaptation to different life situations, enriching them with positive experiences and providing a solid foundation for their future plans. "Learning was above

everything else. I was studying hard. I even helped the boys during exams." "I have good communication skills. I was able to improve the relationship between teachers and students."

By contrast, a dissatisfied respondent argued that the integration of girls was a lengthier process:

"The pressure to adapt was immense, which wasn't necessarily a positive thing. In trying to prove that women can achieve the same level of excellence as men in science subjects, I was never effortless but under constant pressure. I still believe this to be true with my present mind, but it should be taken much lighter. And there is no need to compete and conform all the time."

Question 5: Have your goals and plans been realised? Please elaborate!

Our analysis of the self-evaluation of female students regarding the above question drew once again on the Values Coding and Magnitude Coding techniques. The majority were fully satisfied with the course of their life, their pair selection, career, and current job, and illustrated their responses through concrete examples and life situations.

"The school took care of all my needs. We had our freedom, but just enough so we wouldn't get into bad ways."

"Those four years were indeed formative. How I miss those years! They helped me a lot in improving the relationship with my parents, as I had a very rebellious nature."

"I'm proud of myself. I am studying in Rome. I have faith in early Christianity. In fact, I often feel like running away from the Church and the Benedictine community, but then they always find me."

Likewise, their personal recollections suggest that the priorities were academic excellence and the high standard of education when entering the Benedictine high school, but later on they also recognised the importance of spiritual life. In some cases, their initial goals were unrealistic and their higher educational plans had to be revised, but they ended up being more satisfied in the long run.

Question 6: What Benedictine values and role models have been a lasting inspiration for you?

Based on the responses, codes describing the quantity of values were included in the table first: multiple values – some values – uncertainty – no values. The balance of Magnitude Coding clearly tilted towards multiple values.

Benedictine values such as a balance between prayer and work, solid ethical values, the inclusiveness of the Order, the cultivation of family traditions, a family-like environment, a sense of cohesion and identity, the practice of Catholic faith, consistency, and caring – have remained decisive for respondents in the long run, and many acknowledge that these values have provided guidance in their lives:

"To teach and learn without limits, that's what I have seen here. I knew that I was on the right path."

"It was only in adulthood that I understood the Benedictine motto: pray and work! Before, I did these out of habit."

"Unlike in many other schools, here I was not stigmatised for being a high achiever."

"The fathers tried to speak our language. Sometimes a sermon would take only five minutes, but it would give us plenty to reflect upon at home."

"Benedictine spirituality is not just for these four years."

The Research in the Context of Objectives, Questions and Results

The introduction of coeducation in the Czuczor Gergely Benedictine High School and College, analysed in the present context, is rooted in various causes and social phenomena. The number of male pupils enrolled in the school has fallen dramatically since the academic year 2005/2006 despite recurrent reforms. In 2006, the Director of Pannonhalma Tamás Horváth Dori OSB and Deputy Head István Konstantin Tóth OSB recognised the necessity of structural reforms. The underlying factors of falling enrollment were demographic decline, the proliferation of ecclesiastic schools across the country, and changing family habits, which led to dwindling student numbers and a deterioration of academic standards and discipline in the Győr high school. In the autumn of 2007, the admission of 9th-grade female pupils was approved from the academic year 2008/2009, allowing families to send all their children to the institution. The enrollment of the first female students was described by some of our interviewees as fairly restrictive: those with relatives (father, brother) attending the school were given preference, alongside those with good academic results and exemplary behaviour. The initial security measures were progressively abandoned with the increase of successful applications, and the proportion of female students had reached 40% by 2012 (Tóth, 2022). Student numbers kept growing in tandem with the share of female students; the institution counted 797 students in the academic year 2024/2025. The extension of the school's building complex from the academic year 2018/2019 is a likely reason for this upward trend.

The second research question targeted the influence of Benedictine education. The narrow interpretation of the adjective "Benedictine" refers to the Order of Saint Benedict and those who adhere to the still-relevant, metaphorically interpreted prescriptions of the Rule. Hence, the adjective "Benedictine" is applied first and foremost to monks and tutors of the Order, not to the students of Benedictine establishments.

To illustrate Várszegi's (2024) summary of the Order's primary mission as being the following of traditions and a constant re-reading of the Regula, it is worth quoting some relevant passages.[7] In chapter 37, the Regula calls for taking care of the elderly and the young, regardless of their gender: "Their weakness must always be kept in mind and the strictness of the Rule regarding food should not be imposed on them. Rather, let them be treated with loving consideration: they should (eat) before the regular time" (RB 37,1; 2; 3, trans. auth.). The author of the Rule prescribes that community rank be based on the date of entry into the monastery, and not on a monk's age. An exception to this rule is "boys who are everywhere the disciplinary responsibility of all members" (RB 63,9, trans. auth.). Chapter 70 discusses abuse, excommunication and beatings: "So therefore whoever presumes to punish any adult in any way whatsoever without the abbot's order, or flares up wildly at the children, must undergo the regular discipline" (RB 70, 6, trans. auth.). The Rule contains an obsolete chapter on the education of children (RB 30,1; 2; 3), mentioning various degrees of punishment, which are no longer effective.

The following Benedictine values were highlighted by the interviewees: a balance between prayer and work, solid ethical values, inclusiveness, family traditions and a family-like environment, sense of cohesion and identity, the practice of Catholic faith, and consistency. The school's Pedagogical Programme also includes a quote from St. Benedict, which the interviewees strived to realise and observe: "he should arrange everything so that the strong are challenged and the feeble are not overwhelmed" (RB 64,19), and "When he must correct someone, he should act prudently and not overdo it. If he is too vigorous in removing the rust, he may break the vessel" (RB 64,12, trans. auth.).

7. The relevant passages are cited from a contemporary translation of Benedict's Regula (Kardong, 1996).

Overall, the interviewees assessed the introduction of coeducation from a decade's hindsight in 2022, which allowed for sufficient objectivity. According to the findings of the content analysis, in the first months, everyone, including monks, teachers, and students, experienced the situation as odd, as an untrodden path. The conflicts provoked by the novelty of the practice between religious and civilian teachers on one hand and between the sexes on the other were, however, gradually resolved. The rising proportion of enrolled female students led to a notable improvement of the public perception, academic and disciplinary situation of the school. Despite interviewees' critical comments on their insufficient preparation for family life, child-rearing and sexuality, the supportive attitude of female tutors who encouraged the discussion of such topics during classes or study trips was mentioned as particularly valuable.

The study has demonstrated that during the examined period, the educational work focusing on the population of female students was guided by the Benedictine discretion and the receptive, problem-solving and adaptive method practised throughout centuries.

The fact that as of 1 September 2021, the Győr convent of the Order of Ursulines of the Roman Union transferred the rights of maintenance of its Women's College to the St. Mauritius Benedictine Priory of Győr, thereby suspending the autonomous operation of the female college, offers novel and important areas for further investigation (Tóth, 2022; Koncz, 2024; Matkovics, 2024). A potential aim of future research could be to explore the past, present and future integration of the like-minded "Ursuline approach" into the educational activities of the Benedictines of Győr.

Literature

1. Albisetti, J. C. (1999). Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before Divini Illius Magistri. *Paedagogica Historica*, *35*(3), 667–696.
2. Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó.
3. Barkó, G. Á. (2011). *Változások a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium oktató-nevelő munkájában, különös tekintettel a koedukáció bevezetésére. Tóth Konstantin OSB tanulmányának kiegészítéseként.* Manuscript.
4. Kardong, T. G. (1996). *Saldaña, J. (20163).*. Liturgical Press.
5. Bubernik, E. (2012). A koedukált nevelés története és alakulása napjainkban. In Illés, P. A. & Juhász-Laczik, A. (Eds.), *Örökség és küldetés. Bencések Magyarországon*, vol. 2. (pp. 858–883). Magyar Egyháztörténet Enciklopédia Munkaközösség.
6. Darwin, C. (1910). *Az ember származása és az ivari kiválás II.*, Természettudományi Könyvtár III. *A nemi kiválasztás az embernél és a befejezés.* Athenaeum.
7. Frank, T. & Valentné Albert, É. (2002). Tartalomelemzések a neveléstörténeti kutatások szolgálatában, *Tudomány és Hivatás*, *7*(1), 35–44.
8. Golnhofer, E. (2001). *Az esettanulmány.* Műszaki Kiadó.
9. Kereszty, O. (2010). *Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon 1867–1918.* Novum Publishing Kft.
10. Kéri, K. (2018). *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon: Nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással.* Kronosz Kiadó. https://real.mtak.hu/91447/
11. Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Balassi Kiadó.

12. Kvale, S. (2005). *Az interjú*. Jószöveg Műhely Kiadó.
13. *Magyar Életrajzi Lexikon* (1994). Akadémiai Kiadó.
14. *Magyar Katolikus Lexikon* (2013). Budapest, Szent István Társulat, [consultation on 08/07/2025]. https://lexikon.katolikus.hu/
15. Pető, A. (2001). A nőtörténetírás története, *Rubicon*, *12*(6), 42-44.
16. Pius, XI. (1929). *Divini illius magistri*, [consultation on 08/07/2025]. https://www.vatican.va/content/pius-xi/en/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
17. Pukánszky, B. (2006). *A nőnevelés évezredei.* Gondolat Kiadó.
18. Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
19. Rogers, R. (2025). *Co-education (19th-21st centuries). Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*. https://ehne.fr/en/node/12281
20. Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers.* Sage Publications Ltd.
21. Sörös, P. (Ed.) (1916). A Pannonhalmi Szent-Benedek-rend története. A magyar kereszténység, királyság és benczés rend fönnállásának kilencszázados emlékére kiadja a Pannonhalmi Szent-Benedek-rend, vol. 6, *A Pannonhalmi Főapátság története. 6. korszak. A rend újkora, új munkaköre. 1802-től napjainkig*, 3. fejezet, *A rend fő- és középiskolái.* (pp. 129–138.) Stephaneum Nyomda R. T.
22. Szabolcs, É. (2004). Tartalomelemzés. In Falus, I. (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszerébe* (pp. 330–341). Műszaki Könyvkiadó.
23. Tóth, I. K. (2011). A győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium életében bekövetkezett legfőbb változások az 1980-as évek végétől napjainkig, In Barkó, Á.; Somorjai, Á. (Eds.), *Heggyel az ég egybemosódik. Ünnepi kötet Korzenszky Richárd 70. születésnapjára,* (pp. 218–240). Tihanyi Szent Gergely Alapítvány.
24. Tóth, I. K. (2022). *A győri bencés gimnázium története az 1944-től 2021-ig terjedő időszakban. A tanév végi évkönyvek (beszámolók) tükrében.* https://czuczor.hu/cms/wp-content/uploads/2022/01/001-Czuczor-Iskolatortenet-1944-2021.pdf
25. Várszegi, A. (1990). *Legyenek jóságos figyelemmel irántuk… (RB 37,8). Bencés tanárok és diákjaik az elmúlt századokban. (1802–1990).* Internal Document.

Other Publications

1. *Girls bring a "second spring" to Downside* (2008). https://archive.catholicherald.co.uk/article/16th-may-2008/9/girls-bring-a-second-spring-to-downside
2. Horváth Dori, T. & Hajba, F. (24/12/2007). A Teremtésben nincs kiemelt státus. A jövőben lányok is tanulhatnak a győri bencéseknél, Horváth Dori Tamás OSB perjellel Hajba Ferenc beszélget, *Népszabadság*, *65*(299), 6. https://adt.arcanum.com/hu/view/Nepszabadsag_2007_12/?pg=532&layout=s&query=Horv%C3%A1th%20Dori%20Tam%C3%A1s (2021. 01. 06.)
3. Koncz, K. (2024). *Interview with Katalin Koncz, director of the Győr Girls' College of the Order of Saint Ursula,* 14 May 2024, Győr, owned by the author.

4. Matkovics, M. E. (2024). *Interview with Mária Emerika Matkovics, abbess of the Győr Girls' College of the Order of Saint Ursula*, 5 April 2024, Győr. Owned by the author.
5. *Minutes of the Board of Governors meeting at the beginning of the school year 2024-2025*, Győr, 27 August 2024, Internal Document.
6. *Report on the events of the school years in 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023, 2023/2024.* https://czuczor.hu/gimnazium/kiadvanyok/ (2025. 09. 01.)
7. Várszegi, A. (2023). *Interview with Archabbot Asztrik Várszegi*, Pannonhalma, 31 May 2023. Owned by the author.

A nőnevelés ügye egy bencés gimnáziumban

Jelen esettanulmány a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégiumban 2008-ban bevezetett koedukált oktatás-nevelés körülményeit, tapasztalatait mutatja be. A feltáráshoz a nőnevelés történelmének nemzetközi, hazai és Szent Benedek-rendi vonatkozásaira világítunk rá. A historiográfiát a Várszegi Asztrik OSB pannonhalmi emeritus főapáttal készült interjúra (2024, a szerző birtokában) támaszkodva egészítettük ki. A fenntartó a rend újító tevékenységét és stratégiájának megváltoztatását a társadalmi változásokkal, a hagyományokhoz való visszatéréssel, családi igényekkel, gazdasági okokkal támasztotta alá. A kutatás a 2012-ben elsőként maturált női tanulókkal 2022-ben készített 15 mélyinterjút dolgozza fel Johnny Saldaña The Coding Manual for Qualitative Researchers (2016) tartalomelemzési módszerének alkalmazásával. Az interjúkérdések a lánypopulációnak a bencés gimnáziumban való fogadtatására, tapasztalataira, a bencés nevelő hatás hosszabb távú eredményeire irányultak. Az induktív, kvalitatív tematikus tartalomelemzés eredményei azt igazolják, hogy a két nem együttes oktatását és nevelését természetes állapotnak kell tekinteni, s így a koedukációs nevelés nem cél, hanem út és eszköz.

Kulcsszavak: *nőnevelés, koedukáció, bencés pedagógia, Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium*

A science fiction mint metamodern egzisztenciális keret a fejlesztő biblioterápiában

*Rajnai László**

DOI: 10.21549/NTNY.54.2026.3.5

A tanulmány a science fiction (vagy a tágabb értelemben vett spekulatív fikció) tematikus és narratív sajátosságait vizsgálja a fejlesztő biblioterápia és a kortárs pedagógia metszéspontjában. Kiindulópontja az intézményi nevelés modernitása és a serdülő korosztály posztmodern tapasztalata közötti feszültség, amely kommunikációs és kognitív hasadékot eredményez. Ez a hasadék leginkább a középiskolai tanulmányok során feldolgozott irodalmi művek választásában mutatkozik meg. Az írás ennek a kettősségnek a feloldására a metamodernitás oszcillatív modelljét javasolja, amely a távolságtartás és a bevonódás, a remény és a melankólia, a posztmodern irónia és az egzisztenciális komolyság közötti kognitív oda-vissza mozgásra épít. A vizsgálat hermeneutikai keretben, Viktor Frankl egzisztenciaanalitikus kategóriáira (szellemiség, szabadság, felelősség) támaszkodva és a Biller-féle pedagógiai megközelítésen keresztül mutatja be, miként működik a sci-fi Darko Suvin-féle kognitív elidegenítése védett, szimbolikus laboratóriumként. A tematika kánonon kívülisége megjelenési teret biztosított a különböző okokból marginális pozícióba szorult alkotóknak a szocialista blokkban, így a szélesebb társadalmi rétegeket érintő kérdések kritikai vizsgálatát is lehetővé tette. Emellett – különösen a női szerzők által beemelt – relációs, intrapszichés és társadalmi perspektívák révén feldolgozhatóvá teszi az egzisztenciális határhelyzetek, az autonómia és a döntéshozatal univerzális dilemmáit. A megközelítés gyakorlati alkalmazását a tanulmány Ray Bradbury Mennydörgő robaj című novellájának biblioterápiás elemzésével szemlélteti, valamint kijelöli a jövőbeli empirikus és interaktív narratív kutatások irányait.

Kulcsszavak: spekulatív fikció, metamodernizmus, egzisztenciaanalízis, kognitív elidegenítés, hermeneutika

„Az egyes science fiction történetek talán ma is éppoly triviálisnak tűnnek a vakságra hajlamos kritikusok és filozófusok számára – de a science fiction magja, a lényege […] létfontosságúvá vált a megmenekülésünkhöz, már ha egyáltalán megmenekülhetünk." (Asimov, 1981, p. 20).

Bevezetés

Az űr tematikája azóta izgatja az emberi fantáziát, amióta először emeltük tekintetünket a földről az ég felé. A csillagok állásának és járásának kitartó megfigyelése nem csupán a naptárak megszületését eredményezte, hanem olyan filozófiai belátásokhoz is vezetett, amelyek időről időre sarkaiból fordították ki az ember által felfogott világot. Ez a kozmikus figyelem tette lehetővé az idő megzabolázását, de ennél mélyebb, az egész emberi létet felölelő önismereti leckével is szolgált. A megfigyelt égi mechanika, a ciklikusság és a rendszerek önmagukba való visszatérése az egyéni és közösségi értelemben vett emberi életutak egyik metaforájává vált.

Metafizikai síkon az űr mint üresség kettős természetű: egyszerre jelent ijesztő fenyegetést és kitöltésre váró, tiszta teret. Ez az új Terra Incognita felfedezésre vár, miközben az anyag és a szellem találkozási pontjává válik.

* Doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, rajnai.laszlo@gmail.com, https://orcid.org/0009-0004-5503-637427

Gyakran tekintünk úgy a légüres térre, mint ahonnan a végső válaszok érkeznek; titokzatosságával, végtelen kiterjedésével és elérhetetlenségével a posztmodern ember számára egyfajta Isten-metaforaként is szolgálhat.

A kozmikus léptékkel való szembesülés megkérdőjelezi az egyes ember fontosságát, ebből a szemszögből a sajátosan emberi konfliktusok elenyésznek, súlytalanná válnak. A hétköznapi emberi valóról elemelt tekintet a perspektívaváltás lehetőségét kínálja. A posztmodern szétszórt identitásával és bizonytalanságával, a lehangolt, elszürkült meneteléssel ellentétben a felfelé irányuló tekintet kiemel bennünket a mindennapok taposómalmából, eltávolít a személyes, társadalmi és nemzetek közötti konfliktusoktól. Bár a végtelen gondolata olykor el is csüggeszthet bennünket, alapvetően mégis erőt ad: ha eltévedünk az életben, az égre tekintve – akárcsak a régi hajósok a szextánssal – képesek lehetünk újra betájolni magunkat.

Látszólag a kortárs pedagógia is irányvesztésben van, a probléma gyökerénél pedig egy alapvető ellentétet feltételezünk. A köznevelésben egymásnak feszül a modern és a posztmodern felfogás (Vermeulen & Van den Akker, 2010), előbbi az iskola formális elvárásai, utóbbi a serdülőkorú diákság jellemző attitűdjei mentén, a kettő között pedig kognitív hasadék keletkezik – és nem csak a narratívák szintjén –, amit az idő előrehaladtával egyre nehezebb lesz áthidalni (Kusper, 2019). A két oldal egyre távolabb kerül egymástól, ez pedig azzal a veszéllyel fenyeget, hogy a pedagógia elveszíti a kapcsolatot az iskolát körülvevő világgal.

Ugyanakkor egy olyan kihívással is meg kell küzdenie, ami talán a fentiekből következik, és az elmúlt évtizedben vált egyre sürgetőbbé. A mai iskolahasználók lépésről lépésre elveszítik a kapcsolatot azzal a szövegkorpusszal, ami igazodási pontot jelenthetne számukra. Az autonóm olvasók számának drasztikus csökkenését és a tanulók romló szövegértési eredményeit (Gombos et al., 2015; Tóth, 2018) a PISA-mérések évről évre igazolják. A NAT 2020-as változásai az irodalom tantárgy tematikai elemeit (Kispál, 2022; Kiss, 2022; Herédi, 2022; Urbán, 2022), és az etika és a filozófia tárgyak tantervi pozícióját érintették (már csak választható elemek a középiskolák számára; a Magyar Filozófiai Társaság közleménye, 2020). A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény és a 326/2013. kormányrendelet pedig hangsúlyosan előírja a pedagógusok számára a személyiség- és a közösségfejlesztés feladatát. Ez a kettős feladat, az oktató és a nevelő munka összehangolása a tantervi kötöttségek miatt is nehezebbé válik, ugyanakkor a társadalmi változások miatt az iskolai környezetben egyre súlyosabb mentálhigiénés problémák torlódnak fel (Tőzsér, 2019; Központi Statisztikai Hivatal, 2019; Molnár et al., 2021; Winkler & Zsolnai, 2022; Rajnai, 2024). Ezek kezelésére a hagyományos pedagógiai eszköztár sokszor elégtelennek bizonyul.

Olyan eszközt vagy megoldást kellene találnunk, amely ezt a hasadékot át tudja hidalni, és ezt a kettős, egyszerre oktató-nevelő és mentálhigiénés, prevenciós, személyiségfejlesztő feladatot el tudja látni. Ezt a funkciót töltheti be az a metamodern pedagógiai megközelítés, amit a Vermeulen és van den Akker (2010) által leírt oszcillációként definiálhatunk. A metamodern szemlélet nem tesz kísérletet a két pólus összebékítésére, inkább egyszerre tartja fókuszában a modernitás nagy narratívákért való lelkesedését és a posztmodern iróniáját. Egyfajta itt-és-ott levés ez, kulcsmozzanata pedig az oszcillatív, a két oldal közötti folyamatos ide-oda mozgás és az azon alapuló reflexió lesz.

A jelen tanulmány egyik célja tehát annak vizsgálata, miként válhat a tudományos-fantasztikus tematika (science fiction), vagy *spekulatív fikció* a személyiségfejlesztés, azon belül is kiemelten a fejlesztő biblioterápia hatékony eszközévé ebben a kontextusban. A másik cél egy olyan metamodern elméleti keretrendszer felállítása, amely alapul szolgálhat egy jövőbeli gyakorlati személyiségfejlesztő biblioterápiás projekthez. Tézisünk szerint a sci-fi tematikája és strukturális sajátosságai – különös tekintettel a női szerzők által behozott új perspektívákra – kiválóan alkalmasak egy metamodern megfontolású, egzisztenciaanalitikus fejlesztő munka megala-

pozására. Ahogy Asimov fogalmazott: „a science fiction magja, a lényege [...] létfontosságúvá vált a megmenekülésünkhöz".

Problémafelvetés és tézispontok

Feltételezésünk, hogy a sci-fi, éppen tematikus sajátosságai miatt a cselekményt és az emberi dilemmákat helyezi a középpontba, háttérbe szorítva a realisztikus ábrázolás leíró részeit, emiatt az egzisztenciális kérdések is jóval koncentráltabban jelennek meg a művekben, így biblioterápiás felhasználásuk kivételes fejlesztői potenciállal bír. Ezeket felsorolásképpen mutatjuk be itt, kifejtésükre a tanulmány későbbi részein kerül sor.

Egyrészt a sci-fi tematikai fókusza kiemelten kezeli az egzisztenciális és az etikai kérdéseket, valamint a transzcendencia kérdéseit. Másodsorban a kognitív elidegenítés jelensége (Suvin, 1979) miatt könnyebb a diákok számára a témához való kapcsolódás, a fantasztikum tölti be a híd szerepét a biblioterápiás folyamat *belátás* (*insight*; Shrodes, 1949) fázisának során. Ez lehetővé teszi a csoporttagok számára, hogy a valós, személyes problémáikat egy biztonságos, és kifejezetten szimbolikus téren keresztül közelítsék meg.

Harmadrészt a tematika kánonon kívülisége is fejlesztői potenciállal bír, mivel a NAT 2020 által előírt, formális iskolai kánonból hiányzik. Emiatt tiszta, előítéletektől és előzetes elvárásoktól mentes hordozóként funkcionálhat. A magas és a populáris irodalom határán való mozgása ideális terepet biztosít egy metamodern biblioterápiás megközelítés számára.

Ugyancsak lényegi megfontolás lehet még, hogy tematikájában nemzetek felett, történelmi időn és kultúrákon felül áll, a közös emberi jellegre fókuszál, az elidegenítő vonásokon felülemelkedik, ezáltal ugyancsak megkönnyíti a kapcsolódást. És nem utolsósorban – mint azt később látni fogjuk, talán éppen a fentiekben említett kánon kívülisége miatt – a sci-fi teret ad kiemelkedő női szerzőknek, amely elemzésünkben nemcsak egyenlőségi, hanem fontos tematikai kérdés is lesz.

Elméleti keretek

Mivel ez már oly sok helyen és oly sok szerző által megtörtént, a fejlesztő biblioterápiát most csak érintőlegesen definiáljuk. Tanulmányunkban úgy tekintünk rá, mint a tanulói önismeretet fejlesztő, ezáltal mentálhigiénés prevenciós célokat betöltő pedagógiai tevékenységet, amelynek középpontjában a különböző szövegek, narratívák elemző, értelmező és reflektív feldolgozása áll (Bartos, 1989; Doll & Doll, 2011; Béres, 2016, 2022; Rajnai, 2024, 2025). Limitációként meg kell jegyeznünk, hogy a fejlesztői terület élesen elhatárolódik a klinikai pszichoterápiás alkalmazástól, mert míg az előbbi dokumentált pszichés probléma nélkül működő (*sine morbo*) csoportokkal foglalkozik, addig az utóbbi mindig valamilyen BNO- vagy DSM-kóddal rendelkező kliensekkel, klinikai körülmények között történik. Míg a fejlesztésben a pedagógus mint facilitátor, a művek mint hordozók jelennek meg, a cél a diákok személyiségfejlődésének előmozdítása, addig a klinikai szemléletben a kliens állapotának javítása és a normál lelki működés helyreállítása a cél. Mindkét modell alapja a csoportmunka, a közös megbeszélés és az egyéni értelmezés.

