

Magyar Református Nevelés



GYERMEKVÉDELEM A DIGITÁLIS KORBAN

Szerkesztői előszó

Üdvözlét az Olvasónak! ■ SZONTAGH PÁL 3

Tanulmány

KIS KLÁRA ■ Intézményes nevelés az egyházban és
a katechézis lehetőségei egy digitális korban 5

Műhely

AUX ELIZA ■ Evangelizáció a digitális kor információs káoszában:
színre lép a könyvtárostanárr 18

SÁNDOR GABRIELLA ■ In memoriam ...in 37

SZABÓ HENRIETTA ■ A fogvatartottak gyermekeinek katechézise 42

BIRINYI MÁRK ■ A gyermeki jogok a digitális környezetben 43

VALLENT BRIGITTA ■ Értik-e még a gyermekek
népmeséink jellegzetes szavait? – egy szókincsvizsgálat eredményei
a szociolingvisztika tükrében 51

PÁSKUNÉ KISS JUDIT ■ Tapasztalatcsere, önreflexió, együttműködés
– Beszélgetős kártyák pedagógusok számára 77

Recenzió

SZÁSZI ANDREA ■ Kodácsy-Simon Eszter – Siba Balázs (szerk.):
Hitből jövő – Valláspedagógiai kézikönyv 83

Beszámoló

RÓZSAHEGYI-NAGY MÁRTA ■ Kié a gyerek?
– beszámoló a 2025-ös Segítők és segítettek, az iskolai lemorzsolódás
megelőzése konferenciáról 90

Számunk szerzői 96

Címlapkép: pixabay.com

Fotók: pixabay.com 36., 39., 50. és 76. oldal; a 78–79. oldalon található képek a Matehetsz tulajdona;

Kompán Julianna 83. oldal; Hurta Hajnalka 90–95. oldal

Üdvözet az Olvasónak!

Amikor Szerkesztőbizottságunk meghatározta a 2025. évi lapszámok tematikáját, az első szám címéül egy elgondolkodtató és roppant szerteágazó megközelítéseket lehetővé tevő témakört választott: *Gyermekevédelem a digitális korban*.

Az elmúlt időszak pedagógiai (és társadalmi) diskurzusában talán nincs két olyan téma, amellyel többen foglalkoznánk, mint a gyermekevédelem és a digitalizáció hatása a nevelésre. Szerkesztőként izgalommal és érdeklődéssel vártuk, hogy vajon publikációs felhívásunkra milyen tudományterületek szakemberei milyen (rész)témák kidolgozásával jelentkeznek majd.



Mint lapszámunkból kiderül, a legkülönbözőbb területekről, számtalan perspektívából lehet közelíteni a témához. Vezető tanulmányunkban Dr. Kis Klára tanszékvezető egyetemi docens a digitális kor intézményes neveléséről és a katechézis lehetőségeiről elmélkedik. Jól rimel erre az elméleti felvetésre Aux Eliza gyakorlatközpontú írása *Evangelizáció a digitális kor káoszában* címmel. Ide köthető még Műhelyrovatunk két rövid, saját élményen alapuló beszámolója is a szociokulturálisan lecsúszó társadalmi rétegek, illetve a fogvatartottak gyermekeinek katechézisének kihívásairól és lehetőségeiről (Sándor Gabriella és Szabó Henrietta tollából).

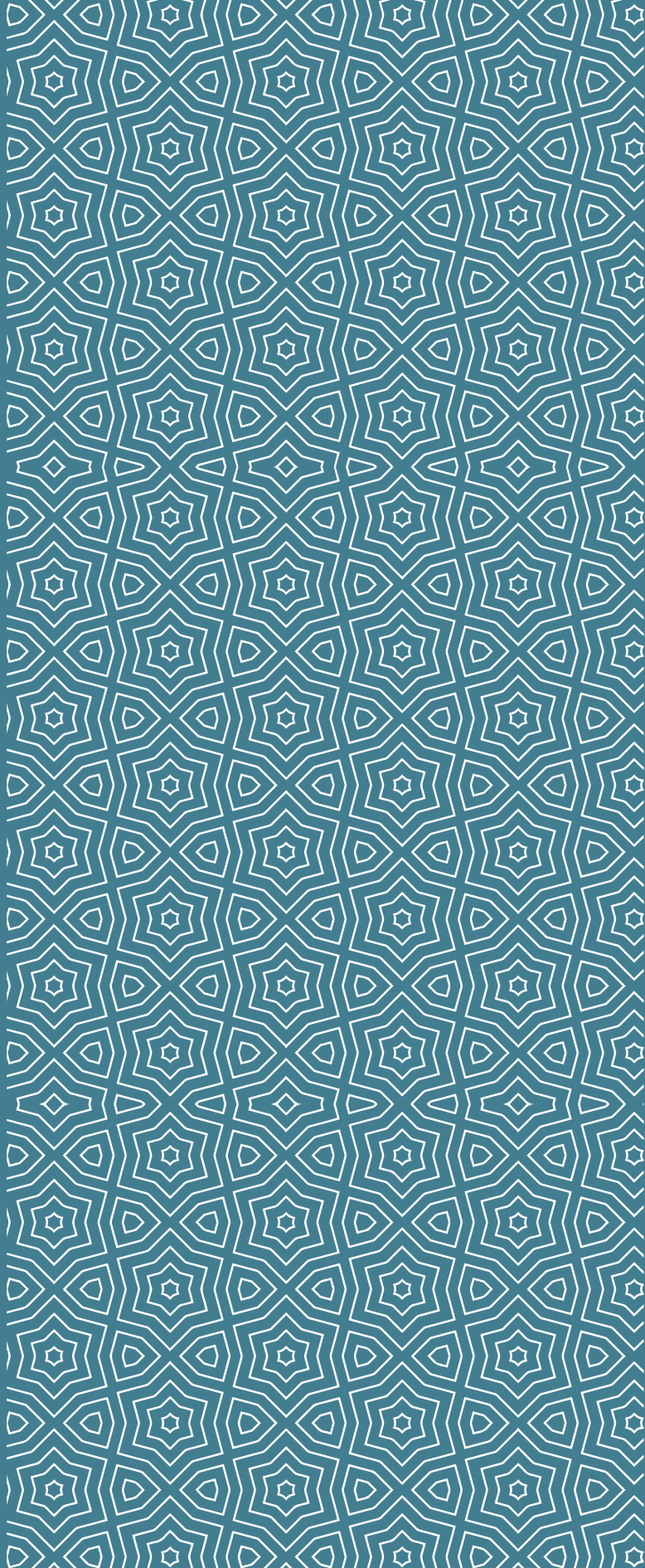
Birinyi Márk intézetvezető-helyettes egyetemi tanársegéd egy másik aspektusból, a gyermeki jogok érvényesülése szempontjából vizsgálja a digitális környezetet. Korábbi, folyóiratunkban is közölt kutatását kibővítve Dr. Vallent Brigitta egy szociolingvisztikai felmérésen keresztül érzékelteti, hogy mennyire érthetőek a népmesék a mai gyermekek számára. A felmérés tapasztalatain keresztül kitekintést kapunk a digitális eszközök használatának és a szövegértési eredmények romlásának összefüggéseire, az olvasóvá nevelés kihívásaira is.

Folyóiratunk vállalt küldetése, hogy a pedagógusok számára az elméleti írásokon túl a mindennapi gyakorlatban is alkalmazható eszközöket is ajánljunk. Ilyen lehet a pedagógusok mentálhigiénéjét támogató beszélgetős kártyák ismertetése (Páskuné Dr. Kiss Judit) vagy a nemrég megjelent, 21. századi hittanoktatási segédkönyv, a *Hitből jövő* ismertetése (Dr. Szászi Andrea). A szervező, Rózahegyi-Nagy Márta szemszögéből beszámolunk még a Református Pedagógiai Intézet „Segítők és segítettek” konferenciájáról is.

A szerkesztő reméli, hogy a fenti sokszínűség az olvasó számára nem tűnik összevisszaságnak. A lapszámunkban megjelenő, látszólag nagyon különböző nézőpontok, megközelítések és tartalmak között talán elegendő kohéziót jelent a gyermekek érdekeit minden más szempont elé helyező elkötelezettség és a korunk kihívásaira való nyitott, de kritikus reflexió.

DR. SZONTAGH PÁL főszerkesztő

Tanulmány





KIS KLÁRA

Intézményes nevelés az egyházban és a katechézis lehetőségei egy digitális korban

ABSZTRAKT

A digitális világ mára már nemcsak meghatározó szegmense a fiatalabb generációk életének, de személyiségfejlődésüket is befolyásoló tényezővé vált. Az egyház a katechézisben találkozik leginkább ezzel a jelenséggel, illetve a társadalmi kontextus változásaival. Az egyháznak hagyomány és tapasztalat között kell megtalálnia azt a beszédmódot, amely eléri és megszólítja az egyházi iskolák tanulóit. Az újra kódolás, mint változás menedzselés munkájában különösen nagy szerepe van a bibliai történetek elbeszélésének.

Kulcsszavak: digitális világ, katechézis, hagyomány, változás menedzsment, bibliai történetek

DOI: 10.5281/ZENODO.15244650

Gyermekeink valósága

„Nem az életkor a lényeges, hanem hogy a világ mit mutatott magából, mit várt el és mit tanított akkor, amikor születél. Hogy mi is volt számodra a földi valóság az első néhány évvedben.”¹

Gyermekeink életében mára a tévénél sokkal meghatározóbb az internet és a közösségi média szerepe, valamint a számítógépes játékok mindennapivá válása. Az utánunk jövő generációkra gyakorolt hatásuknak olyan mértékével van dolgunk, amit egyelőre felmérni sem tudunk, még kevésbé ellensúlyozni. Az okostelefonok, tabletek mindig kéznél vannak, az általuk elérhető tartalmak lebilincselőek, és az él-

mény teljességéhez nem szükséges a felnőtt részéről szóbeli be- és kikódolás. Nincsenek határok, nem kell egy hétig várni a sorozat következő részére, egy kattintással elérhető egy újabb izgalmas, örömhormonokat termelő tartalom.

A számítógépes játékok a tökéletes tudás, a bennfentesség érzését keltik. Felnőtt kalandokban próbálhatják ki magukat a résztvevők, miközben automatikusan betagozódnak az azonos játékot kedvelők virtuális közösségébe. Ezek mind vágyott állapotai a gyermekkoruk.²

A közösségi média a mai gyermekek, a Z és alfa generáció számára nemcsak népszerű, de egyenesen nélkülözhetetlen életfelület. Egyrészt a csoporthoz tartozás, másrészt

az önmegjelenítés színtere. Jean Twenge, amerikai pszichiáter kutatásai szerint 2005 után az erősödő társadalmi nárcizmus a gyermekekben valós teljesítmények nélküli, ún. „felfúj” egót eredményez, ami belső stabilitás híján állandó külső megerősítésre szorul. A like-ok hiánya, vagy elmaradása – az online tér transzparenciája miatt – számukra egyenlő az elutasítással, kirekesztődéssel, a megsemmisüléssel. Az online tér feloldja a határokat. Már öt perc médiahasználat elegendő ahhoz, hogy a felhasználó „elváltozzon” és egy olyan üzemmódba váltson, aminek a szabályai egészen mások, mint az offline kapcsolódás tereiben. „Hot”-nak lenni például azt jelenti, hogy egy rendezett, jó családból való fiatal lány olykor olyan tartalmakat is feltölt az internetre, amik valóságos közegben vállalhatatlanok lennének számára, s amiket családtagjai sem tudnának elképzelni róla.³

A közösségi oldalak biztosítják az aktuális „jelen-lét”-et. A „fent vagyok”, „online vagyok”, egyet jelent számukra a „vagyok”-kal, míg az offline életforma egyfajta szegregációval, izolálódással azonos. A közösségi média torzító hatásai közül az úgynevezett online személyiség kialakulása az iskoláskorú fiatalokat is veszélyezteti. Az online személyiség kommunikációja, a digitális kommunikáció „kvázi anonimitása”, az érdemi visszacsatolás vagy retorzió hiánya, illetve gyengesége miatt az offline kommunikációhoz képest durvább és jóval több sértést, személyeskedést is elbír.⁴ Az a fajta „énesség”, amit megenged a szociális média, lassan, de biztosan szivároog át az offline térbe is, ahol előbb-utóbb tapasztalhatóan maladaptív, használhatatlan technikának bizonyul.

Az online tér a *látszólagos* boldogság tere, ahol az érzelmek „tűzijáték sebességgel” képződnek, ami erősíti az addiktív hatást. Az eltúlzott én-reprezentációk folytonos rivalizációt generáló hatása és az ezzel járó passzív sóvárgás mellékhatásként szűrődik a felhasználó érzelmvilágába. A gyors kattintások kora nem kedvez olyan készségek beépülésének, amikhez idő, rendszeresség és tartós kondicionálás szükséges. Az MI sem segít például gondolkodni, mert helyettünk gondolkodik, „megmentve” minket attól, hogy rátaláljunk a tanulás, gondolkodás belső útjaira, vagy kidolgozzuk saját *megküzdési* stratégiánkat. Az infotechnológiával nem az a baj, hogy gonosz, hanem az, hogy megszűnt ESZKÖZNEK lenni és beleszól a személyiség fejlődésébe, alakulásába.⁵

A legveszélyesebb azonban a „cyberbullying” jelensége, ami figyelemreméltó méreteket öltött a fiatalok között és az érdeklődés fókuszába került. Ez a fajta zaklatás sajnos sok esetben „láthatatlan” marad a felnőttek előtt és felfogható egyfajta csoportos szórakozásként is. A kortárscsoport agressziója mindig is jelen volt a „kiskamszok” között a személyiségfejlődés részeként, de mostanában zárt közösségekre jellemző agressziós potenciált mutat, a börtönök, árva-házak, nevelőotthonok feszültség-szintjét megidézve, illetve egyfajta kommunikációs mintává vált. A mai gyerekek valóban össze vannak zárva az „online tágasság” terein. Az alvást kivéve, folyamatosan „együtt” vannak, mindenki mindenkiről mindent tud, szuperegók figyelnek szuperegókat, hibázni nem lehet és a közösségi tér nem ér véget az iskolai elfoglaltságok végeztével. Ez a hiperkonnektív állapot érzelmileg akkor is megterhelő, ha a gyermekek ezt nem

érzéklik, és melegágya a korai kiégésnek, a közönynek vagy agresszív viselkedésnek.⁶

Az MI használatának problematikáját sem hagyhatjuk figyelmen kívül, jóllehet még *nem terjedt el olyan mértékben*, mint „elődei.” Azt azonban tudatosítanunk kell, hogy az MI „nem egy ostoba automata, amelyik az eredménytől függetlenül ugyanazokat a lépéseket ismétli újra és újra. Erős önhelyesbítő mechanizmusokkal vértézték fel, amelyeknek köszönhetően tanul a hibáiból. Önálló logikai kapcsolásai nem mindig ismerhetők fel azonnal, egy-egy utasítást sajátos logika szerint értelmezhet, észrevétlenül befolyásolja választásainkat, döntéseinket. Az MI nem a számítógépek rosszindulata, hanem saját hiányosságaink miatt jelent egzisztenciális fenyegetést ránk.”⁷

Gyermekek nevelését végezve érzékeljük, milyen erős ágens a média nevelői autoritása, ami két okból hatékony – ahogy azt Couldry írja. Az egyik ok a szükségszerűségben rejlik: a tartalomgyártók minél szélesebb körben szeretnék fenntartani az érdeklődést a produkcióik iránt, s ha sikeresek, akkor ezt el is érik. A másik ok az a legitimációs hatás, amely újracsomagolja a mindennapi életet egy médiaközpontú realitásba a mediatizált központok tágabb mítoszán keresztül.⁸ A nevelő erő nem a pedagógiai tartalomban van, hanem a megmutatás narratív sémájában, amennyiben egyfajta „hogyan élünk?” típusú tudást biztosít azáltal, hogy modellként referenciapontokat kínál fel a hétköznapi emberek számára. Minél több ilyen referenciapont van, annál erősebb a mintaadás. Az ilyen típusú megjelenítés erős érzelmi bevonódást is jelent. Ez a hálózati kommunikáció a közösségi média világára is igaz, az pedig

már a kommunikáció rituális modelljével támasztható alá, hogy a megmutatás formája miért erősebb hatású a tartalomnál.⁹

Nos, a helyzet minimum aggasztó, ha az infotechnológia gyermekeinkre gyakorolt negatív hatásait vesszük számba, és inkább a veszélyekre koncentrálunk, mint technológia nyújtotta esélyekre. Talán azért, mert a gyermekek kiszolgáltatott utánzók, akik ma is védelemre, útbaigazításra szorulnak. Az őket körülvevő felnőtteknek azonban sok esetben nincs energiájuk gyermekeik online jelenlétét is nyomon követni. Vagy azért, mert nem járatások infokommunikációs világukban, vagy nincs idejük számukra irreleváns (gyerekes, értéktelen) internetes tartalmak, technikák megismerésére, vagy egyszerűen csak túlterheltek.

Tempora mutantur...

„Az alkalmazkodás képessége minden más-hoz képest felértékelődött.”¹⁰

A fentebb vázolt jelenségek nem csupán egy új technológia térhódításáról és embergyerekekre gyakorolt hatásáról szólnak. Sokkal mélyebb, átfogóbb, a társadalom minden szegmensét érintő változás idejét éljük, ami az egyházat sem hagyja érintetlenül. A mindenkori Isten népe sok-sok változás tanúja, érintettje volt már története során és mindig kihívást jelentett számára megtalálni a helyét az adott történelmi kontextusban. Környezetéhez való viszonyulásában meglegelni az optimális távolságot, az igazodás és/vagy elhatárolódás mértékét a múltba révedés, vagy újjal való sodródás között.

Hans Küng a Világvallások etikájában posztmodern korunkkal kapcsolatban így

foglalmaz: „A posztmodern nem modern-ellenes. A vallások általában múltba kapaszkodó antimodernizmusa nem járul hozzá a krízis megoldásához. Ne osszuk a konzervatív előítéletet, miszerint a régi eleve jó.”¹¹ A „változás értelmezése önismeretünk szerves része”¹², az egyháznak is feladatot ad.

Pál apostol egy olyan világba vezette be a változás gondolatát, amely inkább egy idealizált aranykorba való visszatérés gondolatát tartotta követendőnek. Pedig nem volt politikai vagy társadalmi megújító programja, közösségeket evangelizált és egyéneket lelkigondozott. Az általa hirdetett Krisztusról szóló evangélium rendelkezett társadalomformáló erővel. Ugyanakkor az is igaz, hogy ez az üzenet nem fordult el a társadalmi valóságtól, hanem benne élve formálta. Bármennyire tiszteltreméltó és figyelemreméltó elveket is vallottak a zsidó esszénusok vagy a zsidókeresztény közösségek, magukba fordulásuk miatt erejüket veszítették és elenyésztek. A Pál által hirdetett evangélium és az általa alapított gyülekezetek azonban nem. A megmaradás titka talán éppen abban található, hogy az előbbiektől eltérően, önazonosságukat nem feladva szóba álltak koruk társadalmi és történelmi realitásával.¹³

„Az igazság nagyvonalú ajánlata minden nemzedéknek, mindenfajta szocializációjú embernek szól. Minden generációnak újra kell hirdetni az evangéliumot, mindig más feltételek között, folyamatosan változó nyelvezettel.”¹⁴

Minden intellektuálisan komolyan vehető gondolkodó tudja, hogy korunk a változás kora. Nem élhetünk tovább úgy, ahogyan eddig tettük, és nem gondolkodhatunk úgy, ahogyan eddig tettük, hiszen

civilizációnk, kultúránk, környezetünk felett alkonyodik. A szemléletváltás azonban komoly pszichés terhet jelent, és elsősorban gyászmunkát igényel. Az egyház lehet a korszak gyászterapeutája, ugyanakkor a feltámadás üzenetének hirdetője és bárkakészítője a következő nemzedéknek.¹⁵ Peter L. Berger vallásszociológus szerint a modernitással és a posztmodernnel találkozó egyház nem választhatja sem a dedukció, sem a redukció útját.¹⁶ Az előre vivő út az indukcióé, amelyen a tradíció által továbbadott tapasztalat és a kor kihívásaiból adódó kortárs tapasztalat összeér, és konstruktív párbeszédet kezd egymással.¹⁷

Az egyház szolgálatának a posztmodernben is támogatója az emberben levő mély igény a valódi spiritualitásra, amely nélkül nem tud élni. A „homo religiosus” az egyetlen öntranszcendenciára képes lény, aki tudja ugyan egy önmagán kívül levő valóságban keresni léte értelmét,¹⁸ de elbizonytalanodik egy egységes és átfogó világkép hiányában, és információk özönében is egyre nehezebben dönt még alapvető kérdésekben is.¹⁹ „Egyszerre kell az alteritás és a posztmodern eszköztárát használnia, és olykor váltania. Otthon kell lennie a Biblia világában és az alteritás fogalomkörében, a tradicionális organikus közösség érzésvilágában és értékeiben. De ugyanakkor tájékozódni kell a médiaözön hatásai közepette a posztmodern diskurzusban. Meg kell ismernie azt, különösen akkor, ha fontos számára az egyházi utánpótlás, ha el akarja érni a fiatalokat.”²⁰

A változás nem feltétlenül rossz: nagyobb tapasztalatra, tudásra tehetünk szert, amelyeket később hasznosíthatunk, ezáltal kedvezőbb helyzetbe kerülhetünk. A változás

ugyanakkor a legtöbb esetben krízissel jár együtt, ami növelheti a stresszt, beszűkítve a tudatot.²¹ Ilyenkor kísértheti meg az egyházat, hogy a fundamentalizmus elkeseredett válaszával igyekezzon stabilizálni pozícióját a világ sodrásában, a rábízott igazság egyedüli és kizárólagos védelmezőjeként és értelmezőjeként tüntetve fel magát.

Luther Magnificat Kommentárjában megkülönbözteti a nem hívő és hívő ember igazsághoz való viszonyát. Az előbbi érvényesíteni akarja az igazságot, míg a második tanúságot tesz mellette. „Elégedj meg a bizonyágtétellel, ha igazad van, de igazadnak nem tudsz érvényt szerezni, bízd Istenre az ügyet, a te kötelességed, hogy hitet tégy mellette, a győzelmet Isten magának tartja fenn. Ha Ő azt akarja, hogy győzz, akkor Ő maga megcselekszi azt... Ha pedig nem akarja, akkor elégedj meg az Ő irgalmasságával, ha el is veszik tőled az igazság győzelmét, a bizonyágtételt nem vehetik el. Mert ebben nyilvánul meg Isten irgalmassága. Az életet elvehetik, a hitet és az igazságot nem.”²²

Vagyis az egyháznak minden időben ugyanaz a feladata: hogy hordozója legyen Krisztus igazságának. Hordozója, de nem birtokosa és nem megmentője. Krisztus ügyét nem kell megmenteni, azért Ő maga kezekszik. A megmentő, megtartó nem az egyház, hanem a Krisztus. Ezzel a bizodalommal és szabadsággal kínálhatja fel Krisztus igazságát az egyház minden generációnak, szabad szeretettel ajándékozva oda azt IKT-eszközökkel jól felszerelt iskoláiban ülő gyermekeinknek is.

Hagyomány és tapasztalat között

„Hiszen a múlt nem mögöttünk van, hanem alattunk. Azon állunk.”²³

Az egyháznak nincs mandátuma a nevelésre, a teremteni rendben az a szülők feladata.²⁴ Ezt ők delegálhatják vagy az államnak, vagy az egyháznak. Az egyház, mint a miszsió, a keresztelés és a katechézis letéteményese vette át a funkciót egyrészt a szülők-től, másrészt Jézus Krisztustól.²⁵ S jóllehet a katechézis a felvilágosodás után levált a tanítás-nevelés általános szolgálatáról, a protestáns iskolázás nevelésén a teljes ember „növelését” értette. Ez következett egyrészt a test-lélek-szellem egységét (Lk 2,40) képviselő bibliai antropológiából, másrészt pedig abból a Kálvin által képviselt felismerésből, hogy a világ nem más, mint *theatrum gloriae Dei*, s ilyen értelemben a keresztyén hit valamennyi ismeret integrálására lehetőséget ad.²⁶

Ilyen teológiai alapvetéssel magától értődően vállalta a magyar református egyház is évszázadokon át az iskolafenntartó egyház szerepét. A két világháború között például több iskolája volt, mint temploma, sokkal nagyobb számban alkalmazott tanárokat, mint lelkészeket és jóval többet fordított kultúrára, mint a szorosabb értelemben vett lelki munkára.²⁷ Ez azt jelenti, hogy egyházunk az intézményes nevelés terén szerzett korábbi tapasztalatai nyomán igen jelentős örökséget tudhat magáénak. Új iskoláinak megnyitásakor ez a muníció és persze a nosztalgia erős inspirációt adott egy református iskolarendszer újra élesztésére. De mára a világ, a társadalom olyan gyökeres változásokon ment át, ami

szükségessé tette/teszi, hogy a nosztalgiával való leszámoláson túl, iskolai hagyományaival is önreflektív módon nézzen szembe a református egyház.

Hagyományaiból adódó sajátosságai mára már nem feltétlenül számítanak specifikusnak. Versenyképes tudást, magas színvonalú oktatást állami iskolákban is kaphat a tanuló. Nemzeti identitásunk sem szorul a mi felekezeti iskoláink védelmére. Az európai szellemi hidak, kapcsolatok ápolása sem csak a protestáns iskolák gyakorlatának a része mára. A Szentírásban való jártassághoz sem csak a református iskolában lehet hozzájutni, tekintettel a magyar iskolákban kötelezővé tett felekezeti hitoktatásra. „A szabadelvű szellem is addig (volt) jellegzetes meghatározó eleme a református iskolai hagyománynak, amíg a klasszikus szabadelvűség alapértékei be nem épültek a közoktatásba.”²⁸

A református iskola jellegzetességei ilyen módon egyrészt feloldódtak a közoktatás megváltozott koncepciójában, másrészt felülírta őket az aktuális közösségi gyakorlat. Ez utóbbira jó példa a spontán szegregáció. A régi idők református iskolája első sorban a nehéz sorsú, egyszerű emberek gyermekeit hozta helyzetbe, lehetőséget adva a mélyről jövő tehetségek kibontakozásának. Mára már, eltekintve néhány speciális pedagógiai programmal rendelkezőtől, a református iskola a középosztály, de inkább „felső középosztály” iskolája lett.

A református iskoláknak időről-időre meg kell fogalmazniuk és deklarálniuk kell irányultságukat, céljaikat. Például, hogy egyházi „utánpótlás” kinevelésére koncentrálnak, vagy a protestáns értelmiség megerősítésére töreksenek; exkluzív vagy inkluzív nevelés felé orientálódnak. Nemcsak

identitásának tisztázása okán, de az egyre bővülő, színesedő közoktatási palettán is meg kell rajzolnia profilját az igények és lehetőségek koordinátarendszerében. A református nevelés hagyományai mindazonáltal ma is jó eligazodási pontokat adnak a református iskoláknak. Ezek közül leginkább aktuálisnak azt a lutheri gondolatot tartom, amely a protestáns iskola felállításának egyik célját a családi nevelés megtámasztásában jelölte meg.

Luther szerint a családi nevelés hiányosságának okai, hogy „*a szülők kemények szívükben, alkalmatlanok a nevelésre, és egyéb bajaik miatt erre nem érnek rá*”²⁹. Luther akár a mai családokról is írhatta volna a fentieket, hiszen az egzisztenciateremtés/megőrzés miatt ostromállapotban levő családok ma ugyanilyen kevésbé tudják betölteni a gyermekek testi-lelki szükségait. Bodó Sára szerint a családi nevelésnek vannak olyan funkciói, amelyeket az iskola a maga eszközeivel ma is megerősíthet. Az iskola – a magas színvonalú oktatáson túl – lehet az érzelmi szocializáció, az önálló véleményalkotás, az életkérdések fellelésének, a lelkipozíciózásnak és az áldásközvetítésnek a helye.³⁰ Ennek a reformációs szemléletnek a részleges megvalósulását mára már jelzik azok a friss vallásszociológiai tanulmányok, amelyek kívülről, a kutató objektivitásával vizsgálják egyházi iskoláink családi funkciókat is támogató *szocializáló* működését.

Érdemes azonban odafigyelni két olyan jelenségre, amelyek változások idején különösen vonzó startégiának tűnnek, de hosszú távon komoly veszélyforrások az egyház intézmények, különösen az iskolák működésére nézve.

1. *Az egyházi fenntartó mint hatalmi tényező.* Az egyházi iskolák mindennapjait leárnyékolhatják a túlzó, vagy egyenesen irreális fenntartói elvárások. Ennek alapja az a csaknem három évtizede megfogalmazott vízió és célkitűzés, ami missziós mezőként jelöli meg az egyházi iskolát. Ennek a látásnak a gyakorlati megvalósulása folyamán azonban eltolódás következett be. Az egyház nem csak missziós mezőnek, de olykor a misszió eszközének is tekinti az iskolát (a szülők legyenek gyülekezeti tagok, a tanárok fizessenek tizedet, a szülőkből alakítsunk egy alternatív gyülekezetet, a tanárok tartsák a reggeli áhítatokat, stb...), sőt a feladatot is az iskolának delegálja. Vagy az iskola közösségétől várja el, hogy magát a fenntartó egyház kihelyezett gyülekezetének tekintse, vagy pedig azt, hogy a maga eszközeivel érje el az iskolahasználók gyülekezeti integrációját. Ez többszörösen is problematikussá teszi a fenntartó és az iskola viszonyát. Egyrészt azáltal, hogy az egyház missziói céljai mellé olyan eszközöket rendel, amelyek idegenek a keresztyén misszió természetétől. Az iskolára a munkaadói függelem okán gyakorol nyomást, a tanulók és szülők felé pedig a minőségi oktatás fejében vállalandó csatolt áruként „kínálja” önmagát, amit nyilvánvalóan „nem illik” visszautasítani. Másrészt a tőle munkajogi értelemben függő iskolát olyan területre kényszeríti, amely számára idegen, a feladatellátásából nem következik. Ez a konstrukció ellene hat a misszió bibliai célkitűzésének, ami semmiképpen nem a statisztika javítása, vagy a templomter megtöltése. A misszió, ha tiszta motivá-

ciókkal zajlik, sosem a misszionáló érdekeit szolgálja, hanem a célcsoport javát keresi, akik nemet is mondhatnak...

2. *Indoktrinálás.* Ehhez kapcsolódóan újra ifj. Bibó István eszméltető tapasztalatai: „Le kell szögezni, hogy a »világnézeti-leg elkötelezett« iskola sokkal nehezebb műfaj, mint a »semleges«, ahol csupán színvonalas oktatás (és esetleg az általános társadalmi normáknak megfelelő nevelés) a kitűzött cél. A világnézeti elkötelezettség – még ha a legpozitívabb értelemben vesszük is –, mégiscsak hatni akar, saját meggyőződését továbbadni és terjeszteni; s emiatt nagyon közel van hozzá egyrészt a doktrinerség, másrészt az agitáció kísértése. A doktriner és agitáló meggyőződés azonban csak a gondolkodni resteket, a receptre vágyókat, a mankóra szorulókat, a szabályokba kapaszkodókat, a hézagatlan világkép-re áhítózókat, a magukat csak nyájban jól érzőket nyeri meg magának, pontosabban ilyené neveli – tudatosan, vagy öntudattalanul – azokat, akiket nevelni alkalma van, ha hagyják magukat. Az ilyen növendékekből aztán lehet jó alattvaló, drága testvér, kellemes elvtárs, vagy végsőkéig kitartó katona, de önállóan gondolkodó ember nem. A hitbeli elkötelezettség terjesztése igazán csak a hiteles példa erejével képzelhető el, ez nagyon keskeny út, s ezen a keskeny úton két halálos ellenség van; a képmutatás és az erőszak...”³¹

Szakmai identitásunk alapja, hogy „sem a pedagógiát elkeresztényíteni, tehát kizárólag a lelki élet szolgálatába állítani, sem az evangéliumot a nevelés kizárólagos szolgálatára

rendelni nem lehet³² – írja Rózsai Tivadar, felhívva a figyelmet arra, hogy a pedagógia és hitélet határterületein mozgó katechézisnek ügyelnie kell az arányok megtartására. Ebben segítheti a katechétát, ha segítő foglalkozásuként értelmezi magát. Ez megóvhatja mind a pedagógiai, mind a hitéleti szakértő szerepének kényszereitől. *Ugyanakkor felszabadítja arra, hogy a rábízottak felemelését, facilitálását, mentorálását vállaló professzionális segítővé váljon, ami szerepkörének kiszélesedését és átalakulását is jelenti.*

„A történetek olyan adatok, amelyeknek lelkük van.”³³

„Az emberi civilizációt nemcsak társadalmi tömegpusztító fegyverekkel lehet elpusztítani, de olyan történetekkel is, amelyek megbontják a köztünk lévő kötelékeket.”³⁴

Mára a nagy intézmények, a kultúránkat hordozó nagy gondolatok, alapelvek, a tudományos gondolkodás és szakértelem, illetve általában a humán műveltség ideje lejárt, autoritása megszűnni látszik. Az egyház a maga mondanivalójával szintén opcionálissá vált, nem versenyezhet a mindent elárasztó digitális kultúrával, de földi létmódját, emberi eszköztárát tekintve van egy komoly lehetősége, amit a rábízott bibliai történetek nyitnak meg számára.

A történetek ugyanis alapvető emberi igényt elégítenek ki. Olyan filogenetikusan beépült, adaptív funkció, ami ősidők óta azoknak a természeti és emberi környezetre vonatkozó információknak az átadását jelentette, melyek ismerete nagymértékben növelte a túlélési esélyeket. A generációkon keresztül tovább adott történetek egyfajta

könyvtárként működtek: az írásbeliség előtt ez volt az egyetlen lehetőség arra, hogy az összegyűjtött tudás fennmaradjon és tovább örökíthető legyen.³⁵

A narratívák mind a mai napig rendkívül vonzó tájékozódási pontokat kínálnak a komplex valóságban. A narratívák multiverzionálisak; egyszerre boldogtalanságunk és a boldogtalanságból való kilábalásunk eszközei. *A narratíva magával ragad bennünket és érzelmeket generál.* Saját életünk is könnyebb, ha elmesélhetjük. A közös narratív átélés pusztán térbeli együttlétben messze túlmutató közösséget teremt. A tapasztalatoknak narratívákban való átadása olyan kapcsolatokat teremt az emberek között, amelyek elősegítik a kölcsönös megértést, mert hasonló mintákban, szerepekben, cselekvéssorozatokban éljük meg a világot. Ez az agyunk börtönéből, valamint az „itt és most”-ből való kitörés valami egészen elképesztő: a tudatmobilitás fajunk nagy evolúciós vívmánya. Narratíváinkban megteremtjük a kultúránkat és mentális otthonunkat, ahol kiismerjük és jól érezzük magunkat. Tulajdonképpen narratív visszhangkamrákban élünk.³⁶

A koherens élettörténet kialakítása és átadása is létszükséglet, így teremtjük meg pszichikai jóllétünket. Emlékezetünkre támaszkodva újra és újra megfogalmazzuk önmagunkat, folyamatosan újrateemtjük önzonosságunkat. Amikor újra mesélünk történeteket, nemcsak rendszerezzük az eseményeket, hanem fontossági sorrendet állítunk fel közöttük. Egy történet átalakításával természetesen „szűkül”, ugyanakkor rendeződik is a világ. A saját világunk is.³⁷

Peseschkian kilenc pontban foglalta össze a történetekkel kapcsolatos megállapításait,

a történetek terápiás, gyógyító lehetőségeit, rámutatva azokra a lelki folyamatokra, amelyek a befogadóban játszódhatnak le (tükör-funkció, modellfunkció, közvetítő funkció, raktár-hatás, hagyomány- és transzkulturális közvetítő funkció, regresszív és ellenminta funkció, valamint az álláspont változtatásra kaput nyitó lehetőség).³⁸

Nem véletlen, hogy az „Istenről szóló szövegek sem tételes igazságként állnak előttünk, sokkal inkább történetek formájában. A legegyszerűbb és legfontosabb tanításokat, az emberi lét alapvető kérdéseire adott válaszokat, amelyek egzisztenciális és elementáris módon érintik és érik el az embert. Nem a dogmák és teológiai tantételek, elméletek útvesztőjéből ismerhetjük meg, hanem azokból a nagyon mély, archaikus tudásanyagot hordozó őstörténetekből, evangéliumi történetekből, amelyek emberi sorsokat, élet- és döntéshelyzeteket tárnak fel előttünk”.³⁹

A bibliai történetek ereje és hatása abban rejlik, hogy nem csupán egyszeri esemény-sort beszélnek el, hanem folyamatosan történő kinyilatkoztatásról van szó, aminek a mindenkor emberrel szemben igazságigénye van.