A kutatás módszertana: hermeneutika

Jelen tanulmány vizsgálati keretét a filozófiai hermeneutika adja. Mivel a fejlesztő biblioterápia célja nem a mérhető adatok gyűjtése, hanem a résztvevők belső folyamatainak és jelentésalkotásának feltárása, a kutatás a Dilthey által leírt megértés (*Verstehen*) folyamatára helyezi a hangsúlyt a puszta magyarázat (*Erklären*) helyett (Dilthey, 1925; Pléh, 2010). Ez a hermeneutikai alapállás a mi olvasatunkban három szinten érvényesül:

1. A szöveggel való párbeszédben: Gadamer (2003) megfontolásai nyomán a biblioterápiás folyamatot úgy értelmezzük, mint a befogadó és a szöveg horizontjainak összeolvadását. A résztvevő nem passzív befogadó, hanem a jelentés aktív konstruálója, saját élettapasztalataival válaszol a szöveg által feltett kérdésekre (ez a „kérdezettség elve"). A hermeneutikai megértés alapfeltétele az élményszerűség, amit a merev tantervi keretek gyakran megnehezítenek. A nem kötelező olvasmányok integrálása kulcsfontosságú lehet, amit Domokos (2024) elemzése is megerősít, mivel az ilyen alternatív kezdeményezések a fantasztikumot a nyelvi és kulturális kompetenciafejlesztés eszközévé emelik.
2. A kognitív elidegenítés hermeneutikáján keresztül: a science fiction tematikájának beemelése speciális hermeneutikai helyzetet teremt. A *kognitív elidegenítés* (Suvin, 1979) kizökkenti az olvasót az automatikus értelmezési sémákból. A *másik* (például az idegen világ, a jövő) megértésének kényszere egyfajta hermeneutikai kerülőúton keresztül vezet el a *saját* (önmagunk) mélyebb megértéséhez. A sci-fi leginkább laboratóriumként működik, ahol a megértés folyamata lassított felvételen, tudatosabban zajlik. A kognitív elidegenítés suvin-i koncepciója – ahogy arra Erdei (2003) is rámutat – nem csupán a fantasztikumot jelöli, hanem annak szigorúan racionális jellegét emeli ki. A sci-fi ezzel olyan értelmezési teret vezet be, amely bár eltér a mi valóságunktól, belső logikája tudományosan (vagy legalábbis tudományos igénnyel) igazolható, szemben a fantasy mágikus világával.
3. Az önértelmezés keretén belül (ön-hermeneutika): a ricoeuri narratív identitáselmélet (1998) értelmében az emberi élet maga is egy újra és újra elbeszélt történet. A terápiás folyamat célja ezen belső narratívák újraolvasása és – esetünkben a sci-fi metaforáin keresztül történő – újraírása. Bár Ricoeur maga nem volt a zsáner irodalmi híve, az általa megfogalmazott *etikai laboratórium* koncepciója, amelyben a fikció a cselekvés lehetséges variációit szimulálja (Chaves, 2025), jellemzi a sci-fi működését. A fikció itt olyan kísérleti terep, ahol az emberi cselekvés etikai következményei tisztábban modellezhetők. A sci-fi olyan határhelyzeteket (Jaspers, 1996) teremt, amelyekben a morális ítéletalkotás tisztábban, a mindennapi valóság közvetlen kötöttségeitől mentesen gyakorolható.

Kutatásunkban tehát arra keressük a választ, hogy a sci-fi sajátos szimbólumrendszere hogyan tágítja ki ezt az értelmezési tartományt, és hogyan teszi lehetővé a metamodern oszcillációt a szövegtől (fikció) való távolságtartás és a személyes bevonódás (valóság) között.

Metamodern pedagógiai keret

A következőkben a metamodern pedagógiai keretről mint hermeneutikai értelmező megközelítésről szólunk röviden. Evidencia, hogy a jelenkor pedagógiája egy sor problémával néz szembe, ezek közül az iskola és a diákok, legfőképpen a serdülőkorú diákok közötti kommunikációs nehézségeket emelnénk itt ki. „*Communication is key*" (kb. *a kommunikáció kulcsfontosságú*), hallhatjuk minden második TikTok videóban, vagy YouTube és Instagram rövidfilmben. A pedagógusokra szeretünk mint kommunikátorokra gondolni, és elvileg a mai alfa generáció (már ha hihetünk a generációs elméleteknek) is folyamatosan kommunikál. Honnan hát ez az egymás felé mutatott értetlenség?

A feltételezésünk, hogy ez legfőképpen a két látszólag egymással szembenálló paradigma közötti feszültség eredménye. Míg az egyik oldalon a modern szemléletet találjuk, amely leginkább – de nem kizárólagosan – a formális nevelést-oktatást képviselő iskolarendszert jellemzi, a másik oldalon a posztmodern áll, ezt a diákok oldaláról tételezzük. Ez a szembenállás figyelhető meg a Kusper Judit (2019) által leírt nagy (formális és informális) irodalmi kánonok közötti ellentmondásban, amelyet a szerző mint kognitív hasadást, szakadékot jelle-

mez. Jelen esetben a célunk ezt a fogalmat a mai pedagógiában is megfigyelhető, valójában a pedagógusi és a diákság által képviselt narratívák közötti feszültség értelmezésére kiterjeszteni.

Az feltételezhető, hogy itt valójában a Vermeulen és van den Akker (2010) által megfogalmazott, a modern és posztmodern látásmód közötti szakadékot tapasztaljuk. Ez a következőképpen alakul ki: A formális pedagógia a modern gondolkodás képviselője, tehát filozófiai szempontból a racionalitásban és a nagy metanarratívákban hisz, a világot bejárhatónak és megismerhetőnek látja. Szociológiai szempontból a társadalmi fejlődésben, az egyént meghaladó, felette álló értelemben hisz, lélektani tekintetben az egyént koherens, egységes, fejlődésre képes, autonóm, ezért felelősséggel bíró szervezetként látja, ennek folyományaként a pedagógiának vezető és normatív szerepet szán. Ezzel szemben a posztmodern oldal filozófiája a szkepticizmus lesz, ebben már nincsenek nagy narratívák. Számára a világ töredezett, nem bejárható, következésképpen nem is megismerhető teljes valóságában. Szociológiáját tekintve inkább egyének esetleges halmazairól beszél, fragmentált társadalmat lát, amelyben az értékpluralizmus diktál. Nagy, kultúrákat vagy nemzeteket összefogó metanarratívák nincsenek, ehelyett eseti, lokális vagy éppen generációs, jellemzően szekularizált csoportok képződnek. Pszichológiai szempontból az ént fragmentált, fluktuáló identitásnak tekinti (Bauman, 2007), amely a mindenkori kontextus függvényében változik. A pedagógia vezető pozícióját megkérdőjelezi, annak inkább nondirektív, organikus megfontolásait helyezi előtérbe.

Ezt a két oldalt kívánja a mai pedagógia összekötni. A klasszikus hídépítő munka helyett Sárkány Péter (2025) ajánlása mentén gondolkodva inkább egy metamodern pedagógiai közelítést, értelmezési keretet javaslunk kialakítani. Ennek középpontjában a Biller (1994) által is leírt oszcillatív funkció van, ami azt feltételezi, hogy sem az egyik, sem a másik oldal mellett nem köteleződünk el, hanem egyfajta oda-vissza mozgással teremtünk hidat, ennek a kulcsfogalma pedig a reflexió – főszereplője és cselekvője pedig maga a diák. Ezáltal nagyfokú elköteleződést és bevonódást feltételezünk, ami feltétele a sikeres pedagógiai munkának (Bollnow, 1959; Nahalka, 2003).

Eredeti témánkhoz, a fejlesztő biblioterápiás tevékenységhez visszakanyarodva azt gondoljuk, hogy a sci-fi tematikája meg tudja teremteni ezt a kettősséget és oszcillatív hidat. Egyszerre jelenítheti meg az ironikus őszinteséget, a melankolikus reményt, a tájékozott naivitást, a töredezettségen alapuló egységet és a dekonstrukción alapuló konstruktív személyiségképzést.

A metamodern pedagógiai keret a gyakorlatban

Ahhoz, hogy a metamodernitás ne maradjon puszta filozófiai absztrakció, szükséges meghatároznunk azokat a gyakorlati pedagógiai jelenségeket, tüneteket vagy működésmódokat, amelyek a csoportfoglalkozások során megragadhatók. A tanulmányunkban felvázolt elméleti keretek (Vermeulen & van den Akker, 2010) modellje alapján négy dimenzióban operacionalizáljuk a metamodern pedagógiai attitűdöt.

Elsőként lássuk az oszcillatív figyelem és jelenlét példáját, amely lényegében a modern elköteleződés és a posztmodern távolságtartás közötti folyamatos ingázást, a Biller-féle oszcillációt jelöli. Ennek pedagógiai tünete, amikor a csoport (tehát a diákok és a facilitátor) részéről megfigyelhető egyfajta cinikus lelkesedés. A résztvevők egy adott pillanatban képesek teljesen bevonódni a történetbe (érzelmi átélés), a következőben pedig kritikusan, kívülről elemezni azt (kognitív reflexió), anélkül hogy ez a váltás hiteltelenné tenné az élményt. A pedagógus mint vezető nem kéri számon a következetességet (modernitás), de nem ragad le a relativizmusnál sem (posztmodern); helyette teret enged ennek a dinamikus hullámzásnak.

A második megfigyelhető dimenzió a metamodern ironikus őszinteség megjelenése a fejlesztői tevékenység során. Elméleti alapként fogadjuk el, hogy az irónia és a komoly egzisztenciális tétek egyidejű jelenléte lehetsé-

ges. A diákok gyakran mémeken, popkulturális utalásokon vagy humoron keresztül fogalmazzák meg legmélyebb szorongásaikat. A nevetés nem a téma bagatellizálása, hanem a védekezés és a kapcsolódás eszköze, ha a csoportvezető érti a viccet (posztmodern irónia), de meghallja mögötte a valós véleményt (modern hitelesség), és validálja mindkettőt.

Ezzel szorosan összefügg a tájékozott naivitás metamodern koncepciója. Ez egy tudatosan vállalt remény, amikor a résztvevők tisztában vannak a világ, vagy éppen a disztópikus sci-fi világ sötétségével, a rendszerszintű problémák megoldhatatlanságával (tájékozottság), mégis hajlandóak cselekedni, hinni a mikroközösségi változásban vagy a hősök sikerében (naivitás). Ez maga a pragmatikus idealizmus terepe, mert tudjuk, hogy az űrhajó zuhan (vagy a klíma összeomlik), mégis megjavítjuk a létfenntartó rendszert.

A dimenziók sorát a töredezettségen alapuló egység zárja. Ennek elméleti alapját a dekonstrukción alapuló konstruktív személyiségképzés, a töredezettségre építkező egység adja. A diákok identitása még nem koherens egész (modern), de nem is szétesett darabok halmaza (posztmodern). A sci-fi karakterein (például kiborgok, alakváltók) keresztül a diákok képesek a saját széttartó énrészeiket (digitális én, iskolai én, otthoni én) egy közös narratívába rendezni. A foglalkozásvezető pedagógus segítheti a narratív integrációt, ha nem akarja eltüntetni a repedéseket, hanem segít azok mentén felépíteni vagy megerősíteni egy, ha nem is végleges, de már részlegesen működőképes identitást.

A következőkben áttekintjük, miként tehetjük ezt meg a sci-fi tematikus keretein belül. Először azokat a sci-fire általánosan jellemző sajátosságokat vesszük sorra, amelyek különösen alkalmassá teszik egy metamodern-metapedagógiai közegben való alkalmazásra. Ezután kifejtjük azt a tematikus potenciált, ami az egzisztenciális-egzisztenciaanalitikus megfontolású biblioterápiás tevékenység ideális hordozójává teszi, végül pedig egy példán keresztül megvilágítjuk a biblioterápiás felhasználás lehetőségeit.

A sci-fi mint műfaj, zsáner vagy tematika kérdéséről

Amikor a sci-fi beillesztéséről gondolkodunk a biblioterápiás gyakorlatban, legelőször magát a hordozót kell definiálnunk, és mint azt látni fogjuk, ez nem is könnyű feladat. S. Sárdi Margit (2013) megfogalmazásában azt, hogy egy alkotás sci-fi-e, nem a formája, hanem a tartalma, a tematikája dönti el, mivel egy mű lehet egyszerre regény (műfaj) és sci-fi (tematika) is. A sci-fi megjelenhet film, képzőművészeti alkotás, sőt zene formájában is. S. Sárdi emiatt inkább a zsáner szó használatát javasolja, mivel ez a kifejezés tágabb értelmű, és közelebb áll a tematika fogalmához. Értelmezésében a sci-fi nem tekinthető irodalmi műfajnak, az inkább az elbeszélő szépprózának egy ága, amely „ma még nem létező vagy föl nem ismert problémákkal foglalkozik, és azokra racionális megoldást kínál. Vagy fordítva, létező, fölismert problémákkal foglalkozik, s azokra nem létező, de racionális megoldást kínál” (S. Sárdi, 2013, p. 32).

Ez számunkra több szempontból fontos, egyrészt azért, mert ezzel S. Sárdi szerint elválasztjuk a fantasy zsánerétől, és a gyermeki, mágikus gondolkodás felől a serdülőkre jellemzőbb, racionalitás felé forduló gondolati tematika jelenik meg benne, tudományos alapvetései pedig tantárgyi kapcsolódásra (biológia, fizika, kémia, filozófia, csak hogy néhányat említsünk) adnak lehetőséget (Képes, 2006). Másrészt ezzel a definíciós mozzanattal a biblioterápiás tevékenységet kinyithatjuk, és a regényeken túl a novellák, a filmek, filmrészletek, zeneszámok is helyet találnak a feldolgozott művek sorában – tehát olyan médiumok is megjelenhetnek a tevékenységünkben, amelyek közelebb állnak a serdülőkori médiafogyasztás természetes vonulataihoz.

S. Sárdi definíciója mellett – és hogy a bizonytalan műfaji besorolás nehézségeit áthidalják – a nemzetközi szakirodalomban egyre gyakrabban találkozunk a spekulatív fikció (*speculative fiction*) ernyőfogalmával. Ezt a kifejezést eredetileg Heinlein használta először 1947-ben, hogy megkülönböztesse a komolyabb, elgondolkod-

tatóbb műveket a ponyvairodalom „űrkalandjaitól". Bár a science fiction (tudományos-fantasztikus) megnevezés történelmileg beágyazódott, sok teoretikus és író, különösen az 1960-as évek New Wave-je óta, korlátozónak érezte a tudományos jelzőt, mivel az túlzottan a hard sci-fi technológiai, természettudományos (fizika, csillagászat, kémia) fókuszát sugallta. A spekulatív fikció kifejezés mára gyakran a science fiction címke szinonimája, vagy inkább helyettesítője lett, mivel sokkal pontosabban fedi le a kortárs zsánerirodalom valóságát. Ez a tágabb fogalom ugyanis magába foglalja azokat a műveket is, amelyek a humántudományokra (szociológia, pszichológia, antropológia, nyelvészet) építenek. Ugyanakkor teret ad az alternatív történelmeknek, a társadalomfilozófiai utópiáknak és disztópiáknak is, ezáltal lehetővé teszi, hogy ne a technológiai megvalósíthatóságon, hanem a gondolatkísérleten legyen a hangsúly. Biblioterápiás szempontból is szerencsésebb lehet a spekulatív fikció fogalmának használata, hiszen a foglalkozások során nem a tudományos pontosságot, hanem a lehetséges emberi és társadalmi reakciók spekulatív elemzését használjuk fel a személyiségfejlesztésre.

Mint azt látni fogjuk, a tematika mint laboratórium működik, az emberi természetet tudjuk megvizsgálni extrém, de emberi logikára felépített körülmények között, ez pedig közös gondolatkísérleteknek ad teret (Keserű, 2011, p. 8). Arra nevel minket, hogy miként gondolkodjunk kiemelten fontos egzisztenciális kérdésekről, mint a például a döntések szabadságának kérdése, ezáltal pedig felelősségérzetet alakít ki az olvasóban (Rinyu, 2002).

A nemzetközi szakirodalomban a zsáner meghatározása során Jameson (2005) a science fictiont mint a politikai utópiák és a társadalmi vágyak archeológiáját értelmezi. Értelmezésében a sci-fi nem a jövő megjóslásáról szól, hanem jelenünk korlátainak feltárásáról. Ez a gondolat a már említett hermeneutikai laboratórium koncepcióját erősíti, mivel a biblioterápiás folyamat során a diákok nem a jövőt kutatják, hanem a sci-fi díszletei között saját jelenbeli elakadásaikat és egzisztenciális vágyaikat hozzák felszínre, mintha egy archeológiai feltáráson vennének részt. Jameson központi kategóriája az utópikus vágy (*The Desire Called Utopia*), amely egy jobb, koherensebb világ utáni elemi emberi igényt tükröz – ez a vágy párhuzamba állítható a Frankl-féle egzisztenciális értelemkereséssel. A sci-fi történetei mögött meghúzódó utópikus törekvések valójában az emberi létezés mélyebb értelmére irányuló kollektív reflexiók.

Jameson a sci-fin keresztül elemzi a posztmodern ember „történeti süketségét" és a jövőkép elvesztését is. A metamodern oszcilláció pontosan erre a válságra válaszol, a metamodern keret már felkínálja az utat a kilátástalanságból való kilépésre. A sci-fi keretein belül a diákok visszanyerhetik a képességüket a jövő (és saját életútjuk) aktív megalkotására, miután túlléptek a cinikus távolságtartáson.

Csicsery-Ronay (2008) hét elméleti pillérre („szépségre") alapozza a zsáner technológiai-kulturális hatásmechanizmusát. Egyik legfontosabb kategóriája a *fiktív antropológia*, amely azt vizsgálja, miként értelmeződik újra az Ember a technológiai vagy idegen környezettel való interakcióban. Másik elméleti pillére, a *fiktív fenomenológia* arra kérdez rá, milyen érzés egy radikálisan más világban létezni, hogyan alakul át a szubjektív tapasztalás (például az időérzékelés vagy a testkép). Biblioterápiás szempontból a védett hermeneutikai terünk ezen a fenomenológiai váltáson alapul. A diákok a sci-fi olvasása közben fiktív fenomenológiai állapotba kerülnek, ezáltal a saját szorongásaikat vagy dilemmáikat félretéve mélyen megélhetik és megvizsgálhatják azokat.

Csicsery-Ronay a sci-fire jellemző *fiktív neológiát* (új szavak, fogalmak teremtése) nem pusztán technikai játéknak, hanem a világkép tágításának tekinti. Az új szavak és kifejezések (például az asimovi robotika törvényei) új etikai kereteket hoznak létre. Ez az a nyelvi eszköz, amellyel az újdonság racionálisan rögzül a szövegben, és ez biztosítja, hogy a biblioterápiás foglalkozás ne csússzon át irracionális fantáziálásba, hanem maradjon meg a *racionális spekuláció* talaján. Egyik pillérként elemzi a technológiai fenségest (*technological sublime*), amely egyszerre vált ki csodálatot és rettegést. Ez a kettősség pedig maga a metamodern oszcilláció hordozója

lehet, mert a biblioterápiás folyamat során a befogadó képessé válik arra, hogy egyszerre rácsodálkozzon a technológiai lehetőségekre (modernitás), és kritikusan szemlélje azok egzisztenciális veszélyeit (posztmodern).

Ugyancsak fontos pillér a *fiktív kozmológia*, amely a fikciós világépítés belső logikáját, koherenciáját jellemzi. Ez egy kognitív szimulációs teret teremt, így a biblioterápiás csoportban a diákok egy zárt kozmológiai rendszerben vizsgálhatnak meg döntéseket. Ebből láthatjuk, hogy Csicsery-Ronay elméleti keretében a sci-fi választása már nem irodalmi alapállás, hanem azt kognitív stratégiaként használjuk a biblioterápiás munkában.

Rieder (2008) rávilágít, hogy a sci-fi kialakulása elválaszthatatlan a gyarmatosítás és az '*idegen*' (*the Other*) konstrukciójától, ami a biblioterápiás folyamatban az önismereti elidegenítés alapja lehet. Míg Csicsery-Ronay a sci-fi esztétikai és kognitív szerkezetére fókuszál, Rieder a történeti és hatalmi kontextus felől közelíti meg a zsánert. Megítélése szerint a science fiction kialakulása elválaszthatatlan az „idegen" (marslakó, mutáns, robot) alakjától, ami eredetileg a gyarmatosított népek metaforikus leképezése volt.

Elemzi a fordított gyarmatosítás (*reverse colonialism*) toposzát is (mint például H. G. Wells: Világok harca című művében), ahol a technológiailag fejlettebb idegenek igázzák le az embert. A serdülőkori fejlesztő csoportokban a diákok gyakran élik meg saját életüket egyfajta „gyarmatosított" állapotként, amelyre a külső szülői kontroll, az iskolai elvárások és a serdülőkor tehetetlensége mind rányomja bélyegét. Rieder olvasatában a sci-fi lehetőséget ad ezeknek a hatalmi dinamikáknak a biztonságos elemzésére. Amikor a diák a „leigázott emberiség" sorsáról beszél, valójában a saját autonómiájáért vívott harcát transzponálja a fikciós térbe. A biblioterápiás folyamatban az „Idegennel" való találkozás így nem csupán kaland, hanem a saját „belső idegenünk" (a fel nem ismert énrészeink) tükre. Rieder elmélete segít megértenünk, hogy miért érezzük át annyira mélyen a sci-fi kívülálló karaktereinek sorsát: mert ők a kollektív kirekesztettség-élményeink lehetséges szimbólumai.

Olvasatában a sci-fi nem a jövőről szól, hanem arról, hogy miként látjuk a jelent a múltunk és a technológiai fejlődés tükrében, ezzel pedig a metamodern szemlélethez kapcsolható. Ez a metamodern oszcilláció eszköze is lehet, ami itt a múltbeli történelmi traumák (gyarmatosítás, elnyomás) és a jövőbeli technológiai utópiák/disztópiák között zajlik. Rieder szerint a sci-fi olvasása során a diák történelmi perspektívában látja önmagát, ami erősíti az identitástudatát.

Számunkra egy másik lényeges pont is megjelenik Reider elméletében, ugyanis rávilágít, hogy a sci-fiben a technológia gyakran a civilizáltság és a dominancia mérőfoka. Frankl értelmezése szerint az ember nem redukálható géppé vagy technológiai produktummá, ehhez kapcsolva Rieder kritikai szemlélete segít rámutatni arra a veszélyre, amikor a technológia (vagy a társadalmi hasznosság) fontosabbá válik, mint maga az ember. Ez a biblioterápiás folyamatban segíthet a diákoknak megfogalmazni saját szellemi szabadságukat a technológiai és a biológiai determinizmussal szemben.

A sci-fi elméleti megalapozásában a közép-európai és a skandináv gondolkodók is meghatározó szerepet játszottak. Lundwall (1978, 1984) már az 1970-es években kiemelte, hogy a science fiction elsődleges funkciója nem a jövőbelátás, hanem a jelen társadalmi és egzisztenciális feszültségeinek modellezése egy kitalált, de logikailag koherens környezetben. Munkássága, különösen a hazai diskurzusban alapműnek számító Holnap történt című kötete hozzájárult ahhoz, hogy a spekulatív fikció és a magas irodalom közötti esztétikai határok átértelmeződtek.

A hétköznapi valóságból való kiragadottság (például az űrutazás, a jövőbe vagy idegen világokba való utazás) személyiségfejlesztési haszonnal is jár, mivel az „automata pilóta" olvasásmód és a hétköznapi előítéletek (értelmezési sémák) felfüggesztődnek (Suvin, 1979; Erdei, 2003). Emiatt ez a zsáner könnyebben illeszthető a serdülőkor gondolkodásához: kevesebb leírás található benne – a környezet sokszor csak az alapvető kényelemre szorítkozik, az emberi oldal jobban exponálódik –, több a külső és belső történés (intra- és interperszo-

nális konfliktusok). Így egy olyan lecsupaszított színpadot és színteret kapunk, amely nagyban hasonlít a klasszikus görög drámák szkénéjének, vagy a groteszk és a posztmodern darabok színtereinek dramaturgiai megfontolásaihoz, ahol az Ember emelkedik a fókuszba, a középpontba, környezete csak esetleges. Az eredetileg éntávolibb tartalmak énközeli helyzetbe kerülhetnek (Rajnai, 2024).

A sci-fit, besorolása és a tantervből való kimaradása mentessé teszi a „muszájolvasmány" stigmájától, a szövegekhez nem tapad iskolai kényszer, nincsen elvárt, kanonizált értelmezés vagy az azzal kapcsolatos számonkéréstől való szorongás. Emiatt spontán felfedezést kínál, a diákok előítéletektől és előzetes várakozásoktól mentesen tudnak közelebb kerülni a szövegek témájához, személyesebb reakciókat adhatnak. A fókusza univerzális, átlagában egy olyan időben és térben játszódik, amely történeti időn, így kultúrákon és nemzeteken túlmutat, az emberiség egészét veszi vizsgálat alá, a Conditio Humana-t, az emberi állapotot (Arendt, 1958) teszi központivá. Ez az univerzális jelleg és tematikus fókuszkijelölése miatt (például totális kitettség, kozmikus és globális fenyegetettség) rövidre zárja a lokális vitákat, ezzel közvetlen bejárási utakat nyit az egzisztenciális témák felé.

A fenti megfontolásokon túl egy másik fontos módszertani előnyhöz is juthatunk a sci-fi használatával: mivel a pedagógus nem kerül klasszikus tanári pozícióba, aki a helyes értelmezést birtokolja, inkább filozófiai csoportvezetőként irányít, kifejezetten mint facilitátor jelenik meg a személyiségképzés, fejlesztés során. Ez egyenrangúbb csoportdinamikát és nagyobb mértékű bevonódást feltételez.

Kanonizációs kérdések

Ha metamodern megközelítést szeretnénk alkalmazni pedagógiai munkánk során, fontos kérdés lehet, hogy az irodalmi kánonban milyen helyet foglal el a zsáner, mennyire elfogadott. Ha a NAT-ot és a kerettantervi ajánlásokat áttekintjük, láthatjuk, hogy a sci-fi tantervi vakfoltként jelenik meg, a populáris irodalom egy válfajaként tekinthetünk rá, de esetünkben ennek pozitív hozadéka van. Mivel távolabb áll a kötelező olvasmányoktól, és közelebb van a serdülőkorú olvasók által megszokott műfajokhoz és témákhoz, könnyebb feldolgozást ígér fejlesztő biblioterápiás keretben. Mégis, narratívái ugyanúgy többrétegűek lehetnek, és éppen olyan leíró erővel bírhatnak, mint a magaskultúra szövegei (Williams, 1958). Tükrözik és formálják a társadalmi valóságot és az egyéni tapasztalatokat (Fiske, 1989; Storey, 2021), valamint a társadalmi csoportok (akár generációk) közötti, a saját narratívákért és értelemért folytatott küzdelmet is magukban foglalják (Hall, 1981). A görög drámákhoz hasonlóan archetípusokat és mitologikus elemeket (Jung, 2019) hordoznak: a jó és a rossz harca, az árulás, a megváltás, az apafigurával való konfliktus vagy az identitáskeresés mind-mind a sci-fi tematikájának részét képezik. És bár maga a zsáner nem része az elfogadott irodalmi kánonnak, ki vitatkozhatna azzal, hogy Huxley, Orwell, Clarke, Asimov, Heinlein, Lem, Dick, Shelley, Sheldon, Le Guin, Atwood vagy Tokarczuk történetei a modern kultúrkincsbe tartoznak? Hol lenne ma a robotika és az AI Čapek szóalkotása és Asimov analitikus törvényei nélkül, miként értenénk a hatalom természetét Orwell, Huxley vagy Atwood disztópiái híján? Valószínűleg szegényebb lenne világképünk Clarke transzcendens távlatai, Lem ismeretelméleti szkepticizmusa vagy Philip K. Dick filozófiai útkeresése, látomásai nélkül. Dolgozhatnánk-e ma a Grok AI-jal, ha Heinlein regénye nem alkotta volna meg ezt a fogalmat? Elgondolkodnánk-e a témán, ha nem boncolgatják az ember és a természet jövőbeli kapcsolatát Tokarczuk narratívái?

Vizsgálatunk szempontjából nem mellékes jelenség, hogy egy-egy mű köré egész rajongótáborok szerveződnek. Jenkins (1992) ezeket a rajongókat nem passzív fogyasztóknak, hanem „szövegrablóknak" (*textual poachers*) tekinti – itt ki kell emelnünk a fan fiction műfaját, amely leginkább a fantasy és a sci-fi zsánerei köré összpontosul (Storey, 2021). Ez a tematikus kapcsolódás biztosítja majd azt a közös szimbolikus nyelvet, amelyen keresztül egy generáció a saját élményeit feldolgozza, és tagjai egymáshoz kapcsolódni tudnak.

A kánonból való hiánya tehát előnyös helyzetbe hozza a sci-fit. Történelmünk sötétebb korszakai során még az elnyomó, nyílt vagy rejtett fajelméletet és rasszizmust tápláló vagy egyszerűen az embert a személyes szabadságától megfosztó totalitárius rendszerekben a sci-fin keresztül lehetővé vált olyan egzisztenciális témák tárgyalása, amelyek a kanonizált irodalom számára tiltott területnek számítottak volna. Itt megemlíthetjük a szovjet Jevgenyij Zamjatint, akinek disztópiája (Mi) nem is jelenhetett meg oroszul, először angol nyelven látott napvilágot, vagy a későbbi Vasfüggöny mögött alkotó Karel Čapek robotikai fejtegetéseit a múlt századelőn (R.U.R.), Arkagyij és Borisz Sztrugackij műveit (Piknik az árokparton) az 1950-es és 60-as évekből, amelyek a szovjet sci-fi alapjait képezik, vagy a lengyel Stanisław Lemet (Solaris). Fontos talán még megjegyezni, hogy itt is megfigyelhetünk egy műfaji nyitást is, hiszen ezeket a műveket filmvászonra vitte a filmművészet egyik legnagyobb hatású rendezője, Andrej Tarkovszkij is, akinek a pályafutását ugyancsak végigkísérte a szovjet kultúrpolitikával való küzdelem. Lem művéből a Solaris (1972), a Sztrugackij-fivérek könyvéből pedig a Sztalker című filmje (1979) született meg, ezáltal nemcsak az adott történetek, hanem maga a műfaj és a tematika is közelebb került egy szélesebb közönséghez.

Ha a magyar, még mindig a Vasfüggöny mögötti, szcénát vizsgáljuk, három fontos nevet mindenképpen meg kell említenünk: Kuczka Péterét, Zsoldos Péterét és Nemere Istvánét. Kuczka Pétert (1923–1999) tekinthetjük a magyar sci-fi szervező egyéniségének és kánonteremtőjének. 1972-ben indította el a Galaktika antológiát, majd később magazint, és a Kozmosz Fantasztikus Könyvek sorozat szerkesztőjeként javarészt ő volt az, aki a sci-fi irányvonalairól döntött Magyarországon. Az államszocializmusban a sci-fi gyakran burkolt társadalomkritikát fogalmazott meg, karikírozta a bürokráciát és a vezetést, Kuczka ügyes irodalompolitikusként elfogadhatóvá tette a műfajt a rendszer számára (Képes, 2006).

Zsoldos Péter (1930–1997) volt a hármas szépírója. Zenészként és szerkesztőként is működött. Főbb művei (A Viking visszatér, Távoli tűz, Ellenpont) hasonlóan Lemhez vagy a Sztrugackij-testvérekhez komoly társadalomfilozófiai és pszichológiai mélységet képviseltek. Számára a sci-fi nem egyszerűen zsáner, hanem egyszerre az elnyomó politikai rendszerből való menekülési út is volt:

> „Maga mondta néha, hogy azért ír science-fictiont, mert ha a hazai valóságról szólna, az nem jelenhetne meg. Ezzel együtt szeretett mesélni, otthonosan érezte magát a fantázia világában. Alapvetően egyszerűen csak jó regényeket akart írni. Persze lehet, ha nem egy diktatúrában él, akkor is kijönnek belőle ezek a tudományos-fantasztikus történetek. De nem a zsáner volt a fontos: mindig azt kereste, hogy a különböző élethelyzetek hogyan hatnak az emberre. Ha robotokról írt, mindig a gép és ember viszonyát vizsgálta. Nem az elméleti dolgok izgatták, inkább a konfliktusok, döntéshelyzetek – ez is az oka, hogy ezek a történetek kortalannak számítanak." (Zsoldos Dávid nyilatkozata édesapjáról, Zsoldos Péterről a Zsoldos Péter-díj kapcsán: Lakner, 2025).

Nem maradhat ki a sorból a szakma doyenje, a nemrégiben elhunyt Nemere István (1944–2024) sem. A magyar sci-fi egyik legszínesebb és legellentmondásosabb alakja, akit bár az 1980-as években Európa legjobb sci-fi írójának választottak, mégsem tekinthetjük őt klasszikus hard science fiction szerzőnek. Vonzódott a tudományos határterületekhez, műveiben etikai és filozófiai kérdéseket boncolgatott, emellett pedig Lem avatott magyar fordítója volt (Képes, 2012). Az 1977-es Triton-gyilkosságok a szerző talán legérdekesebb írása. Őt tekinthetjük a zsáner legfontosabb népszerűsítőjének és mennyiségi rekordtartójának. Az 1970-es, 1980-as években az ő könnyen olvasható, akciódús könyvein nőtt fel a korabeli ifjúság.

Nők a klubban!

A kánonon kívüliség egy másik előnnyel is járt, ez pedig a női szerzők megjelenése az egyébként férfinarratívák uralta irodalmi közegben. Ennek a férfiközpontú kánonnak az irodalmi kritikája és a női perspektíva megjelenésének jelentősége túlmutat az alapvetően megkérdőjelezhetetlen nemi egyenlőségi kérdéseken. A női szerzők megjelenése radikálisan más tematikus fókuszt hoz be, hiszen míg a férfiközpontú *hard sci-fi* gyakran a technológiára és a külső hódításra fókuszál, addig a női szerzők a hangsúlyt máshová helyezik, a legmélyebb társadalmi, kapcsolati és identitáskérdéseket is elérik, egyszóval rehumanizálják magát a zsánert.

A teljesség igénye nélkül következzen itt egy rövid és erősen szubjektív lista azokról a női szerzőkről, akik a mai sci-fi szcéna alakításában oroszlánrészt vállaltak, természetesen rajtuk kívül számos női szerző aktív. Hogy a metamodern, az egyszerre kint-és-bent szemlélete is érvényesüljön, hozzá kell tennünk, hogy az alábbi szerzők bár irodalomelméleti szempontból marginális területen alkottak, elismertséget vívtak ki maguknak, mindegyikük a sci-fi területén nagy fontosságú Hugo- és/vagy Nebula-díjas, Olga Tokarczuk esetében a Booker-díj és a Nobel-díj is megemlítendő. Véleményünk szerint hatásuk az irodalmon jócskán túlmutat.

A női szerzők sci-fi kánonban betöltött szerepét vizsgálva a sort megkerülhetetlenül Mary Shelley (1797–1851) nyitja, aki a Frankenstein megalkotásával nem csupán a zsáner alapkövét tette le, hanem ki is jelölte annak mélyebb, etikai dimenzióit is. Műve a technológia diadalának és az emberi teremtés felelősségének, a morális bukás veszélyének, valamint az emberi teremtmény – aki örök „Idegen" marad – kitaszítottságának komplex egzisztenciális kérdéseit feszegeti.

A 20. század második felében a női alkotók a társadalmi nemek és a (politikai és társadalmi) hatalom viszonyrendszerének radikális kritikusaiként léptek fel. Ursula K. Le Guin (1929–2018) A sötétség balkeze című regénye egyedülálló gondolatkísérlet egy androgün, nem nélküli társadalomról. A mű alapjaiban kérdőjelezi meg a nemi dualizmust, miközben azt vizsgálja, hogyan alakulna az emberi kultúra, a politika és a társadalom a biológiai nemek diktátuma nélkül. Ezt a vonalat fejti ki, talán még élesebb társadalomkritikai éllel a karrierjét James Tiptree Jr. álnéven kezdő Alice Sheldon (1915–1987) is. A Houston, Houston, do you read? lapjain a patriarchális társadalom és a férfidominancia kíméletlen kritikáját adja, szembesíti az olvasót a nemi szerepek biológiai és társadalmi meghatározottságával egy kizárólag nőkből álló jövőbeli társadalom tükrében.

A társadalmi kontroll és az elnyomás mechanizmusait vizsgálja Marge Piercy (1936–) és Margaret Atwood is. Piercy a Woman on the Edge of Time című művében a jelenkori pszichiátriai intézményrendszert mint a társadalmi fegyelmezés eszközét állítja szembe egy lehetséges, hierarchiamentes, ökológiailag tudatos és közösségi alapú feminista utópiával. Margaret Atwood (1939–) klasszikussá vált disztópiája, A szolgálólány meséje pedig a testpolitika, a vallási fundamentalizmus és a személyes szabadság elvesztésének krónikája.

Az identitás, a történelem és a társadalmi és személyes traumák összefonódása jelenik meg a női szerzők munkáiban. Octavia E. Butler (1947–2006) Rokonság című regénye egy egzisztenciális időutazás, amely a történelemmel, a történelmi traumával és a faji/hatalmi dinamikákkal való szembenézés metaforájaként szolgál. Hasonló mélységekbe ereszkedik N. K. Jemisin (1972–) Az ötödik évszak című művében, ahol az ökológiai katasztrófa hátterében a rendszerszintű elnyomás, a „más-ság" kezelése, a személyes traumák, valamint az anyaság és a végesség kérdései állnak a fókuszban. Az afrofuturizmus (Africanfuturism) kiemelkedő példáját nyújtja Nnedi Okorafor (1974–) Binti című kisregényével: nála a törzsi hagyomány és a fejlett technológia nem kizárja, hanem kiegészíti egymást, miközben a hibrid identitást, a kulturális gyökerek megőrzését és a konfliktusok kezelésének egy radikális módját, a *harmonizálást* helyezi középpontba.

Végezetül a kortárs szerzők az emberi létezés határait és a közösség fogalmát gondolják újra. A Nobel-díjas Olga Tokarczuk (1962–) Bizarr történetek című kötete a sci-fi és a mágikus realizmus határvidékén mozogva

bontja le az emberi és nem-emberi (állati, növényi) létezés közötti határokat, az ökospiritualitás jegyében kritizálja a nagy narratívákat. Martha Wells (1964–) Az Öldöklő naplók sorozatában a mesterséges intelligencia öntudatra ébredését és autonómiakeresését ábrázolja, de ezúttal a gép perspektívájából láttatja az identitáskonstrukció nehézségeit, a mindenki által megélt, nagyon is emberi szociális szorongás és a kapcsolódás vágyának metamodern, ironikus kettősségét. A sort a „hopepunk" irányzat alapművével Becky Chambers (1985–) zárja A Hosszú út egy kicsi, dühös bolygóhoz című regénye a nagy űroperák háborúi helyett a „választott család" dinamikájára, a fajok közötti sokféleség mikroszintű megélésére és az elfogadás hétköznapi gyakorlatára helyezi a hangsúlyt.

Ha a női szerzők által képviselt szemléletmódról és a zsáner rehumanizálásáról beszélünk, elengedhetetlen, hogy egy specifikusan magyarországi vonatkozást is megemlítsünk. S. Sárdi Margit irodalomtörténész munkássága nélkül ugyanis a hazai science fiction szcéna és annak tudományos megalapozottsága jóval szegényebb lenne. Képes (2006) rámutat, hogy az S. Sárdi által évtizedekkel ezelőtt az ELTE keretein belül elindított sci-fivel foglalkozó műhely valódi mérföldkőnek számított, hiszen ez volt az első olyan rendszerszintű kezdeményezés, amely a tudományosság igényével emelte be a science fictiont a felsőoktatásba, az irodalomtörténeti kutatásba.

S. Sárdi Margit kurzusa túlmutatott egy szemináriumkeretein, hiszen olyan szellemi központot hozott létre, amelynek célja a magyar nyelvű művek módszeres feltárása és a zsáner irodalomtudományi rehabilitációja volt. Az általa képviselt többdimenziós esztétika (i.m.) radikálisan számolta fel a populáris és a magas irodalom közötti válaszfalakat, ugyanis egy olyan egységes irodalomfogalomból indult ki, amelyben a minőség fokmérője nem a tematika, hanem az alkotás esztétikai és intellektuális ereje. Ez a szemléletmód tette lehetővé, hogy a sci-fire ne pusztán műfajként, hanem racionális világképen alapuló, a társadalmi és egzisztenciális kérdésekre válaszokat kereső tematikaként tudjunk tekinteni.

A műhelymunka hatása messze túlnőtt az egyetem falain. Ebből a szellemi körből bontakozott ki a Magyar Scifitörténeti Társaság (MASFITT) is, amely ma a hazai zsánerirodalom legfontosabb tudományos fóruma. A bibliográfiai és lexikográfiai kutatások mellett, amelyeknek módszertani alapvetéseit S. Sárdi már korai munkáiban rögzítette (1994), a szeminárium igazi erejét az onnan azóta kikerült szakemberek – írók, kritikusok és tanárok – generációi adják, akik ma is meghatározó módon formálják a hazai sci-fi világát (Képes, 2006).

A sci-fi tematikus potenciálja

Alaptézisünk, hogy a sci-fi tematikus potenciállal bír a mindennapi pedagógia és az ahhoz kapcsolódó személyiségfejlesztés számára. Az alábbiakban kifejtjük, hogy a sci-fiben megjelenő tematika milyen módon sorolható be és érhető el biblioterápiás szempontból. Mivel egzisztenciaanalitikus megközelítést alkalmazunk, a témákat a frankli fő egzisztenciálék, a szellemiség, a szabadság és a felelősség kategóriái alá soroltuk be (Frankl, 2025; Sárkány, 2023).

A szellemiség

Ez alá a kategória alá sorolhatók be azok az egzisztenciális kérdések, amelyek az emberi lét alapjait, az emberi identitás mibenlétét, az egyént meghaladó transzcendenciát és a valóság természetét vizsgálják.

Az ember viszonya a végtelenhez és a felfoghatatlanhoz központi elem a zsánerben, a kozmosz mint üresség jelenik meg benne, a közvetlen kitettség élményének metaforikus ábrázolásaként. A Lemnél megtapasztalt Solaris-típusú intelligencia (az embertől idegen, kiszámíthatatlan motivációjú és nála nagyobb léptékű létező) akár Isten metaforájaként is felfogható. Ezáltal az egyénen túlmutató transzcendens létezésének lehetősége

jelenik meg tudományos keretek között (értsük itt: Isten és ember, ember és univerzum viszonya), ezek közvetlen biblioterápiás megbeszélésre adnak lehetőséget.

A határhelyzeti működés (Jaspers, 1996; Yalom, 2023; Kőváry, 2022) szintén alapvetés, a végesség kézzel tapintható ezekben a művekben, a szereplőket sokszor egy vékony fal választja el az ürességtől. Mivel általában valamilyen globális fenyegetés jelenik meg ezekben a művekben, a kollektív létbizonytalanság (kierkegaardi és heideggeri egzisztenciális értelemben) ugyancsak központi kérdés.

A sci-fi sokat foglalkozik az egyszerre kint és bent problematikájával, azt vizsgálja, mi köt a közösséghez, és mi választ el tőle. Sokszor csak egy rádiókapcsolat az a köldökzsinór, amely az emberi civilizációhoz, az értelmes léthez köt bennünket az űrön keresztül, ez pedig akár transzponált, metaforikus imaként is értelmezhető, hiszen az egyik oldalról elküldjük a kérdést-kérést, a válasz azonban mindig bizonytalan.

Az emberi mivolt és identitás ontológiai témaköre is hangsúlyosan jelenik meg: a „Mit jelent embernek lenni?" kérdései a tudat, az emlékképzés biológiai-mentális szembenállásának és az eredetileg Descartes által megfogalmazott mentális okozás problematikáját (Davidson, 1969, 1970; Bernáth & Tőzsér, 2016; Tőzsér, 2016) járják körül. Olga Tokarczuk Bizarr történetei az emberi és nememberi (állati, növényi) létezés határait mossák el, spirituális és ökofilozófiai kérdéseket vetnek fel a valóság természetéről.

A zsáner egyik, egzisztenciaanalitikus szempontból legfontosabb vizsgálódási területe az emberi identitás és a „Másság" – legyen az az Idegen vagy a mesterséges intelligencia (AI) – viszonyrendszere. Ez a találkozás nem pusztán a kapcsolatfelvételről szól, hanem az önmeghatározás kényszeréről is. Octavia E. Butler Xenogenezis trilógiája például a genetikai keveredésen keresztül kényszerít minket az ember mibenlétének radikális újraértelmezésére: arra keresi a választ, hogy meddig marad ember az ember, ha biológiai alapjai megváltoznak? Martha Wells Öldöklő naplói az identitáskonstrukció nehézségeit és a lélek/tudat kérdését vizsgálják az AI perspektívájából. Ugyanez a határkérdés jelenik meg a technológiai spektrumon is, ahol az emberből robot (mint a Star Wars kiborgjai vagy a Deus Ex augmentációi) és a robotból ember (mint a Kétszáz éves ember története) közötti választóvonalak elmosódnak, értelmezésre várnak.

A Philip K. Dick Szárnyas fejvadászában (az 1982-es és a 2017-es verzió is) megjelenített világ replikánsai ontológiai bizonytalanságba taszítják a befogadót. A másolatok, az androidok és a duplikátumok identitásválságán keresztül valójában a lélek és az emlékek valódiságát kérdőjelezzük meg. Még radikálisabb perspektívát nyit a cyberpunk test-felfogása, például Richard K. Morgan Valós halál című művében. Itt a tudat digitalizálhatóvá, a test pedig puszta cserélhető hüvellyé válik, ami felveti a dilemmát: Ha a fizikai való lecserélhető, és az emlékek manipulálhatók, hol végződik az én, és mi marad a személyes identitásból a test és a testiség hagyományos konstrukcióinak felbomlása után?

Ez az identitáskeresés azonban nem légüres térben zajlik; a sci-fi szimbolikus terei és archetípusai akár mélylélektani jelentőséggel is bírhatnak. A Föld a narratívákban gyakran jelenik meg Anyaként, az otthont adó természet szimbólumaként, amellyel szemben a világűr a rideg valóságot, a védelem teljes hiányát képviseli. Ebben a kontextusban az exobolygók megszállott kutatása nem más, mint az elveszített anyai gondoskodás emulációja, egy új, biztonságos burok keresése. Ezt a térbeli kiszolgáltatottságot keretezi végül az idő dimenziója, amely a sci-fiben nemcsak fizikai állandóként, hanem a határoltság és a hiány szimbólumaként, de fizikailag bejárható dimenzióként jelenik meg.

A szabadság

Az egyén és a rendszer viszonya, az egyéni és a szociális autonómia kérdései, az utópiák/disztópiák társadalmi kényszerei és a determináció, a szabad akarat témái mind-mind a szabadság tematikája alá sorolhatók be.

A társadalmi rendszerek stabilitása és az egyéni autonómia közötti feszültség talán sehol nem jelenik meg élesebben, mint a biztonság és a szabadság konfliktusában. Isaac Asimov A halhatatlanság halála című művében rámutat a tökéletes biztonság paradoxonára, amennyiben a kockázatmentesített lét ára a személyes és szociális, történeti stagnálás. Asimov amellett érvel (főopuszában, az Alapítvány-trilógiában is), hogy a fejlődéshez elengedhetetlen a végesség tudata, a hibázás lehetősége és a bizonytalanság vállalása. Ez a gondolat éles kritikája annak az utilitarizmusnak, amely a legnagyobb jó és a kollektív biztonság oltárán hajlandó feláldozni az egyént, az egyéni szabadságot, a kultúrákat vagy éppen a szabad művészetet. Meg kell említenünk Madách Imre *Az ember tragédiájának* falanszter színét, amely ennek a steril biztonságnak a végpontja, itt a tudomány veszi át a vallás szerepét, és az egyenlőség többé már nem jogi kategória, hanem az uniformizálódás és a szabadsághiány eufemizmusa.

Ez a társadalmi kontroll gyakran a biológiai predesztináció formáját ölti. Aldous Huxley Szép új világában a társadalmi stabilitást a mesterségesen gyártott emberek és az identitás teljes uniformizálása biztosítja. Ursula K. Le Guin A sötétség balkeze a biológiai nemek diktátuma alóli felszabadulás gondolatkísérlete, a nemi dualizmuson túli társadalmi szabadságot kutatja. Őt megelőzően már James Tiptree Jr. (Alice Sheldon) is a patriarchális elnyomás és a férfi dominancia kritikájával a társadalmi szerepek determinációjával szembesíti az olvasót, a nők társadalmi szabadságát helyezi fókuszpontjába. Margaret Atwood műve, A szolgálólány meséje a testpolitika és a személyes szabadság elvesztésének legtisztább disztópiája, ahol a szabadság hiánya a központi élmény, míg Marge Piercy az intézményesített társadalmi kontroll és a hierarchiamentes utópia szembeállításával az egyéni autonómia lehetőségeit vizsgálja. Még szembetűnőbbé válik a személyes szabadság kérdése Kazuo Ishiguro Ne engedj el… című regényében vagy Michael Bay 2005-ös rendezésű A sziget című filmjében, ahol a klónokat puszta szervdonornak nevelik. Itt a sci-fi a legfájóbb bioetikai és ontológiai kérdést teszi fel: Számít-e az élet, ha eleve valamilyen célra készítették? Létezhetnek-e jogok és valódi érzelmek a determinált sors árnyékában?

Ebből a szigorúan szabályozott keretrendszerből a kiutat gyakran az emberi irracionalitás jelenti. Asimovnál (A halhatatlanság halála) a szeretet válik a lázadás eszközévé, ez az a kiszámíthatatlan, emberi tényező lesz az, amely képes felborítani a rendszer hideg, racionális számításait. Pszichológiai szempontból ez rímel a serdülőkori határhelyzeti működésre, amikor a fiatal megszabadul a ráerőltetett kötöttségektől (legyen az társadalmi vagy szülői elvárás), hogy a saját identitása lényeges elemeire koncentrálhasson. Ezt az autonómiatörekvést a sci-fiben gyakran a fizikai valóság kényszerítő ereje, az időbeli korlátok katalizálják. Amikor fogy a levegő, vagy szűkül a cselekvési tér, az idő nem pusztán absztrakt keretként, hanem cselekvésre ösztönző nyomásként jelenik meg, kikényszerítve a valódi, felelős döntéseket.

A felelősség

A sci-fiben az egyéni döntéseket súlyos etikai dilemmák keretezik, az emberiség technológiai képességével, a mesterséges teremtéssel és annak következményeivel kapcsolatos dilemmák, az emberi felelősség kérdései hangsúlyosan jelennek meg.