„A Bibliában szereplő történetek nem történelmi, régészeti igazságként jelennek meg, hanem olyan metaforikus képi nyelven elbeszéltek „vallásfolyammá” váltak, amely magában foglalja Isten áldó és szabadító jelenlétének élményét, rejtőzködésének, hallgatásainak emlékét, és mindeközben magába öleli a hétköznapi kis életek történeteit is.”⁴⁰

„Amikor Jézust, mint történetmesélőt látjuk, figyelembe kell vennünk, hogy példázataival, történeteivel nem hozott új tanítási formát, hanem ő is bekapcsolódott

elődei tanítási módszerébe, és számos ponton rokonságot mutatott kora írástudóival, illetve a rabbinikus tanítási hagyományokkal. A forma, a módszer ugyanaz volt, Jézus azonban új tartalommal töltötte meg azt.”⁴¹

Az absztrakt fogalmak távol álltak tőle, sokkal inkább a direkt beszédet kedvelte. Szemléletes, hétköznapien eleven képek, erőteljes fordulatok jellemezték megszólalásait.

Ma vizuális kultúrában élünk, ami azt jelenti, hogy a legtöbb információ, élmény a látványból fakad számunkra, ezért sokkal nehezebb valóban „meghallani” valamit, figyelni valamire. Ezért „nagyon fontos, hogy a hívők közösségének hitvallásai, tanai a történetekben feloldódjanak újra és újra, kontextuálisan és megújító módon átalakuljanak.”⁴²

Bíznunk kell az átadott bibliai történetekben. A jó történetek mindig arra készítetnek, hogy utánagondoljunk és a magunk számára fejtsük meg őket. Jézus is lezáratlan képeket, történeteket használt, vállalva ennek a kockázatát.⁴³ Az egyház tanítói hivatala számára veszélyesnek tűnhet ez a jézusi szabadság. Pedig éppen a megmagyarázott, valamire kielezett történetek, azok a bizonyos tanulságok⁴⁴ teszik illusztrációvá, rávezető didaktikus eszközzé, instrumentalizált textussá a bibliai szövegeket. Bíznunk kell a hallgatóinkban is, ha célnak tartjuk az „öntudatos keresztyén életre nevelést.”⁴⁵ A történet és a gyermek tudnak egymással mit kezdeni. És végül, bíznunk kell Istenben, akinek kezében van minden, ezért nem minden tőlünk, tetteinktől, tanításunktól függ.”⁴⁶

„Ma olyan világban élünk, ahol már nincs abszolút igazság és a nevelésben is ezt kell csinálni; nem átadni, hanem kibontakoztatni

ni azt, ami jön... De ha nem vállaljuk az értékeinket, nem is tudjuk átadni őket.⁴⁷ Vagy miközben azon izgulunk, hogy *hogyan* tudnánk lépést tartani azzal, ami gyermekeinket körülveszi, aközben elfelejtjük átadni nekik azt, *amit* csak mi tudunk átadni.

A 20. század közepéig minden generáció egy hatalmas történet részeként tekintett önmagára és az adta élete értelmét, ha sorsát alárendelhetette egy nálánál nagyobb ügynek, ha életükkel vagy halálukkal előbbre mozdíthatták ezt a nagy és szent történetet. Nem az emberhez tartozott egy történet, hanem az ember tartozott egy történethez.⁴⁸

A bibliai szereplők történetei azért lebilincselőek, mert élénk tárják, hogyan lett ma-

gunkfajta földi embereknek Istennel közös történetük. Ha ezeknek a történeteknek csupán a pszichológiájában, gyógyító erejében bízunk, az is megérné a fáradságot, hogy átadjuk őket. Mi azonban bízhatunk a melőljük rendelt ígéretekben is; hogy Isten maga áll a Róla szóló történetek mögött, s a Róla szóló beszéd Igévé válhat. Olyan eseményé, amelyben Ő maga jön el, hogy a nagy Megváltás-történet részeseivé tegyen bennünket. Ezért a bibliai történetek, a megfelelő beszédmód megtalálása mellett, a katechézist stratégiai fontosságú szolgálattá teszik az egyházban és felhasználó-barát, időszerű tartalommal a világban. A történetek valóban olyan adatok, amelyeknek lelkük van...

ABSTRACT

Today the digital world is not only a defining segment of the lives of younger generations, but also a factor influencing their personal development. The church encounters this phenomenon most in catechesis, as well as changes in the social context. The church must find a way of speaking between tradition and experience that reaches and addresses the students of church schools. In the work of recoding as change management, the telling of biblical stories plays a particularly important role.

Keywords: digital world, catechesis, tradition, change management, biblical stories

Felhasznált irodalom

- ACZÉL Petra: *Neked van igazad?* Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2017.
- ADORJÁN József: *Hitből hitbe II.*, Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1990.
- ANDOK Mónika: *Digitális vallás. Az új információs technológiák hatása a vallásokra, vallási közösségekre Magyarországon*, Budapest, Ludovika Egyetemi Kiadó, 2022.
- BAUMGARTNER Isidor: *Pasztorálpszichológia*, Budapest, Semmelweis Egyetem TF Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, Híd Alapítvány, 2003.
- BIBÓ István ifj.: *Hit és értelem. Iskola- és egyházközei írások*, Budapest, Argumentum Kiadó, 2018.
- BODÓ Sára: Az egyházi iskola és a családi funkciók, in Pompor Zoltán (szerk.): *Református pedagógus identitás*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008.
- BOLYKI László: *Apák és fiúk*, Budapest, Harmat Kiadó, 2024.
- BREITHAUPT, Fritz: *A narratív agy*, Budapest, Typotex Kiadó, 2024.
- COULDRY, Nick: *Media Society, World. Social Theory and Digital Media Practice*, Cambridge, Polity Press, 2012.
- FULLER, Andrew: *Nehezen kezelhető gyermekek*, Budapest, Scolar Kiadó, 2009.
- GYÖRI L. János: Magyar reformátusként Európában, in Pompor Zoltán (szerk.): *Református Pedagógus Identitás 1.*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008.
- HARARI, Yuval Noah: *Nexus*, Budapest, Central Kiadó Csoport, 2024.
- HELLER Ágnes: *Mi a modernitás?*
<https://mindentudas.hu/eloadasok/tudomanyteruletek/bolcseszettudomany/141-filozofiai-tudomanyok/6028-mi-a-modernitas.html> (Letöltés: 2025.02.02.)
- HORVÁTH Márta: *A történetmondás eredete*, Budapest, Typotex Kiadó, 2020.
- KÁDÁR Annamária – Kerekes Valéria: *Mesepszichológia a gyakorlatban. Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban*, Budapest, Kulcslyuk Kiadó, 2017.

- KAMARÁS István: *Kis magyar religiográfia*, Budapest, Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, 2003.
- KIECHLE, Stefan: A hatalom gyakorlása: Kecskemét, Korda Kiadó, 2010.
- KÓSA László: Protestantizmus és magyar művelődés, 73.
https://library.hungaricana.hu/hu/view/CredoEvangMuhely_02_1996_3_4/?pg=74&layout=s.
- KOVÁCS Lajos: A vallás helye a társadalomban – Peter Berger nyomában, 30–33.
http://communicatio.hu/publikaciok/kovacs_lajos/vallas_a_tarsadalomban.pdf (Letöltés: 2025.02.02.)
- KUSTÁRNÉ Almási Zsuzsanna: *Éltre kelt történetek. Bibliai történetek katechetikai feldolgozása a báb és dráma eszközeivel*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2023.
- LUTHER Márton (1524): Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztyén iskolák felállítása és fenntartása végett, in Masznyik Endre (szerk.): *D. Luther Márton Művei*, Pozsony, Luther Társaság, 1908.
- PESECHKIAN, Nossrat: *A tudós meg a tevehajcsár. Keleti történetek – Nyugati lelki bajok*, Budapest, Helikon Kiadó, 1991.
- RÓZSAI Tivadar: *Az egyház jövője*, Debrecen, Tiszántúli Református Egyházkerület, 2014.
- SAFRANSKI, Rüdiger: *Mennyi globalizációt bír el az ember?* Budapest, Európa Könyvkiadó, 2004.
- SENNHAUSER, Walter: *Kérlek, ne oktass!* Budapest, Kálvin János Kiadó, 1999.
- STEIGERVALD Krisztián: *Generációk harca a figyelemért*, Budapest, Partvonal Könyvkiadó, 2023.
- SZABÓ Ildikó: Strukturális erőszak, in *Embertárs* 2011/2, 133–141.
- SZÜCS Ferenc: A posztmodern kor embere, mint igehallgató, in Kun Mária – Morvai Judit (szerk.): *Tanulmánykötet az 50 éves Marjovszky Tibor tiszteletére*, Kolozsvár, B&V Bt, 2003.
- TARI Annamária: *Bullying. Mit tehet ellene szülő, gyerek, tanár?* Pedagógiai Esték, 2017.09.26. <https://www.youtube.com/watch?v=fo6sK5BY96o> (Letöltés: 2025.02.02.)
- TARI Annamária: Hol a boldogság mostanában?
<https://www.youtube.com/watch?v=14WFIY1voPY> (Letöltés: 2025.02.02.)
- TILLICH, Paul: *Rendszeres teológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 2000.
- TWENGE, Jean M. – Barsi Annamária: *iGeneráció – Akik közösségi médián és okostelefonon nevelkedtek*, Budapest, Édesvíz Kiadó, 2018.
- VARGA Gyöngyi: Tanuló közösség és „narratív” hit, in Szabó Lajos (szerk.): *Teológia és oktatás*, Budapest, Luther Kiadó, 2015.
- VEKERDY Tamás: *Érzelmű biztonság?* Budapest, Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2011.
- VESZELSZKI Ágnes: Verbális és vizuális agresszió. Az internetes trollok, *JEL-KÉP* 2017/2, 17.
- VÖRÖS Éva: *Kötényes teológia. Esszék és tanulmányok*, Kolozsvár, Exit Kiadó, 2016.
- ZULEHNER, P. M.: Igen a vallásra – nem az egyházra? Az egyház a holnap multikulturális társadalmában, in Kock, M. (szerk.): *Az egyház a 21. században*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2007.
-
- ¹ Steigervald Krisztián: *Generációk harca a figyelemért*, Budapest, Partvonal Könyvkiadó, 2023, 108.
- ² Fuller, Andrew: *Nehezen kezelhető gyermekek*, Budapest, Scolar Kiadó, 2009, 108.
- ³ Twenge, Jean M. – Barsi Annamária: *iGeneráció – Akik közösségi médián és okostelefonon nevelkedtek*, Budapest, Édesvíz Kiadó, 2018, 18–21.
- ⁴ Veszelszki Ágnes: Verbális és vizuális agresszió. Az internetes trollok, *JEL-KÉP* 2017/2, 17.
- ⁵ Tari Annamária: *Hol a boldogság mostanában?*
<https://www.youtube.com/watch?v=14WFIY1voPY> (Letöltés: 2025.02.02.)
- ⁶ Tari Annamária: *Bullying. Mit tehet ellene szülő, gyerek, tanár?* Pedagógiai Esték, 2017.09.26. <https://www.youtube.com/watch?v=fo6sK5BY96o> (Letöltés: 2025.04.09.)
- ⁷ Harari, Yuval Noah: *Nexus*, Budapest, Central Kiadó Csoport, 2024, 185.
- ⁸ Couldry, Nick: *Media Society, World. Social Theory and Digital Media Practice*, Cambridge, Polity Press, 2012, 100.
- ⁹ Andok Mónika: *Digitális vallás. Az új információs technológiák hatása a vallásokra, vallási közösségekre Magyarországon*, Budapest, Ludovika Egyetemi Kiadó, 2022, 91.
- ¹⁰ Steigervald: *Generációk harca*, 255.
- ¹¹ Szűcs Ferenc: A posztmodern kor embere, mint igehallgató, in Kun Mária – Morvai Judit (szerk.): *Tanulmánykötet az 50 éves Marjovszky Tibor tiszteletére*, Kolozsvár, B&V Bt, 2003, 145.
- ¹² Heller Ágnes: *Mi a modernitás?*
<https://mindentudas.hu/eloadasok/tudomanyteruletek/bolcseszettudomany/141-filozofiai-tudomanyok/6o28-mi-a-modernitas.html> (Letöltés: 2025.02.02.)
- ¹³ Szabó Ildikó: Strukturális erőszak, in *Embertárs* 2011/2, 133.
- ¹⁴ Zulehner, P. M.: Igen a vallásra – nem az egyházra? Az egyház a holnap multikulturális társadalmában, in Kock, M. (szerk.): *Az egyház a 21. században*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2004, 7.
- ¹⁵ Szabó: *Strukturális erőszak*
- ¹⁶ Kovács Lajos: A vallás helye a társadalomban – Peter Berger nyomában, 30–33.
http://communicatio.hu/publikaciok/kovacs_lajos/vallas_a_tarsadalomban.pdf (Letöltés: 2025.02.02.)

- ¹⁷ Tillich, Paul: *Rendszeres teológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 2000, 24.
- ¹⁸ Safranski, Rüdiger: *Mennyi globalizációt bír el az ember?* Budapest, Európa Könyvkiadó, 2004, 5–12.
- ¹⁹ Kamarás István: *Kis magyar religiográfia*, Budapest, Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, 2003, 156.
- ²⁰ Vörös Éva: *Kötényes teológia. Esszék és tanulmányok*, Kolozsvár, Exit Kiadó, 2016, 156.
- ²¹ Steigervald: *Generációk harca*, 256.
- ²² Fabiny Tibor: *Hívő megértés*, Budapest, Hermeneutikai Kutatóközpont, 2008, 175.
- ²³ Klinghammer István: <https://felvidek.ma/2021/08/15/a-mult-nem-mogottunk-hanem-alattunk-van/> (Letöltés: 2025.04.10.)
- ²⁴ Brunner, D. Emil: *Das Gebot und die Ordnungen*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1933, 498.
- ²⁵ Szűcs Ferenc: A református iskola küldetése, in *Alapvetés. Háttér tanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*, Budapest, PRINTINGO – Digitális Nyomda és Grafikai Stúdió, 2017, 26.
- ²⁶ Kálvin, Johannes: *Institutio. A keresztyén vallás rendszere*, Budapest, Kálvin Kiadó 2014, 1.5.8.
- ²⁷ Győri L. János: Magyar reformátusként Európában, in Pompor Zoltán (szerk.): *Református Pedagógus Identitás 1.*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008, 29.
- ²⁸ Kósa László: *Protestantizmus és magyar művelődés*, 73.
https://library.hungaricana.hu/hu/view/CredoEvangMuhely_o2_1996_3_4/?pg=74&layout=s (Letöltés: 2025.04.10.)
- ²⁹ Luther Márton (1524): Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztyén iskolák felállítása és fenntartása végett, in Masznyik, Endre (szerk.): *D. Luther Márton Művei*, Pozsony, Luther Társaság, 1908, 173.
- ³⁰ Bodó Sára: Az egyházi iskola és a családi funkciók, in Pompor Zoltán (szerk.): *Református pedagógus identitás*, Budapest, RPI, 2008, 64–74.
- ³¹ Bibó István ifj.: *Hit és értelem. Iskola- és egyházközei írások*, Budapest, Argumentum Kiadó, 2018, 151.
- ³² Rózsai Tivadar: *Az egyház jövője*, Debrecen, Tiszántúli Református Egyházkerület, 2014, 23.
- ³³ Aczél Petra: *Neked van igazad?* Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2017, 61.
- ³⁴ Harari: *Nexus*, 316.
- ³⁵ Horváth Márta: *A történetmondás eredete*, Budapest, Typotex Kiadó, 2020, 20.
- ³⁶ Breithaupt, Fritz: *A narratív agy*, Budapest, Typotex Kiadó, 2024, 12–25.
- ³⁷ Kádár Annamária – Kerekes Valéria: *Mesepszichológia a gyakorlatban. Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban*, Budapest, Kulcslyuk Kiadó, 2017, 24.
- ³⁸ Peseschkian, Nossrat: *A tudós meg a tevehajcsár. Keleti történetek – Nyugati lelki bajok*, Budapest, Helikon Kiadó, 37. (Ezek a következők: tükörfunkció, modellfunkció, közvetítő funkció, raktár-hatás, hagyomány- és transzkulturális közvetítő funkció, regresszív és ellenminta funkció, valamint az álláspont változtatásra kaput nyitó lehetőség)
- ³⁹ Kustárné Almási Zsuzsanna: *Éltre kelt történetek. Bibliai történetek katechetikai feldolgozása a báb és dráma eszközeivel*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2023, 32.
- ⁴⁰ Varga Gyöngyi: Tanuló közösség és „narratív” hit, in Szabó Lajos (szerk.): *Teológia és oktatás*, Budapest, Luther Kiadó, 2015, 22.
- ⁴¹ Kustárné Almási: *Éltre kelt történetek*, 53.
- ⁴² Baumgartner Isidor: *Pasztorálpaszichológia*, Budapest, Semmelweis Egyetem TF Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, Híd Alapítvány, 2003, 562.
- ⁴³ Sennhauser, Walter: *Kérlek, ne oktass!* Budapest, Kálvin János Kiadó, 1999, 20–21.
- ⁴⁴ Vekerdy Tamás: *Érzelm biztonsága?* Budapest, Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2011, 137.
Vekerdy szerint főben járó bűn a történetek, mesék tanulságát kimondani, mert abban a pillanatban az nem etikai nevelés, hanem erőszak. A mese sodró képi világából az intellektusba emelt történetből kiörljük az élményt.
- ⁴⁵ Adorján József: *Hitből hitbe II.*, Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1990, 152.
- ⁴⁶ Kiechle, Stefan: *A hatalom gyakorlása*, Kecskemét, Korda Kiadó, 2010. 497, 35.
- ⁴⁷ Bolyki László: *Apák és fiúk*, Budapest, Harmat Kiadó, 2024, 189.
- ⁴⁸ Uo.



Műhely



AUX ELIZA

Evangelizáció a digitális kor információs káoszában: színre lép a könyvtárostanárr

Bevezető gondolatok, célkitűzés

A könyvtárostanárr munkája sok diáknak megfoghatatlan lehet, ahogyan a könyvtári órák is, az iskolai könyvtár pedig sok diák számára egyszerűen egy csendes tér, ahol tanulhatnak, kutathatnak, és könyvek között tölthetik a szünetüket. Az iskolai könyvtár azonban ennél jóval többet is tud nyújtani, ha kihasználjuk könyvtárpedagógiai lehetőségeit. A könyvtár nemcsak tudást közvetíthet, hanem értékeket is. A keresztény pedagógia szempontjából a könyvtárostanárr számos lehetőséget kínálhat arra, hogy a diákok megismerkedjenek a Biblia üzenetével, elmélyülhessenek a vallások közötti különbségek elemzésében, és megtanulják kiszűrni a félrevezető információk tömegéből az építő ismereteket. Az evangelizációs cél sem elhanyagolható. Nem csupán a hittanórák szigorúan meghatározott keretei között valósulhat meg – bár a hitoktatóval való közös munka csak az előnyére szolgál ezeknek a foglalkozásoknak –, hanem könyvtári órák keretében is. Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy milyen tanulásszervezési módszerekkel, könyvtárpedagógiai eszközökkel érhető el a gyermekek védelme a digitális kor információáradatában, valamint hogyan valósítható meg az evangelizáció. Hipotézisem, hogy az információk közötti navigálás és a hitelesség kérdésköre jól összekapcsolható a kereszténység tanának tanításával, illetve a Biblia hitelességének vizsgálatával. Kutatósomhoz a szakirodalmi elemzés mellé gyakorlatközpontú megközelítést választottam. Két lehetséges feldolgozási módját jártam körbe a témának, ami megvalósítható gimnazisták között, kisebb és nagyobb létszámban egyaránt dupla tanórák keretében. A foglalkozások menetét és azok értékelését szintén ismertetem a tanulmányban a megismételhetőség érdekében. A foglalkozások élménypedagógiára és kooperatív tanulásra épülnek és az információszerzés, információkeresés témája köré szerveződnek.

A könyvtárpedagógia szakirodalmi áttekintése

Müller Zsuzsanna tanulmánya alapján a könyvtárpedagógia egy önálló, interdiszciplináris terület, amely speciális pedagógiai kérdésekkel foglalkozik, és célja, hogy a folyamatosan fejlődő pedagógiai eszközök alkalmazásával támogassa az önálló tanulást és ismeretszerzést, miközben figyelembe veszi a könyvtár alapvető célkitűzéseit¹. Ezt erősíti meg Czeglédi László és Zentai Péterné is, akik szerint a könyvtárpedagógia magában foglalja a befogadó és reflektív tanulási-tanítási folyamatokat, valamint olyan mechanizmusokat kínál a diákok számára, amelyek segítik őket társadalmi, politikai és gazdasági helyzetük, valamint a társadalmi normák értékelésében és kritikus elemzésében². Ebből kiindulva a könyvtárostanár feladata eligazítani a gyermekeket a társadalmunk normarendszerében, és megtanítani őket reflektívan értékelni a kapott információkat.

A könyvtárhasználat olyan tantárgy, amely minden tudományterületet átfog, így a könyvtárostanár és a szaktanárok közös felelőssége biztosítani, hogy a diákok elsajátítsák és alkalmazzák a könyvtárhasználati és könyvtárinformatikai ismereteket³. Gyurcsó Júlia azt is hozzáteszi, hogy az iskolai könyvtár az a hely, amely hozzájárul a diákok információszerző- és feldolgozó képességének kialakításához, készségszintre emeléséhez. Gyurcsó hangoztatja, hogy pedagógiai szempontból fontos, hogy a diákokat célzottan, gyors ismeretszerzésre, szelektív és kritikai megközelítésre, valamint elemző és szintetizáló gondolkodásra neveljük, miközben az információ rendszerezésére is ösztönözzük őket. Czeglédi László így ír az információfeldolgozó képesség kialakításának szerepéről a könyvtárpedagógiában: „A könyvtárpedagógia egyik fő célkitűzése, hogy megismertesse a tanulókat a megbízható, ellenőrzött információszerzés lehetőségeivel, valamint tanácsokat, segítséget nyújtson a megszerzett információ hatékony, értő felhasználásához.”⁴

Urgin Gáborné a következőképpen fogalmazza meg a könyvtárpedagógia fogalmát: „a személyiségfejlődésnek a könyvtári tevékenység során felmerülő vagy az egyébként meglévő, sajátos pedagógiai (nevelési és oktatási) kérdésekkel foglalkozó alkalmazott jellegű tudomány”⁵. Urgin ragaszkodik ahhoz, hogy a könyvtárpedagógiai munkát kizárólagosan a könyvtárban elhelyezve lehet véghez vinni, osztálytermi vagy egyéb környezetben nem, ezzel az állítással azonban nem értek egyet, hiszen az elmúlt húsz évben a könyvtárak digitalizálása, az internet általános elterjedése olyan lehetőségeket nyitott meg a könyvtárpedagógusok számára, amelyekre korábban nem volt példa. Ezt a gondolatmenetet támasztja alá Szűts Zoltán és Szűts-Novák Rita is, akik a social media terjedésének pedagógiai hatásait vizsgálva megállapították, hogy „a digitális technológia és a belőle fakadó új kommunikációs formák és médiaplatformok korábban nem látott mértékben képesek átalakítani az egyes oktatási gyakorlatokat”⁶. Bár hangsúlyozzák a számos hátrányt, amelyet a technológia okozhat, nem elhanyagolhatóak az internet nyújtotta előnyök sem. A könyvtárpedagógia ma már nem helyhez kötött, az iskolai könyvtáron jelentősen túlmutató pedagógiai munka. Meg kell jegyezni viszont, hogy nem kérhető

számon ilyen előrelátás a 2000-es helyzetet feltáró szakértőktől. Nem vitatható azonban, amit Urgin is többször hangsúlyoz, hogy az önálló ismeretszerzés képességének fejlesztése, valamint az ízlés és az olvasói igényesség alakítása a pedagógiai munka egyik legösszetettebb és legnagyobb körütekintést igénylő területe. Urgin azt is kiemeli, hogy a tanulócsoporthoz könyvtárhasználati készségének fejlődéséért, valamint a fejlődéslélektani kérdések figyelemmel kíséréseért, a személyiségfejlődés segítéseért a tantestület egésze felelős, ideértve többek között a könyvtárostanárt is. Ezen megállapítása időtálló, és aktuálisnak tekinthető a ma tevékenykedő könyvtárpedagógusok munkáját nézve is.

Cs. Bogó Katalin a 2012-es Nemzeti Alaptanterv alapján elemzi a könyvtári lehetőségeket és kötelezettségeket, így a 9–12. évfolyamon előírt verbális és nem verbális információk hatékony gyűjtésének, szelektálásának, rendszerezésének, kritikai értékelésének és gyakorlati alkalmazásának fejlesztését, valamint a könyvtári információkeresés készségeinek elmélyítését⁷. Hozzáteszi, hogy a magyar nyelv és irodalom az elsődleges befogadó tantárgya a könyv- és könyvtárhasználatnak, és a könyvtárhasználati órák a hagyományos tanítási keretek helyett a konstruktív tanulási környezetben valósíthatók meg, elősegítve a forrás- és problémaalapú tanulást, a kooperatív módszerek, a differenciálás és a projektpedagógia alkalmazását. A 2020-as NAT követelményeit tekintve megállapítható, hogy a korábban meglévő feladatok megmaradtak, azonban ki is egészültek, méghozzá az ismeretszerzés és forráshasználat területén: „tud forráskritikát végezni és különbséget tenni a források között hitelesség, típus és szövegösszefüggés alapján”⁸.

Az evangelizáló könyvtárostanárról

A misszió a keresztény hit terjesztésének szélesebb értelemben vett küldetése, aminek szerves részét képezi az evangélium hirdetése. Tomka meghatározása szerint a missziós tevékenység olyan népcsoportokra vagy területekre irányul, ahol Krisztus és az evangélium még ismeretlen, vagy ahol nincsenek olyan keresztény közösségek, amelyek képesek lennének hitüket megélni és másoknak továbbadni.⁹ Ezért van szükség az ilyen helyeken a pogányokhoz szóló missziós munkára. A gyermekevangelizálás, amely részét képezi a misszióknak, nem újkeletű, azonban sokszor kizárólag a hittanoktatók végzik. A vallás behozatala az iskolába megosztó fogadtatású a közgondolkodásban. Ezt támasztja alá Gonda László is, aki szerint a protestáns iskola és az evangelizáció összekapcsolása általában kétféle reakciót vált ki. Az egyik teljesen elutasító, arra hivatkozva, hogy az egyház köznevelési intézményei közfeladatot látnak el, így nem lehet más céljuk, mint a kerettantervekben meghatározott ismeretek és készségek átadása. Gonda a következőket írja: „Az iskola és a misszió tehát nem fér meg egymással: az iskola nem templom, a katedra nem szószék, a tanár pedig nem prédikátor. Az egyház és a misszió ez esetben szinte egymást kizáró fogalmak: a közoktatás célkitűzései világosak, az

egyház iskolafenntartóként közfeladatot vállal át, tehát iskoláiban nem nyújthat sem többet, sem kevesebbet, mint amire felhatalmazást kapott. Az egyházi jelleg kizárólag az iskola pedagógiai programjának teológiai-filozófiai forrásaiban ragadható meg; »hit-térítésnek« nincs helye egy közoktatási intézményben.”¹⁰ A másik álláspontot, miszerint a protestáns iskola igenis evangelizáljon, Gonda szerint elenyésző népszerűségűnek tekinthetjük. Az egyház az iskola alapvető oktatási funkcióit elfogadva és megtartva igyekszik missziós céljait elérni, például iskolai áhítatokon, istentiszteleteken keresztül. Az elkötelezett egyháztag pedagógusokat bátorítják arra, hogy tanítás közben is hirdessék az evangéliumot, így például a hívő könyvtárostanárok számára is kitágul ez a lehetőség. A Biblia több helyen is szól arról, hogy engedjük Jézushoz jönni a gyermekeket (Máté 19,14, Márk 10,14, Lukács 18,16). De hogyan tudja a könyvtárostanárral támogatni a gyermekevangelizációt? Talán legevidensebb gondolat az olvasóvá nevelés kérdése lehet. Dömsödy Andrea is megerősíti, hogy a könyvtárpedagógia egyik kiemelkedő része az olvasóvá nevelés, amely alapvető szerepet játszik a jó tanulmányi eredmények elérésében és a diákok személyiség fejlődésében egyaránt.¹¹ A keresztény olvasó számára pedig az elsődlegesen „népszerűsítendő” olvasmány nem más, mint a Szentírás. Egy kevésbé ismert vonatkozása lehet a könyvtárostanárral munkájának az információhitelesség ábrázolása keresztény szemmel. Dömsödy Andrea tanulmánya alapján megállapítható, hogy az információs műveltség elemei nemcsak az oktatás során az információhoz való hozzáférés szempontjából lényegesek, hanem hozzájárulnak a tanulók iskolán kívüli és későbbi sikeres életéhez is. Különösen fontos szerepet játszanak az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben, és a folyamatos fejlődés támogatásában. Az információkkal való interakcióink tehát nem szűnnek meg életünk végéig. Mindezek alapján a világ mindenféle szellemiségű áramlatait összevetni a keresztény forrásokkal és a hitelesség kérdésével egy olyan megközelítés lehet, amely nem gyakran kerül elő, ám annál hatásosabb lehet gyermekeink védelmében. A következőkben ez utóbbi gondolatmenet megvalósítási lehetőségeit mutatom be.

Az evangelizáció és az információhitelesség tanításának gyakorlati megvalósítása könyvtárpedagógiai eszközökkel

A résztvevők az egri Lámpás nevű élmény-központú, felekezeti keresztény tiniklub 12–21 éves tagjai közül kerültek ki. A foglalkozásokon részt vettek hívő és nem vallásos felső tagozatos (2 fő), egyetemista (3 fő), valamint gimnazista (7 fő) diákok is. A csoportlétszám 12 fő volt, a könyvtárpedagógiai foglalkozás mindkét esetben dupla tanórát, tehát 90 percet vett igénybe. Az első csoportos foglalkozás során a Biblia hitelességének vizsgálatát kötöttem össze az információk általános hitelességének kérdésével, játékos formában többek között szó esett a fake news, az információáramlás, a digitális információkérdéséről. A foglalkozás menetét az alábbiakban ismertetem:

A kellékek Dixit kártyák voltak, és szükség volt A/4-es rajzlapra, filctollakra, gyógyszeres dobozra/tartóra, Jelly Beans cukorkákra, papírcédulákra és egy pendrive-ra, amin a ppt volt.

időtartam: 2x45 perc

Idő	Az óra menete	Didaktikai megjegyzések
'5	I. Szervezési feladatok Köszönés. Minden diák bemutatkozik, és mellé két szóval összefoglalja, hogyan jellemezné a Bibliát, mi jut róla eszébe.	Hiányzók beírása, technika beüzmelése
'10	II. Ráhangolódás A mai dupla órán az információáramlásról fogunk beszélni. Annyiféle gondolat, szellemi áramlat, elmélet környékez meg minket napról napra, hogy nehéz eldönteni, mi az igazság. Főleg az interneten. Ti is így érzitek? Feltételezett válasz: igen. Ezzel kapcsolatban fogunk most egy bevezető játékot játszani, amelynek a neve pletykajáték. A mellettem ülő fülébe súgok egy nehéz mondatot, neki azt kell tovább súgnia a mellette ülőnek, aztán végig körben, amíg visszajut hozzám. Vajon mi ér körbe? A mondat: A kék kabátos macska a kerítésen átugorva egy citromsárga napernyő alá futott. Még egy kör: A tavaszi réten táncoló lila pillangók a nap első sugaraiban gyönyörködnek. Valószínűleg egyik helyen sem ugyanaz ér vissza. Ez a játék is kiválóan példázza, hogy milyen könnyen torzulnak az információk.	
'5	III. Jelentésteremtés A következő játék próbára tesz majd titeket. Csoportokba kell most rendeződni (1 rajzoló, 3 súgó/imposztor minden csoportban, azaz négyen lehetnek egy csoportban). Rátok bízom, hogyan osztjátok fel. A játékszabály a következő: A rajzolónak egy képet kell filctollakkal megrajzolnia, amihez utasítást kap a súgóktól és az imposztoroktól is (egy lámpást kell rajzolni). Minden súgó/imposztor csak alakzatokkal kommunikálhat (pl. rajzolj egy nagy kört, kis négyzetet, benne hullámos vonalat), konkrét dolgot nem mondhat! Az imposztor célja, hogy elrondítsa a képet, és ne jöjjön ki az alakzat, amelyet el kell készítenie a csoportnak. A rajzos nem tudja, ki az imposztor és ki a súgó, valamint azt sem, mit kell rajzolni. Mindenki 1 utasítást mondhat a rajzolónak, utána ismétlődik a kör.	Az legyen a rajzoló, aki nem akar vagy nem tud Jelly Beans-t enni.
'5	A súgók és imposztorok mindenízü drázsét kapnak, tehát azok, akik a csoportban nem rajzolnak. Aki közületek finom ízűt kap, az súgó lesz. Akie rossz ízű, az az imposztor. Ha mindenkié finom, akkor mindenki súgó, de egymásról ti sem tudhatjátok, ki kicsoda.	Csoportfeladat, 4 fős csoportok drázsékat körbeadni Figyelmeztetni kell a gyerekeket, hogy ne egyék meg a gyógyszer-tartót, mert nem ehető! A mindenízü drázsék kóstolása

Minden tanácsadó 1 utasítást mondhat, a rajzolónak pedig követnie kell. Segítségként a rajzolók megkapják az információkász gyógyszerét, amely segít majd navigálni és eldönteni, kinek a szavára érdemes hallgatni. Ezt majd csak akkor nézzétek meg, amikor szólok!

A gyógyszer kinézetű kis tartóban egy igehely van elrejtve, amelyet ki kell keresniük, és arról szól, amit le kell rajzolniuk:

Példabeszédek 6,23

- „Mert a parancsolat lámpás, a tanítás világosság, és az élet útjára intő feddő intések.”



1. kép a gyógyszer alakú tartók

Amíg Jelly Beans-t választanak és kóstolnak a többiek, a rajzolókat kihívom a teremből, hogy odaadjam a gyógyszert.

A csoportok egy asztal köré tömörülnek, elkezdenek rajzolni, eltelik pár perc, azután ismét venniük kell a sűgőknak és imposztoroknak Jelly Beans-t, hogy cserélődjének a szerepek, és még jobban összekeveredjenek az információk. Ezt lehet többször ismételni. A rajzolásra 20 perc áll rendelkezésre.