A felelősség kérdésköre a sci-fiben gyakran a döntések súlyának drámai felnagyításán keresztül jelenik meg, mert a kozmikus térben a *pillangó-hatás* nem csupán egy elméleti konstrukció, hanem élet-halál kérdése lehet. Egy apró irányváltás az űrben fényévekre térítheti el az utazót a céltól, vagy az egész küldetést, szimbolikusan az emberi életet és annak értelmes voltát teszi ki veszélynek. Ezek az univerzális léptékű döntések – legyen szó egy új kolónia kijelöléséről az Interstellarban vagy a társadalmi-politikai irányvonalak meghatározásáról az Alapítványban – tökéletes metaforái a serdülőkori kríziseknek. A pályaválasztás vagy a párválasztás visszafordíthatatlannak tűnő súlya éppúgy nehezedik a fiatalra, mint a galaktikus birodalmak sorsa a hősökre. Ezzel szo-

rosan összefügg az idő visszafordíthatóságának illúziója: az időutazással kapcsolatos történetek gyakran arról az irracionális vágyról szólnak, hogy a múltbeli hibákat egy egyszerű utazással kijavítsuk. Sok-sok sci-fiben megjelenő példán keresztül láthatjuk, hogy a valódi fejlődés útja nem a visszamenőleges korrekció, hanem a tapasztalatok integrálása és az adaptáció (csak néhány példa erre: Terminátor-sorozat, 12 majom, Érkezés, Egy makulátlan elme örök ragyogása, stb.).

A döntés felelőssége azonban – ahogy azt Shelley korszak- és műfajalkotó művében megtapasztalhatjuk – nemcsak a cselekvő egyént, hanem magát a teremtőt is terheli, amit a zsáner a tudományetika és a *Frankenstein-komplexus* vizsgálatával tárgyal (Mészáros, 1995). Asimov híres három robotikai törvénye valójában kísérlet az emberirtó gépek rémálmának racionális megelőzésére, de a modern sci-fi ennél tovább megy: az ember és a technológia viszonyában az AI, a klónozás és a testmódosítás etikai határait feszegeti. A tudás megszerzése önmagában is kockázati tényezővé válik, mint Asimov A halott múlt vagy Bradbury Fahrenheit 451 című művében. Ugyanez a téma jelenik meg, csak más árnyalatban Cixin Liu A háromtest-probléma című trilógiájában, vagy a Vince Gilligan által jegyzett Pluribus című filmsorozatban. A szerzők itt arra figyelmeztetnek, hogy a felelőtlen felfedezés az egész emberiségre nézve egzisztenciális fenyegetést jelenthet. Itt is érvényesül tehát a metamodern kettősség, hiszen a fenti kontextusban a tudás nemcsak a szellemi integritás megőrzésének záloga, de fenyegető is lehet az egyes emberre és az egész emberi fajra nézve is.

Végezetül a sci-fi a kollektív felelősségvállalás laboratóriuma is. A disztópiák – mint az 1984 vagy a Dűne – nem csupán sötét jövendölések, hanem társadalomkritikai szimulátorok is egyben. A sci-fi kognitív szimulációs térként is működik, és nemcsak az egyéni, hanem a közösségi létmódok vizsgálatára is alkalmas. Tóth (2016) megközelítésében a zsáner egy olyan politológiai gondolatkísérlet lehet, amelyben a mesterséges környezet segít tisztábban látni a valós világ működési mechanizmusait.

A szövegekkel való munka során a modern fiataloknál is kulcsszerepet játszik az élményszerűség, itt nem egyszerűen eszképizmusról van szó, hanem a jelenkor problémáival való szembenézésről. A disztópikus témák felfutása (és későbbi alkonya) szoros összefüggésben áll azzal, hogy az olvasóközönség milyen típusú társadalmi válaszokat keresett az adott időszakban (Gombos, 2019). Ezek a szövegek fiktív vészhelyzetek, például egy ökológiai katasztrófa ürügyén engedik feldolgozni a valós társadalmi szorongásokat, mint az Albrecht (2005) által leírt klímaszorongást. Jemisin Az ötödik évszakja az ökológiai katasztrófa és a rendszerszintű elnyomás összefüggéseit vizsgálja, ahol a túlélés és a jövő generációi iránti felelősség a tét, Okorafor Bintijében a „harmonizálás” mint radikális konfliktuskezelési mód jelenik meg, ami a béketeremtés és a kultúrák közötti hídépítés felelősségét hangsúlyozza. Chambers munkája, a Hosszú út egy kicsi, dühös bolygóhoz pedig a mikroközösségi felelősségvállalás, a gondoskodás példáját adja. Itt válik a fantasztikum valódi terápiás híddá, a szimbolikus távolság és a biztonságos környezet lehetővé teszi, hogy csökkenjen az egodefenzíva. Sokkal könnyebb egy android jogairól vitatkozni, mint szembenézni saját előítéleteinkkel, ám a fikción keresztül megélt morális dilemmák hatása a valóságban is formálja a személyiséget.

Egy gyakorlati példa bemutatása

Az eddigiekben tárgyalt elméleti keretek – a sci-fi kognitív elidegenítő funkciója, a metamodernitás oszcilláló jelentésdinamikája, valamint Viktor Frankl egzisztenciaanalitikus koncepciója – együttesen jelölnek ki egy hermeneutikai teret, amelyben sci-fi sajátos módon kapcsolható a fejlesztő biblioterápia gyakorlatához. A megközelítés központi tétele, hogy a sci-fi nemcsak tematizálja az egzisztenciális kérdéseket, hanem egyszerre olyan fikciós távolságot hoz létre, amelyben a szabadság, a döntés és a felelősség tapasztalata a személyes érintettség érzése nélkül válik megközelíthetővé. Ugyanakkor ha a sci-fi egzisztenciaanalitikus olvasatát nem az elmé-

let szintjén kívánjuk tartani, akkor meg kell mutatnunk azt a működési logikát is, amelyet a szövegértelmezés pedagógiai-biblioterápiás folyamata során alkalmazunk. Persze ez semmi esetre sem jelent módszertani standardizálást, inkább annak hermeneutikai leírását kívánjuk itt példaként bemutatni, hogy miként alakul a jelentésképzés, az érzelmi bevonódás és a reflexió folyamata a csoportmunka során.

Fontos itt egy módszertani megjegyzést, limitációt tennünk. Mint azt a bevezetőben is jeleztük, példánkban kimondottan a biblioterápia fejlesztői, egészséges résztvevőkkel végzett gyakorlatára gondolunk. Mivel a metamodern megközelítés jellegéből adódóan nem kínál konkrét megoldási stratégiákat, valamint a metamodern oszcilláció affektusa, a vibráló mintázatok együttes jelenléte zavart okozhatna a *klinikai* biblioterápia folyamatában, ott ez a megközelítés nem is javasolt. A klinikai biblioterápia vállalt módszere, hogy megoldási mintákat ad, ez a metamodern formára nem jellemző, filozófiai alapállásából következően a fejlesztői keretben ez nem is elvárható. Így gyakorlati példánk kimondottan a fejlesztő biblioterápiás gyakorlatra vonatkozik.

A következőkben tehát egy konkrét példán keresztül szemléltetjük ezt a működésmódot. A fentiekben említettük, hogy a női szerzők rehumanizáló hatása elengedhetetlen a zsáner kortárs biblioterápiás alkalmazásához, elemzésünkben mégis egy klasszikus férfi szerzőhöz, Ray Bradburyhez nyúlunk vissza. Ennek kizárólagos oka, hogy ideáltipikus módon képviseli azt az egzisztenciális alapvetést, amelyre a későbbi, nők által képviselt társadalmi reflexiók is építkeztek. Emiatt talán könnyebben szemléltethetőek rajta azok a hatásmechanizmusok, amelyekre a biblioterápiás tevékenységet építjük.

Ray Bradbury Mennydörgő robaj című novellája olyan narratív teret nyit meg, amelyben a felelősség egzisztenciális tapasztalata nem didaktikus tanulságként, hanem határhelyzeti élményként jelenik meg. A biblioterápiás megközelítésben nem a szöveg üzenetének feltárására törekszünk, a célunk itt inkább az, hogy láthatóvá tegyük miként szervezhető egységgé a metamodern oszcilláció – távolság és bevonódás, irónia és komolyság, fikció és önértelmezés között – egy konkrét feldolgozási folyamat során.

A biblioterápiás folyamat első szakaszában a hangsúlyt a kognitív elidegenítésre helyezzük. A sci-fi sajátosságaiból fakadóan a résztvevők egy olyan fikciós térbe lépnek be, amely egyszerre távoli és ismerős. Igaz, hogy a történet időutazásról és dinoszauruszokról szól, mégis az alapvető emberi döntéshelyzeteket vizsgálhatjuk meg a szövegen keresztül. Ez a kettősség – a távolság és a személyes érintettség egyidejű jelenléte – teremti meg azt a védett hermeneutikai teret, amelyben az egzisztenciális kérdéseket túlzott személyes bevonódás nélkül tudjuk feldolgozni.

A szöveg olvasását követő kezdeti reflexiókat a narratív megértés szintjén tartjuk. A történetben leírt szabályrendszer, az időutazás logikája és a cselekmény fordulópontjai kerülnek fókuszba anélkül, hogy a facilitátor vagy a csoport értelmező vagy moralizáló pozíciót venne fel. Ez a szakasz a metamodern oszcilláció „külső” pólusa, hiszen itt a résztvevők még elsősorban megfigyelők, akik biztonságos távolságból szemlélik a történetet.

Az egzisztenciaanalitikus munka szempontjából a kulcsmomentum Eckels alakjának és cselekedeteinek megértése. A biblioterápiás megközelítésben valószínűleg akkor járunk el helyesen, ha nem szabályszegőként vagy negatív példaként tekintünk rá, hanem olyan szereplőként, aki határhelyzetbe kerül. Egy külső, irányíthatatlan esemény miatt a racionális oldala háttérbe szorul, és ösztönszerűen, önvédelemből kezd el cselekedni. Itt korántsem beszélhetünk tudatos szabályszegésről, mégis, mintha az egész történetvezetés egy apró döntést helyezne a fókuszba. Ennek a döntésnek a súlya, a szabadság radikalitása és a visszafordíthatatlanság tapasztalata olyan mértékben nehezedik rá, ami pánikreakciót vált ki. A biblioterápiás értelmezési keretben Eckels nem lehet morális ítélet tárgya, hanem mint egzisztenciális tükröt kell használnunk a példáját.

A feldolgozás következő szakaszában a hangsúly fokozatosan áttevődik a belső megélésekre és tapasztalatokra, miközben természetesen a fikció védelmező funkciója megmarad. A facilitátori kérdések nem egy tanulság ki-

mondására irányulnak, hanem a metamodern ambivalencia fenntartását célozzák. Azt szeretnénk megérteni, hogy mi történik az emberrel, amikor felismeri, hogy egy döntés nem vonható vissza. Miként lehet együtt élni a döntés következményeivel, és hogyan változik meg a belső élményünk a felelősség felismerésének pillanatában? Ezek a kérdések nem igénylik, hogy a résztvevők bensőséges, személyes feltárást végezzenek, mégis lehetővé teszik, hogy saját egzisztenciális tapasztalataik felől kapcsolódjanak a szöveghez, ki-ki a maga módján.

Ebben a folyamatban Frankl felelősség-egzisztenciáléja tehát nem elméleti kategóriaként, hanem átélhető tapasztalatként jelenik meg. A hangsúly nem ragad meg a felelősség általános toposzán, azon fogunk közösen gondolkodni, hogy mit jelent a felelősség súlyával együtt élni egy olyan világban, ahol tetteink következményei nem mindig beláthatók vagy korrigálhatók. A biblioterápiás munka így nem normatív és moralizáló irányba tereli a résztvevőket, hanem megpróbálja ráébreszteni őket arra, hogy a szabadság és a felelősség egymást kölcsönösen feltételező tapasztalatok.

Bár a novella alapvetően determinista és komoly hangvételű, a metamodern irónia, az „ironikus őszinteség" mégis megjeleníthető a feldolgozás során, ha nem a humort, hanem a szituációs abszurditást célozzuk meg. A metamodern irónia gyakran az univerzum abszurditására reagál, Bradbury történetének központi eleme maga a tökéletes szituációs irónia, hiszen az egyes tettek és a következményük közötti aránytalanságot emeli ki. Egy apró, törékeny lepke elpusztítása egy egész civilizáció bukását és egy fasiszta diktatúra felemelkedését okozza. A diákok számára ez a fordulat egyszerre tűnhet nevetségesen túlzónak és dermesztően félelmetesnek. Ha a feldolgozás engedi, hogy a diákok egyszerre nevessenek az abszurditáson („Egy lepke miatt kell németül beszélnünk?"), és érezzék át a súlyát, akkor megvalósulhat a metamodern oszcilláció.

Eckels figurája önmagában is hordoz egyfajta tragikus iróniát, amit a diákok, különösen a cinikusabb kamaszok könnyen dekódolnak. Eckels azt hiszi, a pénze és a technológia (az időgép, a fegyver, az Ösvény) megvásárolhatja neki a biztonságot és a bátorságot. Úgy tervezi visszautazását a múltba, mintha vidámparkba menne, a T-Rex megjelenésekor ez a „kemény vadász" álarc azonnal lehull, és rettegő kisgyerekké válik. Ez a kontraszt – a magabiztos modern ember és az ösztönlény között – a metamodern szempontból vizsgálható irónia forrása. Egyszerre nevetünk a gyengeségén, de magunkra ismerünk a kiszolgáltatottságában. A cél, hogy a facilitátor ne fojtsa el ezt az iróniát, hanem eszközként használja. Engedje, hogy a csoport kinevesse Eckels hibáját (távolságtartás/irónia), majd ezen keresztül vezesse át őket annak a felismeréséhez, hogy maguk is számtalanszor, ösztönszerűen csinálnak visszafordíthatatlan dolgokat puszta figyelmetlenségből. Ha tehát ki akarjuk emelni az iróniát ebben a novellában, akkor nem a humorra, hanem az abszurditásra, az emberi elbizakodottságra és a valóság ütközésére kell helyeznünk a hangsúlyt. Így a novella *témája* továbbra is komoly marad, a feldolgozás *módja* válik metamodernné.

A biblioterápiás folyamat zárása tudatosan nyitott marad – itt is tetten érhető a metamodern szemlélet. A történetben nincsen feloldás, nem születik közös konklúzió, a biblioterápiás tér itt nem a megnyugtatás, hanem az egzisztenciális kérdések helye. Ez is összhangban áll a metamodern szemlélettel, hiszen nem végleges válaszokat keres, hanem oszcilláló-reflektív viszonyulást kínál a jelentés kereséshez. A résztvevők folyamatos mozgásban maradnak a távolságtartó értelmezés és a személyes érintettség között, miközben a jelentés nem lezárul, hanem nyitott marad. A Mennydörgő robaj ebben az értelemben semmiképpen sem tanmeseként, hanem egzisztenciális laboratóriumként működik, amelyben a felelősség tapasztalata szimbolikus, mégis mélyen személyes módon válik hozzáférhetővé, továbbgondolhatóvá, és belső munkára hív.

A Bradbury-novella biblioterápiás feldolgozása talán bepillantást enged abba, hogy a sci-fi narratívái hogyan működhetnek a személyiségfejlesztő pedagógiai gyakorlatban. Röviden összefoglalva egy egzisztenciális kérdés, a felelősség tapasztalata ebben a keretben nem expliciten tematizált erkölcsi elvként, hanem személyesen

átélhető, ambivalens élményként jelenik meg, középpontjában pedig a múltbéli tetteink visszafordíthatatlansága áll. A kognitív elidegenítés egyszerre biztosít védettséget és nyitottságot, teszi lehetővé, hogy a résztvevők saját egzisztenciális kérdéseik felől kapcsolódjanak a szöveghez anélkül, hogy a feldolgozás normatív vagy moralizáló irányba mozdulna el.

A novella feldolgozása csak egy példa, egy tágabb szemléletmód illusztrációja. Ha jól válogatjuk a sci-fi szövegeit, azok tematikus irányai, bár eltérő narratív stratégiákon keresztül – hol az iróniára, hol a reményre, hol a felelősségre helyezve a hangsúlyt –, de hasonló egzisztenciális kérdésfelvetésekkel dolgozhatnak. Így, a sci-fi tematikáján keresztül, a fejlesztő biblioterápia egzisztenciaanalitikus megközelítése a kortárs pedagógiai gyakorlat és a személyiségképzés releváns eszközévé válhat.

Jövőbeni kutatási irányok

Jelen tanulmány elsődleges célja egy elméleti keretrendszer felállítása volt, amely a science fiction sajátos narratív stratégiáit a metamodern pedagógia és az egzisztenciaanalitikus biblioterápia metszéspontjában helyezi el. A felvázolt modell azonban számos további vizsgálódási irányt nyit meg, amelyek mind a pedagógiai gyakorlat, mind a fejlesztő biblioterápia szempontjából relevánsak lehetnek. Az alábbiakban ezeket tekintjük át.

Empirikus verifikáció és akciókutatás

A legfontosabb következő lépés az elméleti modell gyakorlati tesztelése. Szükségszerű lenne akciókutatások keretében vizsgálni, hogy a Bradbury-novellához hasonló szövegek feldolgozása mérhető változást idéz-e elő a serdülők rezilienciájában, döntési kompetenciáiban, szociális-érzelmi tanulásában vagy identitásintegrációjában. Különösen érdekes kutatási terület lehetne annak mérése, hogy a metamodern oszcilláció miként jelenik meg a csoportdinamikában, és korrelál-e a szorongás szintjével.

A médiumok kiterjesztése: interaktív narratívák és videojátékok

Tanulmányunk érintette a Z- és alfa-generáció médiafogyasztási szokásait, de a sci-fi biblioterápiás alkalmazását elsősorban szövegekre és filmekre korlátozta. Kispál Dániel kutatásaihoz hasonlóan a jövőben érdemes lenne kiterjeszteni a vizsgálatot a videójátékokra (például Detroit: Become Human, Mass Effect, Fallout, Red Dead Redemption) mint interaktív sci-fi narratívákra. Mivel a szabadság és a döntés felelőssége ezekben nemcsak kognitív, hanem cselekvési szinten (ágencia) is megjelenik, feltételezhető, hogy a videojáték-alapú fejlesztés (ludoterápia) még közvetlenebb hatást gyakorolhat a felelősségvállalás élményére.

Életkori csoportok szerinti vizsgálatok

Egy későbbi projekt témája lehet a kiválasztott szövegeket életkori csoportokra (például kiskamasz, serdülő, fiatal felnőtt) bontani a hozzájuk tartozó specifikus életproblémák szerint. Emellett a Bradbury-féle klasszikusok mellett a kortárs magyar sci-fi antológiák (mint az Agave, a Metropolis vagy az Új Galaxis kötetei) is bevonhatók a biblioterápiás munkába.

Az ökoszorongás és a solarpunk biblioterápiás potenciálja

Bár érintettük az ökológiai katasztrófák és a klímaszorongás témáját (különösen Jemisin és Tokarczuk kapcsán), ez a terület önálló kutatást érdemel. A jövőbeni vizsgálatok fókuszába kerülhetne a *solarpunk*, amely a disztópiákkal ellentétben nem a pusztulást, hanem a fenntartható adaptációt és a reményt tematizálja.

A pedagógus mint metamodern facilitátor képzése

Végül, de nem utolsósorban, a modell implementációja felveti a pedagógusképzés kérdéseit is. Ha a sci-fi biblioterápiás alkalmazása megkívánja a tanártól, hogy kilépjen a normatív szerepből, és helyette a segítői irányultságú ironikus őszinteség és a tájékozott naivitás attitűdjét vegye fel, akkor szükséges kidolgozni ennek módszertani támogatását. Milyen módon képezhető ki a pedagógus arra, hogy biztonságos személyiségképzési teret tartson fenn az egzisztenciális bizonytalanság számára anélkül, hogy tekintélyvesztéstől félne?

Konklúzió

A tanulmányunk arra tett kísérletet, hogy a sci-fit mint irodalmi formát ne pusztán tematikus érdekességként, hanem egzisztenciaanalitikus szempontból releváns narratív térként értelmezze a fejlesztő biblioterápiás munka kontextusában. Amellett érveltünk, hogy a sci-fi kognitív elidegenítő funkciója és spekulatív világépítése olyan hermeneutikai távolságot hoz létre, amelyben a szabadság, a döntés és a felelősség kérdései személyes érintettség nélkül, mégis egzisztenciális súllyal válhatnak hozzáférhetővé.

A metamodernitás fogalmát a tanulmányban nem pusztán kultúraelméleti háttérként, hanem a biblioterápiás folyamat egyik kulcsfogalmaként jelenítettük meg. Az irónia és a komolyság, a távolság és a bevonódás közötti oszcilláció lehetővé teszi, hogy a résztvevők egyszerre maradjanak reflektív megfigyelők és személyesen érintettek, miközben a jelentéskeresés nyitott értelmezési folyamatként szerveződik.

Az egzisztenciaanalitikus keret – Viktor Frankl nyomán – azt tette láthatóvá, hogy a sci-fi narratívái nem normatív válaszokat kínálnak, hanem olyan tapasztalati tereket nyitnak meg, amelyekben a felelősség és a szabadság feszültsége átélhetővé válik. A bemutatott példák azt illusztrálták, hogy a fejlesztő biblioterápiás munka során a sci-fi akkor bizonyul különösen hatékonynak, amikor nem moralizál, hanem megtartja az ambivalenciát és a kérdések nyitottságát.

A tanulmány nem módszertani standardok leírására törekedett, hanem egy értelmezési és működési keretet kívánt felvázolni. Ez rugalmasan alkalmazható különböző pedagógiai kontextusokban, és hozzájárulhat ahhoz, hogy a serdülők egzisztenciális kérdései – a fikció védett terében – reflektív módon váljanak feldolgozhatóvá. A sci-fi ebben az értelemben nem alternatívája, hanem kiegészítője a hagyományos irodalmi és pedagógiai eszköztárnak, régi-új nyelvezetet kínál az értelemkeresés tapasztalatának közvetítéséhez.

Ahogyan tanulmányunk elején a földről az ég felé emelt tekintet perspektívaváltó erejét hangsúlyoztuk, úgy vizsgálódásunk végén ahhoz a belátáshoz jutunk el, hogy a science fiction szövegbirodalma nem a valóságtól való elrugaszkodást, hanem éppen a lényeghez, az esszenciális egzisztenciális témákhoz való visszatalálást kínálja. A csillagok járásának megfigyelése egykor az idő megzabolázását és a kozmoszban elfoglalt helyünk kijelölését tette lehetővé; a ma iskolájában és személyiségfejlesztő munkájában a sci-fi töltheti be ugyanezt a tájoló szerepet.

Láthattuk, hogy a modern pedagógiai keretek és a posztmodern diákidentitás között feszülő kognitív szakadék felett ez a zsáner képes lehet hidat verni. A kánonon kívüliség szabadsága, a kognitív elidegenítés biztonságos laboratóriuma és a metamodern oszcilláció játéka – amelyben egyszerre van jelen az irónia és a komolyan vett egzisztenciális tét – ideális terepet biztosít a fejlesztő biblioterápia számára. A jövő díszletei között valójában a legősibb kérdéseinkkel szembesülünk: a felelősség súlyával, a szabadság határaival és az emberi szellem eredetével és erejével.

A tudományos-fantasztikus irodalom tehát több, mint populáris szórakoztatás, a Conditio Humana, az emberi állapot tükre, amelyben a felnövekvő generáció félelem nélkül ismerhet magára. Ahogy a bevezetésben felvetettük, hogy bár a végtelenség és a határtalanság gondolata olykor csüggedésre adhat okot, egyszerre

erőt is adhat az újratervezéshez. Ebben az értelemben a sci-fi alkalmazása az oktatásban és a mentálhigiéné-ben nem csupán módszertani lehetőség, hanem szükségszerűség széttöredezett világképünk helyreállításához.

Zárásként álljon itt Isaac Asimov gondolata, amely talán pontosabban ragadja meg e munka tétjét, mint bármely elméleti fejtegetés: *„Az élet legszomorúbb aspektusa ma az, hogy a tudomány gyorsabban gyűjti a tudást, mint ahogy a társadalom a bölcsességet."*

Irodalom

1. Albrecht, G. (2005). 'Solastalgia': A new concept in health and identity. *PAN: Philosophy Activism Nature*, *3*, 41–55.
2. Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago University Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226924571.001.0001
3. Asimov, I. (1981). My Own View. In *Asimov on Science Fiction*. Doubleday.
4. Bartos, É. (1989). *A biblioterápia és alkalmazása: válogatás*. Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ.
5. Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press.
6. Béres, J. (2016). Egy személyközpontú biblioterápia felé. *Helikon*, *62*(2), 259–268.
7. Béres, J. (2022). *Élet a sorok között – Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*. Libri.
8. Bernáth, L. & Tőzsér, J. (2016). Szabad akarat és ágens-okozás. *Magyar Filozófiai Szemle*, *60*(2), 46–66.
9. Biller, K. (1994). *Bildung – integrierender Faktor in Theorie und Praxis. Ein Gesamtkonzept aufsinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen*. Deutscher Studien Verlag.
10. Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Erziehung*. Kohlhammer.
11. Chaves, K. G. (2025). Science Fiction and the Challenge of Genre: Technological Metaphor, Utopian Structure, and the Limits of Ricœur's Hermeneutics of Fiction. *Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies*, *16*(1), 81–99. https://doi.org/10.5195/errs.2025.705
12. Csicsery-Ronay, I. (2008). *The Seven Beauties of Science Fiction*. Wesleyan University Press.
13. Davidson, D. (1969). The individuation of events. In Rescher, N. (Ed.), *Essays in honor of Carl G. Hempel* (pp. 216–234). Reidel.
14. Davidson, D. (1970). Mental events. In Foster, L. & Swanson, J. W. (Eds.), *Experience and theory* (pp. 79–101). University of Massachusetts Press.
15. Dilthey, W. (1925). *Élmény és költészet*. Franklin.
16. Doll, B. & Doll, C. (2011). *Fiatalok biblioterápiája*. Könyvtári Intézet.
17. Domokos, Á. (2024). Nemkötelező fantasztikumok – Egy alternatív irodalomtankönyvről: Baka L. Patrik: Doboztankönyv. *Anyanyelvi Kultúraközvetítés*, *7*(2), 59–66. https://doi.org/10.33569/akk.6166
18. Erdei, P. (2003). *Ész-játék vagy csodavárás? A science fiction jelenség szociológiája* [Kiadatlan doktori disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
19. Fiske, J. (1989). *Understanding Popular Culture*. Routledge.
20. Frankl, V. E. (2025). *Orvosi lelkigondozás. A logoterápia és egzisztenciaanalízis alapjai*. Európa.