Amikor elérték a 15 percet: A rajzolók most megnézhetik, mit rejt a gyógyszer, és meggyógyulhatnak az információs káoszból. Egy igeverset találtak a Bibliából, amelyet ki kell keresnetek, és abból megtudhatjátok, mit is rajzoltátok pontosan. Ezután pedig a maradék 5 percben eldönthetitek, kinek az utasítását fogadjátok el, nem kötelező minden alakzatot lerajzolni! Az utolsó Jelly Beans evős körben csak azok egyenek még egy cukorkát a sűgők és imposztorok közül, akik szeretnének.

Lejárt az idő, mutassátok be a kész alkotásokat, és aki rajzolt, mesélje el, hogy hogyan élte meg a feladatot, nehéz volt-e kitalálni, merre vezetik, kiben bízhat meg, ki vezet jófelé!

Az imposztorok és a sűgők fedjék fel magukat, mondják el ők is, milyennek érezték a feladatot, és azt is, mit rajzoltattatok!

Az a csoport nyert, ahol kijött a lámpás alakzat vagy legalább felismerhető! Ahogy látjátok, itt is az derült ki, milyen sokféle információ érkezik az emberektől, és nem mindig egyértelmű, kinek van igaza. Még jó, hogy itt

közben igyekezzetek pókerarccal nézni, hogy ne legyen egyértelmű, hogy melyik csoportba kerülnek!

Egy Biblia legyen minden rajzos asztalnál!

Az igevers kikeresése nem számít bele a 20 perces időtartamba.

A tanár elmagyarázza, hogyan kell igehelyet kikeresni.

'15	van nekünk a Biblia, amely nemcsak a játékban, de a való életben is útba igazíthat bennünket, ha eltévednénk. Hallgassatok meg erről egy előadást, hogy miért a Bibliát hoztam ide, mint a helyes információ, az igazság forrását!	Ppt bemutatása frontális tanári előadás
'10	IV. Reflektálás Dixit kártyákat hoztam nektek, talán többen ismeritek. Mindenkit szeretnék megkérni arra, hogy vegyen egy képet magához most! Ha arra a szóra gondoltok, hogy Biblia, akkor melyik kártya jut róla eszetekbe? Üljetek a kártyával vissza a helyetekre, és mondjátok el röviden, hogy miért azt választottátok!	Beszélgetés, konklúzió, nagy- csoportos beszél- getés
'5	Zárásnak egy olyan gondolatot hoztam nektek, hogy az információk kusza világában úgy olvassuk a Bibliát, hogy az meg tudja adni a világosságot számunkra.	Zárszó

A diasor:





1. ok - Isten kijelentése

- Saját tapasztalataink, benyomásaink megcsalhatnak minket
- A Biblia Isten kijelentett szavának mondja magát

2Pt 1,20-21

2Tim 3,16-17

1Thess 2,13

Zsid 4,12

Jn 8,31-32

Zsolt 119,160



2. ok - Egységes

- **nincsenek ellentmondások (Isten nem változik)**
1500 év, 40 különböző szerző (eltérő származás, foglalkozás, különböző helyszínek, 3 kontinens: Ázsia, Afrika, Európa, 3 különböző nyelv: héber, arám, görög)



3. ok - Központjában Jézus

- Igen, az Ószövetségnek is!

Ószöv: előkészítés

Evangéliumok: megnyilatkozás

ApCsel: terjesztés

Levelek: magyarázat

Jelenések: beteljesülés



4. ok - Megváltozott életek

Üldöztetések:

Az őskeresztény egyház bizonyíthatóan: apostolok az Ószövetségről, a korai egyházatyák az Újszövetségről

- **A zsidó nép megléte a mai napig**

kezdett: kb. 4000 évvel ezelőtt, Ábrahám elhívása, ígéret földjének elfoglalása, babiloni fogság, visszatérés, Kr. u. 70: Jeruzsálem lerombolása, 1900 éves vándorlás, üldöztetés csúcspontja a II. világháború, 1948: zsidó állam megszületése. Nem veszítették el nemzeti azonosságukat, nem olvadtak be más népek közé!



5. ok - Történelmi és régészeti bizonyítékok

- Holt-tengeri tekercsek: minden korábban ismert ószöv-i kéziratnál 1000 évvel régebbiek, kb. Kr. e. 100, Eszter könyvének kívül az összes ószöv-i könyv teljes vagy részleges példányát megtalálták. És alig akad a szövegben eltérés!





6. ok - Kanonizáció

- KÁNON: Istentől ihletett, isteni tekintéllyel bíró
- Nem adományozták ezt a jelzőt a Biblia könyveinek, hanem csak elismerték róla!
- Kritériumai: szerzői próféták, apostolok, ezek munkatársai, tekintéllyel szól Isten nevében, szellemi ereje van (épít, nevel, életet megújít), történelmi pontosság, első fogadtatás kritériuma (hogyan fogadták azok, akiknek elsősorban címezték)



Miért nem Jézus írta a Bibliát?

- Mondani vagy mutatni? Én mondom magamról? (hitelesség)

Szinoptikusok?

- Máté-Márk-Lukács
- János NEM kérdőjelezi meg őket
- nincs hitbeli ellentmondás!



Deuterokanonikus könyvek?

- másodkanonizált/apokrif (ökumenikus párbeszédnek nem része)
- Katolikus vs. Protestáns? **JÉZUS!! a hitünk alapja**
- Mindenhol vannak hívők



A Biblia mint gyógyszer

- megváltás (=az emberiség meggyógyítása)
- Jézus az orvos, aki kínálja a gyógyszert
- szabályok (nem mindig tetszik, amit Isten kér tőlünk -> keserű lenyelni)



A foglalkozás értékelése során elmondható, hogy a diákok pozitív visszajelzései megerősítőleg hatottak számomra, hiszen elmondásuk alapján nem csak élvezték a foglalkozást, de új információkat is szereztek, és sikerült jobban elmélyülniük a témában. Az egész foglalkozás témája közvetlenül az evangelizációt szolgálja. Az igék használata és értelmezése, valamint a végső konklúzió („Isten szava világosság”) a keresztény tanítások alappilléreit erősíti. A rajzolás játékban való igehasználat, valamint a ppt és az arra való reflexió segíti a fiatalokat abban, hogy a Biblia szavait megjegyezzék és belsővé tudják tenni. A csoportos játékok, különösen a rajzolás, az együttműködési készségeket fejlesztik, miközben szórakoztató módon hozzák közelebb a fiatalokat a Biblia szövegéhez.

Az egyik csoport által készített rajz jól mutatja, hogyan történt az információáramlás a gyerekek között. Bár fellelhető a lámpás motívuma a rajzon, nem egyértelműen, ami jól példázza a feladat tanulságát, vagyis, hogy az információ nagyon könnyen torzul az emberek között, és figyelmesnek kell lenni az esetleges veszélyekre, amelyek ebből fakadhatnak.



2. kép csapatomunka

A második feldolgozási javaslat a különféle vallások összehasonlítása a kereszténységgel. A foglalkozás szintén csoportfoglalkozásra épül, főleg gimnazisták számára, ahol a pletykajáték, mint ráhangolódási fázis ugyanúgy alkalmazható. Akár projekt formában is működhet, hogy a diákoknak különféle vallások/felekezetek témáját kell feldolgozniuk, a feladatuk pedig utánajárni, és röviden összefoglalni a könyvtári állomány/megadott adatbázisok alapján szerzett tudásukat. A foglalkozás kiscsoportban és nagyobb létszámban is megvalósítható. A foglalkozás komplexitása miatt célszerű hittanoktató kolléga közreműködésével elvégezni a tudásátadást, nekem erre nem adódott lehetőségem. Fontos, hogy a különböző vallások és felekezetek bemutatása logikus érvelési mintát kövessen, és kerüljük a minősítő megjegyzéseket ezeken az órákon különösen. Az evangelizálás

megvalósítható úgy is, hogy a diákok vallási, felekezeti hovatartozáshoz való döntési jogát tiszteletben tartjuk és tiszteletben is kell tartanunk. A foglalkozás bemutatását a következő bekezdésekben ismertetem, mellékelve hozzá a reflexiót is.

A feladathoz szükséges kellékek az apró kövek, amelyek dekorációként vagy szimbolikus elemként is szolgálhatnak; színes lángú gyertyák; valamint gyufa ezek meggyújtásához. Emellett örökmécsesek is szükségesek, amelyek folyamatos fényt biztosítanak. A programhoz kaparós sorsjegyek is tartoznak, amelyek interaktív elemet visznek az eseménybe. Végül egy pendrive is elengedhetetlen, amelyen a prezentáció található, biztosítva a vizuális segédanyagot az előadás során.

időkeret: 2x45 perc

Idő	Az óra menete	Didaktikai megjegyzések
'5	I. Szervezési feladatok Köszönés. Minden diák bemutatkozott, és mellé egy gondolattal elmondta, honnan szerzi az információit, milyen forrásból.	Hiányzók beírása, technika beüzmelése
'5	II. Ráhangolódás Kis csoportokra osztottam a diákokat, és farkasszem kellett nézni minden csoportnak egymással (elég 1 valaki minden körben).	Csoportalkotás
'10	Én 4 csoporttal dolgoztam, így a mérkőzések száma $4 \cdot 3/2 = 6$ kör volt, és minden kör ismétlődött egyszer. Az a csoport, aki tovább bírta a farkasszemet, mindig kapott egy követ a csoportjának.	Csoportverseny
'10	Amikor a körök lementek, akkor a követeket beválthatták a következőképpen: kaparós sorsjegyet vehettek belőle, amely elvezette a szerencsést egy gyertyához a színes lángúak közül (ők csak annyit láttak, hogy gyertyák közül lesz a nyeremény, nem tudták, hogy színes lesz a láng, ha meggyújtjuk). A csoportoknak nem volt kötelező sorsjegyet venni, az összes követet feltehették egy lapra azzal a feltétellel, hogy nem kérnek sorsjegyet, és helyette titkos csomagot választanak, amelyben vagy van valami, vagy sem (mindben van örökmécses). Ha van olyan csoport, aki nem kapott követ, akkor ők már csak ilyen csomagot kaphatnak, mert nincs mit beváltaniuk sorsjegyre. Akinek nagyon sok köve van, több sorsjegyet is vehet, de csak 1 rejtélyes csomagot lehet kapni. Sorsjegy és csomag egyszerre nem lehet az övék. A kaparós sorsjegyek árát a következő módon határoztam meg: Egy sorsjegy jár egy kőért, két kőért és három kőért is. Emellett jár sorsjegy egy kőért, ha mellé egy alliteráló dicséretet mondanak a diákok egy barátjuknak.	Kövek beváltása, gyertyák megszerzése, titkos csomag kiválasztása
		
	4. kép sorsjegy	

	Egy-egy kis kövel vagy pénzérmével lekaparták a sorsjegyet választók a szürke felületet, és megkapták a gyertyájukat. Itt derült csak ki, hogy bár minden sorsjeggyel rendelkező valaki kap gyertyát, de csak az igazi világosság gyertyája nyerhetett aznap. Meggyújtottuk a színes lángú gyertyákat, és ott szembesültek a gyerekek azzal, hogy ezeknek a fénye nem sárgán világít. Az örökmécseket is felkapcsolták, és látványosan sorban elfújtam a gyertyákat, hogy kialudjon a fényük. Az örökmécseket is fújtam, de azok nem aludtak el. A játék nyertesei azok voltak, akik a titkos csomagot választották benne az örökmécsessel, mert annak a fénye nem alszik ki. Ez adta az átvezetőt a tanításhoz, ahol a vallások is egyfajta fényt bocsátanak ki magukból, az örök világosságnak mondják magukat, de valójában csak egynek lehet igazi fénye, egy lehet az igazság, és az a kereszténység.	
'5		
'30	III. Jelentésteremtés A prezentáció előadása.	Tanári magyarázat Tanári előadás, frontális
'15	IV. Reflektálás A ppt utolsó előtti diáján igeverseket helyeztem el összegyűjtve a témában. A gyerekek közül sokan nem tudtak igeverseket kikeresni, ezért a kiscsoportok tagjait tudatosan úgy válogattam össze, hogy mindenhol legyen valaki, aki már ismeri, hogyan kell keresni a Bibliában, így egymást tudták tanítani. Az volt a feladat, hogy a kiscsoportokban közösen keressék ki a verseket és beszélgessenek róla (kivéve a Zsoltárok 86,10-at, mert azt én olvastam fel). Lehetséges egyéb feladatok a kiscsoportok számára: különféle adatbázisok megadása, ahol keresniük kell egy olyan felekezetről információkat, amelyről nem volt szó a ppt-ben (pl. anabaptisták; amishok, stb.). Ehhez szükséges, hogy a könyvtárostanár a keresési alapelveket bemutassa, és elpróbálja a gyerekekkel, valamint ebben az esetben annyi számítógépre/telefonra is szükség van, ahány csoport fog dolgozni. A foglalkozás végi reflexió tartalma egyezik az első foglalkozásával. Kiegészítő feladat lehet mindkét foglalkozás témájának esetében egy kiscsoportos feladat a hitelességgel kapcsolatban. Különféle források kerülnek ebben az esetben a diákok elé, és nekik hitelesség szerint sorrendbe kell rendezniük legmegbízhatóbbtól a garantált álhírig a lehetőségeket. A következő lehetőségeket javaslom a feladathoz: 1. Lektorált folyóiratok, tudományos könyvek, egyetemi kiadók által publikált művek (leghitelesebb) 2. Hivatalos intézmények által kiadott dokumentumok és irányelvek 3. Ismeretterjesztő könyvek 4. Facebook-csoportok, YouTube-csatornák, Tiktok 5. Padtársam mondta (alacsonyabb hitelesség) A sorba rendezés elvét közösen ellenőrizni kell, hogy biztosan jól oldották-e meg a feladatot. A foglalkozás végén a csoportok vázolják fel, miket tanítottak az igeversek számukra, és mit jegyeztek meg az elhangzottakból.	
'5		

A színes lángú gyertyák az általam tartott foglalkozáskor a következő színekből álltak:



3. képet készítette: Nyitrai Lotti

A diasor:

VALLÁSOK ÉS A VILÁGOSSÁG

Világképek, Istenképek

Deizmus	Teizmus	Panteizmus	Materializmus
- Isten teremtette a világot, de azóta nem avatkozik bele "távol marad" attól, amit létrehozott - felvilágosodás	- Isten létezik és aktívan befolyásolja a világot, kapcsolata van az emberekkel - kereszténység, iszlám, judaizmus	- Isten és a természet egy és ugyanaz, mindenhol jelen van - hinduizmus	- Csak az anyagi világ létezik; a világ jelenségei nem igényelnek természetfeletti magyarázatot - ateizmus

Mitológia vs. vallás

nem feltétlenül tekintik isteneiket vallásos hódolat tárgyának

görög/római mitológia

- Kötelező tananyag
- Káoszból lett a világ, istenek folyamatos harca
- Valentin nap (St. Bálint) vs. Lupercalia: (termékenységi ünnep, kecske)

Mezoamerikai vallások

- Maják naptára
- 2012. december 21-én zárult le, mégse lett világvége

ősmagyar mitológia

- Újévi tűzijáték (turul madár vagy Szűz Mária?)

kelta mitológia

- Samhain: integrálták a kelta hitvilág elemét a keresztény hittérítők = Mindenszentek napja

Politeista vallások

Sintoizmus

X szent írás, dogma „a szellemek útja”
kamik: az ősök, természet (pl. erdő, folyó) szellemei
főpap: császár
Hiányzik a gonosz fogalma! nem fontos a túlvilág

Hinduizmus

ismeretlen fogalom az eredendő bűn, az ember eredendően isteni lény
szertartásokkal megtisztul
legnagyobb erény: a munkafeladatok minél eredményesebb teljesítése

Hinduizmus

alapja: Védák könyve
Reinkarnáció és karma (tettek alapján újjászületett sors)
Brahman: több istenség azon belül
KARMA

Moksa (megszabadulás):
szabadulás a lélekvándorlásból
jó cselekedet, meditáció, jóga által
Mandala: isteneket ábrázolják
Brahma – A teremtő isten
Vishnu – A fenntartó isten
Shiva – A pusztító isten
Ganesha – Az akadályok eltávolítója

Monoteista vallások

Buddhizmus

A középpontjában nem egy isten, hanem a Buddha tanítása és a megszabadulás (nirvána) elérése áll jó cselekedetekkel, meditációval
Buddha (Szóddhártha Gautama) egy ember
KARMA
a halál nem végső állapot, hanem a reinkarnációs ciklus része

Krisna-tudat

Hinduizmus egyik szektáján alapul, mantraéneklés + bhakti jóga vezet az üdvözléshez
Bhagavad-gita a szent könyv
isteneik Jézus, Krisna szent küldötte (csak mint lelki mester)
az emberi élet célja, hogy megszabaduljon a születés és halál körforgásától (samsara) - visszatérjen Krisna társaságába

Judaizmus

szent könyve az Ószövetség (vagy Tanakh), amely három fő részből áll: a Tóra (Mózes öt könyve), a Nev'im (proféták könyvei) és a Ketuvim (írások)
Jézus nem tekintik Messiának egy jövőbeli, politikai és vallási vezetői várnak, aki helyreállítja Izraelt és elhozza a békét
ékeztéri szabályok, szombati pihenőnap, vallási ünnepek betartásával üdvözülés

Népszerű vallások

meditáció, jóga, asztrológia, kristályok, tarotkártya, reiki, manifesztálás, univerzum, karma

New Age

szinkretista (keverék) jellegű világnézeti mozgalom a 20. sz-től
mágikus-okkult elemek + keleti vallások
minden ember a maga istene
mindenkinek a maga igazságát kell megtalálnia

Iszlám

Mohamed főproféta, szent könyv a Korán
elutasítja a Szentháromságot és Jézus isteni mivoltát, Paradicsom
Allah iránti hűség és a helyes cselekedetek (5 alapvető vallásos cselekedet: imádság, bűjt, almatizna, zarándoklat és hitvallás)

Gabriel mondta neki, hogy olvasson.
Mohamed azt válaszolta, "Nem tudom, hogyan kell olvasni." Ezek után az angyal elkapta és annyira szorította Mohamedet, hogy már nem bírta tovább elviselni. És ez még kétszer megismétlődött (al-Bukhari 3, Ibn Ishaq, 106. o., Korán 96:1-5.).

Nem keresztény szervezetek!

SZEKTA vs. vallás

zárt társadalmi rendszer
saját tanokat hoznak létre
radikális
karizmatikus vezetőkhöz kötődik
gyakran elzárkóznak a külvilágtól

az Atya és Jézus megjelent neki: egyik egyházhoz se csatlakozzon, mert mindannyian tévednek az üdvösséget összekapcsolják a cselekedetekkel, keresztséggel és a templomi szertartásokkal (pll halottak helyetti keresztelkedés)
nem hisznek a Szentháromságban, három különböző istenséget vallanak

1 Jehova Tanúi

- elvetik a háromságot
- Új Világ fordítás Bibliát olvassák (átíratokat tartalmaz)
- üdvözülés cselekedettel, hittel, keresztséggel
- elutasítják a vérátömlesztést
- halál = megsemmisülés (nincs pokol)

2 Mormonok

Utolsó Napok Szentjeinek Jézus Krisztus Egyháza
Joseph Smith a prófétájuk: Mormon könyve

3 Unitáriusok

elvetik a háromságot, Jézust prófétának tartják
Nyitottság más vallásokkal szemben

KERESZTÉNYSÉG

Keleti
Ortodox

Nyugati
katolikusok, protestánsok

Legismertebb felekezetek

- 01 Katolikus
- 02 Ortodox
- 03 Református
- 04 Baptista

- Szentírás és az egyházi hagyományok kombinációja adja a hit alapját
- hierarchikus, tetjen a pápa (Isten földi képviselője)
- szentségek, mise
- Szentírás, az egyházi hagyományok és az egyetemes zsinatok
- ikonok (nem csupán műalkotások, hanem szent tárgyak)
- szertartások hagyományos bizánci rítus szerint
- nincs központi vezető, helyi érsekek vannak
- 16. századi protestáns reformációból ered Kálvintól
- Szentírás egyedül tekintélye és a templonok egyszerűsége
- A keresztség nem a személyes hitre alapozott, hanem az egyházi közösséghez való tartozás szimbóluma (gyerekkeresztség)
- presbiteriánus rendszer
- predestináció
- 17. század elején alakult meg
- elvetik a gyermekkeresztséget, csak felnőtt hívő beáldozása
- két szentség létezik: a keresztség és az úrvacsora
- autonóm helyi gyülekezetek

Egyéb protestáns felekezetek

- 01 Evangélikus
- 02 Anglikán
- 03 Adventista
- 04 Pünkösdista

- Luther Márton: 1517. október 31-én kifüggesztette híres 95 pontját a wittenbergi vártemplom kapujára
- tradíciók vagy bármilyen emberi tekintély nem helyettesíthetik a Szentírást
- a búcsúadulák eltörlését követeli
- rendelkezik hierarchikus felépítéssel: legfőbb vezetője a canterbury érseke
- fontosak a szentek, de sokkal mérsékeltabban tisztelik őket (nincs közböjnény imádkozás hozzájuk)
- 16. század elején alakult meg, amikor VIII. Henrik angol király elszakadt a római katolikus egyháztól
- a szertartások az anglikán könyv (Book of Common Prayer) alapján történnek
- különleges hangsúlyt fektetnek a Jézus Krisztus második eljöveteleire
- szombaton tartják az istentiszteletet
- vegetáriánusok
- Az úrvacsorát évente egyszer, a második eljövétel előkészületeként ünneplik
- központjában a Szentlélek betöltése és az Szentlélek ajándékai állnak
- a Szentlélek betöltése egy külön esemény, amely a hívők számára egy második, különleges élményt jelent a megtérés után = Lelekkeresztség
- gyógyulás, prófétálás, nyelveken szólás
- karizmatikus



A foglalkozás több tantárgyhoz is szorosan kapcsolódhat, különösen az irodalomhoz, történelemhez és hittanhoz. Az egyházi iskolákban osztályfőnöki óra keretében is beépíthető a tanrendbe, ahol a lelkiség erősítését, a vallási ismeretek elmélyítését és a hitbeli reflexiót is segítheti. A diákok visszajelzései alapján a foglalkozás alapos áttekintést nyújtott a különféle vallások és mitológiák világáról. Kiemelték, hogy a szemléletes játékok kifejezetten élvezetesek és tanulságosak voltak számukra, mivel segítették az elméleti anyag könnyebb megértését és feldolgozását.

Ugyanakkor kritikai észrevételek is érkeztek. Többen hosszadalmasnak találták a prezentációt, és úgy érezték, hogy túl sok információt kaptak egyszerre. Emiatt a figyelmük a foglalkozás végére csökkent, és nehezen tudták megjegyezni a számukra fontos részleteket. Néhányan kifejezetten azt jelezték vissza, hogy szívesebben vettek volna rövidebb, fókuszáltabb előadást, amely a leglényegesebb pontokra összpontosít, miközben több időt hagy a megszerzett tudás elmélyítésére és a játékos feldolgozásra.

A foglalkozás hatékonyságának növelése érdekében érdemes lehet a prezentációt rövidebb, jobban strukturált egységekre bontani, és a résztvevők életkori sajátosságaihoz igazítani. Az információk fokozatos adagolása, valamint az aktív részvételt ösztönző interaktív elemek beépítése segíthet abban, hogy a diákok ne érezzék túlterheltnek magukat, és az elsajátított ismeretek jobban rögzüljenek.

Konklúzió

Összességében elmondható, hogy a kereszténység és a Biblia tanulmányozása során a könyvtárpedagógus hatékonyan ötvözheti a könyvtári óra tananyagát az evangelizációval, ha megfelelő pedagógiai eszközökkel és módszertannal, valamint kellő érzékenységgel dolgozik. A kutatás során bemutatott foglalkozások visszajelzései igazolták, hogy az élménypedagógia és a kooperatív tanulás, valamint az információszerzés és információkeresés evangéliumalapú megközelítései nemcsak a tanulói készségeket fejlesztik, hanem alkalmasak a hiteles információk közötti navigálásra, valamint a kereszténység tanainak közvetítésére is.

A diákokkal folytatott interaktív és élményszerű tanulás segítette az információhitelesség fontosságának hangsúlyozását, a Bibliához való pozitív viszony kialakítását, valamint az alapvető keresztény értékek mélyebb megértését. Az információ hitelességének vizsgálatát játékos és gyakorlatias formában bemutató duplaórák hozzájárultak ahhoz, hogy a diákok képesek legyenek kritikusan értékelni az őket körülvevő információkat, és felismerjék a Biblia mint megbízható forrás szerepét.

A bemutatott foglalkozások, a szakirodalmak és a foglalkozásokra kapott visszajelzések alátámasztják, hogy a könyvtárpedagógia hatékonyan integrálható a keresztény nevelésbe, és kiváló lehetőséget nyújt a gyermekvédelemre a digitális kor információkáoszában, valamint megvalósítható emellett az evangelizációra törekvés. A jövőben érdemes lehet még szélesebb körben kipróbálni és adaptálni ezeket a módszereket több intézményben is, illetve további kutatásokat végezni a könyvtárpedagógia és a hittanoktatás hatékony együttműködésének lehetőségeiről.

Irodalom

- CZEGLÉDI László – ZENTAI Péterné: *A digitális oktatás könyvtárpedagógiai vonatkozásai – hagyományos képzés vs. valóság*, in *Agria Média* 2023, Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, 232–236.
- CZEGLÉDI László: *A digitális pedagógia könyvtárpedagógiai kérdései in: Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*, 2018, 29–34. DOI: 10.18427/IRI-2018-0003
- CS. BOGYÓ Katalin: *A gyakorlóiskolai könyvtárak könyvtárpedagógiai lehetőségei*, *Módszertani Közlemények*, 53. évfolyam 2013/3, 16–25.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/35547> (Letöltés: 2025.01.10.)
- DÖMSÖDY Andrea: *Információs társadalom, informatika és könyvtár-pedagógia*, *Iskolakultúra*, 15. évfolyam 2015/12, 12–20.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20348> (Letöltés: 2025.01.10.)
- GONDA László: *A protestáns iskola mint misszió? Missziológiai szempontok iskoláink küldetés-értelmezéséhez*, *Credo*, Evangélikus Műhely, A Magyarországi Evangélikus Egyház folyóirata, 12. évfolyam 2006/1–2, 39–48.
- GYURCSÓ Júlia: *Információs forrásközpont típusú iskolai könyvtárak in: Agria Média*, Eger, Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó, 2007, 116–124.
- MÜLLER ZSUZSANNA: *Könyvtárpedagógia – a gyakorlatban és képzésként* (2010), *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 8(1), 55–62. https://epa.oszk.hu/02600/02641/00041/pdf/EPA02641_kepzes-es-gyakorlat-2010-01_055-062.pdf (Letöltés: 2025.01.10.)
- SZÜTS Zoltán – SZÜTS-NOVÁK Rita: *A social media és az okoseszközök kommunikáció jellemzőinek hatása a pedagógiára*, *Magyar Nyelvőr*, 5. évfolyam 2023/1. 565–582.
- TOMKA Ferenc: *A misszió és az új evangelizáció*, *Vigília*, 72. évfolyam 2007/2, 111–116.
- UGRIN Gáborné: *Könyvtárpedagógia*, *Iskolakultúra*, 10. évfolyam 2000/4, 60–67. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19260> (Letöltés: 2025.01.10.)
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám.

- ¹ Müller Zsuzsanna: Könyvtárpedagógia – a gyakorlatban és képzésként, *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 2010, 8(1), 55–62. https://epa.oszk.hu/02600/02641/00041/pdf/EPA02641_kepzes-es-gyakorlat-2010-01_055-062.pdf (Letöltés: 2025.01.10.)
- ² Czeglédi László – Zentai Péterné: A digitális oktatás könyvtárpedagógiai vonatkozásai – hagyományos képzés vs. valóság in *Agria Média*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, 2023, 232–236.
- ³ Gyurcsó Júlia: Információs forrásközpont típusú iskolai könyvtárak in: *Agria Média*, Eger, Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó, 2007, 116–124.
- ⁴ Czeglédi László: A digitális pedagógia könyvtárpedagógiai kérdései, 2018. *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. 29–34. DOI: 10.18427/iri-2018-0003
- ⁵ Ugrin Gáborné: Könyvtárpedagógia, *Iskolakultúra*, 10. évfolyam 2000/4, 61. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19260> (Letöltés: 2025.01.10.)
- ⁶ Szűts Zoltán – Szűts-Novák Rita: A social media és az okoseszközök kommunikáció jellemzőinek hatása a pedagógiára, *Magyar Nyelvőr*, 5. évfolyam 2023/1, 570.
- ⁷ Cs. Bogó Katalin: A gyakorlóiskolai könyvtárak könyvtárpedagógiai lehetőségei, *Módszertani Közlemények*, 53. évfolyam 2013/3, 16–25. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/35547> (Letöltés: 2025.01.10.)
- ⁸ A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, *Magyar Közlöny*, 2020. évi 17. szám.
- ⁹ Tomka Ferenc: A misszió és az új evangelizáció, *Vigília*, 72. évfolyam 2007/2, 111–116.
- ¹⁰ Gonda László: A protestáns iskola mint misszió? Missziológiai szempontok iskoláink küldetés-értelmezéséhez, *Credo*, Evangélikus Műhely, A Magyarországi Evangélikus Egyház folyóirata, 12. évfolyam 2006/1–2, 41.
- ¹¹ Dömsödy Andrea: Információs társadalom, informatika és könyvtár-pedagógia, *Iskolakultúra*, 15. évfolyam 2015/12, 12–20. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20348> (Letöltés: 2025.01.10.)





SÁNDOR GABRIELLA

In memoriam ...in

A belvárosi gettó egyik iskolájában hetente egyszer tartottam órát az ötödik osztályban már második éve többségében roma származású tanulóknak. Az első félév vége felé, amikor a csoport többsége a téli megbetegedések miatt felváltva hiányzott, kezdődött a fordulat a kapcsolatunkban. Pár héten belül mindenki beszámolt arról, hogy mi a családjuk otthoni helyzete. A kislány, aki tengerbiológus szeretett volna lenni, elmesélte, hogy a bátyja „lányokat küld ki”. Következő hónapban már sokat hiányzott, ekkor beszéltem az osztályfőnökével, aki elmesélte, hogy anorexiás is már második éve. De kitűnt a beszélgetésünkből, hogy az osztályfőnök fél a diák családjától és nem tudja kimondani, hogy miért anorexiás a lány. Következő héten a többiek idézhetetlen szavakkal meséltek el, hogy miért nem jön többet iskolába. Őt is utolérte, amit koplalással késleltetett volna. Ez nagy törést okozott bennem. Ekortól kezdve minden határt átlépve háttérbe szorult a tananyag, minden órán beszéltünk a napi kérdéseikről is. Sőt a kapcsolat megváltozásával büntetés-jutalmazás dichotómiájából is kiléptünk, amit én nagyon értékeltem. Kérdezhetek szinte bármiről, s ezekbe a helyzetekbe szóttem bele a tananyagot. De előfordult az is, hogy a játékot választották, vagy a bibliai történet dramatikus feldolgo-

zását Bár gyakran a társasozás is abban csengett le, hogy leálltunk beszélgetni: ki, miért dönt önmaga ellen, vagy hogyan tudjuk – ha akarjuk – megállítani a nem megfelelő viselkedési formáinkat... Szükséges volt és hordozható is ez a váltás, mert a szünetben tanári szobában lévő pedagógusok rosszabb állapotban voltak, mint a gyerekek. Túlzás lenne terápiás csoportnak nevezni, de már alig feleltünk meg az elvárt, hagyományos tanórai kereteknek.

A csoport egyetlen fiú tagja volt Pisti¹, aki a hetedikesekhez képest is rendkívül kisméretű volt. A második közös tanévünk tavaszán vele történt helyzetet szeretném újragondolni. Húsvét közeledtével agresszív lett, rendkívül kreatívan rongálni kezdte a már hónapok óta élhetően működő órákat. A hozzám illő, már bevált módszerek esélytelennek bizonyultak. Amikor azt mondtam, hogy ő olyan okos, hogy ő lehetne a családjuk első diplomása, sőt jogot végezhetne és Dr. Tóth István lenne a neve, hirtelen mindent megváltozott. Pisti lett a kistanár a csoportban. Rosenthal és Jacobson-féle pozitív Pygmalion-effektusa kezdődött.² Valójában kiemelkedően jó képességű volt több területen is, amit a jegyei nem tükröztek. Kimondva is leszerződünk, hogy segíték neki a diploma felé vezető úton. A kapcsolatunk végig

jó és értékes maradt, de a közös álmunk, míg én ismertem, nem kezdett el megvalósulni. Talán segített volna, ha fény derül az agressziója mögötti belső konfliktusra is, ezt azóta sem tudom.

A család: Pisti életében nagyon fontos volt a család, ami a szüleit, testvéreit, unokatestvéreit és azok családját jelentette. Teljes mértékben próbált megfelelni az otthoni elvárásoknak. „Doyle és Gough koncepciója alapján, a jó társas kapcsolatok előfeltételei a mentális egészségnek”³ Ő volt az elsőszülött gyermeke a szüleinek. Édesanyja az ő születése miatt hagyta abba a tanulmányait 14 évesen, az édesapja is csak egy évvel volt idősebb. Ezért nagyon tisztelte az édesanyját, mindezt ő mesélte el.

Az iskola: Nem tekinthető szegregálnak, bár a gyakorlatban sokszor úgy működött. Az első osztályfőnöke félt ettől az édesanyától. Az új osztályfőnöknek tetszett a Pistin látható változás. 4 évvel fiatalabb öccse az iskola réme volt. Az osztályuk a második évben iskolarendőrt kapott, csak az ő kíséretével hagyhatták el a tantermet. Viszonylag elfogadott iskola volt a területben, mert volt egy „büntető” intézmény, ahova ki lehetett bukni innen. Pistinek sokat jelentett még a hoki csapat. Eköré szerveződött a baráti köre és a hétvégi programjai. Az eredeti álma a saját életéről is az volt, hogy hoki játékos lesz.

Pisti: Én az eszén át tudtam megfogni. A lányok igényelték az érzelmeket is „megdolgoztató” játékokat, ő ezektől szenvedett. Ha valami érzelmileg megérintette, lefagyott. Az első tanév elején nehezen fogadott el. Attól szelídiült meg, ha rákérdeztem, hogy miért viselkedik így, miért tesz úgy, ahogy, miért mondja, amit mond, és kívártuk, míg elfogadható érvet tudott megfogalmazni.

A társadalom: Az elmúlt évtizedekben sokat változott Magyarország. Vannak példák roma fiatalok diplomaszerezésére, celebkarrierre, asszimilálódásra egyaránt. Ugyanakkor az oktatási rendszerünk többnyire kirekesztő, és nem támogatja a társadalmi mobilitást. Nő a korai iskolaelhagyók száma.⁴

A kistanárhelyzetnek sok gyümölcse volt: Elmesélte, hogy a „bátyja” a legmenőbb a családban, mert a börtönben is csinált 5 „millát”. Mikor lecsendesedett az egója, megbeszéltük a társadalmi elvárást, a valóságot. Életfogytos a bátyja, a családjának évente minimum 1 millió forintba kerül: az, hogy ő nincs szabadlábon. A csoport életkorához képest szinte sosem hozta még a Piaget szakaszelméletének megfelelő formális művelési szakasz jellemző gondolkodási műveleteit. Pisti viszont könnyedén, kivéve ezt az esetet, ahol az érzelmei tartották vissza a valóság reális felismerésétől.

Elmesélte, hogy ő is lányokat fog kiküldeni és egész nap csak telefonozni fog, meg tudja majd venni a legdrágább edzőcipőt, de nem lesz drogos. Ez a lányokat inkább sokkolta. Fél órával később tudtunk rá vizsgatérni. Ő mondta ki, hogy milyen ciki, ha valakit fiú létére a lányok tartanak el. Persze Bandura obszervációs tanuláselmélete szerint is ez még kevés, egy viselkedés „tudása” nem jelenti a megjelenését.⁵

Bejelentette, hogy ő nem tud és nem hajlandó olvasni. Alkuval rávettem, hogy olvasson hangosan. Egyértelmű volt a helyzet, az „alfahím” pozícióját érezte veszélyeztetve a lányok előtt, ha hibázott. De belátta, hogy olvasás nélkül még továbbtanulni sem fog, ezért megpróbáltam felvenni a kapcsolatot a családdal. Az édesapja vette fel a telefont, a tanodáról próbáltam vele beszélni,



de háritott. Az érzékeny, törődő, stabil korai kapcsolatai a családban megőrizték benne a megismerés vágyát, bátorságot adtak ehhez, növelték a felfedezési kedvet. De nem a számukra járatlan utakon.⁶

Kialkudták, hogy nézzünk filmet is órán, mert a párhuzamos csoport is filmezhet. Ben Carson történetét néztük meg 45 perc alatt a lényegesebb részeket kiemelve. Következő héten Pisti bedaueroltatta a haját. „Könnyebb-e feketeként, mint cigányként?” – kipróbálta, én pedig ki is mondtam vele a kérdését. Vitgotszkij is leírta, hogy a nyelven keresztül az egyén képes megszervezni percepcióit. Akkor én úgy éltem meg, hogy Pistinek azzal, hogy megfogalmazta a gondolatait jobban sikerült szintet lépni, mint a fodrász által.

Az iskolába járó családtagjai is elkezdtek járni az óráimra. Számomra nem lett egyértelmű, hogy Pisti hívta őket, vagy látták a változást és jöttek, vagy az új osztályfőnök küldte őket, mert vele is beszéltem erről.

Azt sejtettem meg, hogy egészen más viselkedést tapasztaltak Pistitől, mint amit

előtte ismertek. Itt szakadt el a fonál. A családtag lány hangosan biztatta rossz viselkedésre. Értetlenségét is kifejezte, hogy miért más Pisti viselkedése. Negatív Pygmalion-effektust éltünk meg.

Felborították a csoport szokásos rendjét. Volt kialakult íratlan szabályunk, hogy mindig jöhetett valaki hamarabb órára, s akkor ketten tudtunk beszélni arról, amit ő hozott. Kárpátaljai lány rokonait elvitték katonának, erről nem szeretett a többiek előtt beszélni, mert leukránozták azután is, hogy részletesen kibeszéltük a rasszizmus témát. Vagy maradhatott valaki pakolászni óra után, s akkor én kérdezhettem. De mindenki tudta, hogy ezek magánpercek, s nem zavarták meg. Az újak kérésre és sokadjára sem tartották ezt a szabályt, sőt. Talán, ha akkor ismerem már Aronson megoldását és a rokon lánynak javaslom a jogi asszisztens lehetőséget, vagy valami hasonló kölcsönös függésen alapuló feladatot kapnak, és nem ér véget az év, talán a következő évben is lett volna esélyem...⁷

A saját harcaikra hamar fény derült, de a csoport ezeket elutasította, hallgatással, passzivitással támadtak.

Számomra a legmeggrázóbb az volt, amikor egy épp aktuális téma kapcsán megemlítettem zárásként a megerősítő keresztyén értéket. Húsvét táján hozzá tettem a beszélgetéshez, hogy ha Jézus feltámadt, márpedig tapasztaltuk, hogy él, akkor ennek ránk is következménye van, mi is fel fogunk támadni, s akkor az épp aktuális kérdésben kevés, ha csak úgy tervezünk, hogy erre az életre, hiszen lesz folytatás. Erre válaszként érkezett ez a mondat: Mi cigányok vagyunk, mi nem hisszük ezt. Magát-szegregálónak éreztem ezt a hárítást.

Év végéig Pisti abbahagyta a hokiedzést és megcsinálta az első rendőrségi balháját. Elkezdte hangoztatni, hogy átmegy a másik iskolába, aminek rettentő híre volt a környéken. A következő évben már nem tanítottam abban az iskolában. Úgy érzem, kevés néhány ember jobbító szándéka, a rendszert támogató programra⁸, tanodára is szükség lenne. Magvetőként, kezdetnek mégis remélem, hogy hatással tudtam lenni erre a fiúra. Hiszen Piaget szerint „az egyének közötti kapcsolatok megváltoztatják az egyének mentális reprezentációit”.

Párhuzamos történetként később tudtam csak megfogalmazni egy régi gyerekkori élményem. Az utcánk sarkára beköltözött egy roma család. A fiaik edzője volt édesapám. A nagyobbik gyerek hivatásos sportoló lett, így szerzett munkahelyet is. A kisebbik velem egyidős volt. Édesapám nagyon küzdött érte. Egyszer azt is mondta, hogy lehet még nálam is okosabb. Ez akkor belőlem igen nagy bizonyítási vágyat hozott ki. De édesapámnak nem sikerült őt is kimentenie, hamar

börtönbe került. Lehet, hogy csak édesapám példáját követtem. A börtönben is van lehetőség. A Bell által leírt kétirányú szocializációt a saját bőrömről tapasztaltam meg, hiszen ezt a fiút is Pistinek hívták.

A jelenlegi helyzet egybemossa, de a valóság megkívánja, hogy két szempontból külön-külön is gondolkozzak a témáról. Bár a szakkifejezés ugyanaz, mégis mást jelent a szegregáció, integráció, inklúzió roma és hátrányos helyzetű gyermek esetében, és mást speciális fejlesztési igényű gyermek esetében.

Az iskolai szegregációt, elkülönülést hazánkban többnyire a roma gyerekek elkülönítésével kapcsolatban használjuk negatív felhanggal. Az atipikus diákok szegregációjának előnyei között szokták megemlíteni, hogy a kevesebb kudarcélmény, a kislétszámú csoport, több pedagógus jut egy tanulóra és az adottságokhoz jobban értő pedagógusok fognak foglalkozni a speciális problémákkal. Szerintem ez mind önáltatás. Mert a kudarcélményeket nem lehet kitolni az időben, egy akváriumban nem lehet felkészülni a tengerre. Szegregációért kiáltani én még csak „pedagógust” hallottam. A szegregáció a társadalomból kitaszítás kezdete. Kérdéses, hogy a „vasmacskának” nevezett tanulóval küszködő pedagógus nem valósítja-e meg a szegregációt a maga mikrokozmoszában. Ezt hívják szelektív iskolarendszernek⁹, a magyar iskola versengésen alapul, a társadalmi különbségekre épít, nem ad egyenlő esélyeket, s a frontális munka a leggyakoribb pedagógiai módszer.

Az integráció, az együttnevelés hátrányai között szokták felsorolni, hogy a pedagógus felkészületlen, a gyereket kirekesztik, az integráló iskola társadalmi megítélés csökken¹⁰. A teljes együttneveléssel a módszertani gyarapodás együtt jár, az iskola „társadalom-

szerűbb” lesz. Ha meg is teremtyük a tárgyi feltételeket, lovári nyelvkönyv, akadálymentes mellékhelység, fejlesztő szakemberek, de a pedagógusok elutasítják a differenciáló módszereket, akkor az integráció nem működhet. Például 70% feletti arányban nem szívesen tanítanak fogyatékkal élőket, ugyanilyen arányban nem szívesen mennének ez irányú továbbképzésre¹¹. Homogén csoportban gondolkodni szerintem önbecsapás, de lényegesen kevesebb munkával megoldható feladat elé állítja a pedagógust.

Inkluzív, bevonó nevelés felismeri, hogy nem működik hatékonyan a „mindenki egyenlő” elve, szükség van a különbségek felismerésére. „Egy komprehenzív (összefogó) iskolában vagy általában a komprehenzív iskolarendszerben minden részmozzanat, minden pedagógiai elem a gyerekek sokoldalú fejlődését szolgálja.”¹² Színvonalas pedagógiai differenciálással, amelyben a feladatok kiosztása és az értékelés is önmagukhoz képest fejleszti a gyerekeket. Például a kiemelkedően tehetséges gyerekeknek is többnyire igényük van a saját tempójuk és érdeklődésük szerinti haladásra. A befogadó nevelés eddigi tapasztalataim szerint gyógypedagó-

giai többletet ad, ami a tipikus tanulóknak is nagy segítséget jelent. Ha csak addig jutnánk el, hogy a megértenénk¹³, mit jelent az inklúzió, már nagy lépést tennénk meg.

Az első gyengénlátó diákom maga mondta el, hogy nem látja a tankönyvet, egyetlen tanítója sem szólt. Egyeztettünk, és ő döntött arról másodikként, hogy csak az érdeke-sebb feladatokat másoljam ki A3-as lapra, mert a képeket látja, a szöveget pedig felolvassuk neki és megjegyzi. Olyan eszközt kell adni, amit tud a másik használni és amire szüksége van. A roma gyerekeknek nem volt színesük és ollójuk, én vittem azt az órákra, ha azt akartam, hogy azokkal dolgozzunk.

A tudomány mai állása szerint az igazi inkluzív neveléshez csapatmunka szükséges. Hasonló helyzetben szolgáló szakembereknek ez az egy mentségük szokott lenni, hogy nem csak rajtuk múlott. Nekem ennél több adatott, amiért nagyon hálás vagyok, és imádkozom a régi diákjaimért is. A múlt évben összefutottam a mozgólépcsőn egy régi tanítványommal, aki hangos *Áldás, békesség!*-gel köszönt rám. Hetekig boldog voltam, hogy életben van. Őt azért távolították el az egyházi iskolából, mert drogos lett.

¹ Az anonimitás érdekében a nevet megváltoztattuk.

² Czető Krisztina: Madarat tolláról... a személyesítés torzításai a pedagógiában in *Tanár leszek*, Budapest, Eötvös kiadó, 2015, 135. https://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanar_leszek_READER.pdf (Letöltés: 2024.05.13.)

³ Tausz Katalin: A gyermeki szükségletek 26. (Letöltés 2024.05.13.)

⁴ OECD 2005-2021 8-13% in G7.hu (Letöltés 2024.05.13.)

⁵ http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogiai_pszichologia_jegyzet_vodapedagogusoknak/311_megfigyvelses_tanuls.html (Letöltés: 2024.05.13.)

⁶ Danis Ildikó, Farkas Mária, John Oates: A koragyermekkori fejlődés 36. (Letöltés 2024.05.13.)

⁷ Aronson. Elliot: *A társas lény*, Budapest, Akadémiai Kiadó Zrt., 2028, 349.

⁸ Durst Judit: A társadalmi mobilitás ára in [valaszonline.hu](https://www.valaszonline.hu) (Letöltés: 2024.05.13.)

⁹ Loránd Ferenc: Az egységes iskoláról tanulmány tanulmány az OKI és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében (Letöltés: 2024.05.13.)

¹⁰ Dr. Tóvári Ferenc – Dr. Prisztóka Gyöngyvér: Integrációs és adaptációs lehetőségek az iskolai testnevelésben Budapest–Pécs, 2014 (Letöltés: 2024.05.13.)

¹¹ Uo. Deák Adrienn 2010 vizsgálatának eredménye

¹² Nahalka Ferenc: Az integrált nevelés pedagógiai alapjai tanulmány (Letöltés: 2024.05.13.)

¹³ Papp Gabriella – Schiffer Csilla: Az integrált és az inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein in *Pedagógus képzés 2011/3-4*. (Letöltés: 2024.05.13.)



SZABÓ HENRIETTA

A fogvatartottak gyermekeinek katechézise

Immáron több éve, hogy hittant taníthatok óvodás gyermekek körében. Észrevettem azonban, hogy az egyes alkalmakra nemcsak a beíratott gyermekek jöttek, hanem egy-egy tanévben akadt olyan kisgyermek is, aki névsortól függetlenül hozzá-
m szegődött. Én természetesen sosem kérdeztem, hogy miért akar jönni, bölcsen hagytam, majd elmondja ő.

Nem az első alkalommal ugyan, de később ezek a gyermekek megnyíltak, és meséltek arról, hogy egyik közeli hozzátartozójuk (anya vagy apa) börtönben van. Akkor értettem meg, hogy miért jöttek ők a hittan órákra. Ez ösztönzött arra, hogy imádságban hordozott kutatómunkába fogjak, hogy hogyan haladjak tovább a fel-
léljük (is) való szolgálat útján. Bízom benne, hogy amit a következő sorok leírnak, jogyakorlatok, tapasztalatok másnak is a segítségére lesznek.

Mit nem tettem? Nem kezdtem el a zűrés családi háttérrel ellenpéldának felhozni a találkozásokkor. Nem kritizáltam a szülőt, nem tettem megjegyzést rá. Nem furdalta az oldalamat a kíváncsiság, hogy hol, miért, meddig és melyik fogvatartási helyen van a szülő. Ha kicsi a gyerek, ezeket

úgysem tudta volna, ha nagyobb, akkor úgylis elmondta anélkül, hogy kérdeztem volna.

Mit tettem? Beszélgettem velük, bátorítottam őket arra, hogy rajzoljanak, írjanak a bent lévő szülőnek. Volt olyan is, hogy adtam színezőt (nemcsak nekik, hanem a többieknek is), és mondtam nekik, hogy azt küldjék be levélben a szülőnek. Imádkoztam velük. Őket és családjukat a találkozások után is imában hordoztam. Látszódot mindig a gyermekeken, hogy szeretetre, törődésre vágynak, arra, hogy kibeszélhessék a kimondhatatlant, hogy hiányzik nekik anyja, apa.

A gyümölcstermés nem maradt el, a gyermeki csillogó szemek mindig sejtették a pozitív történet. Hetek múltán már érkeztek a visszajelzések, hogy ment a borítékban a kis meglepetés. Kicsi apróság, de úgy gondolom, a bent lévőnek bizonyára sokat számított, hogy gyermeke ily módon nyilvánította ki szeretetét felé.

A gyermekek időközben elballagtak az óvodából. A szabadulás is megtörtént. Talán, talán már feledésbe merültek az egyes találkozások a gyermeki emlékekben, de építőkövei lettek Isten országának.



BIRINYI MÁRK

A gyermeki jogok a digitális környezetben

Bevezetés

A digitális környezet fejlődése sokféleképpen hat a társadalomra, főleg a gyermekek jogaira és biztonságára. Az internet és a digitális technológiák elterjedése új lehetőségeket adott, de új kihívások is felmerültek a fiatalok számára. Sok kutatás mutatja, hogy a gyermekek online jelenléte egyre nagyobb veszélyeket rejt, mint például a zaklatás, a személyes adatokkal való visszaélés és a nem megfelelő tartalmakhoz való hozzáférés.¹ Az UNICEF és más nemzetközi szervezetek mindig hangsúlyozzák, hogy a gyermekek online védelme fontos a fejlődésük szempontjából, mert a digitális világban való részvételük alapvetően hatással van társadalmi és érzelmi jólétükre.² A gyermekek jogainak védelme ezen digitális platformokon létfontosságú, ami szorosan kapcsolódik a világos jogi keretekhez és az etikai normákhoz.³

A meglévő szakirodalom világosan mutatja, hogy a technológiai fejlődés és a gyermekjogok védelme összetett kapcsolatban áll egymással, amely további kutatásokat igényel. Az ilyen kutatások többsége a technológiai eszközök előnyeire és hátrányaira

összpontosít, de kevesebb információ áll rendelkezésre a gyermekvédelem stratégiaiának hatékonyságáról. Különösen érdekes, hogy bár sok szülő és tanár tisztában van a digitális világ kockázataival, alig születtek olyan kutatások, amelyek azt vizsgálják, hogyan lehetne jobban felkészíteni őket a gyermekek online védelmére.⁴ Ráadásul, a különböző kulturális és társadalmi háttérrel rendelkező gyermekek biztonságának védelmében is jelentős hiányosságok vannak a meglévő irodalomban, amelyeket érdemes lenne javítani, hogy átfogóbb képet kapjunk a globális kihívásokról.⁵

A gyermekek digitális környezetben való biztonsága tehát nem csak jogi és technológiai kérdés, hanem szociális és pszichológiai szempontokat is magában foglal, amelyek integrálása létfontosságú a jövőbeli hatékony beavatkozásokhoz.⁶ Ahhoz, hogy valóban megvédjük a gyermekek jogait a digitális térben, szükség van egy átfogó megközelítésre, amely figyelembe veszi a társadalmi normákat, a jogszabályokat és az oktatási lehetőségeit, ezzel ösztönözve a fenntartható fejlődést.⁷ A következő szakaszokban részletesen át fogom tekinteni a fent említett kérdéseket, valamint az irodalomban meg-

jelenő központi témákat, figyelembe véve az eddigi kutatások főbb megállapításait és a hiányosságokat a területen.⁸

Nemzetközi szakirodalmi kitekintés

A digitális környezetben a gyermekjogi védelem és biztonság az utóbbi évtizedekben fejlődött, a technológiai fejlődés és a gyermekek online aktivitásának növekedése miatt. A korai kutatások az internet használatának alapvető kockázataival foglalkoztak, úgy mint a zaklatás és a zaklatott gyermekek számának növekedése.⁹ E szakasz alatt szakértők javasoltak a gyermekek védelmére irányuló intézkedéseket, például az online tanácsadást és a szülői felügyelet erősítését.¹⁰

Ahogy a technológia fejlődött, a kutatások a digitális terek jogi kereteire irányultak. Az új gyermekjogi normák és irányelvek mellett a digitális adatvédelem és a gyermekek jogainak védelme került középpontba.¹¹ Az évtized végén, a közösségi média terjedésével, a figyelem a digitális identitás védelmére és a gyermekek online jelenlétéből fakadó veszélyekre irányult.¹²

A legfrissebb kutatások innovatív megoldásokat kínálnak a gyermekek digitális biztonságának javítására, és a technológiai cégek felelősségét is elemzik, megerősítve a megelőzés fontosságát.¹³ A gyermekek jogainak védelme jogi és társadalmi felelősség is, amely egyre inkább globális feladattá válik.¹⁴ Ezért a jövőbeli kutatásoknak cselekvési ajánlásokat is kell majd tartalmazniuk a digitális környezet biztonságának javítása érdekében, figyelembe véve a gyermekek aktív részvételét.¹⁵

A digitális környezetben a gyermeki jogoknak és biztonságának a védelme bonyolult kihívás, számos tanulmány figyelmének fókuszában áll. A gyermekek online jelenléte különböző kockázatokkal jár, mint például zaklatás, adatvédelmi problémák és nem megfelelő tartalomhoz való hozzáférés.¹⁶ Kiemelten fontos a gyermekek védelmét szolgáló jogi keretek és intézkedések vizsgálata, ahol a szakirodalom kiemeli az országok közötti eltéréseket és a legjobb gyakorlatok megosztásának fontosságát.¹⁷

Az oktatás szerepe is fontos, mivel a digitális írástudás növelése segíthet a gyermekek biztonságos online viselkedésének fejlesztésében. A kutatók figyelmeztetnek arra, hogy a szülők és pedagógusok tudatosságának növelése elengedhetetlen a gyermekek helyes internethasználati szokásainak kialakításához.¹⁸

A technológiai fejlesztések, például az automatikus tartalomellenőrző rendszerek, szintén megjelennek a gyermekjogok védelmében, hiszen segíthetnek a veszélyes tartalmak kiszűrésében, de a kutatók hangsúlyozzák, hogy ezek a megoldások nem mindig hatékonyak.¹⁹

Ezek a témák együtt bonyolult képet alkotnak, ami segít a digitális környezet kihívásainak és lehetőségeinek megértésében, hangsúlyozva a hatékony stratégiák szükségességét a gyermekek jogainak védelmében.²⁰

A digitális biztonság vizsgálata különböző módszertani megközelítések által széleskörűen történik. Számos kutatás kiemeli a kvantitatív megközelítések előnyeit az adatok széleskörű gyűjtése érdekében, amelyek segítenek a trendek és minták azonosításában.²¹ E szempontot erősíti, hogy a

statisztikai elemzés képes konkrét adatokat nyújtani a gyermekek online biztonságával kapcsolatos aggodalmakra.²² A kvalitatív módszerek is egyre népszerűbbek, mivel mélyebb betekintést nyújtanak a gyermekek tapasztalataiba és érzéseibe, tükrözve a digitális világ összetettségét.²³ A kvalitatív kutatások megmutatják, hogy a fiatalok hogyan érzékelik a veszélyeket, és milyen stratégiákat alkalmaznak védekezésüként.²⁴

A vegyes módszertan alkalmazása is fontos, mivel kombinálja a kvantitatív és kvalitatív megközelítések előnyeit, lehetővé téve a holisztikusabb megértést.²⁵ Emellett a gyermekek jogainak védelme érdekében a különböző nemzetközi normák és politikák folyamatos vizsgálata is releváns marad, új módszertani irányokat kialakítva, hogy jobban kezelhessük a gyermekek digitális biztonsági kihívásait.²⁶ A módszertani választások tehát fontos hatással vannak a kutatások eredményeire és a gyermekek jogainak védelmét szolgáló erőfeszítésekre.

A digitális környezet gyermekjogi védelme hosszú ideje vita tárgya, különböző elméleti nézőpontokat tartalmaz. Az egyik fő megközelítés az uniós és nemzetközi jogi normákra épít, amelyek a gyermekek védelmét célozzák meg a digitális térben is, úgy mint az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye.²⁷ E jogi alapokra más kutatók a fejlesztési pszichológiai szempontokat is bevonják, hangsúlyozva a digitális eszközök hatását a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésére.²⁸

Egy másik nézőpont a technológiai determinizmus, amely elismeri, hogy a digitális környezet nem csak használati eszköz, hanem hatással van a gyermekek identitásának és társadalmi kapcsolatainak formálódására is.²⁹ Ezen elméletek összeha-

sonlítása gazdagítja a diskurzust, amely a gyermekek jogainak védelme és a digitális biztonság közötti feszültséget elemzi. Az etikai szempontok, mint a szülői beleegyezés és a gyermekek autonómiája, kulcsfontosságúak a témában.³⁰

A kutatások többsége figyelmeztet arra, hogy a digitális technológiák használatával járó kockázatokra ügyelni kell, ezért a megelőzés és a tudatosság növelése elengedhetetlen.³¹ Az elméleti keretek tehát támogatják a gyermekek jogainak érvényesülését a digitális térben, miközben hangsúlyozzák a jogi, pszichológiai és etikai tényezők integrálását.³²

Európai szabályozási környezet

Az Európai Bizottság ajánlása (*A Bizottság ajánlása (2024.04.23.) a gyermek mindenek felett álló érdekét szolgáló integrált gyermekvédelmi rendszerek kialakításáról és megerősítéséről*)³³ kiemelten foglalkozik a digitális gyermekvédelemmel, felismerve, hogy a gyermekek egyre nagyobb mértékben vannak kitéve kiberbántalmazásnak, szexuális kizsákmányolásnak, illegális tartalmaknak és manipulációnak az online térben. Az ajánlás célja egy olyan átfogó szabályozási és támogatási rendszer létrehozása, amely biztosítja a gyermekek védelmét a digitális világban.

A Bizottság ennek érdekében több uniós szabályozást és stratégiát mozgósít. A Gyermekbarát Internet Stratégia (BIK+) kiemelt célja az internetes zaklatás elleni küzdelem, az online szexuális kizsákmányolás visszaszorítása és a gyermekbarát digitális platformok fejlesztése. A Digitális Szolgáltatá-

sokról Szóló Rendelet (DSA) előírja, hogy az online platformoknak meg kell akadályozniuk az illegális tartalmak terjedését, különös tekintettel a gyermekbántalmazást ábrázoló anyagokra. A rendelet egyben korlátozza a gyermekek számára célzott reklámokat, és kötelezi a szolgáltatókat az átláthatóságra.

A gyermekek védelmét az Audiovizuális Médiaszolgáltatásokról Szóló Irányelv (AVMSD) is biztosítani kívánja, amely előírja, hogy a médiaplatformoknak szűrőmechanizmusokat kell alkalmazniuk a káros tartalmak ellen. Az Általános Adatvédelmi Rendelet (GDPR) pedig garantálja a gyermekek személyes adatainak védelmét, megszabva az online adatkezelési és beleegyezési szabályokat.

Az internetes zaklatás és kiberbántalmazás elleni küzdelemben az EU kiemelten támogatja a Safer Internet Központokat³⁴, amelyek segélyvonalakat és tájékoztató programokat működtetnek. Ezek közül különösen fontos szerepet játszik a 116 111-es gyermeksegélyhívó, amelyhez a gyermekek bármikor fordulhatnak, ha zaklatás, kizsákmányolás vagy egyéb online veszély fenyegeti őket. Ezen kívül a 116 000 segélyvonal az eltűnt gyermekek felkutatásában segít, gyors és hatékony reakciót biztosítva.

A gyermekek szexuális kizsákmányolása elleni küzdelemben az EU egyre szigorúbb jogszabályokat vezet be. Egy új javaslat szerint az online szolgáltatókat köteleznék a gyermekbántalmazást ábrázoló tartalmak azonosítására és eltávolítására, valamint azok hatóságok felé történő jelentésére. Az új uniós irányelv további szankciókat és megelőző intézkedéseket vezetne be ezen bűncselekmények visszaszorítására.

A jövőbeli digitális fejlődést figyelembe véve az EU szabályozásokat készít elő a Web 4.0 és a virtuális világok területére is, hogy biztosítsa a gyermekek biztonságát a következő generációs online platformokon. Az Európai Bizottság célja egy olyan biztonságos digitális környezet kialakítása, ahol a gyermekek védve vannak az online visszaélésektől, miközben hozzáférhetnek a digitális oktatás és szórakozás előnyeire.

Összességében az ajánlás egy hárompilérű védekezési rendszert vázol fel: *szigorúbb jogi szabályozás, fejlett technológiai megoldások és széleskörű oktatás a digitális tudatosság növelése érdekében*. A cél egy olyan online tér, amelyben a gyermekek biztonságban vannak, és ahol hatékony segítséget kaphatnak, ha veszély fenyegeti őket. A 116 111 és 116 000 segélyvonalak különösen fontos szerepet játszanak ebben a rendszerben, lehetőséget biztosítva a gyermekek számára, hogy bármikor segítséget kérhessenek.

Összegzés

A digitális környezet fejlődése és az élet minden területét átható megjelenése nagy hatással kell, hogy legyen a gyermekek jogainak és biztonságának érvényesülésére, amint azt az irodalom is mutatja. A kutatások azt mutatják, hogy a gyermekek online jelenléte új lehetőségeket ad, de számos kockázattal is jár, mint például zaklatás, személyes adatokkal való visszaélés és nem megfelelő tartalomhozáférés.³⁵ Az UNICEF és más nemzetközi szervezetek folyamatosan hangsúlyozzák, hogy a gyermekek online védelme nagyon fontos a társadalmi

és érzelmi jólétük érdekében.³⁶ Az irodalom megemlíti, hogy bár a technológia fejlődik, a gyermekek jogainak védelme terén hiányosságok vannak, különösen a különböző kulturális és társadalmi háttérű gyermekek biztonságát illetően.³⁷

Ez a helyzet szükségessé teszi a gyermekvédelmi intézkedések és jogi keretek alaposabb vizsgálatát, kiemelve a globális párbeszéd fontosságát, amit a legjobb gyakorlatok megosztásával és a környezeti eltérések figyelembevételével lehet megerősíteni. Az irodalom azt is mutatja, hogy a pedagógiai és szülői tudatosság növelése kulcsfontosságú ahhoz, hogy a gyermekek biztonságosan használják a digitális világot.³⁸ A technológiai innovációk, például az automatikus tartalomellenőrző rendszerek is fontosak, de hatékonyságuk nem mindig garantált.

Fontos megjegyezni, hogy a gyermekek védelme a digitális környezetben nemcsak jogi kérdés, hanem társadalmi és pszichológiai szempontokat is magába foglal,

amelyek integrálása szükséges a jövőbeni beavatkozások sikeréhez. Az irodalom javaslatokat is ad, amelyek segíthetik a gyermekek jogainak aktív védelmét a digitális térben. Ugyanakkor a kutatások fő korlátai közé tartozik az azonos módszertan hiánya, ami megnehezíti a globális válaszok kidolgozását és a jövőbeli irányok meghatározását, beleértve a gyermekek aktív szerepvállalását a digitális környezetben.

Ezeket a kihívásokat figyelembe véve fontos, hogy a jövőbeli kutatások célja új elméletek, módszertani újítások és a politikai keretek fejlesztése legyen a gyermekjogok védelme érdekében. Az interdiszciplináris megközelítések, amelyek a jogi, társadalmi és technológiai tényezőket kombinálják, alapvető fontosságúak a tervek megvalósításához. Összességében a digitális környezetben megjelenő gyermekjogi védelem olyan téma, amely folyamatosan fejlődik, és a szoros együttműködés, valamint a tudományos közösség aktív részvétele elengedhetetlen a hatékony megoldások megtalálásához.

Felhasznált irodalom

- A BIZOTTSÁG AJÁNLÁSA (2024.04.23.) a gyermek mindenek felett álló érdekét szolgáló integrált gyermekvédelmi rendszerek kialakításáról és megerősítéséről, 2024. április 23. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=OJ:L_202401238. (Letöltés: 2025.04.07.)
- Anticipatory Innovation Governance: Shaping the Future through Proactive Policy Making. OECD Working Papers on Public Governance. Köt. 44. OECD Working Papers on Public Governance, 2020. december 24. DOI: <https://doi.org/10.1787/cce14d80-en>.
- D'APICE, Karolina, LATHAM, Rachel M. & VON STUMM, Sophie: A Naturalistic Home Observational Approach to Children's Language, Cognition, and Behavior. *Developmental Psychology* 55, sz. 7 (2019. július): 1414–27. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000733>.
- BONANATI, Sabrina – BUHL, Heike M.: The Digital Home Learning Environment and Its Relation to Children's ICT Self-Efficacy. *Learning Environments Research* 25, sz. 2 (2022. július): 485–505. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8>.
- CHIVERS, Bonnie R., GARAD, Rhonda M., BOYLE, Jacqueline A., SKOUTERIS, Helen, TEEDE, Helena J. & HARRISON, Cheryce L.: Perinatal Distress During COVID-19: Thematic Analysis of an Online Parenting Forum. *Journal of Medical Internet Research* 22, sz. 9 (2020. szeptember 7.): e22002. DOI: <https://doi.org/10.2196/22002>.
- DRISCOLL, E., AYDIN, G., NANAYAKKARA, J., MARGERISON, C., BOLTON, K.A., GRIMES, C. & BOOTH, A.O.: Evaluation of a Pilot Food Education Program Delivered for Children in Grade Four Attending a School Located in a Disadvantaged Area in Greater Melbourne. *Proceedings of the Nutrition Society* 83, sz. OCE1 (2024. április): E137. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0029665124001551>.
- FARAZ, Anum, MOUNSEF, Jinane, RAZA, Ali & WILLIS, Sandra: Child Safety and Protection in the Online Gaming Ecosystem. *IEEE Access* 10 (2022): 115895–913. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3218415>.

- Governance Responses to Disinformation: How Open Government Principles Can Inform Policy Options. OECD Working Papers on Public Governance. Köt. 39. OECD Working Papers on Public Governance, 2020. augusztus 11.
DOI: <https://doi.org/10.1787/d6237c85-en>.
- GREEN, Lelia, HOLLOWAY, Donell, STEVENSON, Kylie, LEAVER, Tama & HADDON, Leslie (szerk.): *The Routledge Companion to Digital Media and Children*. 1. kiad. Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351004107> ISBN: 978-1-351-00410-7.
- HÄIKIÖ, Tarja Karlsson: Cultural participation for, with and by children – Enhancing children's agency through art pedagogy, visual knowledge-building and learning. *Nordic Journal of Art and Research* 7, sz. 1 (2018. május 2.): 19. DOI: <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2630>.
- HAJNAL Áron: Az internetes zaklatás megelőzését segítő iskolai programok sikertényezői = Success factors of Cyberbullying-Prevention Programs at Schools. *Köz-gazdaság* 15, sz. 3 (2020): 225–42. DOI: <https://doi.org/10.14267/RETP2020.03.18>.
- MACKENZIE, Nicole E, KEYS, Elizabeth, HALL, Wendy A., GRUBER, Reut, SMITH, Isabel M., CONSTATIN, Evelyn, GODBOUT, Roger ... CORKUM, Penny: Children's Sleep During COVID-19: How Sleep Influences Surviving and Thriving in Families. *Journal of Pediatric Psychology* 46, sz. 9 (2021. szeptember 27.): 1051–62. DOI: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab075>.
- MONTREUIL, Marjorie, GENDRON- CLOUTIER, Lauranne, LABERGE- PERRAULT, Emilie, PICHÉ, Geneviève, GENEST, Christine, RASSY, Jessica, MALBOEUF- HURTUBISE, Catherine ... BARBO, Genevieve: Children and Adolescents' Mental Health during the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study of Their Experiences. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing* 36, sz. 2 (2023. május): 65–74. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcap.12404>.
- MULLER, Karen, DIONISIO, Astrid Gonzaga, PARK, Sanghyun, NAHAR & PURWANTI, Ciput: Glance Into the Online World of Children: A study to Examine the Online Activities of Children in Indonesia. *Asean Social Work Journal* 12, sz. 1 (2024. június 30.). DOI: <https://doi.org/10.58671/aswj.v12i1.77>.
- NOVIRA, Devi, SR ASTUTI, Widiyah, FARIZ ALBADI, Muhammad, HARMONO, Harmono & SIGIT GUNAWAN, Mohammad: Legal Protection of Children's Personal Data in the Digital Era. *Journal of Social Research* 3, sz. 9 (2024. augusztus 26.). DOI: <https://doi.org/10.55324/josr.v3i9.2195>.
- OECD: *Government at a Glance 2023*. Government at a Glance. OECD, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/3d5c5d31-en> ISBN: 978-92-64-67279-6.
- PANGRAZIO, Luci & SEFTON-GREEN, Julian: *Learning to Live with Datafication: Educational Case Studies and Initiatives from Across the World*. 1. kiad. London: Routledge, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003136842> ISBN: 978-1-00-313684-2.
- POTHONG, Kruakae, LIVINGSTONE, Sonia, COLVERT, Angela & PSHETZ, Larissa: Applying Children's Rights to Digital Products: Exploring Competing Priorities in Design. In *Proceedings of the 23rd Annual ACM Interaction Design and Children Conference*, 93–104. Delft Netherlands: ACM, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1145/3628516.3655789> ISBN: 9798400704420.
- Rights in the Digital Age: Challenges and Ways Forward. OECD Digital Economy Papers. Köt. 347. OECD Digital Economy Papers, 2022. december 14. DOI: <https://doi.org/10.1787/deb707a8-en>.
- VERDOODT, Valerie: *Children's Rights and Commercial Communication in the Digital Era: Towards an Empowering Regulatory Framework for Commercial Communication*. 1. kiad. Intersentia, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781780689418> ISBN: 978-1-78068-941-8.
- WAGNER, Ben, KETTEMANN, Matthias C. & VIETH, Kilian (szerk.): *Research Handbook on Human Rights and Digital Technology: Global Politics, Law and International Relations*. Edward Elgar Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781785367724> ISBN: 978-1-78536-772-4.