21. Gadamer, H.-G. (2003). *Igazság és módszer: Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Osiris Kiadó.
22. Gombos, P., Hevérné Kanyó, A. & Kiss, G. (2015). A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, *65*(1-2), 52–66.
23. Gombos, P. (2019). A disztópiák Alkonyatjától a disztópiák alkonyáig? *Korunk*, *30*(2), 49–55.
24. Hall, S. (1981). Notes on deconstructing 'the popular'. In Samuel, R. (Ed.), *People's history and socialist theory* (pp. 227–240). Routledge & Kegan Paul.
25. Heinlein, R. A. (1947). On the Writing of Speculative Fiction. In Eshbach, L. A. (Ed.), *Of Worlds Beyond: The Science of Science Fiction Writing* (pp. 1–16). Fantasy Press.
26. Herédi, R. (2022). Az irodalomóra mint a tudásátadás és az interpretálás helyszíne a konstruktivizmus szemszögéből. In Herédi, R., Kispál, D. & Kusper, J. (Eds.), *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól* (pp. 35–43). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.
27. Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. Verso.
28. Jaspers, K. (1996). *Bevezetés a filozófiába*. Európa.
29. Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture*. Routledge.
30. Jung, C. G. (2019). *Az archetípusok és a kollektív tudattalan* (2. kiadás). Scolar.
31. Kispál, D. (2022). Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivista elemek a pedagógusnézetekben. In Herédi, R., Kispál, D. & Kusper, J. (Eds.), *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól* (pp. 11–22). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.
32. Kiss, D. (2022). Kánonközvetítés és olvasóvá nevelés az irodalomtanításban: a Jókai-paradoxon. In Herédi, R., Kispál, D. & Kusper, J. (Eds.), *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól* (pp. 95–107). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.
33. Képes, G. (2006). Fantasztikus tudomány: a tudományos-fantasztikus irodalom helye a tudományos népszerűsítés galaxisában. In Vámos, É. & Vámosné Vigyázó, L. (Eds.), *A természettudományok, a technika és az orvoslás eredményeinek tükröződése a köztudatban és a művészetekben* (pp. 53–57). Országos Műszaki Múzeum.
34. Képes, G. (2012). A sci-fi reneszánsza. In Pápay, Gy. (Ed.), *Apropó: könyvekről jutott eszünkbe* (pp. 13–24). Szépirodalmi Figyelő Alapítvány.
35. Keserű, J. (2011). Előszó. In Keserű, J. & H. Nagy, P. (Eds.), *Kontrafaktumok – Spekulatív fikció és irodalom*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara.
36. Központi Statisztikai Hivatal (2019). *Szubjektív jóllét, mentális egészség adatok*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/szubjektiv_jolet_2019/index.html
37. Kőváry, Z. (2022). *Bevezetés az egzisztenciális pszichológiába – Történet, elmélet és alkalmazás*. ELTE Eötvös.
38. Kusper, J. (2019). Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei*, *22*, 7–18.

39. Lakner, D. (2025). Azt mondta, ha sci-fi helyett a hazai valóságról írna, nem jelenhetne meg – Zsoldos Péterről és a Zsoldos Péter-díjról. Hang.hu. https://hang.hu/konyveshaz/zsoldos-peter-feladat-sci-fi-regeny-az-anyosulesen-181847
40. Lundwall, S. J. (1984). Holnap történt. In Kuczka, P. (Ed.), *Metagalaktika 7*. Kozmosz Könyvek.
41. Lundwall, S. J. (1978). *Science Fiction: An Illustrated History*. Grosset & Dunlap.
42. Magyar Filozófiai Társaság (2020). Állásfoglalás a NAT 2020 bevezetésével kapcsolatban. https://www.facebook.com/100028121366860/posts/a-magyar-filoz%C3%B3fiai-t%C3%A1rsas%C3%A1g-%C3%A1ll%C3%A1sfoglal%C3%A1sa-a-nat-2020-r%C3%B3l-a-k%C3%B6z%C3%A9piskolai-etika-/724703491270401/ (2025.10.23.)
43. Mészáros, Sz. (1995). *A mi képünkre és hasonlatosságunkra*. Magyar Scifitörténeti Társaság. https://sites.google.com/site/scifitort/tanulmanyok/meszaros-szofia-a-mi-kepuenkre-es-hasonlatossagunkra-robotok (2025.12.10.)
44. Molnár, A., Bognár, J. & Vajda, I. (2021). Pedagógusok szerepe az egészségnevelés folyamatában, különös tekintettel a pedagógusok egészség-magatartására. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, *51*, 53–65. https://doi.org/10.33040/actauniveszterhazysport.2023.51.53
45. Nahalka, I. (2003). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzedékek Tudása Könyvkiadó.
46. Pléh, Cs. (2010). *A lélektan története*. Osiris Kiadó.
47. Rajnai, L. (2024). A biblioterápia mint mentálhigiénés személyiségfejlesztő eszköz. *Anyanyelvi Kultúraközvetítés*, *7*(1), 4–17. https://doi.org/10.33569/akk.5424
48. Rajnai, L. (2025). Egyensúlyozni a lét peremén: Egzisztenciális megfontolások a biblioterápiás gyakorlatban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, *13*(2), 27–50. https://doi.org/10.21549/ntny.49.2025.2.2
49. Rieder, J. (2008). *Colonialism and the Emergence of Science Fiction*. Wesleyan University Press.
50. Ricoeur, P. (1998). A szöveg világa és az olvasó világa. In Thomka, B. (Ed.), *Narratívák 2. – Történet és fikció* (pp. 43–66). Kijárat Kiadó.
51. Rinyu, Zs. (2002). A tudományos-fantasztikus irodalom helyzete Magyarországon. *Könyv és nevelés*, *4*(4), 76–83.
52. S. Sárdi, M. (1994). *A tudományos-fantasztikus irodalom tematikája*. Magyar Scifitörténeti Társaság. https://sites.google.com/site/scifitort/tanulmanyok/s-sardi-margit-a-tudomanyos-fantasztikus-irodalom-tematikaja
53. S. Sárdi, M. (2013). Műfaj-e a sci-fi? *Szépirodalmi Figyelő*, *11*(1), 28–36.
54. Sárkány, P. (2023). *Értelemközpontú humanizmus – Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába*. Ursus Libris.
55. Sárkány, P. (2025). *Értelem és személyiségképzés egy metamodern korban* [Előadás]. Logoterápiás Szakmai Napok – Értelemközpontú személyiségfejlesztés. Magyar Logoterápia és Egzisztenciaanalízis Egyesület – Logoterápia Alapítvány, Budapest.
56. Shrodes, C. (1949). *Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study* [Kiadatlan doktori disszertáció]. University of California.

57. Storey, J. (2021). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Routledge.
58. Suvin, D. (1979). *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. Yale University Press.
59. Tóth, Cs. (2016). *A sci-fi politológiája*. Athenaeum.
60. Tóth, M. (2018). A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben: Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiről. *Könyvtári Figyelő*, *28*(1).
61. Tőzsér, A. (2019). A magyar társadalom mentális egészségi állapotának bemutatása. *Polgári Szemle: Gazdasági És Társadalmi Folyóirat*, *15*(4-6), 370–382.
62. Tőzsér, J. (2016). *Metafizika*. Akadémiai Kiadó.
63. Urbán, P. (2022). Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In Herédi, R., Kispál, D. & Kusper, J. (Eds.), *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól* (pp. 23–34). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.
64. Vermeulen, T. & van den Akker, R. (2010). Notes on Metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, *2*(1), 1–14. https://doi.org/10.3402/jac.v2i0.5677
65. Williams, R. (1958). *Culture and society: 1780–1950*. Chatto & Windus.
66. Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022). Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, *10*(3), 5–23 https://doi.org/10.21549/ntny.38.2022.3.1
67. Yalom, I. (2023). *Egzisztenciális pszichoterápia*. Park Kiadó.

Hivatkozott jogszabályok

1. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
2. 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról.

Science Fiction as a Metamodern Existential Framework in Developmental Bibliotherapy

This study examines the thematic and narrative characteristics of science fiction (or speculative fiction in a broader sense) at the intersection of developmental bibliotherapy and contemporary pedagogy. It departs from the tension between the modern paradigm of institutional education and adolescents' postmodern sensibilities, which creates a communicative and cognitive divide. This fracture is most clearly reflected in the selection of literary texts used in secondary education. To resolve this dichotomy, the paper proposes an oscillatory model of metamodernism, based on a cognitive to-and-fro movement between detachment and engagement, hope and melancholy, and postmodern irony and existential sincerity. Within a hermeneutic framework, drawing upon Viktor Frankl's existential categories (spirituality/meaning, freedom, responsibility) and Karlheinz Biller's pedagogical approach, the paper demonstrates how Darko Suvin's concept of cognitive estrangement functions as a protected symbolic laboratory. Operating outside the formal canon provided a platform for authors marginalised for various reasons in the socialist bloc, thereby enabling the critical examination of broader social issues. Furthermore, through the relational, intrapsychic, and social perspectives introduced particularly by female authors, it allows exploration of universal dilemmas of existential boundary situations, autonomy, and decision-making. The practical application of this approach is illustrated through a bibliotherapeutic analysis of Ray Bradbury's short story A Sound of Thunder, followed by the identification of future directions for empirical and interactive narrative research.

Keywords: speculative fiction, metamodernism, existential analysis, cognitive estrangement, hermeneutics

Az edző pedagógiai és egészségfejlesztő funkciói: elméleti és szakirodalmi keretek

*Kónya Réka**

DOI: 10.21549/NTNY.54.2026.3.6

A hazai és a nemzetközi szakirodalom egyaránt jelzi, hogy az edző tevékenysége nem szűkíthető le a sportági technikai és taktikai tudás átadására. Munkája komplex pedagógiai és egészségfejlesztő funkciókat is magában foglal. Jelen tanulmány narratív szakirodalmi áttekintésre épül, amelyben a kulcsfogalmak (edzői szerepek, pedagógiai hatásmechanizmusok, jóllét, egészségmegőrzés) mentén rendezzük és értelmezzük az elérhető kutatási eredményeket. A tanulmány célja az edző szerepének neveléstudományi értelmezése. Miként működik egyszerre oktatóként, nevelőként, mentorként, facilitátorként és egészségfejlesztő szakemberként, valamint hogyan formálja a tanulási környezetet és a sportolói fejlődés feltételeit. Rámutatunk arra, hogy e szerepek nem egymást kizáró elemek, hanem dinamikusan kiegészítik egymást, és hatásuk megjelenik a sportolói tanulás minőségében, a motiváció fenntartásában, a pszichés jóllétben, a sérülésmegelőzéshez kapcsolódó attitűdökben, valamint a hosszú távú sportági és személyes fejlődésben. Mindez különösen hangsúlyos utánpótláskorban, amikor a teljesítménycélok és a személyiségfejlesztés egyidejű érvényesítése pedagógiai dilemmákat is felvet. Eredményeink hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az edzőképzésben a pedagógiai, a kommunikációs és a prevenciós funkciók tudatosabb értelmezést, világosabb kompetenciacélokat és nagyobb szakmai hangsúlyt kapjanak.

Kulcsszavak: edző, pedagógiai szerep, neveléstudomány, prevenció, egészségfejlesztés, sportpedagógia

Bevezetés

A sport világa a nevelés egyik legerősebb, ugyanakkor gyakran alulértékelt színtere. Számos nemzetközi és hazai kutatás is rávilágított arra, hogy a sport mint nevelési színtér kiemelkedő lehetőségeket hordoz, viszont ezek a pedagógiai aspektusok gyakran háttérbe szorulnak az eredménycentrikus szemlélet mellett (Gombocz, 2008; Révész et al., 2013; Bognár, 2023). Az egész rendszer mozgatórugója az edző. Az edző szerepe azonban nem értelmezhető kizárólag a sportági teljesítmény és a technikai-taktikai tudás közvetítése felől, mivel tevékenysége a tanulási környezet alakítására, az értékközvetítésre, a sportolói motivációra és az egészségtudatos életmód támogatására is kiterjed. A témában elérhető szakirodalom széttöredezett, bizonyos területek pedig alulreprezentáltak. Mindez indokolttá teszi egy összegző és rendszerező áttekintés nyújtását, amely támpontot adhat a további kutatások számára. Tanulmányunk ezért bemutató és rendszerező céllal illeszti közös fogalmi keretbe a különböző nézőpontokat.

A téma neveléstudományi szempontból azért is különösen aktuális, mert a kortárs pedagógiai és sportpedagógiai szemlélet egyre nagyobb hangsúlyt helyez az aktív tanulásra, az autonómia támogatására, a reflektivitásra, valamint a biztonságos és támogató tanulási környezet kialakítására (Falus, 2001a; Nahalka, 2013; Oc-

* Doktori hallgató, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoportjának tagja, reka.konya91@gmail.com, https://orcid.org/0009-0003-6735-3898

chino et al., 2014). A tanulmány elméleti kiindulópontja szerint a kortárs pedagógiai szemléletben a tanulás nem passzív befogadásként, hanem aktív, értelmező és társas folyamatként jelenik meg. Ez a konstruktivista tanulásfelfogással is összhangban áll, amely a tanuló előzetes tapasztalatainak, aktivitásának és jelentésalkotásának szerepét hangsúlyozza (Nahalka, 2013). A pozitív pedagógiai megközelítések ehhez kapcsolódva a fejlődési erőforrásokra, a támogató kapcsolatokra, a motiváció fenntartására és a jóllét előmozdítására irányítják a figyelmet (Oláh, 2012). Ezek a szempontok a sport világában is értelmezhetők, ezért az edző szerepének újragondolása szakmai, pedagógiai és egészségfejlesztő szempontból egyaránt indokolttá válik. Különösen fontos ez az utánpótlás-nevelésben, ahol a teljesítménycélok, a személyiségfejlődés és az egészségmagatartás formálása egyszerre vannak jelen (Bognár, 2023; Holt et al., 2016).

Jelen tanulmány célja, hogy neveléstudományi keretben vizsgálja az edző szerepét. Először feltárjuk azokat a funkciókat, amelyeket a sport világában betölt. Ezt követően a mindennapi edzői tevékenység kerül a vizsgálat középpontjába, ahol a nevelési folyamathoz szorosan kapcsolódó pedagógiai szerepek és feladatok bontakoznak ki. A következő lépésben a hangsúly az egészségfejlesztő dimenzióra helyeződik, mivel az edző tevékenysége nem csupán a teljesítmény fokozására irányul, hanem magában foglalja a testi és a lelki egyensúly támogatását, a terhelés és a regeneráció összehangolását, valamint az egészségtudatos életmód előmozdítását is. Ebben az értelemben az egészségfejlesztés az edzői munka egyik lényegi pedagógiai dimenziójaként értelmezhető, amely szorosan összekapcsolódik a sportolói jóllét, a prevenció és a hosszú távú fejlődés támogatásával.

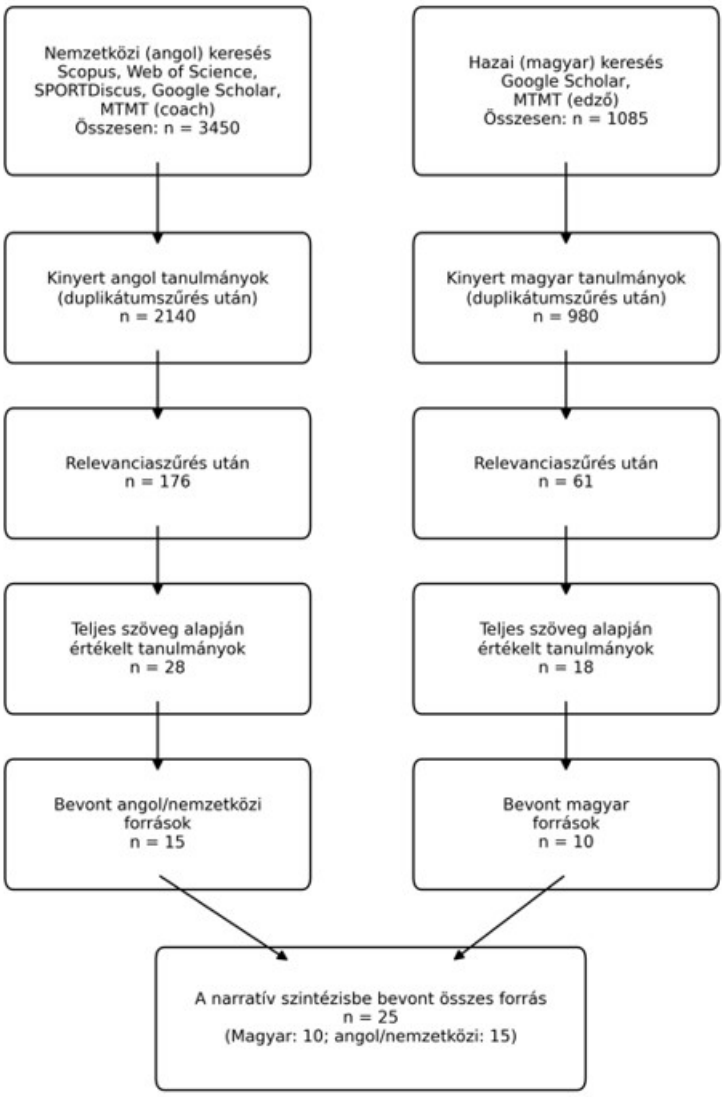
A vizsgálatot az alábbi kérdések vezérlik:

1. Hogyan értelmezhető az edző pedagógiai szerepe a neveléstudomány nézőpontjából?
2. Milyen pedagógiai feladatok és szerepek jelennek meg a mindennapi edzői gyakorlatban?
3. Hogyan támogatja az edző a sportolók egészségtudatos életmódját?

Módszer

A tanulmány narratív szakirodalmi áttekintésre épül, amely az edző pedagógiai és egészségfejlesztő szerepeihez kapcsolódó elméleti és empirikus források fogalmi szintű rendszerezésére és értelmezésére irányul. A választott módszertani keret az összefüggések értelmező szintézisét helyezi előtérbe, így lehetőséget teremt a szakirodalom főbb hangsúlyainak összegző bemutatására. Az irodalomválogatás alapját a 2010–2025 között megjelent magyar és angol nyelvű publikációk képezték. A végső narratív szintézisbe kizárólag olyan források kerültek be, amelyek a megadott időintervallumba illeszkedtek, és közvetlenül kapcsolódtak az edző pedagógiai, nevelési vagy egészségfejlesztő funkcióinak értelmezéséhez.

A szakirodalmi keresést két, egymással párhuzamos irányban végeztük: egyrészt nemzetközi, angol nyelvű adatbázisokban, másrészt hazai, magyar nyelvű keresőfelületeken. A keresést a Scopus, Web of Science, ERIC, SportDiscus, Google Scholar és az MTMT adatbázisokban végeztük. Az adatbázisos keresést célzott szerzőkövetéssel és előre-, illetve visszafelé irányuló hivatkozáskövetéssel egészítettük ki. A kulcsszavakat tematikus blokkokban kombináltuk („edző / coach”, „pedagógia / pedagogy”, „nevelés / education”, „egészségfejlesztés / health promotion”, „utánpótlás / youth sport”), a sportpedagógia és a neveléstudomány fogalomkészletéhez igazítva. A keresési és válogatási folyamatot az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A narratív szakirodalmi válogatás folyamata külön nemzetközi (angol) és hazai (magyar) keresési ágakkal (Forrás: Saját szerkesztés)

A nemzetközi keresési ágban az első találati kör 3450 rekordot eredményezett, amely a duplikátumszűrést követően 2140-re, relevanciaszűrés után 176-ra, teljes szöveg alapján 28-ra szűkült; ezek közül 15 nemzetközi forrás került be a végső szintézisbe. A magyar keresési ágban 1085 találatból a duplikátumszűrés után 980, relevanciaszűrés után 61, teljes szöveg alapján 18 tanulmány maradt, amelyek közül 10 magyar forrás került bevonásra. Így a narratív szintézis összesen 25 forrásra épült.

Beválasztásra azok a források kerültek, amelyek az edző pedagógiai, nevelési és/vagy egészségfejlesztő szerepeit tárgyalják, és érdemben hozzájárulnak a fogalmi keret, a szerepkategóriák értelmezéséhez. Kizárásra kerültek a nem lektorált források. Szintén kizártuk azokat a munkákat, amelyek kizárólag sportágspecifikus technikai, fiziológiai vagy teljesítménydiagnosztikai kérdésekre fókuszáltak, de nem kapcsolódtak közvetlenül az edző pedagógiai, nevelési vagy egészségfejlesztő szerepértelmezéséhez.

A szintézis narratív, tematikus logika mentén történt. Először a pedagógiai szerepek fogalmi térképét rekonstruáltuk, majd ezek gyakorlati megnyilvánulásait és egészségfejlesztő vonatkozásait rendeztük össze. Az elemzés során külön figyelmet fordítottunk arra, hogy a beválogatott források miként értelmezik az edző szere-

pét a pedagógiai funkciók, a tanulási környezet alakítása, az értékközvetítés, az utánpótlás-nevelés, valamint az egészségfejlesztés szempontjából. A kiválasztás során a találatok mennyisége helyett a fogalmi relevancia, a tematikus illeszkedés és a cikk kutatási kérdéseihez való kapcsolódása kapott elsődleges szerepet.

Eredmények

A végső narratív szintézisbe bevont tanulmányokat a Módszer fejezetben meghatározott tematikus logika alapján rendeztük. A főbb tematikus egységek a pedagógiai funkciók, a tanulási környezet alakítása, az értékközvetítés, az utánpótlás-nevelés és az egészségfejlesztés voltak. A bevont tanulmányok főbb jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze.

Tematikus egység	Nyelv	Szerző (év)	Fő megállapítás / hozzájárulás
Pedagógiai funkciók	magyar	Bognár (2023)	Az edzői tevékenységet nevelési, tanulásszervezési és értékközvetítő funkciókkal kapcsolja össze.
	angol	Cronin & Armour (2019)	Az edzői gondoskodást pedagógiai viszonyként értelmezi, amely a sportoló támogatásában és a biztonságos kapcsolat kialakításában jelenik meg.
	angol	Lara-Bercial et al. (2017)	Az edzőt multidimenzionális szakmai és pedagógiai szereplőként írja le, ami segíti az edzői funkciók komplex értelmezését.
	angol	Stoszkowski & Collins (2016)	Az edzői tudás forrásait és felhasználását vizsgálja, ezáltal hozzájárul az edző mint reflektív tudásközvetítő értelmezéséhez.
Tanulási környezet alakítása	magyar	Révész (2021)	A tanár-diák kapcsolat testnevelési kontextusú vizsgálatán keresztül támpontot ad a sportbeli pedagógiai kapcsolatok értelmezéséhez.
	magyar	Gyömbér et al. (2016)	A fiatalkori és utánpótlás-sport pszichológiai tényezőit tárgyalja, különösen a motiváció, jóllét és támogató környezet szempontjából.
	angol	Occhino et al. (2014)	Az autonómiatámogató pedagógiai megközelítést a sportedzői gyakorlat egyik fontos tanulásszervezési kereteként értelmezi.
	angol	Smith et al. (2017)	Az edző által létrehozott motivációs környezetet vizsgálja, amely meghatározza a sportolók tanulási élményét és részvételét.
	angol	Larkin et al. (2022)	Az edzésgyakorlatot tanulási környezetként értelmezi, amelyben az edző a sportolói tanulás aktív elősegítője.
	angol	Kinnerk et al. (2024)	Az edzői gyakorlatok tanulást serkentő elemeit emeli ki, különösen a játékosfejlődést támogató edzéshelyzetekben.
Értékközvetítés	magyar	Gombocz & Karainé (2015)	A testi és lelki egészségre nevelés pedagógiai keretéhez kapcsolódva az edzői értékközvetítés tágabb nevelési hátterét erősíti.
	angol	Camiré et al. (2012)	Az edzői filozófiák és stratégiák szerepét mutatja be a sporton túl is hasznosítható életvezetési készségek fejlesztésében.
	angol	Koh et al. (2024)	Az értékek és alapelvek edzői gyakorlatban betöltött szerepét elemzi, kiemelve az érték-vezé-

			relt edzői működést.
	angol	Turnnidge et al. (2014)	A sportban tanult készségek és értékek sporton kívüli élethelyzetekbe történő átvitelének lehetőségeit vizsgálja.
Utánpótlás-nevelés	magyar	Juhász & Kónya (2024)	Ifjúsági kézilabdázók körében vizsgálja az edző-sportoló kapcsolatot, közvetlenül kapcsolódva az utánpótlás-nevelés pedagógiai kérdéseihez.
	magyar	Kovács (2021)	A sportban maradást befolyásoló motivációs, kapcsolati és egészségi tényezőket tárgyalja.
	angol	Holt et al. (2016)	A pozitív ifjúságfejlődést a sport kontextusában értelmezi, hangsúlyozva az edzői támogatás és a társas kapcsolatok szerepét.
	angol	Bateman et al. (2020)	A pozitív ifjúságfejlődést és a serdülők egészségét az edzői és pedagógiai támogatás felől közelíti meg.
	angol	Santos et al. (2017)	Az utánpótlásedzők pozitív ifjúságfejlődésről alkotott nézeteit vizsgálja, az edzői gyakorlat pedagógiai értelmezését támogatva.
Egészségfejlesztés	magyar	Ihász & Rikk (2010)	Az egészségfejlesztés alapfogalmait és gyakorlati keretét adja, amely az edző egészségformáló szerepének értelmezéséhez kapcsolható.
	magyar	Fügedi et al. (2010)	Az egészségi állapot és egészség-magatartás összefüggéseit tárgyalja, ami az egészségtudatos életmód támogatásához nyújt háttérkeretet.
	magyar	Fügedi (2017)	A sport és az egészségfejlesztés pedagógiai aspektusait mutatja be, közvetlenül kapcsolódva az edző egészségfejlesztő funkciójához.
	magyar	Kónya (2023)	Az utánpótláskorú kézilabdázók prevenciós mozgásprogramján keresztül az egészségfejlesztő és preventív edzői felelősséget tárgyalja.
	angol	Wilczyński et al. (2025)	Az edzők szerepét vizsgálja a fiatal sportolók sérülésmegelőzésében, az egészségfejlesztés preventív dimenziójához kapcsolódva.
	angol	Charest & Grandner (2020)	Az alvás, teljesítmény, sérüléskockázat és mentális egészség összefüggéseit mutatja be, az edző életmódformáló szerepéhez kapcsolódva.