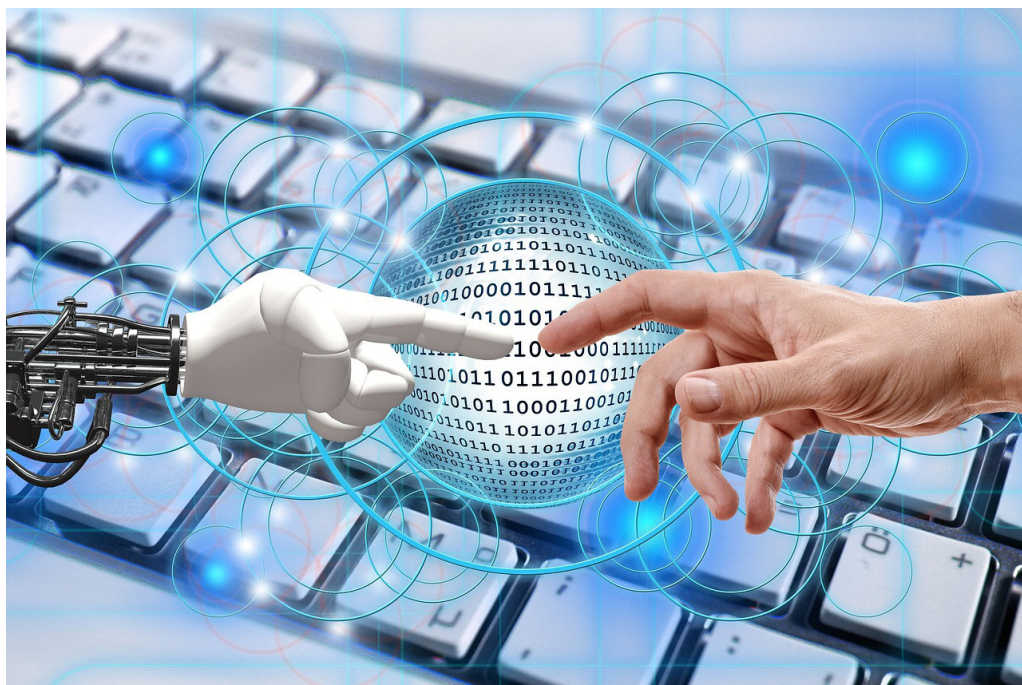
¹ Muller, Karen és mtsai: *Glance Into the Online World of Children: A study to Examine the Online Activities of Children in Indonesia*. *Asean Social Work Journal* 12, sz. 1 (2024. június 30.), DOI: <https://doi.org/10.58671/aswj.v12i1.77>; Hajnal Áron: *Az internetes zaklatás megelőzését segítő iskolai programok sikertényezői = Success factors of Cyberbullying-Prevention Programs at Schools*. *Közgazdaság* 15, sz. 3 (2020). 225–42, DOI: <https://doi.org/10.14267/RETP2020.03.18>.

² MacKenzie, Nicole E. és mtsai: *Children's Sleep During COVID-19: How Sleep Influences Surviving and Thriving in Families*. *Journal of Pediatric Psychology* 46, sz. 9 (2021. szeptember 27.). 1051–62, DOI: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab075>; Montreuil, Marjorie és mtsai: *Children and Adolescents' Mental Health during the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study of Their Experiences*. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing* 36, sz. 2 (2023. május). 65–74, DOI: <https://doi.org/10.1111/jcap.12404>; Faraz, Anum és mtsai: *Child Safety and Protection in the Online Gaming Ecosystem*. *IEEE Access* 10 (2022). 115895–913, DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3218415>.

³ Pothong, Kruakae és mtsai: *Applying Children's Rights to Digital Products: Exploring Competing Priorities in Design*. In *Proceedings of the 23rd Annual ACM Interaction Design and Children Conference IDC '24: Interaction Design and Children*, Delft Netherlands: ACM, 2024., 93–104, DOI: <https://doi.org/10.1145/3628516.3655789>; Chivers, Bonnie R. és mtsai: *Perinatal Distress During COVID-19: Thematic Analysis of an Online Parenting Forum*. *Journal of Medical Internet Research* 22, sz. 9 (2020. szeptember 7.). e22002, DOI: <https://doi.org/10.2196>; Hajnal: *Az internetes zaklatás megelőzését segítő iskolai programok sikertényezői = Success factors of Cyberbullying-Prevention Programs at Schools*

- Pangrazio, Luci – Sefton-Green, Julian: *Learning to Live with Datafication: Educational Case Studies and Initiatives from Across the World*, 1. kiad. London: Routledge, 2022, DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003136842>; Green, Lelia és mtsai (szerk.): *The Routledge Companion to Digital Media and Children*, 1. kiad. Routledge, 2020, DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351004107>.
- ⁵ Verdoodt, Valerie: *Children's Rights and Commercial Communication in the Digital Era: Towards an Empowering Regulatory Framework for Commercial Communication*, 1. kiad. Intersentia, 2020, DOI: <https://doi.org/10.1017/9781780689418>; d'Apice, Katrina, Latham, Rachel M. & Sophie von Stumm: *A Naturalistic Home Observational Approach to Children's Language, Cognition, and Behavior*. *Developmental Psychology* 55, sz. 7 (2019. július). 1414–27, DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000733>; Wagner, Ben, Kettemann, Matthias C. & Kilian Vieth (szerk.): *Research Handbook on Human Rights and Digital Technology: Global Politics, Law and International Relations* Edward Elgar Publishing, 2019, DOI: <https://doi.org/10.4337/9781785367724>.
- ⁶ Häikiö, Tarja Karlsson: *Cultural participation for, with and by children – Enhancing children's agency through art pedagogy, visual knowledge-building and learning*. *Nordic Journal of Art and Research* 7, sz. 1 (2018. május 2.). 19, DOI: <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2630>.
- ⁷ *Rights in the Digital Age: Challenges and Ways Forward*. OECD Digital Economy Papers, köt. 347, OECD Digital Economy Papers, 2022. december 14., DOI: <https://doi.org/10.1787/deb707a8-en>; *Anticipatory Innovation Governance: Shaping the Future through Proactive Policy Making*. OECD Working Papers on Public Governance, köt. 44, OECD Working Papers on Public Governance, 2020. december 24., DOI: <https://doi.org/10.1787/ccel4d80-en>.
- ⁸ *Governance Responses to Disinformation: How Open Government Principles Can Inform Policy Options*. OECD Working Papers on Public Governance, köt. 39, OECD Working Papers on Public Governance, 2020. augusztus 11., DOI: <https://doi.org/10.1787/d6237c85-en>; Bonanati, Sabrina – Buhl, Heike M.: *The Digital Home Learning Environment and Its Relation to Children's ICT Self-Efficacy*. *Learning Environments Research* 25, sz. 2 (2022. július). 485–505, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8sz.2> (2022. július); Novira, Devi és mtsai: *Legal Protection of Children's Personal Data in the Digital Era*. *Journal of Social Research* 3, sz. 9 (2024. augusztus 26.), DOI: <https://doi.org/10.55324/josr.v3i9.2195>.
- ⁹ Muller és mtsai: „*Glance Into the Online World of Children*”; Driscoll, E. és mtsai: *Evaluation of a Pilot Food Education Program Delivered for Children in Grade Four Attending a School Located in a Disadvantaged Area in Greater Melbourne*. *Proceedings of the Nutrition Society* 83, sz. OCE1 (2024. április). E137, DOI: <https://doi.org/10.1017/S0029665124001551>.
- ¹⁰ Faraz és mtsai: „*Child Safety and Protection in the Online Gaming Ecosystem*”; Montreuil és mtsai: „*Children and Adolescents' Mental Health during the COVID-19 Pandemic*”.
- ¹¹ MacKenzie és mtsai: „*Children's Sleep During COVID-19*”; Chivers és mtsai: „*Perinatal Distress During COVID-19*”.
- ¹² Pothong és mtsai: „*Applying Children's Rights to Digital Products*”; Pangrazio – Sefton-Green: *Learning to Live with Datafication*.
- ¹³ Green és mtsai: *The Routledge Companion to Digital Media and Children*; Verdoodt: *Children's Rights and Commercial Communication in the Digital Era*.
- ¹⁴ d'Apice, Latham – Von Stumm: „*A Naturalistic Home Observational Approach to Children's Language, Cognition, and Behavior*”; Wagner, Kettemann – Vieth: *Research Handbook on Human Rights and Digital Technology*.
- ¹⁵ Häikiö: „*Cultural participation for, with and by children – Enhancing children's agency through art pedagogy, visual knowledge-building and learning*”; Government at a Glance OECD, 2023., DOI: <https://doi.org/10.1787/3d5c5d31-en>.
- ¹⁶ Muller és mtsai: „*Glance Into the Online World of Children*”.
- ¹⁷ Driscoll és mtsai: „*Evaluation of a Pilot Food Education Program Delivered for Children in Grade Four Attending a School Located in a Disadvantaged Area in Greater Melbourne*”; Faraz és mtsai: „*Child Safety and Protection in the Online Gaming Ecosystem*”.
- ¹⁸ Montreuil és mtsai: „*Children and Adolescents' Mental Health during the COVID-19 Pandemic*”; MacKenzie és mtsai: „*Children's Sleep During COVID-19*”.
- ¹⁹ Chivers és mtsai: „*Perinatal Distress During COVID-19*”; Pothong és mtsai: „*Applying Children's Rights to Digital Products*”.
- ²⁰ Pangrazio – Sefton-Green: *Learning to Live with Datafication*; Verdoodt: *Children's Rights and Commercial Communication in the Digital Era*.
- ²¹ Muller és mtsai: „*Glance Into the Online World of Children*”; Driscoll és mtsai: „*Evaluation of a Pilot Food Education Program Delivered for Children in Grade Four Attending a School Located in a Disadvantaged Area in Greater Melbourne*”.
- ²² Faraz és mtsai: „*Child Safety and Protection in the Online Gaming Ecosystem*”.
- ²³ Montreuil és mtsai: „*Children and Adolescents' Mental Health during the COVID-19 Pandemic*”; MacKenzie és mtsai: „*Children's Sleep During COVID-19*”.
- ²⁴ Chivers és mtsai: „*Perinatal Distress During COVID-19*”.
- ²⁵ Pothong és mtsai: „*Applying Children's Rights to Digital Products*”.
- ²⁶ Pangrazio – Sefton-Green: *Learning to Live with Datafication*; Green és mtsai: *The Routledge Companion to Digital Media and Children*.
- ²⁷ Muller és mtsai: „*Glance Into the Online World of Children*”; Driscoll és mtsai: „*Evaluation of a Pilot Food Education Program Delivered for Children in Grade Four Attending a School Located in a Disadvantaged Area in Greater Melbourne*”.
- ²⁸ Faraz és mtsai: „*Child Safety and Protection in the Online Gaming Ecosystem*”; Montreuil és mtsai: „*Children and Adolescents' Mental Health during the COVID-19 Pandemic*”.
- ²⁹ MacKenzie és mtsai: „*Children's Sleep During COVID-19*”; Chivers és mtsai: „*Perinatal Distress During COVID-19*”.
- ³⁰ Pothong és mtsai: „*Applying Children's Rights to Digital Products*”; Pangrazio – Sefton-Green, *Learning to Live with Datafication*.
- ³¹ Green és mtsai: *The Routledge Companion to Digital Media and Children*; Verdoodt: *Children's Rights and Commercial Communication in the Digital Era*.
- ³² d'Apice, Latham – Von Stumm: „*A Naturalistic Home Observational Approach to Children's Language, Cognition, and Behavior*”; Wagner, Kettemann – Vieth: *Research Handbook on Human Rights and Digital Technology*.

- ³³ A BIZOTTSÁG AJÁNLÁSA (2024.04.23.) a gyermek mindenek felett álló érdekét szolgáló integrált gyermekvédelmi rendszerek kialakításáról és megerősítéséről, 2024. április 23., DOI: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=OJ:L_202401238. (Letöltés: 2025.04.07.)
- ³⁴ <https://saferinternet.hu/> (Letöltés: 2025.04.07.); Magyarországon 2009 óta működik a szolgáltatás. Tevékenysége során együttműködik a Kék Vonal Gyermekkrízis Alapítvánnyal.
- ³⁵ Muller és mtsai: „Glance Into the Online World of Children”, Driscoll és mtsai: „Evaluation of a Pilot Food Education Program Delivered for Children in Grade Four Attending a School Located in a Disadvantaged Area in Greater Melbourne”.
- ³⁶ Faraz és mtsai: „Child Safety and Protection in the Online Gaming Ecosystem”.
- ³⁷ MacKenzie és mtsai: „Children’s Sleep During COVID-19”; Chivers és mtsai: „Perinatal Distress During COVID-19”; Pothong és mtsai: „Applying Children’s Rights to Digital Products”.
- ³⁸ Verdoodt: *Children’s Rights and Commercial Communication in the Digital Era*.





VALLENT BRIGITTA

Értik-e még a gyermekek népmeséink jellegzetes szavait?

– egy szókincsvizsgálat eredményei a szociolingvisztika tükrében

Bevezetés

A szociolingvisztikai kutatások már évtizedekkel korábban bebizonyították, hogy számos tényező befolyásolja szókincsünket és beszédünket, többek között a kor, a nem, a kulturális és társadalmi háttér, valamint a területi elhelyezkedés is. A felnőttek esetében pedig az iskolázottság és a foglalkozás is jelentős hatást gyakorol nyelvi kompetenciáinkra.¹ A gyermek számára a család az elsődleges szocializáció helye, beszédét nyilvánvalóan szülei beszéde határozza meg, tőlük sajátítja el az úgynevezett alapnyelvet, melyet vernakuláris nyelvnek is nevezünk, és ezt majd a közösségekben, az óvodában és az iskolában gazdagíthatja, hogy leküzdje az esetleges nyelvi hátrányát, mely akár meg is bélyegezheti.² Bernstein is hangsúlyozta már korábban *Nyelvi szocializáció és oktathatóság* című munkájában, hogy milyen jelentős mértékben befolyásolja a szülők iskolázottsága és foglalkozása a gyermekek nyelvhasználatát, kifejtette a korlátozott és a kidolgozott kód különbségeit hangsúlyozva a szociális háttér által gyakorolt erős hatást, mely predesztinálja a gyermek nyelvi kompetenciáit.³ Réger Zita arra hívja fel a figyelmet, hogy szinte bizonyosan iskolai nehézségek és kudarcok forrása a nyelvi hátrány⁴, amelynek egyik legszembetűnőbb lenyomata a szegényes szókincs, amely számos további nehézséget okoz, például az írásbeli és szóbeli szövegértést és -alkotást is nehezíti. Ez is indokolja, hogy minél nagyobb hangsúlyt fektessünk az erre irányuló kutatásokra, melyek által pontosabb képet kaphatunk a jelenségről, és ezáltal segíthetjük a pedagógusok munkáját annak felismerésében, hogy kik szorulnak fejlesztésre ezeken a területeken.⁵

A szülők gyermekeiknek szóló meseolvasása rendkívül fejlesztő hatású, a beszédfejlődést is kiemelkedő módon elősegíti, valamint a szókincs bővülésén túl a történetmesélés képességét, majd a későbbiekben a szövegértésben is kimutatható jelentős előny azon gyermekek körében, akiknek lehetőségük volt szüleiktől mesét hallgatni.⁶

A gyermekek olvasási szokásaival és a kisgyermekeknek szóló meseolvasással kapcsolatban 2019-ben egy nagy jelentőségű kutatás eredményeiről számoltak be Gombos Péter és mun-

katársai.⁷ A felmérésben 1502 fő vett részt négy korosztályra osztva: óvodások, alsó tagozatos diákok, felső tagozatos tanulók és középiskolások. A kisebb gyermekek esetében a szülő válaszolt a kérdésekre. Különösen fontosnak tartotta a kutatás az olvasni nem tudó gyermekek vizsgálatát, hiszen az olvasóvá nevelés fontos kezdete a szülők meseolvasása. A válaszokból az is kiderül, hogy a 3–5 éves korosztály számára Benedek Elek a legismertebb szerző, ezért a tanulmány kijelenti, hogy a népmesék még mindig nagyon népszerűek a gyermekek körében.⁸

A szülők számára olykor dilemmát okoz, hogy milyen mesét olvassanak gyermeküknek, és hallható sajnós néha olyan nézet is, hogy a népmesék már elavultak. Pedig számtalan érvet fel lehet sorakoztatni amellett, hogy a kisgyermekeknek meg kell ismerkedniük népmesei kincsesbányánkkal, hiszen a szókincsbővítés egyik kézenfekvő módja a népmesék olvasása, ha népies, régies szavainkkal is meg szeretnénk ismertetni a gyermekeket.⁹ Nemzetközi kutatások is bizonyították, hogy az olvasás és a mesehallgatás az egyik leghatékonyabb módszere a szókincsbővítésnek, ha egy szó pedig többször is előfordul az adott a szövegben, akkor nagyobb eséllyel épül be a mentális lexikonba.¹⁰ Benedek Elek népmesei gyűjtésében pedig számos tájnyelvi szó ismétlődik, ezért feltételezhető, hogy aki ismeri ezeket a jellegzetesen népmesei szófordulatokat, az valószínűleg a népmeséket is ismeri.

Sámuelné Ábrahám Mónika számos kutatást idéz, melyek már bizonyították, hogy milyen meghatározó szerepe van a kisgyermekkorban a szülői meseolvasásnak a későbbi olvasóvá válásra, és milyen jótékony hatással bír a szövegértésre is.¹¹ Sőt, nem csupán az óvodás gyermek számára fontos, hogy olvassanak mesét a szülei, sokan ugyanis a gyermek iskolába lépése után felhagynak ezzel a rendkívül fejlesztő hatású tevékenységgel, részben attól félve, hogy elkényelmesedik, és magától nem fog olvasni, hiszen immár ő maga is el tudja olvasni a számára kedves történeteket. Gyimesiné Szekeres Ágnes viszont hangsúlyozza, hogy nem kell attól tartani, hogy gátolja az olvasóvá válást a mesehallgatás, inkább csak erősíti a továbbiakban is.¹²

Jelen tanulmány nem egy átfogó szókincsvizsgálat, mely például szóasszociációs módszerekkel méri a mentális lexikon méretét¹³, hiszen számos szókincsvizsgáló eljárás létezik, melyek által átfogó képet kaphatunk bizonyos szempontok alapján az adatközlők szókincséről. Ilyen például a Lapp- és Gardner-féle aktív szókincs-vizsgálat, melyek a vizuális alapú szókincsesztek közé tartoznak, céljuk az óvodás és kisiskolás korú gyermekek aktív szókincsének felmérése. A Meixner-féle szókincseszteszt során szintén képeket használ a vizsgálat vezetője, de ez a vizsgálat már a szótanulásra és a fonológiai kivitelezésre is kiterjed, és az életkori sajátosságoknak megfelelően négy különböző korosztályban alkalmazható. Hazánkban használatos még a Peabody-teszt is, mely a passzív szókincs felmérésére alkalmas. Az általam létrehozott teszt Mill Hill szókincseszteszthez hasonlít, mely során szintén a hívószó szinonimáját kell kiválasztani a felsorolt szavak közül. Ezt a tesztet kamaszkortól ajánlják, hiszen biztos alapokon nyugvó olvasás- és íráskészséggel kell rendelkeznie a teszt kitöltőjének.¹⁴

A szókincs tehát számos szempontból vizsgálható, és számtalan területen alkalmazhatók az eredményei, attól is függően, hogy mi áll a kutatás középpontjában, aktív vagy passzív szókincs, továbbá a szóasszociációs eljárások által a beszédprodukciónak a mechanizmusára is

lehet következtetni, valamint a mentális lexikon felépítésére, szerkezetére, működési mechanizmusára.¹⁵

Felmérésem arra tesz kísérletet, hogy felvillantsa, mennyi olyan szó fordul elő népmeséinkben gyakran, amely a mai gyermekek számára már idegenül cseng, népmeséink felolvasása szülőként és pedagógusként milyen jelentőséggel bír, nemcsak azért, mert gazdag népmesei világunkat nemzeti kultúránk kincseként is érdemes továbbadni, hanem azért is, mert néhány szavunk már csak ott érhető tetten.

Kutatásom egy korábbi, speciális szókincs ismeretének vizsgálatán alapul¹⁶, mely a magyar népmesékben gyakran előforduló szavak ismeretét állítja a vizsgálat középpontjába a negyedik évfolyamos diákok körében. A magyar népmesék ugyanis egy elég különleges szókészlettel rendelkeznek, és bővelkednek népies, archaikus szavakkal, szófordulatokkal, amelyekkel manapság leginkább már csak magukban a népmesékben vagy szépirodalmi művekben találkozhatunk. Feltételezhető tehát, hogy ha ezeknek a szavaknak ismerik a gyermekek a jelentését, akkor ismerik a népmeséket is, és remélhetőleg nem csak intézményes keretek között hallották, hanem olvastak is nekik a szüleik akár Benedek Elek valamely gyűjteményéből.

Elsődlegesen azért a negyedik évfolyamosok állnak a vizsgálat középpontjában, mert ők már képesek megbízható módon önállóan kitölteni egy kérdőívet, és vélhetően már sok alkalom adódott a magyar népmesékkal való találkozásra, akár az olvasókönyvekben is.

A korábbi kutatás több szempontból bővült, egyrészt az adatközlők számának tekintetében, másrészt újabb, szociolingvisztikai vizsgálati szempontok beemelésének köszönhetően. Az adatközlők ugyanis különböző korcsoportokhoz tartoznak, illetve különböző típusú településeken élnek: a fővárosban, egy megyeszékhelyen és két Pest vármegyei községben töltötték ki a felméréshez tartozó tesztlapot¹⁷. A kutatás célja nem a szókincs nagyságának mérése volt, hanem egy speciális szókészletre, mégpedig a magyar népmesékben gyakran előforduló szavakra irányult. A kutatás hátterében tehát áttételes módon a népmesék ismerete is állt.

Kutatósi kérdések

A szókincsvizsgálat méréséhez népies, régies szavakat választottam Benedek Elek meséiből. Feltételezésem szerint a jobb szociális háttérrel rendelkező gyermekek jobban ismerik a magyar népmeséket, mert olvastak nekik a szüleik kisgyermekkorukban, ezért a kiválasztott húsz szó jelentős része nem lesz ismeretlen számukra, de lesznek olyan nehezebb szavak is (például a *plajbász* vagy a *talyiga*), melyeket nem, vagy csak elvétve tudnak beazonosítani. További hipotézisem, hogy a hátrányos helyzetű családokban növekvő gyermekek viszont kevesebb szót tudnak majd helyesen meghatározni. Feltételeztem mindemellett, hogy a fővárosban és a megyeszékhelyen jobb eredményt érnek el a diákok, mint kisebb településeken.

A másik feltételezésem arra irányult, hogy a fiatalok, a középkorúak és az idősebb korosztály sokkal több szót ismer még a magyar népmesékből, mint a mai gyermekek, hiszen sajnos az esti mesemondás vagy -olvasás sok család esetében háttérbe szorul, ennek helyét

legtöbbször már nem is a televízióban látható mesék veszik át, hanem a digitális eszközön nézett mesék. A képernyőhasználat ugyanis számos kutatás alapján bizonyítottan nőtt a korábbi évtizedekhez képest, míg a könyvet olvasók és a könyvtárlátogatók száma viszont csökkent.¹⁸ A meseolvasás minta lenne a felnövekvő nemzedék számára, és enyhíthetné az elektronikus eszközök és az internet negatív hatásait, melyek megjelennek már a verbális kommunikációban, a viselkedésben, a szociális kapcsolatokban és sokszor a gyermek agresszív viselkedése mögött is felfedezhető a túlzott képernyőhasználat.¹⁹

Szomorú tapasztalat, hogy már az óvodás gyermekek is egyre gyakrabban szabadon hozzáférhetnek a különféle digitális eszközökhöz, és a családok jelentős részében mindenféle ellenőrzés nélkül használhatják, se időben, se tartalom szempontjából nem tartják szükségesnek a szülők a korlátozásokat. Ez a tendencia néhány éve, sőt már legalább egy évtizede megfigyelhető, tehát már a felső tagozaton vagy akár a középiskolákban ül az a nemzedék, akiknek kimaradt az életéből a gyermekkori „könyvélmény”, vagy legalább is erősen korlátozódott az azt megelőző évtizedekhez képest. Ennek a jelenségnek a sajnálatos következménye, hogy az olvasóvá nevelés egyre nagyobb kihívást jelent a pedagógusok számára, ebből kifolyólag a pedagógusképzések során is nagyobb hangsúlyt kellene erre a területre fektetni. A szülők körében is egyre kevesebb a helyes minta, ugyanis újság- és könyvolvasás helyett ők is a mobiltelefonjukba mélyednek. Nem csoda, ha a kötelező olvasmányok elolvasása is nagy erőfeszítést igényel a diákság körében, ha egyáltalán megpróbálják a tanulók elolvasni legalább ezeket a könyveket. A tanítóknak és tanároknak pedig egyre kreatívabbnak kell lenni, hogy meg hozzák a kedvet az olvasáshoz.

Ha mesét néz a gyermek, néha a mesék színvonalában is tetten érhető a probléma, hiszen számtalan olyan – nevezzük könnyed – mesének válnak rajongóivá a gyermekek, amelyek sem szókincsüket, sem tematikájukat, mondanivalójukat tekintve nem segítik a gyermek gazdagodását, fejlődését, és ezáltal nem jelentenek tartalmas időtöltést sem. Sőt, sajnos könyv formájában is megjelennek ezek a mesék vagy sorozatok, melyek kiszorítják a magasabb színvonalú kortárs vagy klasszikus meséket, leginkább pedig a népmeséket. A Benedek Elek által összegyűjtött magyar népmesék legtöbbje már egyre nehezebben érthető a mai gyermekek számára, és elavultnak is érzik ezeket az alkotásokat, pedig kultúránk fontos elemeinek őrzői, hiszen számos népszokás, régi foglalkozás, kifejezés, használati tárgy szerepet kap bennük, melyek ismerete fontos lenne a hagyományőrzés szempontjából.

Rendkívüli jelentőséggel bírnak viszont a mesemondó délutánok és versenyek, ezeknek köszönhetően a gyermekek egy bizonyos csoportja még ismeri és felfedezi népmeséink kincsestárát. Úgy vélem, és saját tapasztalatom is ezt igazolja, általában ők azoknak a családoknak a gyermekei, akik otthon is hallgatták szüleik hangján népmeséinket. Figyelemmel kísérve a versenyek egyes fordulóit mindig jó érzéssel tölt el, hogy a kevésbé ismert mesékhez is bátran nyúlnak a versenyzők, ezáltal egymást és a hallgatóságot is megajándékozzák egy-egy ritkán hallott vagy egészen ismertelen népmesével a gyermekek. Hasznos lenne, ha a mesemondó versenyeken minél több gyermek részt venne, és a részvételüket méltó módon elismernék az iskolában.

A vizsgálat módszere

Egy korábbi szókincsvizsgálat során kidolgoztam egy feladatlapot, melyen Benedek Elek mesegyűjteményéből válogattam 20 olyan szót, mely jellemző a magyar népmesékre. Ezeknek a szavaknak egy része feltételezésem szerint szélesebb körben ismert, például a *paripa* szó; más szavak pedig tájnyelvi jellegűek, például a *pajta*. Néhány szó – például a *garádics* vagy a *plajbász* – viszont ugyan gyakran olvasható népmeséinkben, mégis népies, archaikus jellege miatt kevésbé ismert már azok számára, akik nem jártasak a népmesék világában, nem hallgatták vagy forgatták a *Kék liliom* című közismert kötetet vagy egyéb, magyar népmeséket tartalmazó könyveket.

A feladatlapban a három válaszlehetőséget úgy adtam meg, hogy a helyes megoldás mellett két helytelen is szerepeljen, mégpedig sokszor a népetimológia jelenségéhez kapcsolódóan a hangzásban hozzá közel álló szó jelent meg válaszlehetőségként. A népetimológia egyes esetekben hozzájárult szókincsünk gyarapításához, előfordul, hogy a beszélők által széles körben nem ismert jövevényszó szóferdítés útján épül be az aktív szókincsbe, mint például a német *Durchdefekt* szó *durrdefekt* alakban²⁰. Az etimologizálás a gyermeknyelv egyik aktív szóalkotási módja, illetve vizsgálatok is bizonyították, hogy gyakran az ismeretlen szavak megértésére ezt a stratégiát használjuk, gyermekkorban pedig fokozottan jellemző, ahogy Egerszegi Anna is rávilágít kutatásában.²¹

A helytelen válaszok közé olyan szavakat is választottam, melyeket hangzási, fonetikai tulajdonságai miatt idézhet fel a válaszadó, hiszen Gósy Mária és Kovács Magdolna egy korábbi kutatásában igazolta szóasszociációs vizsgálatokkal, hogy egy lexéma kapcsán a mentális lexikonból leggyakrabban szemantikai vagy fonetikai okok vezérlik a szóaktíválást.²² Ezért például a *kondás* szó esetében az egyik félrevezető válasz a *szakács*, ha a *kondásról* a fonetikai hasonlóság alapján a *kondér* lexéma aktiválódik, ahhoz szemantikailag kötődik a *szakács* szó. Ugyanezen feltételezés szerint a *plajbász* szóhoz végződésében hasonló *kolbász* szó is szerepelt a lehetséges válaszok között, vagy a *pitymallat* szavunk esetében a fonetikai szempontból felidézhető *pitypang* lexéma miatt kapott helyet a válaszok között a *gyomnövény* szó is.

Az adatközlők

A fentebb említett Gombos Péter, Tóth Máté és Péterfi Rita által végzett kutatásban²³ 2017-ben a legkisebb korosztályhoz tartozó óvodás gyermekek az én vizsgálatom idején hozzávetőlegesen épp negyedik évfolyamosok lehettek. Ennek a korosztálynak a népmesékhez köthető szókincs ismeretét már korábban vizsgáltam, jelen kutatásban kiterjesztettem az adatközlők körét más korosztályokra is.

Összesen 206 adatközlő töltötte ki anonim módon a papír alapú feladatlapokat, amelyen csak nemüket és korukat kellett jelölniük. A negyedik évfolyamos adatközlőket a vizsgá-

lat helyszínére utaló betűvel (B-Budapest, K-Kecskemét, H-Hernád, D-Dány) és egy sorszámmal láttam el, a náluk idősebbeket pedig egy rájuk vonatkozó betűvel (Ó-óvodapedagógus hallgató, F-felnőttek, I-idősebb korosztály) és egy sorszámmal jelöltem a könnyebb beazonosíthatóság érdekében.

Az előző vizsgálatban 42 budapesti negyedik osztályos diák eredményeit értékeltem, jelen kutatásban összevetem az előző vizsgálati adatokat más települések szintén negyedik osztályos tanulóinak eredményeivel, arra keresve a választ, hogy területileg kimutatható-e valamilyen jellegű különbség. A vizsgálatba településtípusok szerint vontam be az adatközlőket, így a főváros után Kecskeméten, azaz egy vármegyeszékhelyen is töltötték ki feladatlapokat, valamint két Pest vármegyei községben, Hernádon és Dányon is. A dányi iskolában sok a hátrányos helyzetű diák, ezért az eredmények értékelésénél ezt is figyelembe vettem, illetve feltételeztem, hogy valamivel alacsonyabb eredményt fognak elérni ebben a csoportban a tanulók.

A vizsgálatot a területi szemponton kívül különböző életkorú adatközlőcsoportokkal bővítettem arra keresve a választ, vajon melyik korosztály ismeri még biztonsággal népmeséink szókincsét. A második korcsoportot óvodapedagógus hallgatók alkották, akiknek az átlagéletkoruk 20,9 év, feltételeztem, hogy sokkal több népmesei szót ismernek, mint az alsó tagozatos gyermekek. A következő kontrollcsoportot a középkorúak alkották, átlagéletkoruk 35,9 év. Az egyszerűség kedvéért felnőttek csoportjának neveztem ezt a csoportot, mert a *K* jelölés a kecskeméti tanulókat jelölte, ezért *F* lett a középkorú felnőttek csoportjának a jele.

Néhány (16 fő) idősebb válaszadót is bevontam a vizsgálatba, hogy igazolhassam vagy cáfoljam azt a feltevést, hogy korábban sokkal ismertebbek voltak a népmesék, tehát ezeket a szavakat nagyobb biztonsággal értik. Átlagéletkoruk 68,4 év, de nagy a különbség a csoporton belül, mert néhány 80 év feletti adatközlő is kitöltötte a kérdőívet.

Eredmények

A negyedik évfolyamos diákok válaszai

A fővárosi diákok eredményei

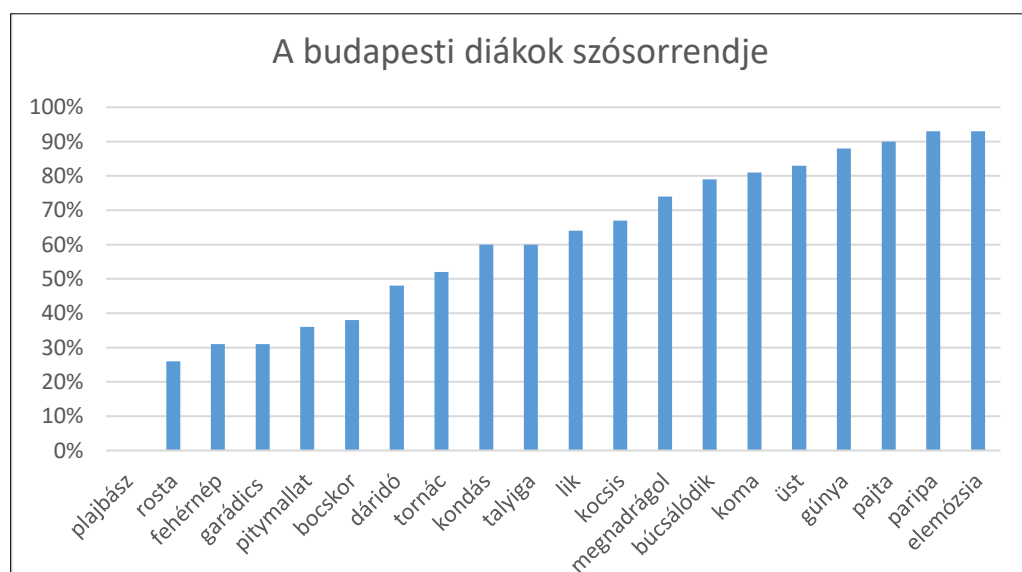
A kérdőívet 42 budapesti 4. osztályos tanuló töltötte ki, akik feltehetően kevesebb eséllyel találkozhatnak népies szavakkal a fővárosban, hacsak nem ismerik gazdag népmesevilágunkat, mely bővelkedik ezekben a szavakban.

Átlagosan 11,93 szónak adták meg helyesen a jelentését, de igen nagy volt az egyes válaszadók eredményei között a különbség (1. ábra), a legalacsonyabb adat 15% lett (B7), a legmagasabb pedig 90% (B32), tehát az összes szót senki nem ismerte.