1. táblázat: A narratív szintézisbe bevont tanulmányok fő jellemzői (Forrás: Saját szerkesztés)

Az edzői munka neveléstudományi értelmezése

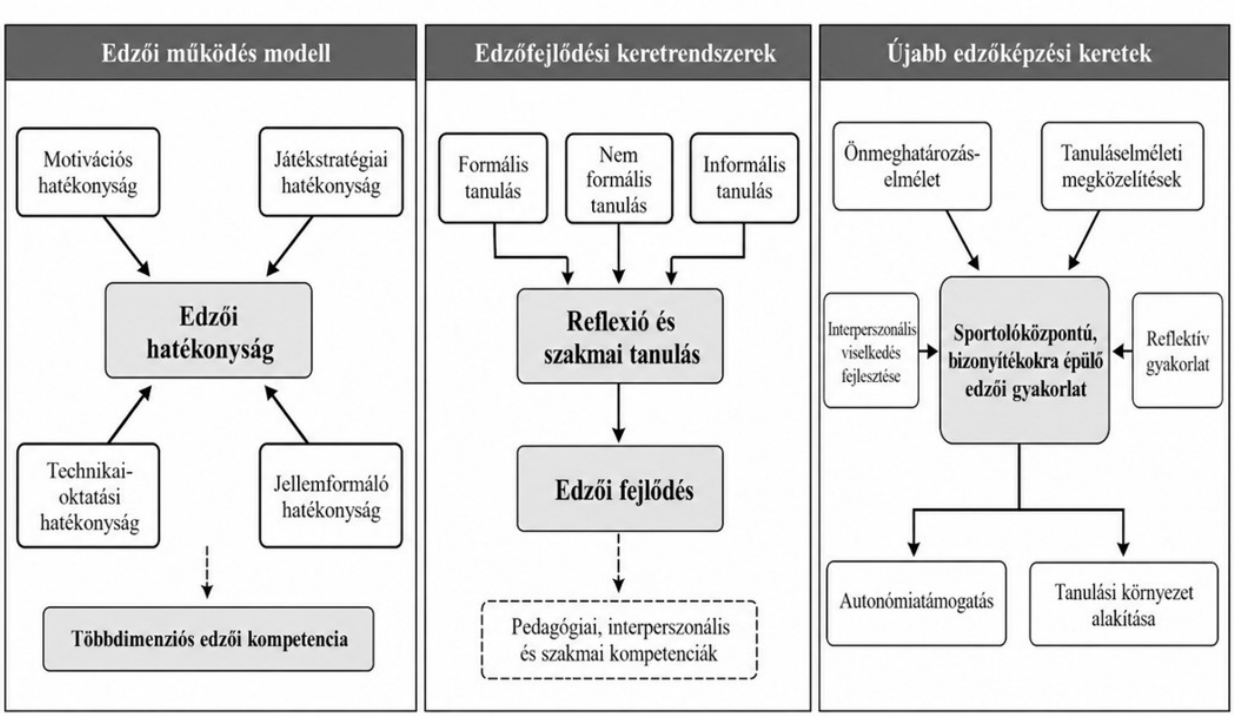
Az edzői munka értelmezése interdiszciplináris, magában foglalja a sportpedagógia, a sportpszichológia és az edzéselmélet szempontjait. A sportpedagógia az edzői tevékenységet nevelési-tanulási folyamatként vizsgálja, amelyben az értékközvetítés, a szocializáció és a személyiségfejlesztés központi jelentőségű (Bognár, 2023). A sportpszichológia ezzel szemben az edzői hatás pszichológiai tényezőire – a motivációra, a tanulási környezetre és a pszichológiai biztonságra – helyezi a hangsúlyt (Gyömbér et al., 2016; Cronin & Armour, 2019). Az edzéselmélet pedig a terhelésszabályozás, a periodizáció és a teljesítményoptimalizálás elméleti keretein keresztül értelmezi az edző feladatait (Bompa & Buzzichelli, 2019).

A nemzetközi szakirodalom a közelmúltban egyre inkább a társadalmi és kulturális kontextusokat is bevonja az edzői munka elemzésébe. North (2017) az edzői tevékenységet a kritikai realizmus és az interdiszciplinaritás mentén értelmezi. Továbbá kutatások kiemelik az edzők társadalmi felelősségét a pozitív ifjúságfejlődés és a

közösségi változások előmozdításában. E megközelítések az edzői munkát szakmai, pedagógiai és társadalmi értelemben egyaránt komplex feladatként értelmezik (Holt et al., 2016; Turnnidge et al., 2014; Bateman et al., 2020). Mindez arra is rámutat, hogy az edző szerepe nem értelmezhető egysíkúan. Az egyes megközelítések eltérő hangsúlyokat helyeznek a teljesítményfejlesztésre, a kapcsolati működésre, a tanulási környezet alakítására vagy éppen a sportoló hosszú távú fejlődésének támogatására.

Mint látható, az edző tevékenysége nem szűkíthető le a sportági kompetenciák – úgymint szakmai ismeretek és gyakorlati készségek – közvetítésére. A sport sajátos szocializációs és tanulási színtér, amelyből számunkra most az edző pedagógiai funkciója kulcsfontosságú. A neveléstudomány az edző tevékenységét a tanári funkciókhoz kapcsolja, hiszen az edző a sportoló fejlődését szervezi, oktatja, neveli és értékorientálja (Bognár, 2023; Falus, 2001). A sport sajátos közegéből adódóan azonban munkája nem korlátozódik a formális oktatás kereteire. A teljesítményorientáció, a versenyhelyzetek és a közösségi élmények olyan pedagógiai feladatokat hoznak létre, amelyek eltérnek az iskolarendszerben megszokott nevelési helyzetektől (Gombocz & Karainé, 2015; Bognár, 2023; Gortva, 2024b).

A nemzetközi szakirodalom az edzőt egyre inkább *multidimenzionális pedagógiai szereplőként* írja le (Lara-Bercial et al., 2017). E sokrétű funkció megértése nélkülözhetetlen az edzői munka komplexitásának feltárásához. E szemlélet részben összhangban áll az edzői tevékenységet vizsgáló újabb nemzetközi modellekkel és edzőfejlődési keretrendszerekkel is, amelyeket a *2. ábra* szemléltet. A hatékony edzői működés modellje (coaching efficacy model) az eredményes edzői tevékenységben a sportági tudás mellett a motivációs, pedagógiai és interperszonális kompetenciák jelentőségét is hangsúlyozza. Az edzőfejlődési keretrendszerek (coach development frameworks) az edző folyamatos szakmai tanulását, reflexióját és interperszonális fejlődését emelik ki (Feltz et al., 1999; Evans et al., 2015). Smith és munkatársai (2023) újabb edzőképzési keretrendszere szintén a sportolóközpontú, tanuláselméleti és bizonyítékokra épülő edzői gyakorlat jelentőségét hangsúlyozza, amely jól kapcsolódik a tanulási környezet alakításához, az autonómiatámogatáshoz és a reflektív edzői működéshez.



2. ábra: Nemzetközi edzői modellek és edzőfejlődési keretrendszerek kapcsolódása az edző neveléstudományi szerepértelmezéséhez (Forrás: Saját szerkesztés Feltz et al., 1999; Evans et al., 2015; Smith et al., 2023 alapján)

A fenti modellek elsősorban az edzői hatékonyság, az edző szakmai fejlődése, az interperszonális működés és a sportolóközpontú tanulás szempontjából közelítik meg az edzői tevékenységet. Az edzői hatékonyság modellje (coaching efficacy model) főként azt emeli ki, hogy az edző eredményessége a sportági-technikai tudáson túl motivációs, stratégiai és kapcsolatépítő kompetenciáin is múlik. Az edzőfejlődési keretrendszerek (*coach development frameworks*) és a sportolóközpontú edzői megközelítés (*athlete-centred coaching*) ehhez képest az edző folyamatos tanulását, reflektív gondolkodását és a sportoló aktív bevonását hangsúlyozzák (Feltz et al., 1999; Evans et al., 2015; Smith et al., 2023). Ugyanakkor e modellek kevésbé bontják ki azt, hogy az edzői működés miként értelmezhető neveléstudományi, egészségfejlesztő és utánpótlás-nevelési keretben. Jelen tanulmány hozzáadott értéke ezért abban ragadható meg, hogy a nemzetközi edzői modellek által kiemelt hatékonysági, fejlődési és sportolóközpontú szempontokat pedagógiai szerepkategóriákba rendezi, és összekapcsolja a tanulásszervezés, az értékközvetítés, a szocializáció, a személyiségfejlesztés és az egészségmagatartás formálásának kérdéseivel. Ez a nézőpont a nemzetközi edzői modellek neveléstudományi kiegészítéseként és pedagógiai értelmezéseként fogható fel. A fogalomtérkép ezért elsősorban értelmezési keretként kezelhető, amely segíti a különböző edzői funkciók közötti kapcsolatok felismerését, és nem kész edzőképzési modellként értelmezendő.

A 3. ábra az edző központi fogalma köré rendezi a neveléstudományból levezetett szerepkategóriákat. Középpontjában az edző mint ernyőfogalom áll, körülötte pedig a szerepkategóriák jelennek meg. A felsorolás sorrendje nem jelez hierarchiát vagy fontossági sorrendet. A szerepkategóriák egymással átfedésben működő funkciókat jelölnek, amelyek a különböző elméleti megközelítésekben eltérő hangsúllyal jelenhetnek meg. A kategóriák részletes tartalmát és példáit a következő fejezetek bontják ki. A térkép célja egységes fogalomkészlet adása és gyors tájékozódás segítése.



3. ábra: Az edzők szerepkategóriáinak fogalomtérképe a 2010–2025 közötti szakirodalom szintézise alapján (Forrás: Saját szerkesztés)

Az edzői szerepkategóriák

A neveléstudományban meghatározott pedagógiai szerepek jól átültethetők az edzői tevékenység értelmezésére is. Az edző a sportági teljesítmény fejlesztése mellett komplex nevelési és szocializációs feladatokat is ellát. A tanári és az edzői szerepek közötti párhuzamok rávilágítanak arra, hogy a sportban az edző a tudás közvetítője, a személyiség formálója, a közösség építője és a sportolók mentális támasza is egyben (Gombocz, 1996; Cronin & Armour, 2019; Bognár, 2023). A szerepkategóriák ugyanakkor nem mereven elkülönülő funkciók. Az edzői gyakorlatban ezek egymással átfedésben, egymást kiegészítve, az adott életkori, sportági és pedagógiai kontextustól függően jelennek meg.

A 2. táblázat jól szemlélteti, hogy hogyan jelennek meg a klasszikus pedagógiai szerepek az edzői munkában, és miként egészítik ki egymást az elméleti (neveléstudományi) és a gyakorlati (edzői) dimenziók. Ez az összevetés segít megérteni az edzői munka interdiszciplináris jellegét. A táblázatban szereplő kategóriák hierarchikus sorrend helyett olyan értelmezési keretet adnak, amely segíti az edzői szerepek pedagógiai újraértelmezését.

Neveléstudományi/ pedagógiai szerep	Edzői megfelelő	Magyarázat
Tudásközvetítő / oktató	Sportági tudás, készségek, technikák és taktikai elemek átadója	Az edző tanítja a mozgásformákat, szabályokat, játékhelyzeteket.
Nevelő	Erkölcsi és társadalmi normák közvetítője	Az edző formálja a fegyelmet, felelősségvállalást, fair play-t, kitartást.
Példakép / modell	Személyes viselkedésével mintát adó edző	A sportoló követi az edző viselkedését, kommunikációját, hozzáállását.
Facilitátor	Tanulási környezet megteremtője	Az edző demokratikus légkört alakít ki, önállóságra, döntéshozatalra ösztönöz.
Mentor / támogató	Sportolók személyes fejlődését	Motivál, bátorít, segít a sportoló pályafutásának és élet-

	kísérő edző	vezetésének alakításában.
Diagnosztikus szerep	Képességek, fejlődési szintek felmérője	Az edző figyeli a sportolók állapotát, erőnlétét, képességeit, és ezekhez igazítja a munkát.
Értékelő	Teljesítményt mérő és visszajelzést adó edző	Az edző folyamatosan értékeli a sportoló előrehaladását, fejlődését.
Szervező / menedzser	Edzések, versenyek, csapatmunka szervezője	Az edző koordinálja az edzések menetét, versenyprogramot, közösségi folyamatokat.
Kommunikátor	Sportolókkal, szülőkkel, klubbal kapcsolatot tartó edző	Az edző kommunikál a sportolóval, családdal, sportági szervezetekkel.
Innovátor	Új módszerek, edzésformák bevezetője	Az edző reflektív szakember, aki korszerű pedagógiai és sporttudományos módszereket alkalmaz.

2. táblázat: Az edző szerepkategóriái a neveléstudomány tükrében (Forrás: Saját szerkesztés)

A következőkben a táblázatban bemutatott szerepek közül néhány kiemelt dimenziót részletesen is áttekintünk. Az egyik alapvető szerepkategória az edző mint *tudásközvetítő/ oktató*, amely a sportági tudás, a mozgáskészségek és a technikai-taktikai elemek közvetítésében nyilvánul meg. A neveléstudományi diskurzus az edző tanítói funkcióit szoros párhuzamba állítja az iskolai oktatással, különösen az instrukciók megfogalmazása, a differenciált tanulásszervezés és a folyamatos visszajelzés biztosítása tekintetében (Gombocz, 2008; Stoszkowski & Collins, 2016; Gortva, 2024a). A kortárs pedagógiai szemlélet felől nézve ez a szerep az ismeretátadás mellett olyan tanulási helyzetek kialakítását is jelenti, amelyek támogatják a sportolók aktív részvételét, önálló gondolkodását és reflektív fejlődését.

Az edző emellett *mentor*ként is funkcionál, aki személyre szabott támogatást nyújt a sportoló fejlődési útjának alakításában, elősegíti az erőforrások felismerését és mozgósítását, valamint irányt mutat a sportpálya és az életvezetés kérdéseiben egyaránt. Ez a dimenzió túlmutat a sportági kereteken, hiszen a sportolók számára az edző gyakran a legközvetlenebb felnőtt példakép (Camiré et al., 2012; Cronin & Armour, 2019). A mentori funkció különösen az utánpótlás-nevelésben bír kiemelt jelentőséggel, ahol az edző támogatása a teljesítmény alakulásán túl az önértékelésre, a motivációra és az életvezetési minták formálódására is hatást gyakorolhat.

A neveléstudomány az edzőt továbbá *facilitátor*ként is értelmezi, aki olyan tanulási környezetet alakít ki, amelyben a sportolók aktív részvétellel, tapasztalati úton sajátítják el a tudást és az értékeket. A facilitátori szerep elsősorban a tanulási folyamat demokratizálását, a sportolói autonómia fejlesztését és az önálló döntéshozatal támogatását szolgálja (Occhino et al., 2014). Emellett az edző választási lehetőséget kínál, magyarázatokat ad, és strukturált támogatást nyújt a sportolóknak. E szerep különösen jól mutatja, hogy az edző pedagógiai működése a direkt irányítás mellett a sportolók bevonását és aktív tanulásuk támogatását is magában foglalja.

A pedagógiai feladatok fontos dimenziója az *értékközvetítés* és a *példamutatás*. Az edző nevelő munkájában a verbális közlések mellett saját viselkedésének mintázatai is formáló erővel bírnak. A sportoló a mindennapi edzéshelyzetekben az edző attitűdjén, kommunikációján és döntésein keresztül tanulja meg, mit jelent a tisztességes versenyzés, a szabályok tisztelete, illetve a csapatért való felelősségvállalás (Bábosik, 1999; Camiré et al., 2012; Koh et al., 2024). Ebben az értelemben az edző a tudás közvetítése mellett a normák, attitűdök és interakciós minták alakításában is meghatározó szerepet tölt be.

Elmondható tehát, hogy az edző neveléstudományi perspektívában komplex szereprendszerben működő pedagógiai aktor, aki egyidejűleg tanít, nevel, motivál, értékeket közvetít, ami által támogatja a sportolók testi-lelki fejlődését (Juhász & Kónya, 2024). A szerepkategóriák ilyen értelmezése arra utal, hogy az edzői munka pedagógiai minőségét az határozza meg, miként kapcsolódnak össze ezek a szerepek a mindennapi gyakorlatban.

Az edzői tevékenység pedagógiai feladatai

Az edző pedagógiai szerepkategóriáinak és funkcióinak neveléstudományi értelmezése elméleti keretet biztosított ahhoz, hogy az edzőt ne pusztán a szakmai tudás közvetítőjeként, hanem komplex nevelési és szocializációs tényezőként lássuk. Ugyanakkor e szerepek és funkciók sajátos módon öltenek testet a gyakorlatban. Az edző pedagógiai szerepeihez szorosan kapcsolódnak azok a feladatkörök, amelyek a mindennapi edzői munkában a sportolók tanulási és nevelési folyamatának alakítását szolgálják. Ebben az összefüggésben az edzői tevékenység pedagógiai feladatai a sportági tudás átadása mellett a tanulási környezet tudatos alakítására, a sportolói részvétel ösztönzésére és a fejlődést támogató interakciók megszervezésére is kiterjednek.

Az egyik alapvető pedagógiai feladat *az edzés* mint *tanulási-tanítási folyamat megszervezése*, amelyben az edző pedagógusként építi fel a képzés menetét, figyelembe véve a sportolók életkori sajátosságait, fejlettségi szintjét és motivációját (Báthory, 1985; Falus, 2001a; Gombocz, 2005; Révész, 2021). Emellett a tanulási folyamat eredményességét nagymértékben befolyásolja az edző által alkalmazott oktatási módszerek sokszínűsége, a differenciálás képessége, valamint a megfelelő visszajelzések biztosítása. Kutatások szerint a motivációs klíma és a visszajelzési stílus döntő szerepet játszik a sportolók tanulási élményében (Smith et al., 2017; Kovács, 2021). Továbbá a tapasztalt edzők úgy alakítják a feladatokat, hogy azok illeszkedjenek a sportolók aktuális képességeihez, ezzel egyéni fejlődési utakat nyitva (Santos et al., 2017). A kortárs pedagógiai szemlélet felől nézve mindez arra utal, hogy az edző szerepe a tanulási folyamat irányítása mellett a sportolók aktív részvételét támogató helyzetek kialakítására is kiterjed. A hatékony tanulást az átgondolt edzésfelépítés segíti elő, amely változatos feladatokra, támogató gyakorlási környezetre, valamint a reflexió és a visszajelzés tudatos alkalmazására épül (Korthagen, 1993; Larkin et al., 2022; Kinnerk et al., 2024). A pedagógiai feladatok között ezért kiemelt helyet kap az autonómia támogatása, a sportolók bevonása a tanulási folyamatba, valamint az olyan edzői kommunikáció és szervezés, amely elősegíti az önálló döntéshozatalt, a reflektív gondolkodást és a belső motiváció fenntartását (Smith et al., 2017). Ez különösen fontos az utánpótlásban, ahol a sportolók fejlődése egyszerre teljesítménybeli, személyiségbeli és szociális dimenzióban zajlik (Bognár, 2023).

Az utánpótlásedzők tevékenységrendszere

Az utánpótlásedzőkre két területen hárul különösen nagy felelősség: nevelőként és példaképként. Az edző az utánpótlásban szakmai irányítóként és pedagógiai szereplőként is működik, közvetlen kapcsolata révén formálva a sportolók értékeit, viselkedésmintáit és életvezetési szokásait (Camiré et al., 2012; Bognár, 2023). Az utánpótláskorosztály fejlődése egyszerre zajlik sportági teljesítményben, személyiségfejlődésben, értékrendben és társas kapcsolatokban, amely folyamatban az edző meghatározó szerepet tölt be. Az edzői tevékenység ebben az életszakaszban túlmutat a sportági tudás és készségek közvetítésén. Aktívan hozzájárul a fiatal sportolók erkölcsi, szociális és attitűdbeli fejlődéséhez (Bábosik, 1999; Falus, 2004).

Az edző mint nevelő

Az utánpótlásedzők által irányított sportélet a család és az iskola mellett meghatározó szerepet játszik a fiatalok szocializációjában. A sportklub mint nevelési tér sajátos pedagógiai funkcióval bír. Itt az edző az, aki kijelöli a kereteket és a normákat, amelyek a közös munka alapját képezik. Ez a nevelői szerep az egyéni fejlődés mellett a csapat egészére is kiterjed, hiszen a sportolók a mindennapi edzés- és versenyhelyzetekben tapasztalják meg a közösségi normák működését.

Az utánpótlásban az *edző nevelői feladatai* jelentősen eltérnek a felnőttekkel dolgozó edzők tevékenységétől. A fiatal sportolók identitása, értékrendje és társas kompetenciái még formálódnak, ezért az edző a sportági tudás közvetítése mellett a személyiségfejlődés aktív alakítója is. Az utánpótlásedző munkája ezért fokozott pedagógiai érzékenységet kíván. Ezzel szemben a felnőtt sportolóknál ezek a területek jellemzően stabilabbak, így az edzői munka hangsúlya inkább a teljesítmény fenntartásán és maximalizálásán van, a nevelési dimenzió másodlagos szerepet tölt be.

Az utánpótlásedző nevelői funkciója közösségformáló jelleggel is bír. Az edzésmunka során a fegyelem, a szabálykövetés, az együttműködés és a csapatszellem olyan alapértékekként jelennek meg, amelyek a sportoló személyiségét hosszú távon formálják. A nevelői tevékenység így egyszerre irányul a sportolói magatartásminták kialakítására és a közösségi identitás erősítésére (Gombocz, 1996; Bognár, 2023). A nevelői szerep tehát nem választható el a mindennapi edzői gyakorlat szervezésétől, mivel a normák és az értékek közvetítése az edzéshelyzetekben, a szabályok érvényesítésében és a közös tapasztalatok feldolgozásában valósul meg.

Míg a felnőtt sportolókkal dolgozó edzők kapcsolata sokszor partneri jellegű, az utánpótlásban az edző gyakran második pedagógusként, sőt egyes helyzetekben „pót-szülőként" van jelen (Elekes, 2006). Az ifjúsági sport szakirodalma emellett az edzőt a szülők és a kortársak mellett a pozitív fejlődés egyik kulcsszereplőjeként írja le (Fraser-Thomas et al., 2005; Holt et al., 2016). A sportolókkal való intenzív, mindennapos kapcsolat révén az edző döntései, kommunikációja és magatartása közvetlen nevelő hatást gyakorolnak. A nevelési folyamat formális tanterv helyett a sporttevékenységbe ágyazva, a mindennapi helyzetek során zajlik. Ez teszi az edző nevelői szerepét különösen jelentőssé az utánpótlásban, ahol a mindennapi interakciók és a visszatérő helyzetek hosszú távon is befolyásolhatják a sportolók értékrendjét, viselkedését és közösségi működését.

Az edző mint példakép

Az utánpótláskorú sportolók számára az edző szakmai irányítóként és felnőtt mintaként is jelen van, akinek magatartása, értékrendje és döntései közvetlen hatással vannak a sportolói identitás alakulására. A fiatal sportolók a mindennapi edzéshelyzetekben, a versenyek során és a hétköznapi kommunikációban folyamatosan megfigyelik és követik edzőjük viselkedését, így az edző implicit módon modellként szolgál számukra (Camiré et al., 2012). A példaképszerep pedagógiai jelentősége abban érhető tetten, hogy a sportolók tanulását az edző verbális instrukciói és mindennapi viselkedésének mintázatai egyaránt alakítják.

A *példaképszerep* az utánpótlásban különösen hangsúlyos, mivel a serdülőkorú sportolók értékrendje és életvezetési mintái még nem szilárdultak meg. Az edző mint modell a sportági teljesítményhez kapcsolódó attitűdökben – a kitartásban, a fegyelmezettségben és a fair play tiszteletében –, valamint az életvezetés tágabb területein is meghatározóvá válik. A sportolók az edző viselkedésén keresztül tanulhatják meg, hogyan kell kezelni a sikert és a kudarcot, miként lehet konstruktívan együttműködni másokkal, illetve milyen módon valósítható meg a közösségért való felelősségvállalás (Bognár, 2023). Ebben az értelemben az edző példamutatása a személyiségfejlődésre és a társas viselkedés alakulására is hatással van.

Az edző példamutatása abban is megnyilvánul, hogy miként alakítja ki a mindennapi edzéskultúrát. A pontos, következetes munkavégzés, a tiszteletteljes kommunikáció, valamint a szabályok betartatásának módja mind olyan tényezők, amelyek normaként rögzülnek a sportolók szemében. Az edző személyisége és értékorientációja így a sportteljesítményen túl hosszú távon a sportolók társas kapcsolataira és életvezetésére is kihat (Cronin & Armour, 2019). A példamutatás ezért az edzői munka olyan rejtettebb, mégis meghatározó dimenziója, amely a mindennapi interakciókban folyamatosan formálja a sportolók gondolkodását és viselkedését.

Nemzetközi kutatások hangsúlyozzák, hogy az edző példaképszerepe kiemelt tényező a pozitív ifjúságfejlődésben (Camiré et al., 2012; Holt et al., 2016). Az edzői viselkedés és értékközvetítés révén a sport olyan tanulási színtérré válik, amelyben a sportolók életvezetési készségeket, társas kompetenciákat és felelősségtudatot sajátítanak el, amelyek a sporton kívüli életterületeken is hasznosíthatók (Petitpas et al., 2005). Ez különösen az utánpótlásban bír nagy jelentőséggel, ahol az edző személye a sportolók számára gyakran a legközvetlenebb, rendszeresen jelen lévő felnőtt mintát jelenti.

Az edző egészségfejlesztő feladatai és felelőssége

Az edző munkájának egyik legfontosabb, ugyanakkor gyakran alábecsült dimenziója az *egészségfejlesztés*. A sportkörnyezet a teljesítmény fokozása mellett a testi-lelki egészség fejlesztésének és megőrzésének egyik fontos színtere is. A neveléstudományi értelmezés szerint az egészség komplex bio-pszicho-szociális állapotként fogható fel, amely túlmutat a betegség hiányán, és szorosan összefügg az életminőséggel, a társadalmi részvétellel és a személyes jólléttel (WHO, 1986; Fügedi, 2017). Az edző egészségfejlesztő funkciójának pedagógiai aspektusa az érték- és szokásformálás folyamatában érhető tetten. Ahogyan Arisztotelész klasszikus gondolata is rámutat: *„az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége”* (Fügedi, 2017). Ebből következően az edző egészségfejlesztő szakemberként a fizikai teljesítmény fejlesztése mellett hozzájárul a sportolók életvezetési szokásainak, egészségmagatartásának és értékorientációjának alakításához is (Elekes, 2006). Ebben az értelemben az egészségfejlesztés az edzői munka pedagógiai dimenziójaként értelmezhető, mivel a mindennapi edzéshelyzetekben formálja a sportolók döntéseit, attitűdjeit és önszabályozó működését.

A tréner egészségfejlesztő szerepköre kiterjed a sérülések megelőzésére, a testi-lelki egészség támogatására és a biztonságos, támogató edzéslégkör kialakítására is (Kónya, 2023). A nemzetközi szakirodalom kiemeli, hogy az edző egészségfejlesztő funkciója különösen hangsúlyos az utánpótláskorosztályban, ahol a sportolói jóllét és a teljesítmény közötti egyensúly biztosítása meghatározó nevelési feladat (Wilczyński et al., 2025). Az edző szerepe itt különösen érzékeny, mivel a fiatal sportolók egészségmagatartása, terheléshez való viszonya és segítségkérési mintái még formálódóban vannak. A 21. századi pedagógiai szemlélet az egészségfejlesztő szerepkört is átalakítja. Az egészségre nevelés ebben a keretben a szabályok, tiltások vagy előírások közvetítésén túl olyan tanulási folyamatot jelent, amelyben a sportoló fokozatosan képessé válik saját testi-lelki állapotának értelmezésére, a terhelés jeleinek felismerésére és felelős döntések meghozatalára. Ez az edző részéről a direkt irányításon túl támogató, párbeszédre épülő és sportolóközpontú interakciós stílust kíván. Az egészségfejlesztő edzői munka így szorosan kapcsolódik az autonómiatámogatáshoz, az egészségműveltség fejlesztéséhez, a biztonságos jelzéskultúra kialakításához és a pozitív tanulási környezet megteremtéséhez.

Az egészségfejlesztés *preventív* dimenziója a sérülések megelőzésében, a túlterhelés elkerülésében és a regeneráció tudatos támogatásában ragadható meg. Az edző feladata, hogy a sportolók életkori sajátosságainak, terhelhetőségének és fejlődési ütemének figyelembevételével alakítsa ki a terhelés és a pihenés egyensúlyát. Ez egyszerre támogatja a sportági teljesítmény fenntarthatóságát, a sportolói pályafutás biztonságát és az egészség hosszú távú megőrzését (Ihász & Rikk, 2010; Fügedi et al., 2010; Kónya, 2023). A prevenció ebben a keretben az edzésmunka tudatos, pedagógiailag is reflektált szervezésének részeként jelenik meg. Ugyanakkor az egészségfejlesztő szerep gyakorlati megvalósítása nem problémamentes. Az utánpótlássportban gyakran egyszerre vannak jelen a teljesítménykényszerek, a versenyeredményekhez kötődő elvárások és a hosszú távú sportolói jóllét szempontjai. Ez pedagógiai feszültséget eredményezhet. Az edzőnek úgy kell támogatnia a teljesítményfejlődést, hogy közben ne sérüljön a sportoló testi-lelki biztonsága, autonómiája és hosszú távú

egészségmagatartása. Ebből következően az egészségfejlesztő szerep szakmai tudást és reflektív pedagógiai döntéshozatalt egyaránt feltételez.

Az egészségfejlesztő szerep nem korlátozódik a fizikai dimenzióra. Az edző *lelki* támogatóként olyan biztonságos edzéslégkört teremt, amely elősegíti a sportolók mentális jóllétét, motivációját és kitartását. A nemzetközi szakirodalom egyre nagyobb hangsúlyt helyez a pszichológiai biztonság és a pozitív nevelési környezet fontosságára, amely hozzájárul a sportolók önbizalmának és rezilienciájának fejlesztéséhez (Camiré et al., 2012; Cronin & Armour, 2019). Különösen lényeges, hogy a sportolók olyan közegben dolgozhassanak, ahol a fáradtság, a fájdalom, a bizonytalanság vagy a túlterhelés jelzése a felelős önszabályozás részeként értelmeződik.

Az edző egészségfejlesztő munkájának súlypontjai az *életmódelemek*: *a táplálkozás*, *a hidratálás és az alvás*. Feladata, hogy következetesen hangsúlyozza a rendszeres, minőségi étkezés, az edzéshez és versenyhez igazított tápanyagbevitel, valamint a megfelelő folyadékpótlás fontosságát. Ugyanilyen alap a pihentető alvás. Az alváshigiéné magában foglalja a következetes lefekvési rutint, a kevesebb esti képernyőidőt, illetve az életkorhoz igazított alvásidőt. A sportolók egészségműveltségének fejlesztését az edző megoldhatja olyan formában is, hogy közérthetően magyarázza az edzés–pihenés–táplálkozás–alvás összefüggéseit; egyszerű önmonitorozási eszközöket vezet be (edzés-/alvásnapló, jóllét-skálák); ismerteti a sérülés vagy a rosszullét korai jelzéseit, és olyan klímát alakít ki, ahol „szólni biztonságos” (Charest & Grandner, 2020; Walsh et al., 2021; Dubé et al., 2022; Hecht et al., 2023; Racinais et al., 2023; Amawi et al., 2024). E tevékenység pedagógiai értéke abban ragadható meg, hogy az edző a sportolók egészségértésének és önálló döntéshozatalának fejlődését is támogatja.

Az edző egészségfejlesztő feladatainak társadalmi dimenziója is kiemelkedő. A sportközegben szerzett tapasztalatok a sportkarrier mellett a sportolók életvezetését és társadalmi beilleszkedését is formálják. A pozitív ifjúságfejlődés (Positive Youth Development, PYD) koncepciója szerint az edzői viselkedés és értékközvetítés révén a sport olyan tanulási színtérré válhat, amelyben a sportolók társas kompetenciákat, felelősségtudatot és egészségtudatos életvezetési készségeket sajátítanak el, amelyek a sporton kívüli életterületeken is hasznosíthatók (Fraser-Thomas et al., 2005; Holt et al., 2016). Ez különösen fontos, mivel az edző egészségfejlesztő szerepe az edzésidőn túl a sportolók hétköznapi döntéseinek és hosszabb távú életvezetésének alakulására is hatással lehet.

Az edző egészségfejlesztő szakemberként olyan pedagógiai aktorként értelmezhető, aki a sportolói jóllétet komplex módon támogatja. Tevékenysége magában foglalja a fizikai egészség védelmét a preventív és az edzéselméleti eljárások révén (WHO, 1986; Fügedi, 2017; Kónya, 2023), a pszichológiai biztonság és a motiváció fenntartását a megfelelő edzéskörnyezet kialakításával (Gyömbér et al., 2016; Cronin & Armour, 2019), valamint a társadalmi értékek és az életvezetési normák közvetítését a nevelés folyamatába ágyazva (Bábosik, 1999). A három dimenzió egymást erősítő, egységes rendszerként jelenik meg, amelyben az edző tevékenysége a sportolói jóllét és fejlődés kulcstényezőjévé válik. Mindez ugyanakkor feltételezi azt is, hogy az edző felismerje saját kompetenciahatárait, és szükség esetén más szakemberek (dietetikus, sportpszichológus, gyógytornász vagy orvos) bevonását is kezdeményezze.

Összegzés és következtetések

Tanulmányunk kísérletet tesz arra, hogy a témában szétszórtan megjelenő, részben hézagos szakirodalmat közös fogalmi keretbe rendezze, és egy áttekintő fogalomtérképen felvillantsa az edző pedagógiai szerepeit. A tanulmány elsődleges hozzájárulása abban ragadható meg, hogy neveléstudományi nézőpontból, rendszerező módon kapcsolja össze az edző oktatói, nevelői, mentori, facilitátori és egészségfejlesztő funkcióit. A bevezetőben megfogalmazott kérdésekre a következő válaszokat kaptuk:

1. Hogyan értelmezhető az edző pedagógiai szerepe a neveléstudomány nézőpontjából?
   A neveléstudományi szemlélet lehetővé teszi, hogy az edzőt multidimenzionális pedagógusként értsük meg, akinek tevékenysége az oktatás, a nevelés, a mentori támogatás és az egészségfejlesztés metszéspontjában helyezkedik el (Gombocz, 2008; Bognár, 2023). Ez a megközelítés különösen hangsúlyos az utánpótlás-korosztályban, ahol a sportteljesítmény kibontakozása szoros összefüggésben áll a személyiség formálódásával. Az edző pedagógiai szerepe így olyan összetett működésként írható le, amelyben a tanulási környezet alakítása, az értékközvetítés és a sportolói fejlődés támogatása egymással szorosan összekapcsolódik.
2. Milyen pedagógiai feladatok és szerepek jelennek meg a mindennapi edzői gyakorlatban?
   Pedagógiai értelemben a tréner tevékenysége több, egymással összefonódó szerepet foglal magában: tudást közvetít, nevel és értéket ad át, példát mutat, közösséget formál, valamint mentális támogatást is nyújt sportolóinak. Ezek a funkciók szorosan összekapcsolódnak a mindennapi edzői gyakorlat feladataival, amelyek az edzés megszervezésétől és a tanulási-tanítási folyamat irányításától kezdve az értékközvetítésen, a közösségépítésen és a szocializáció elősegítésén át a testi-lelki egészség támogatásáig terjednek. A sport így olyan sajátos nevelési közegként értelmezhető, amelyben a résztvevők sportolóként és emberként is fejlődnek, s ebben az edző kulcsszerepet játszik (Falus, 2001b; Bognár, 2023). A tanulmányban bemutatott szerepkategóriák azt is jelzik, hogy az edzői munka pedagógiai minősége e szerepek mindennapi gyakorlatban megvalósuló együttműködésén alapul.
   Az utánpótlásedzők tevékenysége a sportági felkészítésen túl a nevelés és a példamutatás kiemelt dimenzióit is magában foglalja. A fiatal sportolók számára az edző egyaránt jelenti a sportági tudás közvetítőjét, a közösségi normák alakítóját és az értékek hordozóját. A nevelői és a példaképszerep különösen ebben az életkori szakaszban meghatározó. Az utánpótlásban az edző munkája ezért fokozott pedagógiai érzékenységet kíván, mivel a sportolók fejlődése teljesítménybeli, személyiségbeli és szociális értelemben egyszerre zajlik.
3. Hogyan támogatja az edző a sportolók egészségtudatos életmódját?
   Az edző egészségfejlesztő szerepe a bio-pszicho-szociális szemléletre épül: a teljesítmény fejlesztése mellett értékeket és szokásokat is formál. Preventív módon szervezi a terhelés és a pihenés egyensúlyát, a sérülésmegelőzést és a tudatos regenerációt, miközben biztonságos, támogató edzésklímát teremt a mentális jóllét, a motiváció és a kitartás érdekében. Következetesen integrálja az életmódelemeket (táplálkozás, hidratálás, alvás) a mindennapi munkába, és fejleszti a sportolók egészségműveltségét (közérthető magyarázatok, egyszerű önmonitorozás, korai jelzések felismerése). Ebben az értelemben az egészségfejlesztés az edzői munka pedagógiai dimenziójaként is értelmezhető, mivel a sportolók döntéseinek, attitűdjeinek és önszabályozó működésének formálásán keresztül fejti ki hatását.

A gyakorlatban az edző legfontosabb feladatai a tanulási klíma tudatos alakítása, a differenciált feladatkijelölés és a következetes visszajelzés olyan módon, amely egyszerre segíti a sportolói autonómiát és jóllétet, miközben a prevenció – a terhelés-pihenés egyensúlya, a sérülés-megelőzés és a biztonságos edzéskultúra – a hosszú távú fejlődés szükséges feltétele. Az edző ebben a keretben „kapuőr”: felismeri a kompetenciahatárokat, és szükség esetén szakemberekhez irányít (dietetikust, gyógytornászt, sportpszichológust, orvost von be).

A jövőbeni kutatások célja lehet, hogy megtaláljuk az optimális pedagógiai és egészségfejlesztő beavatkozásokat az életkori sajátosságokhoz igazítva. Fontos a hosszú távú hatások pontosabb feltárása is: Hogyan alakul a sportolói jóllét, a sportban maradás és a sérülési kockázat hónapok, sőt évek alatt? Érdemes vizsgálni a digitális eszközök és platformok szerepét, mert az egyszerű jóllét-skálák, az edzésnaplók és a hordható eszközök

segíthetnek a terhelés-pihenés egyensúlyának követésében, és javíthatják az edző, a sportoló és a szülő közötti kommunikációt is. Terveink között egy intervenciós vizsgálat szerepel, amelyben egy általunk kigondolt egészségfejlesztő/prevenciós edzőképzési modult szeretnénk tesztelni. Az ilyen típusú kutatások közvetlenül javíthatják az edzői gyakorlatot, és hozzájárulhatnak az edzőképzés fejlesztéséhez is.

Tanulmányunk narratív áttekintés, következtetései ennek megfelelően csak korlátozottan általánosíthatók. A források kiválasztása és súlyozása szükségszerűen szerzői döntés, amely kisebb torzítást is eredményezhet. Ugyanakkor a narratív szintézis lehetőséget adott arra, hogy az edző pedagógiai és egészségfejlesztő funkcióit egységes értelmezési keretben kapcsoljuk össze, és ezzel kiindulópontot adjunk a további elméleti és empirikus kutatásokhoz.

Irodalom

1. Amawi, A., Alwattar, H. & Alshareef, A. (2024). Junior athletes' nutritional demands: A narrative review of consumption and prevalence of eating disorders. *Frontiers in Nutrition*, *11*, 1390204. https://doi.org/10.3389/fnut.2024.1390204
2. Bábosik, I. (1999). *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
3. Bateman, J. E., Morgan, K. & Jones, M. I. (2020). Coach education and positive youth development as a means of improving adolescent health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(21), 7944. https://doi.org/10.3390/ijerph17217944
4. Báthory, Z. (1985). *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó.
5. Bompa, T. O. & Buzzichelli, C. (2019). *Periodization: Theory and methodology of training* (6th ed.). Human Kinetics.
6. Bognár, J. (2023). *Sportpedagógia*. Krea-Fitt Kft.
7. Camiré, M., Trudel, P. & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, *26*(2), 243–260. https://doi.org/10.1123/tsp.26.2.243
8. Charest, J. & Grandner, M. A. (2020). Sleep and athletic performance: Impacts on physical performance, mental performance, injury risk and recovery, and mental health. *Sleep Medicine Clinics*, *15*(1), 41–57. https://doi.org/10.1016/j.jsmc.2019.11.005
9. Cronin, C. & Armour, K. (2019). *Care in sport coaching: Pedagogical cases*. Routledge.
10. Dubé, A., Gouws, C. & Breukelman, G. (2022). Effects of hypohydration and fluid balance in athletes' cognitive performance: A systematic review. *African Health Sciences*, *22*(1), 367–376. https://doi.org/10.4314/ahs.v22i1.45
11. Elekes, A. (2006). *Egészségpedagógia*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar.
12. Evans, M. B., McGuckin, M., Gainforth, H. L., Bruner, M. W. & Côté, J. (2015). Coach development programmes to improve interpersonal coach behaviours: A systematic review using the RE-AIM framework. *British Journal of Sports Medicine*, *49*(13), 871–877. https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-094634
13. Falus, I. (2001a). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, *11*(2), 21–28.

14. Falus, I. (2001b). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 15–27). Nemzeti Tankönyvkiadó.
15. Falus, I. (2001). Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 213–234). Osiris Kiadó.
16. Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, *13*(3), 359–374.
17. Fraser-Thomas, J. L., Côté, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *10*(1), 19–40. https://doi.org/10.1080/1740898042000334890
18. Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E. & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, *91*(4), 765–776. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.765
19. Fügedi, B. (2017). A sport és az egészségfejlesztés pedagógiai aspektusai. In *Neveléstudományi kutatások* (pp. 145–163). Líceum Kiadó.
20. Fügedi, B., Nagyváradi, K., & Kocsis, Cs.-né. (2010). Egészségi állapot és egészségmagatartás vizsgálata aktív korú munkavállalók körében. *Egészségfejlesztés*, *51*(5–6), 21–29.
21. Gombocz, J. (1996). Nevelői pályák párhuzamai. *Kalokagathia*, *1–2*, 106–119.
22. Gombocz, J. (2005). A sportegyesület a nevelés helyszíne. *Magyar Edző*, *1*, 27–36.
23. Gombocz, J. (2008). *Sportolók nevelése: A pedagógia és a sportpedagógia alapkérdései*. ÖTM.
24. Gombocz, J. & Karainé, O. (2015). A testi és lelki egészségre nevelés. In Kormos, J. & Pálvölgyi, F. (Eds.), *A köznevelés céljai és fejlesztési területei a Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében* (pp. 121–139). PPKE BTK.
25. Gortva, J. (2024a). Mikrotörténet és tantárgyi integráció, avagy a helytörténeti kutatások felhasználása a köznevelésben. In Lubinszky, M. & Ludnikné Pálfi, D. (Eds.), *A jövő pedagógiája: A XV. Országos Tanítani Konferencia előadásainak szerkesztett változata* (pp. 127–137). Miskolci Egyetemi Kiadó.
26. Gortva, J. (2024b). Labdarúgás és olimpizmus. *Acta Universitatis, Sectio Sport*, *55*, 5–20. https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2025.55.5
27. Gyömbér, N., Kovács, K. & Ruzics, É. (2016). *Gyereklélek sportcipőben: Fiatalkori és utánpótlás sportpszichológia mindenkinek*. Noran Libro.
28. Hecht, C., Bank, N., Cook, B. & Mistovich, R. J. (2023). Nutritional recommendations for the young athlete: Current concept review. *Journal of the Pediatric Orthopaedic Society of North America*, *5*(1). https://doi.org/10.55275/JPOSNA-2023-599
29. Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L. & Tamminen, K. A. (2016). A grounded theory of positive youth development through sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *9*(1), 1–24. https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1165875
30. Ihász, F. & Rikk, J. (2010). *Egészségfejlesztés*. Szerzői kiadás.
31. Juhász, I. & Kónya, R. (2024). Edző–sportoló kapcsolat jellemzői ifjúsági kézilabdázók körében: Fókuszban a beválás. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, *55*, 57–74.

32. Kidman, L. (2005). *Athlete-centred coaching: Developing inspired and inspiring people*. IPC Print Resources.
33. Kinnerk, P., Kearney, P. E., Harvey, S. & Carson, H. J. (2024). High performance team sport coaches' perspectives of their use of in-session core coaching practices to stimulate player learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2235588
34. Koh, K. T., Komar, J., Tarkington, N. & Tan, E. S. R. (2024). The effects of values and principles in sports coach education course designed to promote values-driven coaching styles. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *19*(6), 2272–2285. https://doi.org/10.1177/17479541241266975
35. Kónya, R. (2023). Utánpótláskorú leány-kézilabdázók prevenciós mozgásprogramja. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, *52*, 23–36.
36. Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, *9*(3), 317–326. https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90046-3
37. Kovács, K. E. (2021). A sportperzisztencia vizsgálata az egészség, kapcsolati háló, motiváció és tanulmányi eredményesség függvényében. *Iskolakultúra*, *31*(5), 55–71. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.05.55
38. Lara-Bercial, S., North, J., Hämäläinen, K., Oltmanns, K., Minkhorst, J. & Petrovic, L. (2017). *The European sport coaching framework*. Human Kinetics.
39. Larkin, P., Barkell, J. & O'Connor, D. (2022). The practice environment—How coaches may promote athlete learning. *Frontiers in Sports and Active Living*, *4*, 957086. https://doi.org/10.3389/fspor.2022.957086
40. Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, *1*(4), 21–33.
41. North, J. (2017). *Sport coaching research and practice: Ontology, interdisciplinarity and critical realism*. Routledge.
42. Occhino, J. L., Mallett, C. J., Rynne, S. B. & Carlisle, K. N. (2014). Autonomy-supportive pedagogical approach to sports coaching: Research, challenges and opportunities. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *9*(2), 401–415. https://doi.org/10.1260/1747-9541.9.2.401
43. Oláh, A. (2012). *A pozitív pszichológia világa*. Akadémiai Kiadó.
44. Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, *19*(1), 63–80.
45. Racinais, S., Hosokawa, Y., Akama, T., Bermon, S., Bigard, X., Casa, D. J., Grundstein, A., Massey, A., Migliorini, A., Mountjoy, M., Nikolic, N., Pitsiladis, Y. P., Schobersberger, W., Steinacker1, J. M., Yamasawa, F., Zideman, D. A., Engebretsen, L. & Budgett, R. (2023). IOC consensus statement on recommendations and regulations for sport events in the heat. *British Journal of Sports Medicine*, *57*(1), 8–25. https://doi.org/10.1136/bjsports-2022-105942
46. Révész, L. (2021). A tanár-diák kapcsolat jellemzői a testnevelésben. *Magyar Pedagógia*, *121*(1), 3–23. https://doi.org/10.17670/MPed.2021.1.3
47. Révész, L., Bognár, J., Csáki, I. & Trzaskoma-Bicsérdy, G. (2013). Az edző–sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban. *Magyar Pedagógia*, *113*(1), 53–72.

48. Santos, F., Camiré, M., MacDonald, D. J., Campos, H., Conceição, M. & Silva, A. (2017). Youth sport coaches' perspective on positive youth development and its worth in mainstream coach education courses. *International Sport Coaching Journal*, *4*(1), 38–46. https://doi.org/10.1123/iscj.2016-0092

49. Smith, N., Quested, E., Appleton, P. R. & Duda, J. L. (2017). Observing the coach-created motivational environment across training and competition in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, *35*(2), 149–158. https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1159714

50. Smith, K., Burns, C., O'Neill, C., Duggan, J. D., Winkelman, N., Wilkie, M. & Coughlan, E. K. (2023). How to coach: A review of theoretical approaches for the development of a novel coach education framework. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *18*(2), 594–608. https://doi.org/10.1177/17479541221136222

51. Stoszkowski, J. & Collins, D. (2016). Sources, topics and use of knowledge by coaches. *Journal of Sports Sciences*, *34*(9), 794–802. https://doi.org/10.1080/02640414.2015.1072279

52. Turnnidge, J., Côté, J. & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, *66*(2), 203–217. https://doi.org/10.1080/00336297.2013.867275

53. Walsh, N. P., Halson, S. L., Sargent, C., Roach, G. D., Nédélec, M., Gupta, L., Leeder J., Fullagar, H. H., Coutts, A. J., Edwards, B. J., Pullinger, S. A., Robertson, C. M., Burniston, J. G., Lastella, M., Le Meur, Y., Hausswirth, Ch., Bender, A. M., Grandner, M. A. & Samuels, C. H. (2021). Sleep and the athlete: Narrative review and 2021 expert consensus recommendations. *British Journal of Sports Medicine*, *55*(7), 356–368. https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102025

54. Wilczyński, M., Demuth, A., Pawlus, B., Seweryn, P. & Czarnocka-Cieciura, M. (2025). The role of coaches in sports injury prevention among youth athletes: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Medicine*, *14*(6), 1768. https://doi.org/10.3390/jcm14061768

55. World Health Organization. (1986). *Ottawa charter for health promotion*. World Health Organization.

The Coach's Pedagogical and Health-promoting Functions: Theoretical and Literature Review Frameworks

Both Hungarian and international literature indicate that coaching cannot be reduced to the transmission of sport-specific technical and tactical knowledge; rather, it also encompasses complex pedagogical and health-promotion functions. This study is based on a narrative literature review in which we organize and interpret available research findings around key concepts (coaching roles, pedagogical mechanisms of influence, well-being, and prevention). The aim of the paper is to provide an educational-science interpretation of the coach's role: how coaches function simultaneously as instructors, educators, mentors, facilitators, and health-promotion professionals, and how they shape the learning environment and the conditions for athletes' development. We argue that these roles are not mutually exclusive; instead, they dynamically complement one another. Their impact is reflected in the quality of athletes' learning, the maintenance of motivation, psychological well-being, attitudes related to injury prevention, and long-term sport-specific and personal development. This is particularly salient in youth sport, where pursuing performance goals and fostering personality development at the same time can also raise pedagogical dilemmas. Our findings may contribute to a more conscious interpretation of pedagogical, communication, and prevention functions in coach education, supported by clearer competence goals and greater professional emphasis.