1. ábra A budapesti diákok helyes válaszainak százaléka adatközlőnként

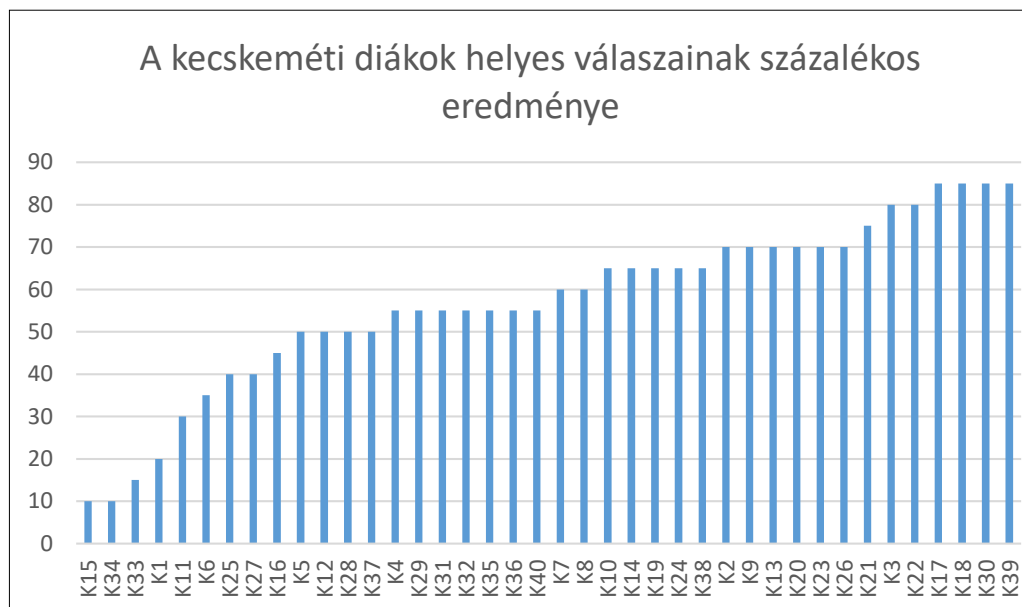
Ha megfigyeljük a szavankénti helyes válaszokat (2. ábra), a húsz szó között egy sem akadt, amelynek mind a 42 diák helyesen jelölte volna a jelentését. A legismertebb szavak számukra a *paripa* és az *elemőzsia* (93%), valamint a *pajta* (90%), a legkevésbé ismertek pedig a *plajbász* (0%), a *rosta* (26%), a *fehérnép* (31%) és a *garádics* (31%). A diákok fele nem jelölte meg a helyes szinonimáját a *pitymallat* (36%), a *bocskor* (38%) és a *dáridó* (48%) szónak.²⁴



2. ábra A budapesti diákok helyes válaszainak százalékos értéke szavanként

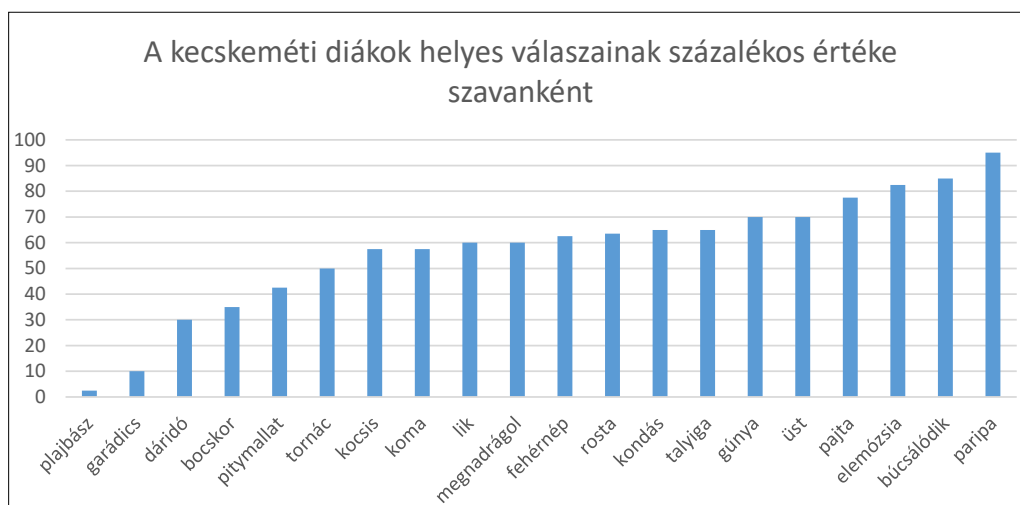
A kecskeméti diákok eredményei

Kecskeméten 40 negyedik évfolyamos diák válaszolt a kérdőív kérdéseire, átlagéletkoruk 9,7 év volt. Az egyes adatközlők eredményei között jelentősnek bizonyultak a különbségek (3. ábra), mert két diák (K15, K34) mindössze 10%-ot ért el, de ezen kívül még két nagyon alacsony eredmény született: 15% (K33) és 20% (K1). Négyen viszont 85%-os (K17, K18, K30, K39) eredménnyel töltötték ki a kérdőívet. Átlagosan 11,35 szót, azaz a szavak 56,8%-ának a jelentését jelölték meg helyesen a kecskeméti diákok.



3. ábra A kecskeméti diákok helyes válaszainak százalékos eredménye

Ha a szósortrendet vesszük górcső alá (4. ábra), látszódik, hogy a *plajbász* (2,5%) és a *garádics* (10%) szavak adatai messze elmaradnak a többitől, a *dáridó* (30%), a *bocskor* (35%) és a *pitymallat* (42,5%) szavak jelentését is kevesebb mint a megkérdezettek fele jelölte helyesen, de a szavak nagy részét (75%) a diákok legalább fele ismerte. A megkérdezett húsz szónak 50%-át pedig a diákok 58–70%-a jól ismerte. Egyetlen olyan szó sem szerepelt a kérdőívben, melynek minden válaszadó helyesen választotta volna ki a jelentését, ez viszont például a *paripa* szó esetében meglepő.

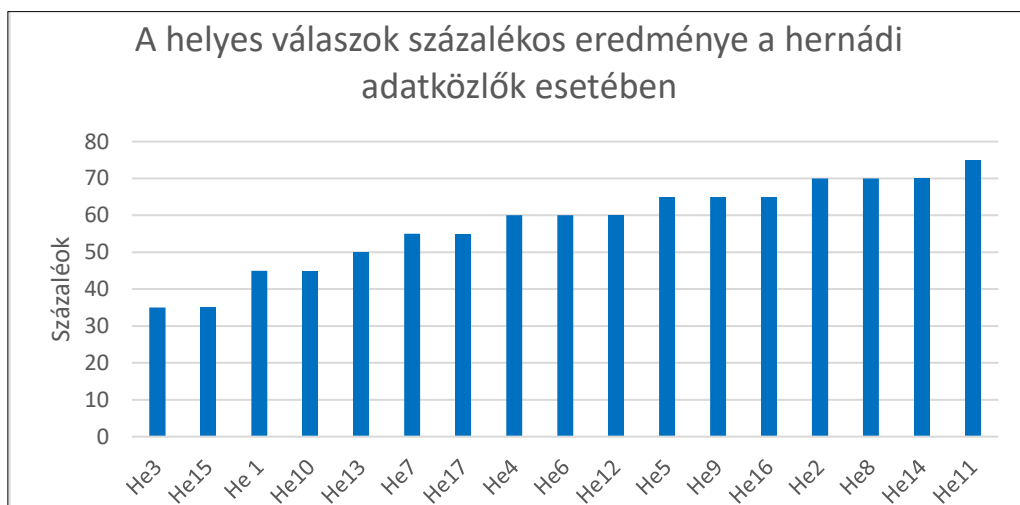


4. ábra A kecskeméti diákok helyes válaszainak százalékos értéke szavanként

A hernádi diákok eredményei

Hernádon 18 gyermek töltötte ki a tesztet, egyikük válaszait azonban nem lehetett értékelni, láthatóan nem vette komolyan a feladatot, ezért 17 adatközlő eredményeit ismertetem, akiket He betűkkel és sorszámmal jelöltem, hogy összevethetők legyenek az eredményeik. Átlagéletkoruk 9,8 év. A húsz szóból átlagosan 11,53 szónak tudták helyesen megjelölni a jelentését, azaz a kérdőívben szereplő szavak kicsit több mint felét, 57,65%-át ismerték.

Az egyes válaszadók eredményeiben nem volt olyan nagy a szórás, mint a budapesti és a kecskeméti diákok esetében, a legalacsonyabb adat is 35%-os volt, ketten is ennyit értek el (He3, He15), a legtöbb helyes választ adó tanuló is mindössze 75%-ot teljesített (He 11). Az adatközlők eredményeit az 5. ábra szemlélteti.



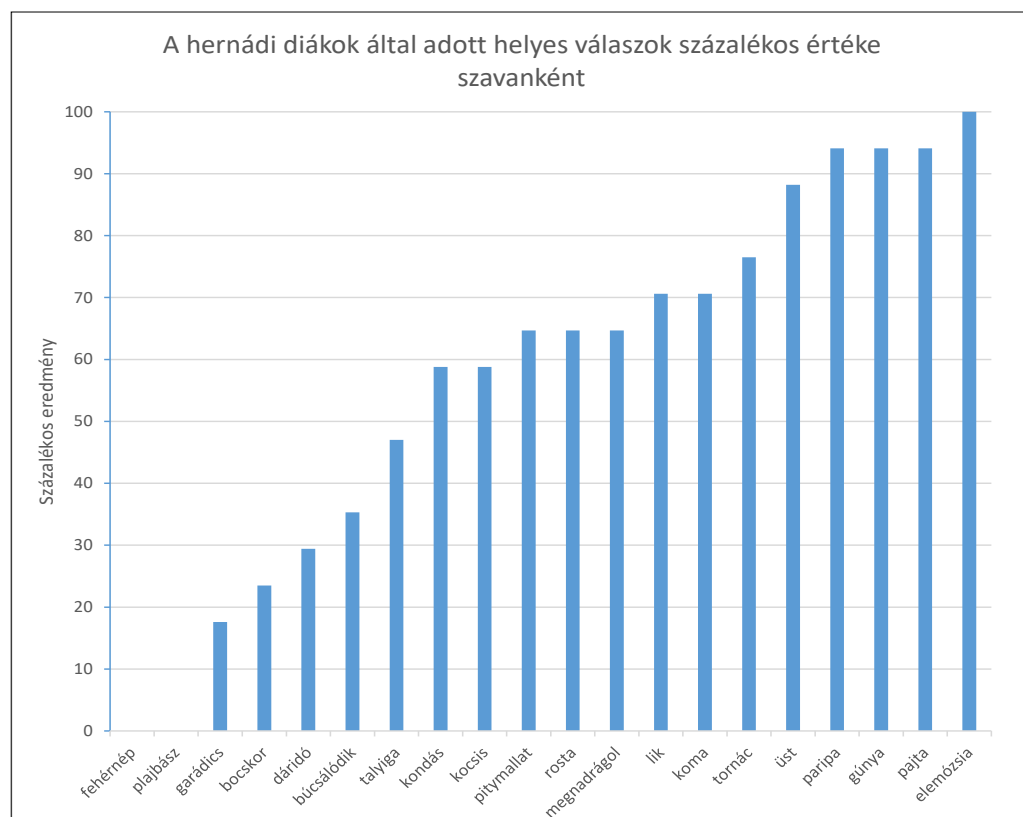
5. ábra A hernádi diákok helyes válaszainak százalékos eredménye

A hernádi adatközlő diákok a felsorolt húsz szóból kettőnek egyáltalán nem ismerték a jelentését, az egyik szó nem meglepő, hiszen sokan nem ismerik a *plajbász* szót, a másik számukra ismertelen szó viszont a *fehérnép* volt. Ez a szó is sok gyermek számára már nem bír jelentéssel, pedig a népmesékben nagyon gyakran előfordul, így aki hallgatott, esetleg maga is olvasott népmeséket, annak nem szokott idegenül csengeni ez a régies szavunk. Ezért ennek az adatnak a háttérben a meseolvasás hiányát vélem felfedezni, illetve ha hal-
lanak is mesét a gyermekek, a magyar népmesék egyre inkább háttérbe szorulnak. Ennek a csoportnak a *garádics* bizonyult a harmadik legnehezebb szónak, mindössze a válaszadók 17,6%-a adott erre helyes választ.

A *bocskor* szó is jellegzetesen népmesei fordulat, és csak 23,5% jelölte meg a helyes választ, valamivel többen (29,4%) ismerték a *dáridó* szavunkat.

Ha a legnagyobb százalékban ismert szavakat is megfigyeljük, érdekes, hogy nagyon magas százalékban (94,1%) adtak helyes választ a *paripa*, a *gúnya*, a *pajta* szavak esetében, az *elemózsia* szó pedig mindenki számára (100%) ismert volt.

A szavak sorrendje tehát a következőképpen alakult az ismeretlen szavaktól a leginkább ismertekig haladva: *fehérnép*, *plajbász*, *garádics*, *bocskor*, *dáridó*, *búcsálódik*, *talyiga*, *kondás*, *kocsis*, *pitymallat*, *rosta*, *megnadrágol*, *lik*, *koma*, *tornác*, *üst*, *paripa*, *gúnya*, *pajta*, *elemózsia*, a helyes válaszok százalékos eredményeivel a 6. ábra szemlélteti az eredményt.



6. ábra A hernádi diákok helyes válaszainak százalékos értéke szavanként

A dányi diákok eredményei

Dány településen sok gyermek hátrányos szociális háttérű családban nő fel. Feltételezésem szerint ez a népmesei szavak ismeretében is megmutatkozik. 35, átlagosan 9,97 éves dányi diák töltötte ki a kérdőívet, akiknek a fele 35%-ban vagy ennél még alacsonyabb százalékban adott helyes válaszokat. A legalacsonyabb érték 5% volt (D17), hárman (D3, D5, D23) mindössze 10%-ot, ketten (D10, D30) 15%-ot értek el, a legmagasabb pedig 75% (D33). Ennél a csoportnál figyelhető meg a legtöbb igen alacsony eredmény és a legnagyobb szórás is.

Átlagosan 7,7 szónak választották ki helyesen a jelentését, ez az összes szó 38,5%-a. Eredményük tehát tükrözte a szociális háttér negatív hatását a szókincsre. Az egyes diákok eredményei a 7. ábrán láthatók.



7. ábra A dányi diákok helyes válaszainak százalékos eredménye

Ha megfigyeljük a dányi diákok szórendjét (8. ábra), feltűnő, hogy a megkérdezett 20 szóból 15 szó jelentését az adatközlők fele nem ismerte, ezen szavak között olyanok is szerepelnek, mint a *gúnya*, a *kondás* vagy a *lik*. A *plajbászt* ebben a csoportban sem ismerte senki, ez nem kirívó adat, de hogy a *fehérnép*, a *pitymallat* vagy a *garádics* szót a diákok 20%-a sem tudta, a *dáridó*, a *bocskor* és a *kocsis* szavak eredménye a 30%-ot sem éri el, ez elgondolkodtató.



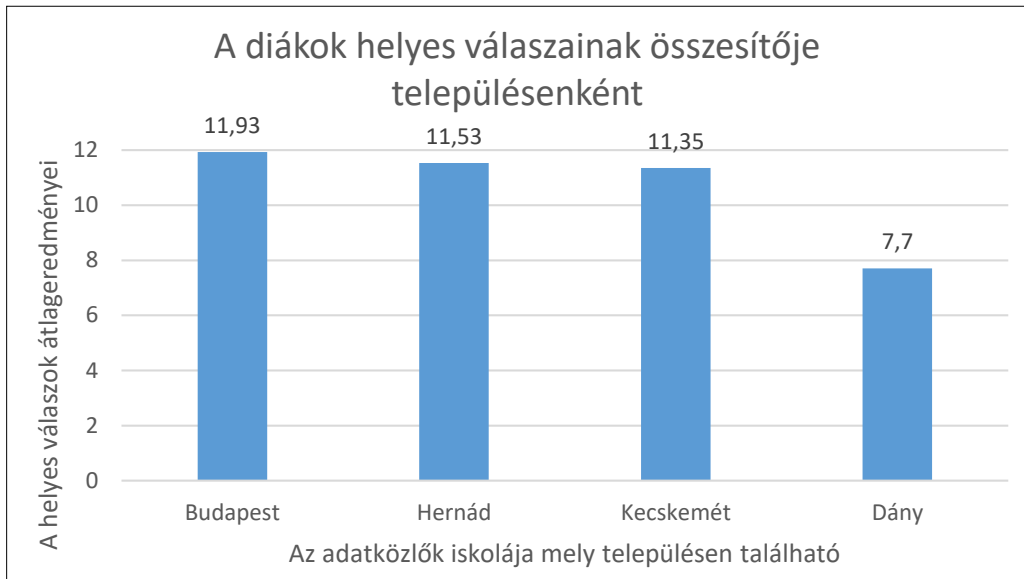
8. ábra A dányi diákok helyes válaszainak százalékos értéke szavanként

A negyedik évfolyamos diákok eredményei összesítve

Összesen 134, átlagosan 9,8 éves tanuló töltötte ki a kérdőívet, négy különböző településen, Budapesten 42, Kecskeméten 40, Dányon 35 és Hernádon 17 gyermek. Az előzetes koncepció az volt, hogy a főváros, egy megyeszékhely és egy kisebb község szerepeljen a mintában, hogy az eredményeket a területi megoszlást megfigyelve is össze lehessen vetni, de végül sikerült két községben is kitölteni a kérdőíveket. Hernád kontrollcsoportnak tekinthető Dánnyal szemben, mert sokkal kevesebb a kitöltő, eredményeik viszont a fővárosi és a megyeszékhelyi adatok közé esnek, míg a dányi eredmények messze az előzőek alatt találhatók.

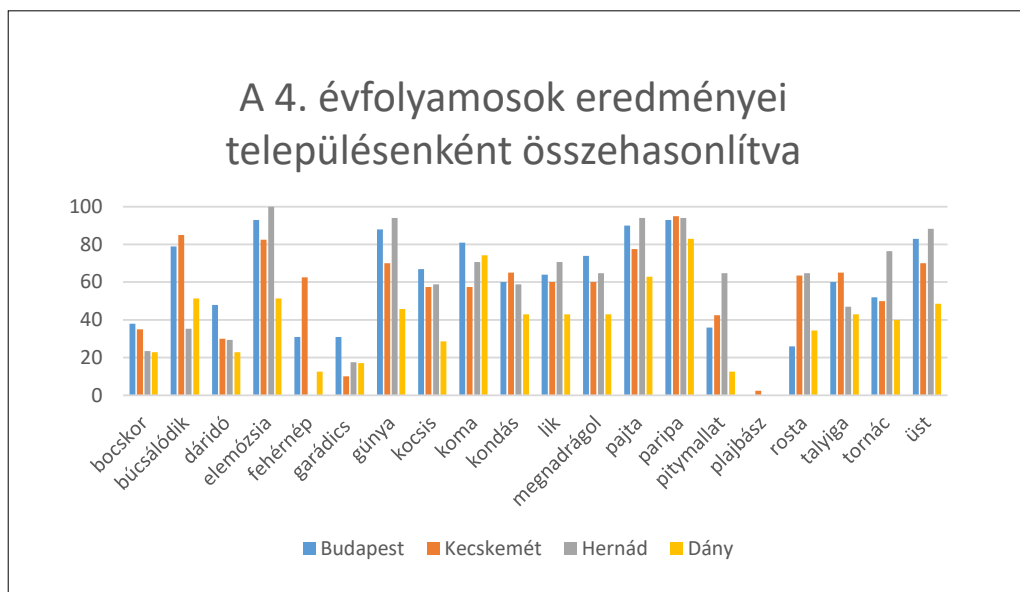
A dányi csoport a hátrányos szociális háttér miatt került a vizsgálat középpontjába. Az eredmények pedig önmagukért beszélnek.

A húsz szónak az összes diák átlagosan a felét – 10,63 szót, azaz 53,2%-át – ismerte. A területi eloszlás azonban érdekes adatokkal szolgált. A budapesti diákok adták a legtöbb helyes választ, átlagosan majdnem 12 szó (11,93 szó, 59,6%) volt az eredményük. A hernádi diákoknak kissé kevesebb, átlagosan 11,53 szót találtak el, ez 57,6%-ot jelent, a kecskemétiak ennél valamivel kevesebbet, de nagyon hasonló eredményt értek el, átlagosan 11,35 helyes szót (56,7%). A dányi tanulók viszont mindössze átlagosan 7,7 szónak adták meg helyesen a jelentését, ez a húsz szónak csupán a 38,5%-a. Ezen adatok tükrében kijelenthető, hogy a vizsgálatban a dányi tanulók lényegesen rosszabb eredményeket értek el, mint a másik három település diákjai, akiknek az adatai között viszont nincs jelentős különbség, hiszen mind a három csoport esetében valamivel 11 szó (átlagosan 11,6) fölötti az eredmény, ami a szavak valamivel több mint felét jelenti (56,7–59,6%). Ezeket az adatokat a 9. ábra szemlélteti. Kijelenthető tehát, hogy jelen kutatás esetében a szociális háttér erőteljes negatív hatást gyakorol konkrétan a népmesei szókincs ismeretére, tehát közvetetten az olvasási, meseolvasási szokásokra is utal ez az adat.



9. ábra A diákok helyes válaszainak összesítője településenként

Érdekes megfigyelni, hogyan alakul a szavak ismertségi mutatója településenként, ez a 10. ábrán látható. Feltűnő a *búcsálódik*, *fehérnép* szavaknál a jelentős eltérés, a budapesti és kecskeméti tanulók jóval magasabb számban adtak helyes választ. Nem ilyen nagy a különbség, de a *bocskor* szónál is hasonlóan alakulnak a számok, valamint a mindenki által kevésbé ismert *garádics* szót is legmagasabb arányban még a budapesti tanulók jelölték helyesen. Úgy vélem, ezen szavak már leginkább tényleg csak a népmeséinkben élnek, és ezen adatok utalnak arra, hogy az említett településeken még jellemzőbb a magyar népmesék ismerete, mint a kisebb településeken vagy a hátrányos helyzetű családokban. A legjobb eredményt elérő budapesti tanulókhoz a *rosta* szó esetében viszont a legalacsonyabb értékek tartoznak, ezen adat háttérében a szó népies, tájnyelvi jellege állhat.



10. ábra A 4. évfolyamos tanulók eredményei a szavak tekintetében településenként összehasonlítva

A különböző korcsoportok eredményeinek összevetése során a dányi csoport eredményei ezért nem szerepelnek a negyedik évfolyamos diákok összesített adataiban, hiszen úgy vélem, nem jellemző az átlagos 9–10 évesekre az eredményük, hátrányos szociális helyzetük áll az alacsonyabb teljesítmény mögött.

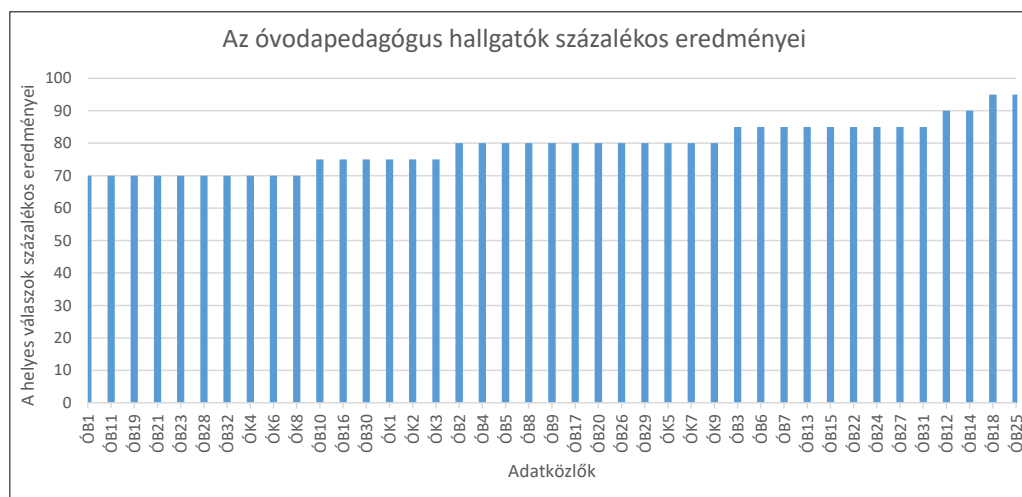
A kontrollcsoportok eredményei

Az óvodapedagógus hallgatók eredményei

A különböző települések 9–11 éves diákjainak eredményeit összevetettem óvodapedagógus hallgatók eredményeivel is. Ők alkották a fiatalok kontrollcsoportját.

Összesen 41 óvodapedagógus hallgató töltötte ki a feladatlapot, közülük 32 budapesti és 9 kecskeméti hallgató volt. A budapesti hallgatókat ÓB, a kecskeméti hallgatókat ÓK betűk jelölik és egy sorszám. Átlagéletkoruk 20,95 év volt. A fiatalok átlagosan 15,8 szót tudtak helyesen meghatározni, ez a kért szavak 79%-át teszi ki, tehát jóval magasabb eredményt értek el, mint a diákok.

Az eredmények nem mutattak jelentős különbséget (11. ábra), a legalacsonyabb eredmény is 70%-os volt, ezt tíz válaszadó érte el, a legmagasabb pedig 95% (ÓB18, ÓB25), hibátlan kitöltés itt sem született.



11. ábra Az óvodapedagógus hallgatók helyes válaszainak százalékos eredménye

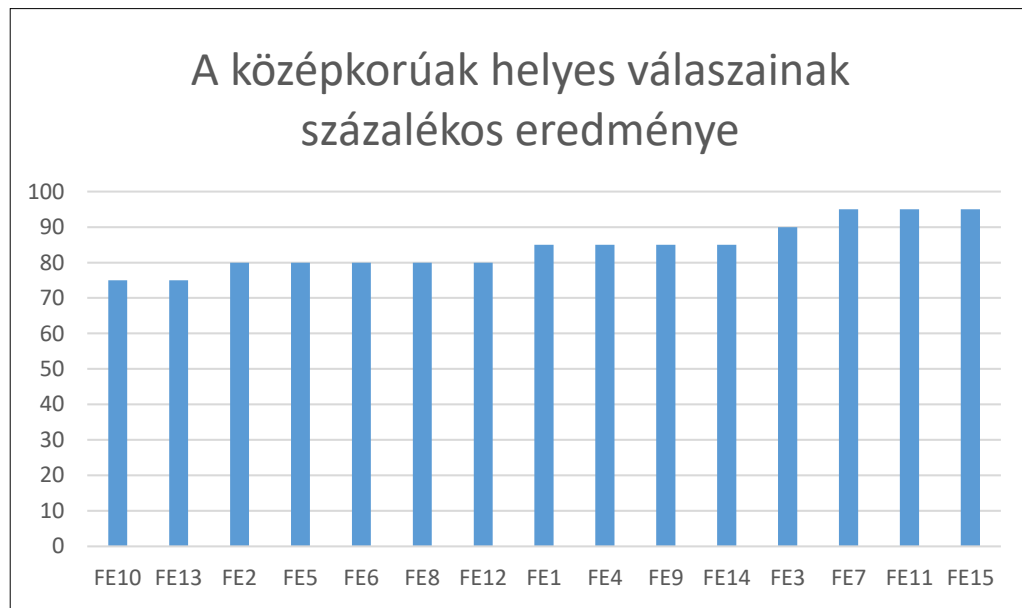
Az egyes szavak tekintetében viszont nagy volt az eltérés (12. ábra), három szónál nagyon alacsony a százalékos eredmény: *plajbász* (12%), *fehérnép* (22%), *garádics* (32%), majd négy szó esetében 60% és 70% közötti: *talyiga*, *búcsálódik*, *bocskor*, *pitymallat*, a további szavakhoz viszont 80% fölötti érték tartozik, sőt hét szót minden válaszadó ismert (*paripa*, *lik*, *gúnya*, *elemőzsia*, *üst*, *tornác*, *pajta*). Elmondható tehát, hogy a három kevésbé ismert szón kívül a fiatalok igen jól ismerték népmeséink jellegzetes szavait.



12. ábra Az óvodapedagógus hallgatók helyes válaszainak százalékos értéke szavanként

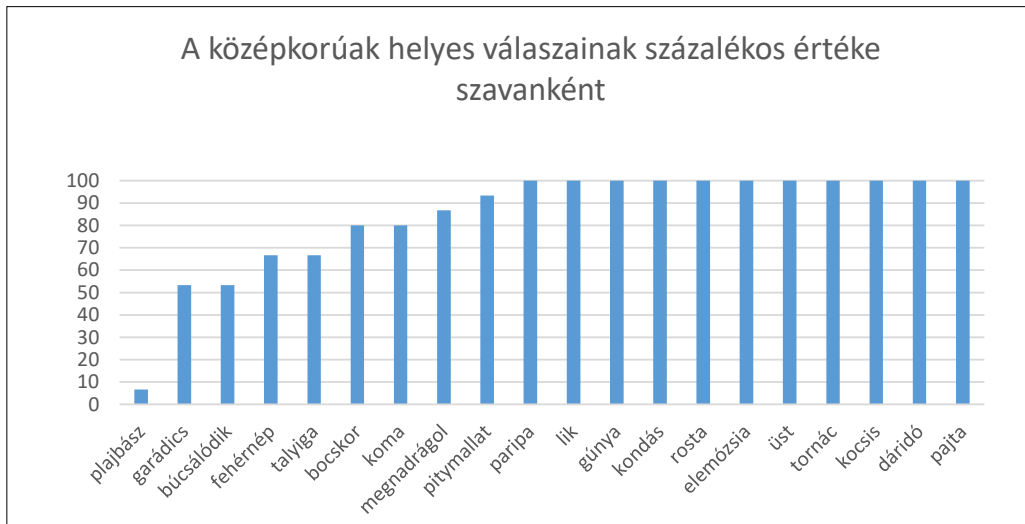
A középkorúak (FE) eredményei

Összesen 15 középkorú, 27 és 46 év közötti felnőtt töltötte ki a feladatlapot, átlagéletkoruk 35,9 év. A 20 szóból átlagosan 16,87 szót ismertek, ez a szavak 84,3%-a, de az eredményeik eléggé kiegyenlítettek voltak, 100%-ot senki nem ért el, de az adatok mind 75% és 95% közé estek, nem volt tehát kiugró érték egyik irányban sem (13. ábra).



13. ábra A középkorúak (FE) helyes válaszainak százalékos eredménye

A középkorúak a szavak több mint felét mindnyájan ismerték, 100%-os adat tartozik a *paripa*, *lik*, *gúnya*, *kondás*, *rosta*, *elemózsia*, *üst*, *tornác*, *kocsis*, *dáridó* és *pajta* szavakhoz (14. ábra). A *plajbász* szó még ebben a korcsoportban is láthatóan fejtörést okozott, hiszen mindössze a válaszadók 6,7%-a ismerte, és alig több, mint 50%-uk (53,3%) választotta ki helyesen a *garádics* és a *búcsálódik* szavak jelentését, nem érte el ez az érték a 70%-ot a *fehérnép* és a *talyiga* szavak esetében sem (66,7%).

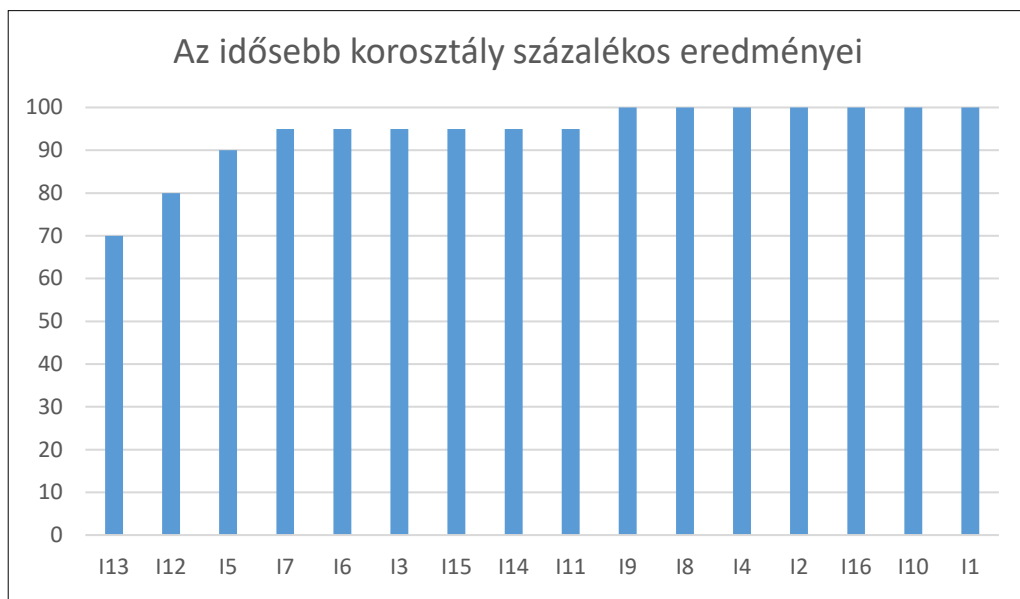


14. ábra A középkorú felnőttek által ismert szavak sorrendje

Az idősebb korosztály eredményei

Azon feltevés igazolásának érdekében, hogy néhány évtizede még sokkal ismertebbek voltak népmeséink és ezáltal a vizsgálatban kiemelt szavak, az idősebbek közül is összeállítottam egy kontrollcsoportot, mely ugyan kis létszámú, ezért általános következtések levonására nem elegendő, de a kultúránkban és ezáltal a nyelvünkben zajló tendenciát jól mutatja. 16 olyan személy is kitöltötte a kérdőívet, akik 55 és 85 év közöttiek.

A legkevesebb helyes válasz 14 volt (70%), és a megkérdezettek majdnem fele, hét személy mind a húsz szónak helyesen tudta a jelentését (15. ábra). Hatan csak egy hibát vétettek, az átlagos eredményük 18,9 szó volt, azaz 95%-os. Az eredményeik sokkal magasabb arányban tartalmaztak tehát helyes válaszokat, mint a negyedik évfolyamos diákoké.



15. ábra Az idősebb korosztály helyes válaszainak százalékos eredményei

Rendkívül érdekes, hogy az idősebb korosztály által ismert szavak sorrendje (16. ábra) viszont egész máshogyan alakul, mint az eddig vizsgált csoportokban. Erre jó példa a *plajbász* szó, mely eddig az egyáltalán nem vagy csak igen kevésbé ismert szó volt minden korosztály esetében, az idősebbeknél azonban a középmezőnybe került, tizedik szóként. Korábban tehát sokkal ismertebb lehetett ez a szó, mint manapság. A *pitymallat* szó esetében érkezett a legkevesebb helyes válasz, a többi csoportnál – kivétel a dányi diákokat – ez a szó jóval ismertebbnek bizonyult.



16. ábra Az idősebb korosztály helyes válaszainak százalékos értéke szavanként

Az is látszódik ebben a csoportban, hogy a tág korhatáron belül már nem számított a pontos kor, a fiatalabbak közül is ketten (I9 és I10) elérték a 100%-os eredményt, pedig 60 és 61 évesek, és a legidősebb (I16), 85 éves adatközlő is minden szót ismert (17. ábra). Nyilván minden korcsoportban számít a szociális háttér és az iskolázottság is, a kérdőív a felnőttek és az idősebb korosztály tekintetében erre nem tért ki.