Keywords: coach, pedagogical role, educational sciences, prevention, health promotion, sport pedagogy

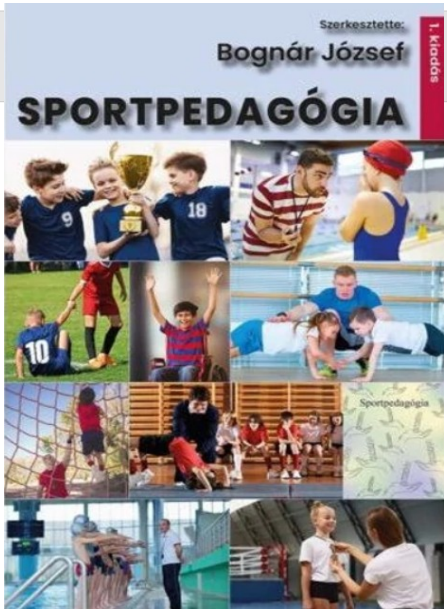
Szemle

Aktuális olvasnivaló

A sportpedagógia mint tudományos és gyakorlati horizont

*Gortva János**

DOI: 10.21549/NTNY.54.2026.3.7



Bognár József (Ed., 2023): Sportpedagógia. Elmélet, módszertan és gyakorlat. Krea-Fitt Kft., Budapest. ISBN 978-615-82097-2-4

A *Sportpedagógia* című kötet a magyar neveléstudomány és sporttudomány határán született meg, abban a térben, ahol a mozgás, a kultúra és a nevelés értékrendszerei egymást erősítik. A könyv szerkesztője, Bognár József jól ismert a sportpedagógia és a sportetika kutatási területéről; munkáját olyan szerzők egészítik ki, mint Herpainé Lakó Judit, Simon István, Révész László, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Beregi Erika és mások, akik a sporttudomány különböző részterületeit képviselik. E szerzői sokszínűség biztosítja, hogy a könyv egyszerre legyen didaktikailag átgondolt tankönyv és elméletileg megalapozott tudományos összegzés. Elméleti és gyakorlati útmutató, egyszerre tankönyv és tudományos munka.

A kötet szerkezete átgondolt és jól követhető: az első fejezetek a sportpedagógia fogalmi és elméleti alapjait, valamint a személyiség- és jellemfejlesztés kérdéseit tárgyalják, ezt követően a sportszakember szerepe, a kommunikáció, a tanulás és az edzés pedagógiai összefüggései kerülnek előtérbe. A későbbi fejezetek a sporttehetség-gondozás, az egészség, a szabadidősport, a speciális élethelyzetben élők sportja és az adaptív mozgásos rekreáció kérdéseivel foglalkoznak, míg a kötetet a sportpedagógiai kutatásmódszertan zárja. A mű így nemcsak tudásanyag, hanem módszertani útmutató is: a fejezetek végén található összefoglalók, ábrák és kérdések az önálló tanulást és a reflektív feldolgozást is támogatják. Érdemes kiemelni, hogy a szerzők az edzők és testnevelők kommunikációs és nevelési felelősségét nem pusztán a sporttechnikai siker, hanem a pedagógiai hitelesség dimenziójában is értelmezik.

A *Sportpedagógia* mindezzel együtt több mint tankönyv, hiszen olyan elméleti és módszertani horizontot nyit, amely a sportpedagógia tudományos státuszának újragondolását is lehetővé teszi. A kötet fejezeteiben érzékelhető egyfajta hármas szerkezet: a sporttudományi, a neveléstudományi és a társadalmi-kulturális dimenzió egymást kiegészítve jelenik meg. Ez a szemlélet jól illeszkedik a legújabb hazai elméleti törekvésekhez, amelyek a sportot már nem pusztán testi, hanem erkölcsi és kulturális térként is értelmezik (Gortva, 2025). Az elméleti háttérben felfedezhetők a Vygotsky-féle szociális konstruktivizmus és a dewey-i tapasztalati tanulás-pedagógiai mintázatai is, melyek a mozgás és a tudás összekapcsolását hangsúlyozzák (Vygotsky, 1978; Dewey, 1938). Bár a szerzők nem utalnak rájuk, gondolkodásmódjukat több ponton rokoníthatjuk egymással.

E szemlélet rokonítható Mészáros György (2023) gondolatával is, aki szerint a nevelés társadalmi cselekvés, amelyben az egyén és a közösség értékei kölcsönösen formálják egymást (*Mészáros, 2023*).

* Adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport, gortva.janos@uni-eszterhazy.hu, https://orcid.org/0000-0003-4665-0298

A szerzők közül különösen figyelemre méltó Révész László fejezete, amely a sporttehetség-gondozás kérdéseit vizsgálja, a környezeti és pedagógiai tényezők komplex összefüggésében. A téma az utóbbi évek sportpedagógiai diskurzusaiban is hangsúlyos, különösen az iskolai és egyesületi nevelés határterületein. E gondolatmenet rokonságban áll azokkal a kutatásokkal, amelyek a sportot és az oktatást történeti és tantárgyi integrációban értelmezik (Gortva, 2024). A *Sportpedagógia* fejezeteiben e megközelítés gyakorlati példákkal egészül ki: a sportolói életutak, a közösségi élmények és a nevelési helyzetek mikrotörténetei mind azt mutatják, hogy a sport az értékátadás egyik leghatásosabb terepe. Több tanulmány a sport preventív szerepére is utal: a mozgás mint egészségmegőrző, társadalmi és pszichológiai erőforrás jelenik meg, amely a prevenció és a szociális tanulás metszéspontjában értelmezhető.

A kötet külön erénye, hogy a sportpedagógia fogalmát nem pusztán tudománytörténeti vagy elméleti síkon közelíti meg, hanem a gyakorlati alkalmazhatóság oldaláról is. A szerzők érzékenyen mutatják be, miként válik a sport a nevelés, a szocializáció és az önismeret fejlesztésének közegévé. A tanulás folyamata itt nem korlátozódik a fizikai teljesítményre: a mozgásban rejlő tapasztalat a személyiség alakulásának alapvető formájává válik. Ez a szemlélet különösen érvényesül a pszichológiai és pedagógiai vonatkozású fejezetekben, ahol a sportban megvalósuló tanulás mint reflektív, önismereti és közösségi folyamat jelenik meg. A szerzők kiemelik, hogy a sportbeli tapasztalat nem zárul le az edzés vagy a verseny pillanatában – annak pedagógiai értéke éppen abban rejlik, hogy a fiatal sportolók az élményen keresztül saját magukat, határaikat és társas viszonyaikat is újraértelmezik.

A könyv szövetét áthatja a sport etikai dimenziójának tudatosítása. A sportetika tárgyalása nem elvont elméleti fejtegetésként, hanem gyakorlati dilemmákon keresztül bontakozik ki. Az olvasó megtapasztalhatja, hogyan kapcsolódik össze a sportszerűség, a fair play és a nevelői felelősség a mindennapi pedagógiai helyzetekben. A kötet hangsúlyozza, hogy a sport nem csupán a teljesítmény mérése, hanem értékek megélése és közvetítése is. Ebből fakad a sportpedagógia egyik legfontosabb üzenete: a mozgásban megvalósuló tanulás nem pusztán fizikai, hanem erkölcsi folyamat, amelyben a tanuló és a nevelő egyaránt alakítja a közös értékvilágot. Az etikai reflexió tehát nem kiegészítő elem, hanem a sportpedagógiai gondolkodás középpontja.

A sportszakember szerepének széles értelmezése ugyanakkor felveti a szakmai kompetenciahatárok kérdését is: a pedagógiai, vezetői, pszichológiai, szervezési és rekreációs feladatkörök egymás mellé rendelése gazdag szakmai horizontot teremt, ugyanakkor további differenciálást igényelhet az egyes professziók felelősségi és kompetenciaterületei között.

Külön figyelmet érdemel a kommunikációról szóló rész, amely az edzői és pedagógusi munka egyik legösszetettebb aspektusát tárja fel. A sportban a kommunikáció nem pusztán információátadás, hanem nevelési eszköz is: az üzenet formája, tónusa és hitelessége egyaránt befolyásolja a tanulói attitűdöt és motivációt. A kötet érzékletes példákon keresztül mutatja be, hogy a sportolókkal folytatott párbeszéd miként válhat az önreflexiót és a felelősségvállalást fejlesztő folyamattá. Az edző mint kommunikátor nem pusztán autoritást gyakorló vezetőként jelenik meg, hanem a fejlődést kísérő és támogató szakemberként is, aki a bizalom, az empátia és a következetesség révén teremti meg a nevelés hatékony légkörét.

A kutatásmódszertani fejezetek a sportpedagógia empirikus és tudományos megalapozását erősítik. A szerzők világosan felvázolják, hogy a sportpedagógiai kutatás nemcsak a teljesítménymérésre vagy a mozgáselemzésre korlátozódik, hanem a nevelési folyamat komplex vizsgálatát célozza. A kvalitatív és kvantitatív módszerek egyaránt szerepet kapnak, ami azt mutatja, hogy a sportpedagógia napjainkban már önálló tudományos területként működik, saját kérdésfelvetésekkel és kutatási eszköztárral. A fejezetek rámutatnak arra is, hogy a pedagógiai kutatás nem választható el az etikai felelősségtől: a sportban végzett vizsgálatok csak akkor szolgálhatják a fejlődést, ha tiszteletben tartják a résztvevők méltóságát, önrendelkezését és biztonságát.

A kötet pedagógiai szemlélete abban is újszerű, hogy a sportot a társadalmi és kulturális kontextus részeként értelmezi. A sportban megnyilvánuló közösségi tapasztalat – a csapatmunka, az együttműködés, a versenyhelyzetek és a rítusok – mind olyan pedagógiai jelenségek, amelyek a kultúra hordozóivá válnak. A szerzők érzékeltetik, hogy a sport nemcsak a test, hanem a társas és erkölcsi kompetenciák fejlesztésének is terepe. A sportoló a tanulási folyamat során nemcsak saját képességeit ismeri meg, hanem a közösséghez való viszonyát is alakítja: megtanul együttműködni, kudarccal szembesülni, és felelősséget vállalni másokért. A sport így a közösségi tanulás és az önnevelés egyensúlyát kínálja, amelyben a pedagógus feladata a tapasztalat értelmezése és irányítása.

A *Sportpedagógia* tehát kettős természetű mű: egyrészt didaktikusan szerkesztett tankönyv, amely a felsőoktatás számára kiváló tananyag; másrészt elméleti igényű összefoglalás, amely a sportpedagógia tudományos önreflexióját segíti. A kötet mind tartalmában, mind szemléletében arra ösztönöz, hogy a sportot ne csupán mozgásként, hanem az emberről való tudás egyik sajátos formájaként értelmezzük.

Összességében a *Sportpedagógia* olyan munka, amely túlmutat saját diszciplináris határain. A kötet egyszerre képes megszólítani a hallgatókat, a gyakorló pedagógusokat és a kutatókat, miközben új szempontokat kínál a sport nevelési értelmezéséhez. Letisztult szerkezete, világos gondolatvezetése és etikai érzékenysége révén hozzájárul ahhoz, hogy a sportpedagógia ne csupán alkalmazott tudomány, hanem a nevelésről való gondolkodás önálló formája legyen. A könyv a neveléstudomány és a sporttudomány közös nyelvét teremti meg: hidat épít az elmélet és a gyakorlat, a tudományos reflexió és a mindennapi pedagógiai munka között. Ez a hidat képező szemlélet teszi a *Sportpedagógiát* nemcsak hasznos tananyaggá, hanem inspiráló, gondolkodásra késztető olvasmánnyá is mindazok számára, akik a sportban a nevelés emberformáló erejét keresik. A kötet didaktikusan szerkesztett tankönyvi jellege világosan kirajzolódik a fejezetek felépítésében és a rendszerezett tudásközlésben, amely a tanulhatóságot és az önálló feldolgozást egyaránt támogatja, ugyanakkor ebből fakadóan kevésbé ad teret az elméleti viták mélyebb kibontásának. Elsődleges célközönsége a sportszakember-képzésben részt vevő hallgatók köre, ugyanakkor szemléleti és módszertani gazdagsága révén a gyakorló pedagógusok és edzők számára is releváns és jól hasznosítható irányokat kínál.

Irodalom

1. Bognár, J. (Ed., 2023). *Sportpedagógia. Elmélet, módszertan és gyakorlat.* Krea-Fitt Kft.
2. Dewey, J. (1938): *Experience and Education.* Macmillan.
3. Gortva, J. (2024). *Mikrotörténet és tantárgyi integráció, avagy a helytörténeti kutatások felhasználása a köznevelésben.* In Lubinszki, M. & Ludnikné, Pálfi D. (szerk.). *A jövő pedagógiája. A XV. Országos Taní-tani Konferencia előadásainak szerkesztett változata* (pp. 127–136), Miskolc.
4. Gortva, J. (2025): *Labdarúgás és olimpizmus. Acta Universitatis, Sectio Sport*, LV, 5–20. https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2025.55.5
5. Mészáros, Gy. (2023). *Jók leszünk? A Bolyai-kutatás eredményei.* ELTE Eötvös Kiadó.
6. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Szerzőink

Bede Fanni Anna az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola harmadéves doktorandusz hallgatója. Doktori kutatásának témája az intézményi és az extrakurrikuláris koragyermekkori zenei nevelés élménypedagógiai szempontú elemzése. Tagja a dr. Győri János vezette az Árnyékoktatás és Közoktatás Kapcsolata Kutatócsoportnak.

Dorner Helga habilitált egyetemi docens, az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének igazgatója. Szakterülete a felsőoktatás-pedagógia, a pedagógiai innováció, a digitalizáció és a tudásmenedzsment. Doktori fokozatot a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában, felsőoktatás-pedagógiai végzettséget a londoni Queen Mary University-n szerzett. Az Advance HE brit felsőoktatási szakmai szervezet tagja (Fellow of the Higher Education Academy). 2011–2020 között a Közép-Európai Egyetem (CEU) Center for Teaching and Learning alapító oktatójaként, majd vezetőjeként a doktori hallgatóknak szóló felsőoktatás-pedagógiai képzés programjáért, valamint az egyetemi oktatók és a pályakezdő, fiatal kutatók felsőoktatás-pedagógiai fejlesztéséért felelt. Az MTA PTB Felsőoktatás-pedagógiai Albizottságának Elnöke.

Endrődy Orsolya az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológia és Pedagógia Intézet egyetemi adjunktusa, a Tanulmányi Bizottság tagja, a Hallgatói Fegyelmi Bizottság póttagja, az Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Kutatócsoport tagja. Kutatási területe gyermekkortörténet, koragyermekkor, gyermekkor-kutatás, összehasonlító pedagógia, interkulturális nevelés.

Gortva János az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézetének adjunktusa, a Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport tagja. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikum történelem, valamint magyar nyelv és irodalom szakos tanára, vezetőpedagógus. 2020-ban szerzett PhD-fokozatot. Főbb kutatási területei a sport és nevelés, a neveléstörténet, illetve a tantárgy-pedagógiák.

Hangyál Zsófia az Eötvös Loránd Tudományegyetem Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének adjunktusa. Doktori kutatásában a felsőoktatás nemzetköziesítésével foglalkozott, különös tekintettel az amerikai liberal arts college típusú egyetemi képzések kínai megvalósítására. Fő kutatási területei az összehasonlító neveléstudomány, valamint a nemzetköziesítés itthon (Internationalisation at Home) kezdeményezések hatásainak vizsgálata. Oktatóként a hallgatók aktív bevonására és a csoportdinamikai folyamatokra helyezi a hangsúlyt felnőttképzési kurzusain. Emellett tapasztalattal rendelkezik a nemzetközi hallgatótoborzás és a projektmenedzsment területén, valamint magyar mobilitási programok koordinálásában is.

Kónya Réka testnevelő–történelem tanár, gyógytestnevelő–egészségfejlesztő tanár és kézilabdaedző. Pedagógusi munkája mellett utánpótlás kézilabdaedzőként is tevékenykedik; pályafutása során fiú és lány csapatokkal egyaránt dolgozott. Neveléstudományi doktori kutatásában a sportsérülések megelőzésének (prevenció) oktatási és módszertani kérdéseit vizsgálja, különös tekintettel a kézilabda-edzőképzésre. Publikációinak középpontjában az edzők nevelési feladatai, a motivációt és tanulást befolyásoló edző–sportoló kapcsolat, valamint a prevenciós kompetenciák fejlesztésének didaktikai kérdései állnak.

Pálkuti Anikó

1991-ben a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karán magyar nyelv és irodalom–orosz nyelv szakos középiskolai tanárként szerzett diplomát. Mentortanári diplomáját a Széchenyi István Egyetem Apáczai Karán 2017-ben, a mestertanári tanúsítványt 2019-ben kapta meg. A Széchenyi István Egyetem Apáczai Karán bekapcsolódott a felnőttképzésbe, többek között a diaszpórában élő magyar nyelvet és kultúrát oktatók képzésébe. Jelenlegi munkahelyén, a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégiumban további inspirációkat kapott a tanulás folytatásához, kutatási témájának ötletét is innen merítette. Érdeklődését a századforduló Benedek-rendi nőnevelése, majd az ezredforduló koedukált oktatásának bevezetése, mindezek nőtörténeti megközelítése keltette fel. Pálkuti Anikó az Eötvös LorándTudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet Doktori Iskolájának doktorjelöltje, a Magyar Tudományos Akadémia Nőtörténeti Munkabizottságának és a Magyarországi Reformpedagógiai Egyesületének a tagja.

Rajnai László

angol nyelv és irodalom szakos bölcsész és középiskolai tanár (PTE), közoktatási vezető (BME), mentálhigiénés szakember (PTE), Autogén Tréning vezető (MR-SZE), fejlesztő biblioterapeuta (MATE). Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója. Mesterpedagógusként dolgozik a Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnáziumban, emellett átfogó intézményi mentálhigiénés programot vezet. Kutatási területei: segítő pedagógia, fejlesztő biblioterápia, egzisztenciális filozófia és annak pedagógiai vonatkozásai, nevelésfilozófia, tanulói autonómia, tanulói életutak.

Schiller Emese

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének egyetemi adjunktusa. Fő kutatási területei közé tartozik a felnőttkori és intergenerációs tanulás támogatása, valamint a tanulói autonómia fejlesztése. Számos kutatási projektben vesz részt aktívan, ahol a közös munkához elsősorban a kutatási koncepció megalkotásával és a módszertani megvalósítás támogatásával járul hozzá. Kutatási eredményeit rendszeresen publikálja nemzetközileg elismert, tudományos folyóiratokban.

Ujhelyi-Édes Regina

2020-ban végzett az ELTE TÓK csecsemő-és kisgyermeknevelő szakán, majd 2022-ben az ELTE PPK Neveléstudomány mesterképzésén. Jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, emellett 2025 februárja óta főiskolai tanársegéd az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. Kutatási és érdeklődési területe a mesékben megjelenő reziliencia, és a gyermekek reziliencia fejlesztési lehetőségei.

Vekety Boglárka

Szegeden született, egyetemi tanulmányait Budapesten kezdte meg 2012-ben a Károli Gáspár Református Egyetem pszichológia szakán, majd 2015-től mesterképzésen folytatta tovább az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Doktori tanulmányait az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában 2023-ban fejezte be. Témavezetője Garai-Takács Zsófia és Alexander Logemann volt. Doktori kutatásaiban a mindfulness, vagyis tudatos jelenlét, programok hatását vizsgálta a gyerekek önszabályozási képességeire. Az ELTE Neveléstudományi Intézetében 2021 óta dolgozik, jelenleg adjunktusként.

Zsolnai Anikó

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanára. Kutatási érdeklődése kiterjed az oktatás, a pedagógiai pszichológia és a szociálpszichológia területére. Kutatásai a szociális viselkedés és a szociális kompetencia összetevőinek, valamint a pedagógiai kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében irányulnak. E témában eddig hat könyvet, valamint több mint 180 tanulmányt írt magyar és angol nyelven.

Authors

Fanni Anna Bede is a third-year PhD student at the Doctoral School of Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. The topic of her doctoral research is the analysis of institutional and extracurricular early childhood music education from the perspective of experiential pedagogy. She is a member of the Research Group on the Relationship between Shadow Education and Public Education, led by Dr János Győri.

Helga Dorner is a habilitated associate professor and Director of the Institute for Research on Adult Education and Knowledge Management at the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University (ELTE PPK). Her areas of expertise include higher education pedagogy, educational innovation, digitalisation, and knowledge management. She earned her PhD at the Doctoral School of Education, University of Szeged, and completed a qualification in higher education pedagogy at Queen Mary University of London. She is a Fellow of the Higher Education Academy (Advance HE), a UK-based professional organisation for higher education. Between 2011 and 2020, she was a founding faculty member and later head of the Centre for Teaching and Learning at Central European University (CEU), where she was responsible for the higher education pedagogy program for doctoral students, as well as the pedagogical development of university instructors and early-career researchers. She is also Chair of the Higher Education Pedagogy Subcommittee of the Education Science Committee of the Hungarian Academy of Sciences.

Orsolya Endrődy is an assistant professor at the Institute of Intercultural Psychology and Pedagogy, Faculty of Education and Psychology, ELTE Eötvös Loránd University; member of the Academic Board; alternate member of the Student Disciplinary Committee; member of the Intercultural Psychology and Pedagogy Research Group. Her research interests include the history of childhood, early childhood, childhood studies, comparative pedagogy and intercultural education.

János Gortva is an assistant professor at the Institute of Sports Science at the Eszterházy Károly Catholic University, and he is a teacher of history and Hungarian grammar and literature in the Secondary School of Eszterházy Károly Catholic University. He serves as a Teaching Practice Supervisor at the school. He received his PhD in 2020; his research areas are sports and education, the history of education, and the methodology of history education.

Zsófia Hangyál is an associate professor at the Institute of Research on Adult Education and Knowledge Management at Eötvös Loránd University. Her doctoral research focused on the internationalisation of higher education, specifically the implementation of liberal arts colleges in China. Her primary research interests include comparative education and the impact of Internationalisation at Home initiatives. As a lecturer, she emphasises active student involvement and group dynamics in her adult education courses. Additionally, Zsófia has experience in international student recruitment and project management, overseeing Hungarian mobility programmes.

Réka Kónya is a physical education and history teacher, a specialist in adapted/therapeutic physical education and health promotion, and a handball coach. Alongside her teaching, she works as a youth handball coach and has coached both boys' and girls' teams. In her doctoral research in Education, she examines educational and methodological aspects of sports-injury prevention, with particular attention to

handball coach education. Her publications focus on coaches' educational responsibilities, the coach–athlete relationship as a determinant of motivation and learning, and didactic issues in developing prevention-related competencies.

Anikó Pálkuti earned her degree as a secondary school teacher of Hungarian language and literature and Russian language from the Faculty of Teacher Training at Janus Pannonius University in 1991. She obtained her mentor teacher qualification from the Apáczai Faculty of Széchenyi István University in 2017 and her master teacher certification in 2019. At the Apáczai Faculty of Széchenyi István University, she became involved in adult education, including the training of educators who teach the Hungarian language and culture to the diaspora. At her current workplace – the Czuczor Gergely Benedictine High School and Boarding School in Győr – she found further inspiration to continue her studies. She drew the idea for her research topic from this environment. Her interest was sparked by the Benedictine order's approach to female education at the turn of the 20th century, the subsequent introduction of co-education at the turn of the millennium, and the examination of these topics through the lens of women's history. She is currently a doctoral candidate at the Doctoral School of Education within the Institute of Education at Eötvös Loránd University's Faculty of Education and Psychology, and a member of the Hungarian Academy of Sciences' Working Committee on Women's History and the Hungarian Association for Reform Pedagogy.

László Rajnai is a philologist and secondary school teacher specialised in English Language and Literature (PTE), Public Education Manager (BME), Mental Health Professional and Community Facilitator (PTE), Autogenic Training Instructor (MRSZE), and Developmental Bibliotherapist (MATE). He is a doctoral student at Eszterházy Károly Catholic University Doctoral School of Educational Sciences and a Master Teacher at Munkácsy Mihály Grammar School in Kaposvár; he also leads a comprehensive institutional mental health program. His research areas cover supportive pedagogy, developmental bibliotherapy, existential philosophy and its pedagogical aspects, philosophy of education, student autonomy, and learning pathways.

Emese Schiller is an assistant professor at the Institute of Research on Adult Education and Knowledge Management, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University (ELTE). Her main research interests include supporting adult and intergenerational learning, as well as fostering learner autonomy. She plays an active role in numerous research projects, contributing through conceptual design and methodological implementation. She regularly publishes her findings in leading, internationally recognized peer-reviewed journals.

Regina Ujhelyi-Édes graduated from ELTE TÓK with a degree in infant and early childhood education in 2020, followed by a master's degree in educational sciences from ELTE PPK in 2022. She is currently a student at the ELTE PPK Doctoral School of Education and has been an assistant professor at the Apor Vilmos Catholic College since February 2025. Her research and interests focus on resilience in tales and opportunities for developing resilience in children.

Boglárka Vekety was born in Szeged and began her university studies in Budapest in 2012 at the Károli Gáspár Reformed University, majoring in psychology, and then continued her master's degree at Eötvös Loránd University from 2015 majoring in child psychology. She completed her doctoral studies at the Doctoral School of Education at ELTE in 2023. Her supervisors were Zsófia Garai-Takács and

Alexander Logemann, and in her doctoral research she examined the effect of mindfulness-based programs on children's self-regulation abilities. She has been working at the Institute of Education at ELTE since 2021, and is currently an assistant professor.

Anikó Zsolnai is a full professor at the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest. Her research interests span education, educational psychology, and social psychology. Her main research interest is in developing children's social skills and abilities. She is involved in several other promising research projects in values and attachment. She has published over 180 manuscripts.