17. ábra Az idősebb korosztály helyes válaszainak száma kor szerint

Az adatközlőcsoportok eredményeinek összevetése

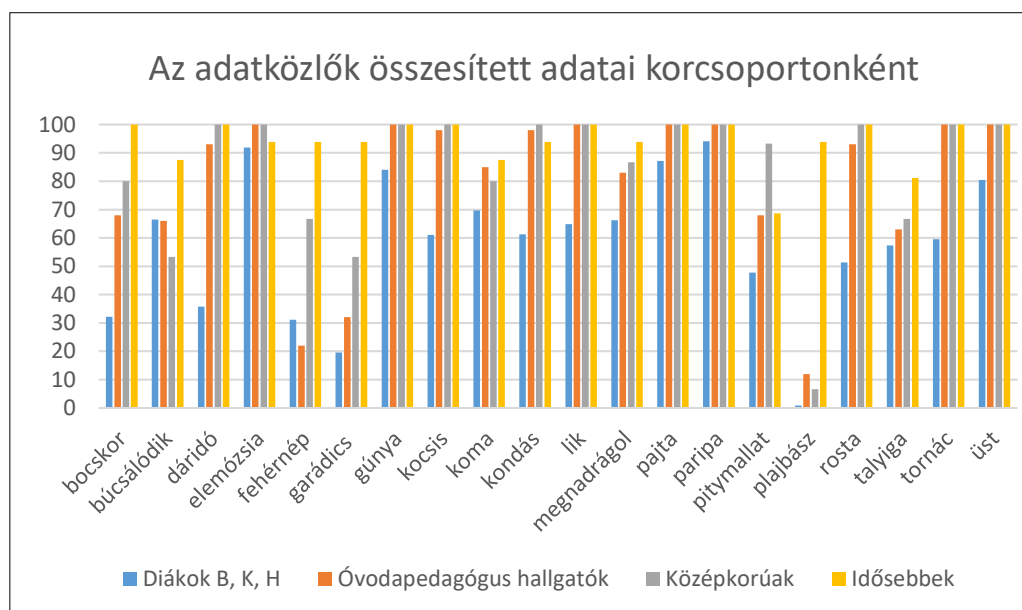
A kor szerinti összehasonlítás eredménye egyértelműen kirajzolódik a 18. ábrán, úgy is, hogy a diákok összesített adataiba nem számítottam bele a dányi eredményeket, hiszen a korábban feltételezett okok miatt jóval alacsonyabb értékek szerepeltek az esetükben, a dányi csoporttal tehát még jelentősebb lenne a különbség. Ugyan az adatközlők száma nem egyezik az egyes korosztályok esetében, mégis igazolja a feltevést az összehasonlítás, a kor előrehaladtával egyre több népmesei szót ismertek az adatközlők. Ez arra utal, hogy korábban nagyobb ismertség övezte a magyar népmeséket. A napjainkban használatban lévő alsó tagozatos olvasókönyvek törekszenek népmesei kincsestárunkkal megismertetni a kisdiákokat, azonban a családokban sokkal kevésbé van már jelen a meseolvasás, különösen a magyar népmesék olvasása. Ezért különösen fontos a szülők edukációja és a tanítók munkássága, akiknek tisztában kell lenniük azzal, hogy veszélyben a magyar néphagyomány ezen szeglete, emiatt tudatosan figyelmet kell fordítani a megőrzésére. Remek lehetőség erre a mesemondó verseny, amely némely iskolákban kiemelt fontosságú szerepet kap, de a tapasztalatok szerint ez leginkább attól függ, hogy egyes tanítóknak mennyire szívügye ez a téma. A könyvtáraknak is nagy szerep jut ebben a feladatban, szá-

mos könyvtár – például a kecskeméti Katona József Könyvtár – egész programsorozatot épít a mesemondó verseny köré. Úgy vélem, ezek az intézményes keretek a szülők figyelmét is jobban képesek megragadni, és talán elősegítik, hogy egyes családokban a magyar népmesék ugyanúgy a mindennapok részét képezzék, mint régen. A vizsgálat is igazolta, hogy néhány évtizeddel ezelőtt még teljesen egyértelműek voltak a népmeséinkből általam kiemelt szavak. A hagyományőrzésen túl tehát nyelvészeti szempontból is fontos lenne, ha a népmeséink ismét belopóznának a gyermekek életébe, és a sok – akár külföldi – nagyon szegényes érzelmi világú és szókészlettel manipuláló, a gyermekek világnézetét is károsan befolyásoló alacsony színvonalú mese helyett a magyar népmesék visszanyernék régi helyüket a mesék repertoárjában, akár a digitális világban is.



18. ábra A különböző korcsoportok százalékos átlageredményeinek összehasonlítása

Ha megfigyeljük, mely szavak esetén volt különösen nagy a különbség az egyes korcsoportok között (19. ábra), láthatjuk, hogy a legnagyobb eltérés a *plajbász* szónál figyelhető meg, az idősebb korosztály 93,8%-os eredménye mellett a következő érték az óvodapedagógus hallgatók 12%-a, a felnőttek és a diákok viszont alig ismerték ezt a szót. Jelentős az ifjabb korosztályok adatainak elmaradása: a *garádics* (94%, 53%, 32%, 20%), a *fehérnép* (94%, 67%, 22%, 31%) és a *bocskor* (100%, 80%, 68%, 32%) szavak esetében is. Az adatokból látható, hogy az életkor csökkenése a százalékos eredmények csökkenésével is jár. Érdekes azonban a *pitymallat* szó, hiszen ebben az esetben az idősek a felnőtteknél kevesebb (69% és 93%), a hallgatókkal viszont szinte megegyező (68%) helyes választ adtak, míg a diákok itt is a legalacsonyabb eredményt (48%) érték el.



19. ábra Az adatközlők összesített adatai korcsoportonként

Ha az összes adatközlő – 206 fő – válaszait feldolgozzuk, a 20. ábrán látható szórend alakul ki: legkevésbé tehát a *plajbász* szónál szerepeltek helyes válaszok, de az összesített adatok alapján a *garádics* (43%) és a *fehérnép* (45%) is 50% alatti eredményt hozott, a további nehézséget okozó szavak a *pitymallat*, *bocskor*, *talyiga* és *búcsálódik*. Meglepő volt számomra, hogy a *fehérnép* és a *bocskor* szavakat ilyen kevesen ismerték, azt feltételeztem a vizsgálat előtt, hogy ezekre sokkal több helyes válasz érkezik majd. Az ezt követő szavak jelentését az adatközlők már legalább 70%-a ismerték. A sorrend másik végére került a *paripa* szó (95%), ez a szó tehát a kérdőív legkönnyebb szava, erre az eredményre számítottam, a vizsgált húsz szó közé azért is választottam, hogy legyen egy igazán sokak által ismert szó is. Érdekes, hogy a második legismertebb szó a *pajta* (90%), a szavak válogatása során a *gúnya* vagy a *lik* szóra számítottam. Az *elemózsia* szó is a három legmagasabb százalékkal (87%) rendelkező szó között szerepel, ez alapján még aktívabb szava a megkérdezettek szókincsének.



20. ábra Az összes adatközlő eredménye alapján felállított szósorrend

Az adatközlők összes csoportjának szósorrendjét érdemes egymás mellett is megfigyelni, mely szó hányadik a sorban. Ezt szemlélteti az 1. táblázat.

Bár mind a húsz szóval kapcsolatban érdemes lenne részletes megfigyeléseket tenni, most csak néhány érdekes megfigyelésre hívom fel a figyelmet, amihez vegyük szemügyre az egyes szavak sorrendben elfoglalt pozícióját.

A *plajbász* szavunk az idősebb korosztály kivételével minden csoportban a legnehezebb szónak bizonyult, sok válaszadó egyáltalán nem ismerte, kiugró adat volt a vizsgálat során, az idősebb korosztály számára viszont nem okozott fejtörést.

A *rosta* szó a budapesti diákok számára a második legkevésbé ismert szó volt, a többi csoportban viszont sokkal többen ismerték, a kecskeméti és a hernádi diákok sorrendjének például a 12. és 11. tagja, a középkorúak és idősebbek számára pedig még ismertebb.

A *fehérnép* szó az öt legkevésbé ismert szó közé esik, kivéve egyetlen csoportot, a kecskeméti diákokat, akiknél a 11. a sorban. Ennek a jelenségnek a hátterében egyértelműen az fedezhető fel, hogy ezek a tanulók a közelmúltban hallhattak olyan népmesét, melyben szerepel ez a szó.

Budapesti diákok	Kecskeméti diákok	Hernádi diákok	Dányi diákok	Óvodaped. hallgatók	Felnőttek	Idősebbek
plajbász	plajbász	plajbász	plajbász	plajbász	plajbász	pitymallat
rosta	garádics	fehérnép	fehérnép	fehérnép	garádics	talyiga
fehérnép	dáridó	garádics	pitymallat	garádics	búcsálódik	koma
garádics	bocskor	bocskor	garádics	talyiga	fehérnép	búcsálódik

pitymallat	pitymallat	dáridó	bocskor	búcsálódik	talyiga	fehérnép
bocskor	tornác	búcsálódik	dáridó	bocskor	bocskor	kondás
dáridó	kocsis	talyiga	kocsis	pitymallat	koma	elemózsia
tornác	koma	kondás	rosta	megnadrágol	megnadrágol	garádics
kondás	lik	kocsis	tornác	koma	pitymallat	megnadrágol
talyiga	megnadrágol	pitymallat	lik	rosta	paripa	plajbász
lik	fehérnép	rosta	kondás	dáridó	lik	paripa
kocsis	rosta	megnadrágol	megnadrágol	kondás	gúnya	bocskor
megnadrágol	kondás	lik	talyiga	kocsis	kondás	lik
búcsálódik	talyiga	koma	gúnya	paripa	rosta	gúnya
koma	gúnya	tornác	üst	lik	elemózsia	rosta
üst	üst	üst	elemózsia	gúnya	üst	üst
gúnya	pajta	paripa	búcsálódik	elemózsia	tornác	tornác
pajta	elemózsia	gúnya	pajta	üst	kocsis	kocsis
paripa	búcsálódik	pajta	koma	tornác	dáridó	dáridó
elemózsia	paripa	elemózsia	paripa	pajta	pajta	pajta

1. táblázat Az adatközlők különböző csoportjainak szósorrendje a kevésbé ismert szavaktól az ismertekig

Összegzés, kitekintés

Az adatok elemzésénél figyelembe kell venni, hogy nyilvánvalóan nem csupán a népmesei szóhasználat befolyásolhatta minden eredményt, hiszen számos egyéb tényező is jelentkezhetett, mégis megállapítható, hogy a népmesék általam vizsgált szókincse egyre kevésbé ismert a gyermekek számára, aminek hátterében többek között bizonyára az egyre hanyatlóbb olvasási szokások is fellelhetők. Sajnálatos módon egyre kevésbé ismerik népmesei kincsestárunkat a gyermekek, pedig Benedek Elek munkássága ebben sokat segített az előző generációk számára. Feltételezhető, hogy fokozatosan csökken azon családok száma, ahol esténként mesét olvasnak a szülők, és ha olvasnak is, kevésbé jellemző, hogy az magyar népmese legyen. Ennek számos negatív hatása közül kiemelhető a szókincsünk gyérülése, hagyományos népmesei szavaink kezdenek kikopni már a passzív szókincsből is. A minta ugyan nem volt teljeskörű, de a kontrollcsoportok a kis létszám ellenére is igazolták a feltevést, hogy a kedvezőtlen szociális háttér negatívan hat a gyermekek szókincsére. A szókincsbeli elmaradás az életkori sajátosságokat figyelembe véve fontos fejlesztési terület, ahogy ezt Neuberger Tilda is kiemeli.²⁵

Az eredmények jól tükrözték, hogy az etimogizálás jelensége sokszor megjelenik, ha egy adott szó jelentése nem ismerős, számos alkalommal a hangzásban hozzá közel álló szót jelölték meg a válaszadók, mint például a *pitymallat* esetében a *pitypang* szóra utal a *gyomnövény* válaszlehetőség.

A *plajbász* szavunk adatai a vizsgált mintában láthatóan azt mutatják, hogy eltűnőben van, korábban ismert volt, mára azonban a középkorúak is alig, a diákok pedig szinte egyáltalán nem ismerik. Hasonló úton jár a *garádics*, a *fehérnép*, továbbá a *bocskor* szavunk is, az adatközlők korának csökkenésével egyre kevésbé ismert szavak ezek. Félő tehát, hogy a következő nemzedékek még ennyire sem fogják ismerni a felsorolt szavakat. Pedig népmeséinkben, népdalainkban, valamint népies nyelvezetű szépirodalmi művekben számtalan alkalommal fellelhetők, akik ezen műveket ismerik, azok számára ha nem is az aktív, de a passzív szókincsében még megtalálhatóak mind.

A kutatást a szociális háttér, a területi megoszlás és a korosztályok tekintetében is szélesebb körű mintán érdemes folytatni, akár több szó bevonásával. Érdekes lenne az olvasási szokásokra utaló adatokkal is összevetni.

Irodalom

- BARTHA Csilla: Nyelvi hátrány és iskola, *Iskolakultúra* 12 (6–7), 2002, 84–93.
- BERNSTEIN, Basil: Nyelvi szocializáció és oktathatóság, in Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és Nyelv. Szociolingvisztikai írások*, Budapest, Gondolat, 1975.
- BUDA Béla: A szocializáció a gyermekkorban. Az indirekt nevelési hatások kérdése, in Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés. Szöveggyűjtemény*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2003, 71–91.
- CS. CZACHESZ Erzsébet: A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt, A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt | *Pedagógiai Folyóiratok* 2014/2. (Letöltés: 2025.04.16.)
- EGERSZEGI Anna: Az etimologizálás jelenségének vizsgálata óvodás korú gyermekek nyelvhasználatában, *Anyanyelv-pedagógia* V. évf. 2012. 1.
- GOMBOS Péter, TÓTH Máté & PÉTERFI Rita: Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai, *Könyv és Nevelés*, 2019/3–4.
- GÓSY Mária: *Pszicholingvisztika*, Budapest, Corvina Kiadó, 1999.
- GÓSY Mária – Kovács Magdolna: A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében, *Magyar Nyelvőr*, 125. évfolyam, 2001/3, 330–354. <http://www.c3.hu/~nyelv/or/period/1253/125306.htm> (Letöltés: 2025.04.16.)
- GYIMESINÉ SZEKERES Ágnes: Olvassunk-e tündérmesét lányainknak? *Pedagógiai Folyóiratok*, 2017/3–4.
- JUHÁSZ Valéria – RADICS Márta: *Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I.* DOI: 10.21030/any.p.2019.1.3
- KAPITÁNY Dóra – LACZKÓ Mária: A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból, *Pedagógiai Folyóiratok*, A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból | *Pedagógiai Folyóiratok* 2017/3. (Letöltés: 2024.04.16.)
- KESZLER Borbála – LENGYEL Klára: *Kis magyar grammatika*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2019.
- MIKÓ Alexandra, IPACS Henriett & PATAKINÉ Bősze Júlia: Az elektronikus eszközök hatásai a fiatal generációkra, in Gósi Zsuzsanna; Bárdos György & Magyar Márton (szerk.): *Sokszínű rekreáció II.: Egészségmegőrzés – Életkorok – Képzés*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2020, 61–82.
- MURÁNYI Sarolta: A narratív készség elsajátítása gyermekkorban: alapfogalmak, tipikus és atipikus fejlődés, in Svindt Veronika – Bóna Judit (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok 36.: Tanulmányok az anyanyelv-elsajátítás köréből*, Budapest, Akadémia Kiadó 2024, 221–242.
- NEUBERGER Tilda: A szókincs alakulása a beszédfejlődésben, *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2017, 121–140.
- NEUBERGER Tilda: A szókincs fejlődése óvodáskorban, *Anyanyelv-pedagógia*, 2008.
- RÉGER Zita: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei, in Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás. Iskolakultúra*, Pécs, 2001, 85–92.
- SÁMUELNÉ ÁBRAHÁM Mónika: Olvasásra születni, *Pedagógiai Folyóiratok*, 2011/1
- TÓSZEGI Zsuzsanna: Az olvasás trónfosztása. Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez, *Könyv és nevelés* 11, 4. sz. 2009, http://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/tzs_0904.htm (Letöltés: 2025.04.16.)
- VALLENT Brigitta: De mi az a plajbász? Benedek Elek mesevilágának szókincséről – Szókincsvizsgálat 4. osztályos tanulók körében, *Magyar Református Nevelés*, 20. évfolyam, 2023/3, 131–140.
- WARDHAUGH, Ronald: *Szociolingvisztika*, Budapest, Osiris Kiadó, 2005.

Melléklet

KÉRDŐÍV A SZÓKINCSVIZSGÁLATHOZ

Kedves Diákok!

Nemed: fiú/lány

Korod:.....év

Benedek Elek *Kék liliom* című mesekötetéből kiemeltünk olyan szavakat, amelyeket ma már nem biztos, hogy minden gyermek ismer. Arra vagyunk kíváncsiak, mely szavakat ismerik még az alsós gyermekek, ezért szeretnénk, ha megoldanád a következő feladatokat. Nem kapsz osztályzatot a megoldásra, nem kell a lapra a nevedet sem felírni, csak a nemedet és korodat. Nagyon szépen köszönjük a segítségedet!

Válaszd ki a három lehetőség közül, mit jelentek szerinted a következő régies vagy tájnyelvi jellegű szavak, és karikázd be a megfelelő betűjelet! Ha egyáltalán nem tudod, az sem baj, akkor jelöld meg a *nem tudom* választ!

paripa	a) furulya	b) fegyver	c) ló	d) nem tudom
fehérnép	a) gyerekek	b) nők	c) előkelők	d) nem tudom
bocskor	a) medveköllyök	b) lábbeli	c) tarisznya	d) nem tudom
lik	a) kotlóstyúk	b) lyuk	c) bútor	d) nem tudom
gúnya	a) viccelődés	b) baromfi	c) ruha	d) nem tudom
pitymallat	a) gyomnövény	b) kása	c) napkelte	d) nem tudom
kondás	a) szakács	b) disznópásztor	c) földműves	d) nem tudom
rosta	a) gabonaféle	b) fegyver	c) szita	d) nem tudom
elemőzsia	a) kisiskolás	b) eleség	c) ajándék	d) nem tudom
üst	a) égitest	b) verekedés	c) edény	d) nem tudom
tornác	a) előtér	b) artista	c) fűszer	d) nem tudom
kocsis	a) futár	b) szekérhajtó	c) kocsmáros	d) nem tudom
garádics	a) madárka	b) gyümölcs	c) lépcső	d) nem tudom
koma	a) szomszéd	b) cimbora	c) pap	d) nem tudom
megnadrágot	a) felöltöztet	b) megvarr	c) elfenekel	d) nem tudom
búcsálódik	a) búslakodik	b) botladozik	c) ugrándozik	d) nem tudom
dáridó	a) zenekar	b) multság	c) előadás	d) nem tudom
pajta	a) barát	b) ruhadarab	c) tárolóépület	d) nem tudom
plajbász	a) ceruza	b) kolbász	c) véső	d) nem tudom
talyiga	a) jármű	b) házikó	c) szerszám	d) nem tudom

- ¹ Wardhaugh, Ronald: *Szociolingvisztika*, Budapest, Osiris Kiadó, 2005, 112.
- ² Bartha Csilla: Nyelvi hátrány és iskola, *Iskolakultúra* 12 (6–7), 2002, 85–86.
- ³ Bernstein, Basil.: Nyelvi szocializáció és oktathatóság, in Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és Nyelv. Szociolingvisztikai írások*, Budapest, Gondolat, 1975.
- ⁴ Réger Zita: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei, in Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás, Iskolakultúra*, Pécs, 2001, 89.
- ⁵ Neuberger Tilda: A szókincs fejlődése óvodáskorban, *Anyanyelv-pedagógia*, 2008
- ⁶ Murányi Sarolta: A narratív készség elsajátítása gyermekkorban: alapfogalmak, tipikus és atipikus fejlődés, in Svindt Veronika – Bóna Judit (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok 36.: Tanulmányok az anyanyelv-elsajátítás köréből*, Budapest, Akadémia Kiadó 2024, 221–242.
- ⁷ Gombos Péter, Tóth Máté & Péterfi Rita: Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai, *Könyv és Nevelés*, 2019/3–4.
- ⁸ Uo.
- ⁹ Kapitány Dóra – Laczkó Mária: A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból, *Pedagógiai Folyóiratok*, 2017/3.
- ¹⁰ Cs. Czachesz Erzsébet: A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt, *Pedagógiai Folyóiratok*, 2014/2.
- ¹¹ Sámuelné Ábrahám Mónika: Olvasásra születni, *Pedagógiai Folyóiratok* 2011/1.
- ¹² Gyimesiné Szekeres Ágnes: Olvassunk-e tündérmesét lányainknak? *Pedagógiai Folyóiratok* 2017/3–4.
- ¹³ Neuberger Tilda: *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*, Budapest, ELTE – Eötvös Kiadó, 2014, 52–54.
- ¹⁴ Juhász Valéria – Radics Márta: Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I. DOI: 10.21030/anyp.2019.1.3
- ¹⁵ Gósy Mária: *Pszicholingvisztika*, Budapest, Corvina Kiadó, 1999.
- ¹⁶ Vallent Brigitta: De mi az a plajbász? Benedek Elek mesevilágának szókincséről – Szókincsvizsgálat 4. osztályos tanulók körében, *Magyar Református Nevelés* 20:3, 2023, 131–140.
- ¹⁷ A tesztlap a cikk végén, a Mellékletben olvasható.
- ¹⁸ Tószegi Zsuzsanna: Az olvasás trónfosztása. Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez, *Könyv és nevelés* 11, 4. sz. 2009, http://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/tzs_0904.htm (Letöltés: 2025.04.16.)
- ¹⁹ Mikó Alexandra, Ipacs Henriett & Patakiné Bősze Júlia: Az elektronikus eszközök hatásai a fiatal generációkra, in Gősi Zsuzsanna, Bárdos György & Magyar Márton (szerk.): *Sokszínű rekreáció II.: Egészségmegőrzés – Életkorok – Képzés*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2020, 61–82.
- ²⁰ Keszler Borbála – Lengyel Klára: *Kis magyar grammatika*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2019, 155.
- ²¹ Egerszegi Anna: Az etimologizálás jelenségének vizsgálata óvodás korú gyermekek nyelvhasználatában, *Anyanyelv-pedagógia*, V. évf., 2012/1.
- ²² Gósy Mária – Kovács Magdolna: A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében, *Magyar Nyelvőr*, 125. évfolyam, 2001/3, 330–354. <http://www.c3.hu/~nyelv/or/period/1253/125306.htm> (Letöltés: 2025.04.16.)
- ²³ Gombos Péter, Tóth Máté & Péterfi Rita: Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai, *Könyv és Nevelés*, 2019/3–4.
- ²⁴ Vallent Brigitta: De mi az a plajbász? Benedek Elek mesevilágának szókincséről – Szókincsvizsgálat 4. osztályos tanulók körében, *Magyar Református Nevelés* 20. évfolyam, 2023/3., 131–140.
- ²⁵ Neuberger Tilda: A szókincs alakulása a beszédfejlődésben, in Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2017, 121–140.





PÁSKUNÉ KISS JUDIT

Tapasztalatscere, önreflexió, együttműködés

Beszélgetős kártyák pedagógusok számára¹

Nemrég jelent meg a Matehetsz gondozásában 2x2 olyan szakmai kártyajáték-csomag, amely óvodapedagógusok és tanárok, tanítók, valamint az oktató-nevelő munkát segítő munkatársak számára készültek – tartalmaz szakmai beszélgetésekhez. Jelen írásunkban néhány olyan, elsősorban pszichológiai szempontot szeretnénk a „kártyázás” gyakorlata mögé helyezni, amely támogatja ezen eszköz használatát a csoportos foglalkozásokon, vagy éppen kötetlen munkatársi összejöveteleken, majd bemutatjuk a *Hivatásunk a tanítás! / Hivatásunk az óvoda! – 177 kártya tartalmaz szakmai beszélgetésekhez* című kártya-csomagok kialakításának elveit, a felhasználás előnyeit és a termékben rejlő lehetőségeket.

A különböző területen dolgozó segítő szakemberek (pszichológusok, pszichoterapeuták, coachok, karriertanácsadók, trénerek stb.) a professzionális segítő tevékenység során gyakran használnak különböző képeket vagy szövegeket tartalmazó kártyákat, amelyekkel facilitálják a kliens egyéni problémamegoldását, önfeltárását, vagy támogatják a különböző kitűzött fejlesztési célokat. A használatban lévő kártyák, illetve a rajtuk lévő „ingerek” (képek vagy más vizuális ingerek, szavak, mondatok – kérdések, állítások, befejezetlen mondatok – formájában) jelentősen különböznek egymástól abban, hogy milyen mértékben strukturálják a résztvevők válaszait, terelik a gondolatokat egy meghatározott irányba, vagy éppen ellenkezőleg, nagy szabadságot adnak a kliensek, résztvevők önkifejezéséhez. Az ingertől függően változik a válaszadás tudatossága, kontrolláltsága is. Minél kevésbé strukturált egy inger, annál inkább mozgósítja a fantáziát, felszabadítja a kreativitást, nagyobb teret ad a projekció számára is: mit lát bele, hogyan reagál a személy. A verbális hívóingerek általában a tudat számára jobban hozzáférhető és kontrollálható válaszokat engednek meg, míg a képi anyagok sokszor a tudattalan tartalmak megmozgatására, előhívására hivatottak. A többértelműbb ingerek esetén a perspektívák közötti különbségek drámaiak és meglepőek, csoportos használat esetén tanulságosak lehetnek. A pedagógusokkal való szakmai csoportmunkában a kártyatípusok bármelyike előfordulhat, de mivel

ezen csoportok elsődleges célja legtöbbször a közösségi élmény, a közérzet javítása, valamint a készségszintű tanulás, így a tudattalannal való munkára direkt módon ösztönző többértelmű képek felhasználása nem jellemző.

A Hivatásunk a tanítás! / Hivatásunk az óvoda! – 177 kártya tartalmas szakmai beszélgetésekhez c. kártyacsomag tematikája

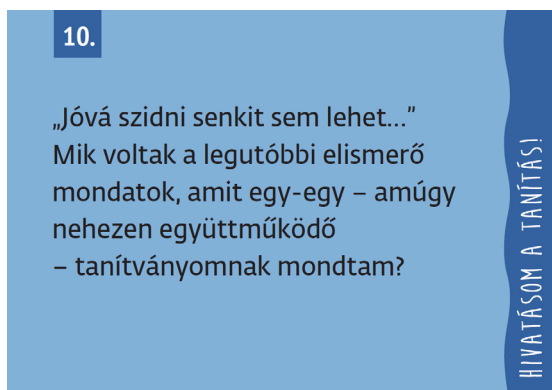
A pedagógus munkaterület ei / az ezekhez szükséges készségek	érzelem-kezelés	együtt-működés	kommunikáció	önmenedzselés	lapok/kérdések száma
tanulók, gyermekek	7	7	7	7	28
szülők	7	7	7	7	28
kollégák	7	7	7	7	28
saját szakmai fejlődés	7	7	7	7	28
DZSÓKER					28
IDÉZET					28
VÉLEMÉNYKÉRŐ					9
					177

A kártyák tematikus kialakítása egy 4x4-es mátrix alapján történt. A mátrix egyik szempontsora az óvodai/iskolai kontextusban releváns 4 fő tevékenységi terület, másik szempontsora pedig négy alapvető pedagógusi készség.

Az óvodai/iskolai kontextusban releváns 4 fő tevékenységi területet (teendők a gyermekekkel/tanulókkal, részvétel a szakmai közösségben, kapcsolat a szülőkkel, saját szakmai szerepfelfogás) pásztázó kérdéseket tartalmazó kártyák mellett dzsókerkártyákat, idézetkártyákat és véleménykérő kártyákat találunk a dobozban, amelyek a játékszabályoktól függően még izgalmasabbá tehetik a játékot. A 4 fő terület bármelyikén érvényesíthető négy alapvető pedagógusi készség, vagyis az érzelemkezelés, az együttműködés, a kommunikáció és az önmenedzselés megsokszorozza a lehetséges játékvariációk számát.



Az egyes kártyákon tehát található (1) egy önreflexióra buzdító kérdés vagy felszólítás, (2) egy jelölés a jobb oldali sávban, hogy az a tanulókkal, kollegákkal, szülőkkel vagy saját magunkkal való dolgunkat érinti-e, és (3) a kérdés/felszólítás alatt zárójelben a négy alapvető pedagógusi készség egyike. Itt például a kérdés a tanulókkal való kapcsolatot firtatja és a kommunikációs készséget érinti:



A kártyákon kívül a doboz tartalmaz egy játékleírást, amely a játék célját, a játékszabályokat, a kis- és nagy létszámú csoportok számára alkalmas játékváltozatokat, és további szabálylehetőségeket javasol.

A kártyacsomag használatának előnyei

Interaktivitás: a kártyák ösztönzik a résztvevőket, hogy aktívan részt vegyenek a foglalkozásokon, hogy mindenki egyforma eséllyel kapcsolódhasson be a beszélgetésbe.

Kohézió erősítése: a hivatásról, munkatevékenységről, a szülőkhöz, gyerekekhez/tanulókhoz és kollégákhoz való viszonyról szóló gondolatok, érzések és tapasztalatok megosztása lehetővé teszi a társas tér közös percepcióját, elmélyítheti a kapcsolatokat és ezáltal javíthatja az intézményi klímát.

Önkifejezés és visszajelzés: a kártyák használatával könnyebben kifejezhetik a résztvevők a véleményüket és az érzéseiket. Miközben facilitálják az elmélyülést és a belső munkát, a résztvevők megfigyelhetik a többiek reakcióit is.

Struktúra: a kártyák használata a játékszabályok révén strukturálja az együttlétet, a szabályok mederben tartják az eseményeket, ez pedig segíti a résztvevőket a témára fókuszálásban.

Témák gazdagsága: a kártyák segítségével olyan fontos szakmai kérdések is előkerülnek, amelyek alaphelyzetben nem tematizálják az informális együttléteket.

Kreativitás és problémamegoldás: a kártyák kérdéseire adott eltérő válaszok új ötletekre és kreatív megoldásokra inspirálhatják a résztvevőket, új perspektívákat nyitva számukra.

Könnyű adaptálhatóság: a kártyák sokféleképpen használhatók különböző szakmai alkalmazásokon, programokon, összefüveteken, a témához és a célhoz igazítva. A nagyszámú kártyacsomag lehetőséget ad arra, hogy a célnak megfelelően válogassuk ki a megfelelő kérdéseket, gondolatokat tartalmazó kártyalapokat.

A játék öröme: a kártyázás mint játékelmény a legtöbb résztvevő számára ismerős lehet, amelynek elemei:

- a véletlen (pl. mit húzok) – ez a „szerencsefaktor” izgalmat ad a játékhoz;
- a játékműveletek – a kártyák kiosztása, kézben tartása, a passzolás, a „funkciókártyák” tudatos alkalmazása – mind olyan aspektusok, amelyek gazdagítják a játékelményt;
- a közös élmény – a kártyázás mint közös játékelmény javítja a kapcsolatokat;
- a verseny – játékszabályoktól függően a játékosok egymással versenyezhetnek, ami fokozza az izgalmat és a motivációt, szórakoztatóbbá teszi az élményt;
- a szövegek mellett a grafikák révén mindkét agyféltekei feldolgozást támogatja, a színes és ízléses kártyalapok hozzájárulnak a kellemes játékhangulat megteremtéséhez.

További előny, hogy a résztvevők száma nem befolyásolja a kártyák által irányított beszélgetések tartalmasságát. Akár egyénileg, akár nagyobb létszámú csoportban is működnek a kártyák.

Noha a kártyák és a velük való csoportos játék a fent felsorolt előnyöket ígéri, fontos megemlíteni, hogy ezek az előnyök a felhasználók hozzáállásától függően jelentősen eltérhetnek. A játékosok felelősségéről gondolkodva külön kell szólnunk a csoportvezető/játékvezető szerepéről, akinek kijelölése, vagy aki részéről a szerep elvállalása nagyobb létszámú (5–6 főnél nagyobb) csoport esetében ajánlott. Ő felel az előkészítésért (pl. kártyák célnak megfelelő kiválogatása), a résztvevők által elfogadott keretek betartatásáért, a megfelelő légkör kialakításáért, fenntartásáért, az együttműködési szabályok érvényesüléséért, a megfelelő lezárásért. Az e területen szerzett beszélgetésvezetési jártasság előnyt jelenthet, hiszen számos olyan „mikroskill”, létezik, amelyek hosszabb gyakorlás során alakulnak ki és eltérnek a hétköznapi beszélgetések szabályozásának készségeitől. Ilyenek a csoportvezető reakciós vagy reagálási skilljei (aktív hallgatás, tisztázás, parafrázis, összegzés stb.), interakciós képességei (moderálás, összekapcsolás, blokkolás, támogatás), akció skilljei (nyitott kérdések, érzések visszatükrözése, konfrontáció), valamint a modellálás és folyamatmegfigyelés.

Ugyanakkor a résztvevőknek is van felelőssége. Egy ilyen együttlétre időt és energiát kell szánni. Az önfejlesztésben való hit, a kölcsönös bizalom és a legtágabb értelemben vett együttműködés, beleértve az egymásra való odafigyelést, az ítékezésmentes meghallgatást, az empátikus hozzáállást és őszinteséget, jelentősen növeli a kártyákkal támogatott szakmai beszélgetés színvonalát és nyereségeit. Alapvető etikai normaként elvárható a diszkréció, adott esetben a titoktartás. Ugyanakkor a részvétel személyes mélysége, mint ahogy maga a részvétel is, szabadon választott, önkéntes. Senki nem kényszeríthető énjétől idegen kitárulkozásra. Végül pedig a „kártyázás” tapasztalati hozadéka is személyes, egyénenként rendkívül eltérő lehet.

Ha vezető nélkül, tartalmas szórakozás céljából használjuk a kártyákat, akkor ezek az elvárások lazábbak. Ilyenkor az általános együttélési normák, kommunikációs szabályok, illetve az összeülő csoport önszabályozó mechanizmusai tartják mederben a beszélgetés folyamatát.

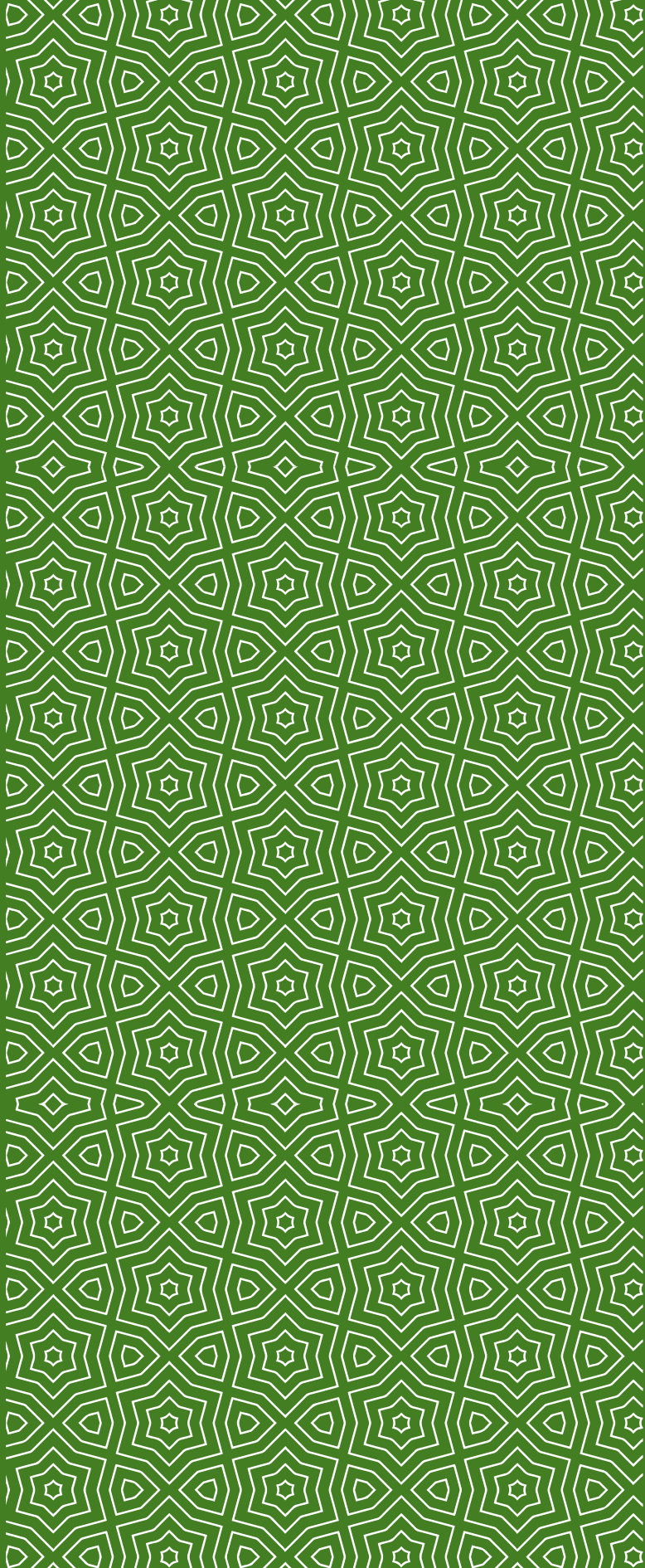
A *Hívatásunk...!* kártyákkal facilitált beszélgetések lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy tudatosabban használják fel a személyükön át érvényesülő hatásokat a szülőkre, kollégákra, tanulókra/gyerekekre, hogy rálássanak saját előítéleteikre, érzelmi beállítódásaikra, hogy szembenézzenek megterhelő élményekkel, hogy lelki szükségleteiket tudatosítsák. Az élmények felidézése lehetőséget ad utólagos valóságvizsgálatra, az érzelmek ismételt átélésére és csoportban való feldolgozására. A pedagógusok közötti csoportmunka a személyközi viszonyok magasabb szintre emelésével az egész intézményi kultúrát javíthatja, ezáltal védőhatást gyakorolhat a túlterheléssel, kiégéssel szemben.

A kártyacsalád két további tagja a *Hívatásom a tanítás! / Hívatásom az óvoda!* 77 *elgondolkodtató kártya* címmel jelent meg. Ezeket a szerző önálló vagy 2–3 fős kiscsoportos használatra ajánlja. A tematika és a szakmai háttér hasonló a 177 lapos változatokhoz, de a kérdések (egyes szám első személyben megfogalmazva) személyesebb önreflexióra adnak lehetőséget. Egyfajta szakmai tükörként, a pedagóguspályához útravalóként használhatók.

A kártyák Kállai Nagy Krisztina által készített színes grafikai önmagukban is jó hangulatot teremtenek, esztétikai élményt nyújtanak. Használatukhoz csak néhány szabályt és játékváltozatot kínál a játékfejlesztő, Bajor Péter, a további felhasználási módoknak pedig csak a kreativitás szab határt.

¹ Az írás teljes terjedelmében megjelent a tehetség.hu oldalon 2024.12.06-án: <https://tehetseg.hu/aktualis/tapasztalatcsere-onreflexio-egyuttmukodes-beszelgetos-kartyak-pedagogusok-szamara> (Letöltés: 2025.04.09.)

Recenzió





SZÁSZI ANDREA

Kodácsy-Simon Eszter – Siba Balázs (szerk.):

Hitből jövő – Valláspedagógiai kézikönyv

Bevezető gondolatok

Van-e jövőnk? Merre tartunk? Mi az az alap, amelyre építeni lehet a jövőtervezés során? Olyan kérdések ezek, amelyeket föltehetünk magunknak, vagy akár munkahelyeken, gyülekezeti és iskolai, óvodai közösségekben. Keresztýén emberként egyértelmű válasz erre az, hogy az alap Isten Igéje, a hit megélése a mindennapokban. A változó világban egy biztos pont az örökkévaló, Szentháromság Isten. Ebből indul ki ez a kézikönyv is. Több szerző munkájaként született meg egy olyan kiadvány, amelynek célja a református és evangélikus hittanoktatók¹ szakmaiságának erősítése. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kara és a Református Pedagógiai Intézet közös munkájával született kötetben 24 szerző 19 tanulmányával találkozhatunk, rendszerben szemlélve a hittanoktatást, annak tényezőit és résztvevőit egyaránt.

Az anyagok egy részét evangélikus és református oldalról is megvilágítva, két író fogalmazta meg: kiemelve a közös alapokat, de rámutatva a felekezeti különbségekre is. Ez a szakmai együttműködés tudatosan végigvonul az egész kötetben. Emellett az kiadvány egyszerre épít a modern szaktudományos alapokra, a Szentírásra mint vezérfonalra és azokra a kihívásokra, amelyekkel a mindennapokban találkozunk a hitéleti nevelésben. Mi az, ami nehézséget okoz? Mi az, amiben a szakmai fejlődéshez segítségre van szükség? Milyen elakadásai vannak a szolgálattevőknek – mindkét egyház keretein belül – a mindennapokban? Ezekre



Kodácsy-Simon Eszter – Siba Balázs
(szerk.): Hitből jövő. Valláspedagógiai
kézikönyv, Kálvin Kiadó – Luther Kiadó.
Budapest, 2025. ISBN: 9789635585632

a kérdésekre választ keresve, 2022-ben pályakezdők, egyetemi tanulók közötti felmérések alapján született meg az a tematika, amelyet a könyv tartalmaz. Magáról a kutatásról is olvashatunk részletesen a bevezetőben, ami jó látképet ad a Magyarországi Református Egyház (MRE) és a Magyarországi Evangélikus Egyház (MEE) tipikus hittanoktatói kérdéseiről. Sajnos ezek egy része inkább szupervíziót, esetfeldolgozó alkalmakat vagy egyéni ventillációt igénylő téma: tanulói túlterheltség, fáradtság, hittanórák minimális elfogadottsága a köznevelésben, állami intézményekben tapasztalt negatívumok, rossz fizikai körülmények, stb. Ezekre egy szakmai tanulmánykötet nem igazán tud olyan részletességgel kitérni, mint ami az egyéni vagy kiscsoportos beszélgetésekben megtörténhet. A szerkesztők viszont olyan témákat választottak, amelyek mégis objektív, szakmai és útmutató jellegűek lehetnek. Ezeket is összegezve, a közös kiindulóponttal indul a kötet. Bár változik a jogszabályi környezet, változnak a módszertani és tartalmi lehetőségek, a generációk sajátosságai, de van, ami állandó. Ezt tükrözi az alábbi, a szerkesztőktől, Dr. Kodácsy-Simon Esztertől és Dr. Siba Balázstól származó idézet is:

„A Hitből jövő” cím azt sugallja, hogy a hit mindennek a kiindulópontja. A keresztény ember egyszerre néz visszafelé, hogy a hit útján Krisztus hogyan jelent meg eddigi életében és egyszerre néz előre, hogy hogyan is éljen ezután. A valláspedagógiai munka olyan folyamat, amelyben a hitben megélt múlt identitást ad, ugyanakkor irányt is mutat a jövőre nézve. A valláspedagógia nemcsak ismeretátadás és személyes bizonyoságtétel, hanem a hitből fakadó életkísérés és a közös formálódás útja, ahol együtt tanuljuk Krisztus követését.”²

A felsőoktatási használhatóságot segíti, hogy a fejezetekben az adott témáknál rövid bevezető található. Ezekben azzal találkozhatunk, hogy az adott tanulmány milyen kérdésekre segít választ találni. A hitéleti kapcsolódásokat erősítik az egyes oldalakon kiemelt bibliai vonatkozások, szentírási példák, amelyek az adott témához szorosan illeszthetők. Ezen kívül minden fejezet végén találhatunk úgynevezett „feldolgozást segítő kérdéseket”, amelyek a leírtak összefoglalását és elsajátítását támogatják. Majd az egyes részek „továbbgondolást segítő kérdésekkel” zárulnak, amelyek az elmélyítést, kitekintést, erősítik. Ezek különösen alkalmasak akár arra is, hogy a hittanoktató, vallástanár a szakmai identitását átgondolja és az adott témában továbblépési pontokat fogalmazhasson meg saját magának.

A kötet célja, hogy gyakorlati, időszerű és szakmailag megújító kiindulópontot, segítséget nyújthassunk a hittanoktatás gyakorlatához. Bár felsőoktatási tankönyv is lehetne és tartalmában illeszkedik is ehhez, de formájában mégis eltérő. Az elméleti ismeretek mellett nagy hangsúlyt fektet a tipikus élethelyzetekre, a párbeszédre és az önreflexióra, és példaértékű az a felekezetközi összefogás és szakmaiság, ami az egyes anyagokban is tükröződik. Alternatívákkal, alapokkal, ötletekkel, továbblépési pontokkal találkozhatunk öt nagy tematikai egységben, amelyeket az alábbiakban röviden összegzek.

1. Alapvetések

Az alapozások célja a közös nyelv megteremtése és a tisztázás, a hittanoktatási gyakorlat megvalósításának a támogatása. Elméleti alapként találkozhatunk a hittanoktatás céljának, alapfogalmainak összegyűjtésével, illetve az aktuális jogszabályi keretek felmutatásával is, mind az egyházi, mind az állami oldalról.

Hogyan lehet eljutni a missziói parancsban (Mt 28,18–20) elhangzott krisztusi felszólításból a mai tanítvánnyá tétel lehetőségéig a hittanoktatásban? Mit jelent a hittanórai tanulóközösség a mindennapokban? Mi és mi nem lehet a hittanoktatás célja? Mindez hogyan kapcsolódik a konstruktív tanulás jelenségéhez és sajátosságaihoz? Az első fejezet főleg ezt veszi vizsgálat alá és föl hívja a figyelmet arra, hogy a hittanoktatásban is paradigmaváltással kell szembesülnünk. A missziói parancs adott, a megvalósítás formái, keretei és a résztvevők változhatnak. Így, a konstruktív tanuláselmélet alapján a hittanoktató, vállaltanár facilitátora a tanítási-tanulási folyamatnak, ahol a nyitott, differenciált és dinamikus tanulás lehetőségeit szükséges megteremtünk, változatos munkamódszerekkel, keresztyén értékrendi alapon, Krisztus-központúan – ugyanakkor a tanulókra hangolva.

Mindez rendszerbe illesztve történik: egy társadalmi közegben, jogszabályi keretrendszerben, amelyről a 2–3. fejezetek részletesen beszámolnak. Találkozhatunk különböző hittanoktatási színterekkel, ehhez kapcsolódó gyakorlati kihívásokkal. A 3. fejezet a kapcsolódó taneszközrendszert, bőséges nyomtatott és digitális segédletek gyűjteményét is megosztja a szakmai közösséggel. Mindehhez a gyakorlati beágyazottságot segíti a tipikus élethelyzetek rövid bemutatása, az ezekhez kapcsolódó megoldási javaslatok, illetve a gyakori kérdés-válaszok megfogalmazása is ebben a két fejezetben.

2. Fókuszban a tanulók

Valláspedagógiai alapon közelítve, tudományos igénnyel, de gyakorlati szempontokat végig hangsúlyozva találkozhatunk öt fejezetben a hittanórai tanulói csoportokat érintő témákkal.

Eltérő közegből, eltérő életvalóságból érkező diákokkal dolgozunk, de a jó együttműködés kialakítása, a hatékonyság miatt mindenképpen szükséges. Ezért a tantermi csopordinamikával, diákok interakcióival, kapcsolatépítésének sajátosságaival, hittanórai alapjaival foglalkozik a 4. fejezet. Didaktikai alapokon, a hittanórai sajátosságokat figyelembe véve olvashatunk arról, hogyan formálnak a szociális hálózatok, és hogyan formálják az egyének a szociális hálózatokat. Külön kitérnek a szerzők arra is, hogy a tanterem fizikai környezete, lelki légköre egyaránt meghatározó a hitéleti nevelés szempontjából is. Pozitívum, hogy a tipikus összegzések és alapfogalmi tisztázások mellett olyan csoportdinamikai kérdések is előkerülnek, mint a bullying, mobbing és a peremre szorulás – kapcsolódó alternatívákkal.

A diákokról gondolkodva nem kerülhetjük meg a generációk sajátosságait és azt a generációs szakadékot, amely a digitális bevándorlók és bennszülöttek között húzódik. Az

5. fejezet ezt állítja a középpontba és a hangsúlyt a generációs hidak építésére, generációs árkok betemetésére teszi. A 6. fejezet ezen a vonalon halad tovább a vallási szocializáció, kortárs kultúra, tanulói élethelyzetek feltérképezése során. Fontos tételmondat, amely az egész hittanoktatásunkra is érvényes az itt megfogalmazott gondolat: „*A fiatalok élethelyzetét a velük folytatott dialógus által ismerhetjük, érthetjük meg.*”³ Holisztikus megközelítésben olvashatunk arról, hogy a szubkultúrának, kortárscsoportnak, családi hatásoknak milyen szerepük van a gyermekek és fiatalok életében. Illetve a fejezet arra bátorít, hogy a hittanóra egy olyan szakrális tér legyen, ahol a tanulók biztonságot élnek meg, odafigyelnek rájuk, tiszteltetben tartják őket és így vehetnek részt aktívan a hitük felfedezésében, megélésében. Így a hit valóban a mindennapi életbe épülhet be.

A 7. fejezet egy különösen izgalmas témát, a spiritualitás és hittanóra témakörét vizsgálja. Ennek részeként értelmezéssel, fogalmi tisztázással és a keresztyén kontextusba helyezéssel találkozhatunk. Különösen érdekes a gyermeki spiritualitás kialakulásának felmutatása és a hit fejlődéséhez való kapcsolódás. A diákok mellett a hittanoktatók és a tananyag spiritualitása is olyan terület, amelyet számításba kell vennünk. A fejezet erre is kitér, ahogyan arra is ad instrukciókat, hogy a személyes és közös spiritualitás megélésére milyen lehetőségek adódnak, akár a rítusok, liturgiai keretek, csendesség, ima, történetmondás területén.

A 8. fejezet egy másik részre, a lelkigondozói szemléletre és a hittanórai segítő jelenlétre irányítja a figyelmünket. Erről ritkán olvashatunk és nagyon jó, hogy a kötet külön kitér rá, a megfelelő kompetenciahatárok hangsúlyozásával. A hittanóra ugyanis nem lelkigondozói tér elsősorban és nem is elsődlegesen lelkigondozói szolgálat. Emellett mégis helye van a lelkigondozói, mentálhigiénés attitűdnek, lelkigondozói kísérésnek a hittanóráikon is. Az elméleti és gyakorlati kapcsolódások mellett egy különösen praktikus terület, a gyermekvédelmi jelzőrendszer témája is előkerül, tudatosan ráirányítva a figyelmet arra, hogy nemcsak szabad, hanem szükséges is továbbgondozni a felmerülő problémákat, illetve teamben dolgozni a hatékony megoldások eléréséért.

3. A hittanoktató, vallástanár

A szolgálattevő facilitátor szerepben van az órán, olvashatjuk az első fejezet egyik sarkalatos megállapításaként. Egy teljes tematikai egység két fejezete tér ki a tanári szerepre, a hittanoktatói hivatás sajátosságaira. A 9. fejezetben Jézus példájából tanulva kaphatunk instrukciókat a pedagógus identitásunkhoz, de ránézhetünk a szerepeinkből adódó elvárásokra, konfliktusokra, sajátosságokra is. Hittanoktatóként, vallástanárként elsődlegesen önmagunkkal, a saját személyiségünkkel dolgozunk, ezért is keresi ez az egység arra a kérdésre a választ, hogyan lehetünk elég jó tanárok. Milyen szerepe van ebben az erősségeinknek, védőfaktorainknak, illetve a kollégák által érkező szakmai támogatásnak, mint a szupervízió, mentorálás vagy akár a hospitálási lehetőségek.

A 10. fejezet pedig ráközelít a tanórákra és a tanórai tervezésre. Itt megjelenik, hogy az

órákra készüléskor kettős középpontúsággal találkozhatunk: Isten Igéje és a gyermekek, fiatalok életvalósága találkozik és válik, válhat létté. Ebben a tudatos tervezésnek, a célok meghatározásának, értelmi, érzelmi fejlesztésnek és gyakorlati kapcsolódásoknak egyaránt helye és szerepe van – a nagy célt, a Krisztustól kapott küldetést (tanítvánnyá tétel, tanítványi lét megélésének segítése) szem előtt tartva.

4. A hittanóra megvalósítása

A „hogyan” kérdéskörét vizsgálja ez a tematikai egység több oldalról. Akár a tanulói sajátosságok részhez is kapcsolódhattak volna a témák, mégis, egy-egy részterületet érintenek.

A 11. fejezetben a tanítási módszerek fogalmi tisztázása mellett szempontokat kaphatunk ahhoz, hogy milyen vezérfonal alapján érdemes módszert választani az órára. Módszereket, amelyek a tanulókhoz, tananyaghoz és a hittanoktatóhoz egyaránt jól illeszkednek. A leggyakoribb valláspedagógiai módszerek összegzése mellett arra is találunk instrukciókat, hogyan vezethetők be az új módszerek, módszertanok az oktatásunkba.

A 12. fejezet abból a sajátosságból indul ki, hogy tipikus és atipikus fejlődésű diákjaink egyaránt vannak a hittanórán és hogyan tudjuk megteremteni azt a fejlődést elősegítő tanórai keretet, teret, amelyben a differenciált tanulás, fejlődés megtörténhet.

A tanulók nemcsak sajátosságaikban, de a motiváltságukban is eltérőek lehetnek. Szeretnénk, ha motivált, érdeklődő, tágra nyílt szemmel figyelő diákokkal dolgozhatnánk. Ehhez egy „belső hajtóerőre”, az érdeklődés felkeltésére van szükség. Hol van ennek a helye, tere az órán? Mitől lesz hosszú távú a motiváció és milyen lehetőségei vannak a motiválásnak a hittanórán? Erről olvashatunk a 13. fejezetben. Különösen tetszik nekem a könyvben az, hogy a tudományos alaposság mellett az élet realitása folyamatosan megjelenik. Éppen ezért helye van olyan témáknak is, mint például a motiválatlanság, és a „Mi van akkor, ha úgy látjuk, hogy semmi sem segít?” kérdés is előkerül. Mindezek nem elkedvetlenítésként jelennek meg, hanem annak a validálására, hogy ilyen helyzetek vannak és történhetnek, lehetnek elakadásaink, terheink és ezekben is kereshetők további utak az eredményességhez.

Speciális és nehéz kérdést elemez a 14. fejezet, amelyben a fegyelmezés és a fegyelmezési kérdések állnak a középpontban. Egyetérthetünk a szerzőkkel abban, hogy ez az egyik leggyakoribb téma, amiről a hittanoktatói közösség, tantestület beszélni, illetve sok esetben inkább gyors megoldásokat, recepteket kapni szeretne. Nem receptkönyvként találkozhatunk a témával, de szempontokat kaphatunk a következőkhöz:

- fegyelemről, fegyelmezésről való gondolkodásunk ártértékelése,
- drámamentes fegyelmezés lehetőségei,
- fegyelmezetlenség mögötti lehetséges okok,
- pedagógiai lehetőségek és tanulásszervezési kérdések, módszerek, lehetőségek.

Szintén sarkalatos kérdést taglal a 15. fejezet, amelyben a hittanórai értékelés sajátosságai és lehetőségei kerülnek elő. A téma kulcsfogalmai a következők: interaktivitás, differenciálás, fejlesztő- és bátorító értékelés, önreflexió támogatása.

5. Speciális helyzetek

Bár sok területre ki lehetne térni még, de az utolsó egység speciális helyzeteket gondol át. Mind az MRE-ben, mind az MEE-ben több olyan hittancsoport van, ahol 1 fő, esetleg 2–6 fő van jelen. A kislétszámú csoportok vagy egyfős alkalmak nagy kihívás elé állítják a hittanokatot és a diákot is. Mindenki fontos, így akár egy tanulónak is érdemes megtartani az órát, átgondolva, átstrukturálva, akár újratervezve a korábbi gyakorlatunkat. A hátrányok előnyé fordíthatók és ehhez ad szempontokat a 16. fejezet.

Nem kérdés, hogy az éneklés, zeneiség a hittanóra része. De hol a helye, mi a szerepe? Ennek jár utána a 17. fejezet, amely módszertani instrukciókat ad, miközben attitűdöt formál.

Talán az egyik legmegosztóbb területe a hittanórai tartalmaknak az egyháztörténet. Hogyan tanítható, miért is van értelme egyháztörténetet tanítani általános és középiskolában? Ezt vizsgálja a 18. fejezet, kiemelve a történelem tantárgyhoz való kapcsolódást, a hitéleti szempontok bevitelét, identitás és személyiségformálás lehetőségét ezek által is.

A kötet végül azzal zárul, hogy mit kezdjünk a nehéz teológiai témákkal a hittanórán. Ez magában foglalhatja a nehéz szavak használatát (pl. elvont fogalmak), nehezen elfogadható elemeket a teológiánkban, a nehezen érthető, emberileg felfoghatatlan titkokat, megrázó élethelyzetek, saját magunk érintettségét és több egyéb területet is. Nagyon jó, hogy a tanulmány ugyanazzal a bátorító attitűddel zárul, amivel a kötet indul és az egész könyvre is jellemző:

„A nehéz kérdések, amelyek valóban meghaladják a mi képességeinket, Jézusban, a ő történeteiben és mondataiban lesznek hozzáférhetőek a számunkra. Mert ő magában hordozza a nehézséget, a dicsőséget és mindazt, ami ellentmond e világ véleményének. A vele megélt közösség teszi megküzdhetővé minden nehézségünket.”⁴

A kötet több tanulmányának szerzőjeként, lektoraként hiszem és remélem, hogy ez az anyag valóban szemléletformáló és jó alap lehet mindazoknak, akik a Szentháromság Istentől kapott küldetésben: hitből – hitbe vezetnek és kísérik a rájuk bízott diákokat.

Köszönet illeti a szerzőket, szerkesztőket, lektorokat, akiknek a neve itt olvasható: Balogné Vincze Katalin, Binderné Sólyom Tünde, Bölcsföldiné Türk Emese, Csáky-Pallavicini Zsófia, Csobó-Katona Renáta, Csőri-Czinkos Gergő, Draskóczy Balázs, Farkas Charlotte, Kodácsy Tamás, Kodácsy-Simon Eszter, Lackerné Puskás Sára, Mucsi András, Németh Dávid, Rózsahegyi-Nagy Márta, Schranz Ambrus, Seben Glória, Seres-Busi Etelka, Siba Balázs, Simon Réka, Sztrókay Edit, Szabó Elődné Melinda, Szászi Andrea, Szénási Lilla, Thoma László, Varga Gyöngyi, Zimányi Noémi.

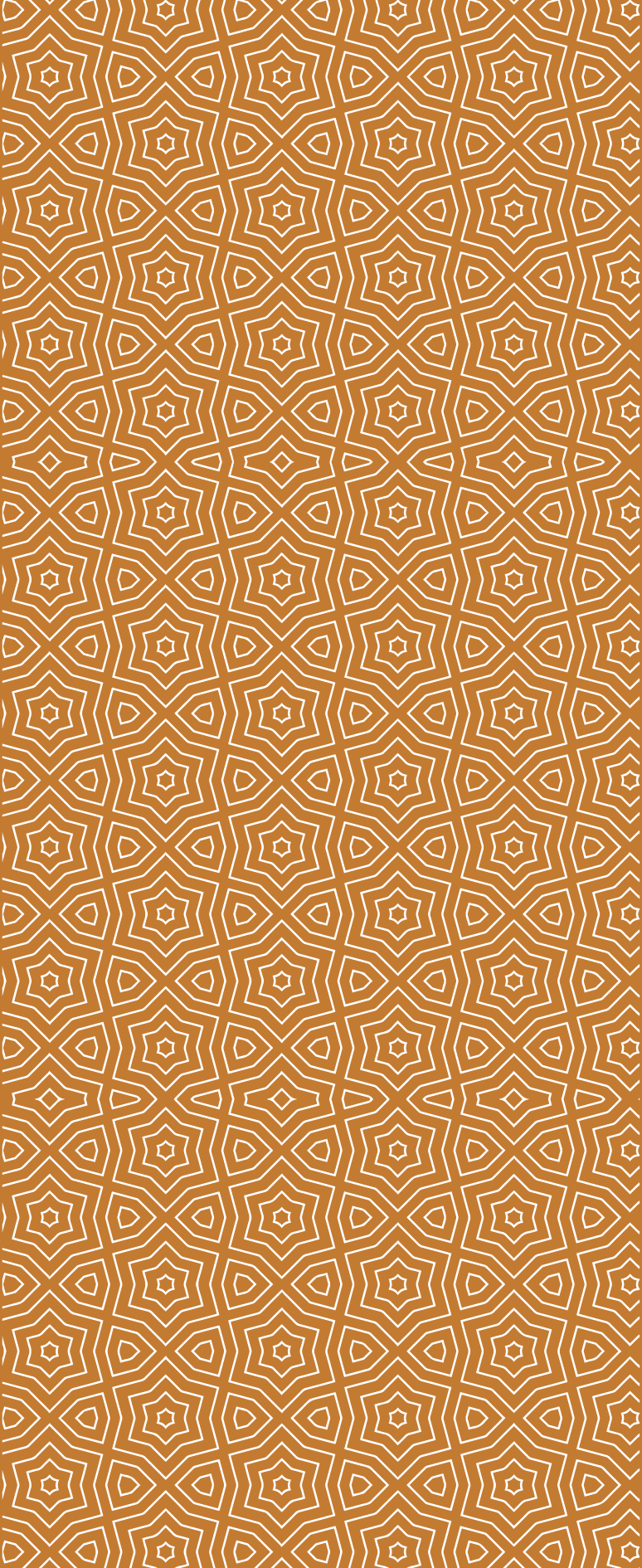
¹ A recenzió során mindkét felekezet szóhasználata szerint használok a hitoktató, hittanoktató kifejezéseket.

² Recenzált mű, 7.

³ Recenzált mű, 153.

⁴ Recenzált mű, 453.

Beszámoló





RÓZSAHEGYI-NAGY MÁRTA

Beszámoló a Segítők és segítették konferencia 2025-ös eseményéről

A Református Pedagógiai Intézet 2025. február 27-én Budapesten rendezte meg az iskolai lemorzsolódás megelőzése céljából szervezett, már hagyományosnak mondható rendezvényt. Az idei téma a *Kié a gyerek?* kérdést járta körbe. Márkus Gábor kollégám évekkal ezelőtt egy beszélgetés alkalmával hívta fel rá a figyelmem, hogy milyen érdekes ez a téma, különösen a felelősségi körök szempontjából. A szervezés során próbáltuk minél sokrétűbben áttekinteni ezt a területet.

Dr. Bárdi Árpád, a Református Pedagógiai Intézet igazgatója nyitotta meg a konferenciát, majd az áhítat következett, melynek alapigéje a 127. zsoltár volt. „Az Úr ajándéka a gyermek, az anyaméh gyümölcse jutalom.” (Zsolt 127,3) Isten megajándékozta az embert az élet továbbadásának a lehetőségével, feladatot adott neki és felelősséggel ruházta fel. Sokszor nem rajtunk múlik, hogy születik-e gyermekünk vagy nem. Így fontos látnunk, hogy az „anyaméh gyümölcse” jutalom és nem



Sápi Mária, Rózsahegyi-Nagy Márta, Dr. Bárdi Árpád



érdem. Az Ajándékozótól függ, hogy ki-nek adja ezt az életfeladatot, nem pedig az ajándékozottól. A gyermek ajándék, első-sorban a szülőé, de nekünk, segítőknek az a dolgunk, hogy támogassuk, építsük, erő-sítsük a családok rendszerét, és ha problé-mát észlelünk, akkor jelezzünk. Nem lehet és nem is kell átvenni a szülő feladatát. „Az emberé a munka, Istené az áldás” sorrend nem felcserélhető. Az Isten áldását akkor hordozom, ha a helyemen vagyok, és azt a feladatot végzem legjobb tudásom szerint, amit az Istentől kaptam.

Az első előadó Vincze Árpád – a Kecskeméti Református Gimnázium lelkipász-tora, vallástanár, a KRE mentálhigiénés képzés oktatója, az RPI szaktanácsadó-j, a Gyökössy Intézet lelkigondozói és családpsztorációs munkatársa – volt, aki jelenleg képzésben lévő családterapeuta. Előadásában felhívta a figyelmet, hogy a gyermeket nem lehet önmagában értelmez-

ni, mert egy egység része, és ezen rendszer minden tagja hatással van a másokra. A család mint rendszer, a maga alrendszeivel együtt egyszerre állandó és változó. Állandó, mert a fejlődéshez és biztonsághoz szükség van a szabályokra és keretekre, és változó, mert kénytelen alkalmazkodni és reagálni a változásokra és a körülményekre. A szülők-ben gyakran nagy a bizonytalanság, mert sokan már nem akarnak a hagyományos nevelési minták útjára lépni, viszont min-ta nélkül nagyon nehéz a hétköznapiakat üzemeltetni, és ezért a szorongó szülők szo-rongó gyerekeket fognak nevelni. Sokféle-képpen lehet kapcsolódni a család rendsze-rében egymással is. A kapcsolat minősége nagyban befolyásolja a további kapcsolatok kialakításának minőségét.

Dr. Tordai Edina – jogász – gyermekjo-gi megközelítésből tekintette át a témát. A nemzetközi és a magyar szabályozás alapján is elmondható, hogy a szülő mellett a társa-



dalom is felelősséget kell, hogy vállaljon a gyermekekért, akik helyzetükből adódóan gondozásra és védelemre szorulnak. Elsődlegesen a szülők, a család feladata a gyermek gondozása, nevelése, de ha ők nem megfelelően látják el ezt a feladatot, akkor az államnak – a társadalom érdekében – kötelessége beavatkozni. Az egész rendszernek az a célja – mind a társadalom, mind az oktatás, mind a gyermekellátás aspektusából –, hogy a gyermek jogait és érdekeit figyelembe vegye, és szem előtt tartsa. A gyermeknek joga van az oktatáshoz, személyiségfejlődésének támogatásához, így minden gyermeknek hozzáférhetővé kell tenni a tanulás lehetőségét nemtől, származástól függetlenül. Amikor a gyermek érdeke veszélyben van, az állam avatkozik közbe, azonban ez nem egyszerű feladat, mert a rendszer túlterhelt és nagy a lemorzsolódás ezen a pályán. Ennek ellenére a szabályozás egyértelmű.

L. Ritók Nóra – az Igazgyöngy Alapítvány elnöke, szakmai vezetője és az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola igazgatója – a halmozottan hátrányos helyzetben élő gyerekek tehetséggondozásáról tartott előadást. Munkatársaival együtt az elmúlt 25 évben nagyon sokat tettek azért, hogy Berettyóújfaluban és környékén valós segítséget adjanak a szegregációban élő családoknak. Ő is arra hívta fel a figyelmet, hogy csak rendszerben lehet szemlélni a gyerekeket. Az iskola csak a nevelés-oktatás egyik színtere a gyerek számára, és majdnem mindegy, hogy mi történik az iskolában, ha otthon nincs meg az a biztonságos körülmény, amiben a gyerekek fejlődni és tanulni tudnának. Hogyan várhatja el a jóléti társadalom, hogy a gyerek teljesítsen az iskolában, legyen elkészített házi feladata, motivált, aktív, együttműködő és lelkes tagja legyen a közösségnek, amikor nem evett,

4-en alszanak egy ágyban, és télen egyetlen fűtött szobában folyik az egész nagy család élete?

A hagyományokkal, mintákkal nem rendelkező családok egyik napról a másikra élnek. A munkalehetőség hiánya korlátozza a pályaválasztás iránti lelkesedést, hiszen reménytelenségben és bizonytalanságban nem lehet az ember motivált. A gyerekek gyakran ugyanolyan mélyszegénységbe születnek, mint a szüleik, és ezekre a halmozódó problémákra önmagában a köznevelés nem tud valós megoldásokat kínálni. Megtanulnak túlélni, de nem tanulnak meg megküzdeni a nehézségeikkel, így sokszor nem tudnak változtatni a sorsukon.

Nagy kérdés, hogy mit lehet kezdeni ezekkel a gyerekekkel. Nehéz feladat megtalálni azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek segítségével érdemi változásokat lehet előidézni a fiatalok életében és gondolkodásában. A művészet fontos csatorna, az alkotva tanulás egy fontos eszköze a változásnak. Az Igazgyöngy Alapítvány munkatársai – mivel rendszerben szemlélik a családokat – a szülőkkel is foglalkoznak: munkalehetőséget és programokat biztosí-

tanak számukra, hogy a gyerekekkel együtt megtanulják, hogyan boldoguljanak a szocializáció és a közösségi normák kialakítása terén.

A következő generációért dolgoznak a mostanival, és ez alól a társadalmi felelősségvállalás alól nem lehet kibújni. A tehetséggondozás egészen máshogy kell, hogy történjen ezeken a területeken, nagy szerepe lenne az olyan esélykiegyenlítő oktatásnak, ami nem a szegregációt erősíti. Jó lenne végiggondolni, hogy pedagógusként, szociális munkásként, keresztyén emberként mi ebben a feladatunk, hiszen a református köznevelésben nem csak az elit gimnáziumok növendékeinek van helye...

A következő előadó Sági Mária – az RPI pedagógiai előadója – volt, aki egy lengyel kutatócsoport által az ukrán háború elől menekülő traumatizált családok számára kidolgozott, az UNICEF, a Református Pedagógiai Intézet és a Magyar Református Szeretetszolgálat Alapítvány közreműködésével magyarországi viszonyokra adaptált, szülői kompetenciákat támogató programot mutatott be, melynek címe: *Adj erőt!* Ennek a programnak az érzékenyítésen és



Dr. Tordai Edina



L. Ritók Nóra



Rózsahegy-Nagy Márta



Vincze Árpád

az edukáláson túl az a célja, hogy segítsen a szülőknek abban, hogy képesek legyenek tudatosan működni a saját gyerekükkel való kapcsolatban, legyen eszközük gyermekük támogatására és megsegítésére. A csoport-foglalkozásokon olyan izgalmas és aktuális témákat dolgoznak fel a résztvevők, mint a reziliencia, tudatos jelenlét, életvezetési és szülői képességek felismerése és kezelése. A program egy gyakorlatorientált tréning-sorozat, ahol saját élmény segítségével, és a saját szükségletei mentén kap segítséget a szülő. Így csoportos keretben, mégis egyénre szabva tud foglalkozni az őt érintő kérdésekkel, saját erősségeinek tudatosításával és fejlesztési területeinek feltérképezésével. Az erős szülő, teherbíró szülő is egyben. És ha a szülő jól van, akkor a gyerek is jól lesz.

A délelőttöt az általam bemutatott Szülőfitnessz, szülőklub haladóknak projekt ismertetése zárta. Ez egy alulról szerveződő kezdeményezés volt, melyet a Lónyay Utcai Református Gimnázium és Kollégiumban fejlesztettünk a pszichológus kolléganővel, Kálmán Júliával, aki a Református EGYMI munkatársa. A diákok előzetes igényfelmérésével kezdtük a munkát, ahol a 10–11.-es

osztályok visszajelzései alapján állítottuk össze az előzetes programot. A feladat az volt, hogy fogalmazzák meg, mi az, amit a szüleik jól csinálnak, és milyen fejlesztendő területeik vannak.

A cél, hogy a szülők ráébredjenek arra, hogy sok mindent jól csinálnak az életben, és a gyerekek életének első 3 évében, amikor tényleg élet-halál volt a tét, mert a csecsemő kiszolgáltatott és nem tudja magát ellátni, helyt tudtak állni „szakember” folyamatos jelenléte és támogatása nélkül is. Azonban ahogy a gyerekek bekerülnek a köznevelés rendszerébe, a szülő egyre jobban háttérbe szorul. Természetesen ez életkori sajátosság is, különösen serdülő korban, de ennek ellenére a gondviselőnek fontos feladata van ebben az időszakban is, még ha nem is olyan látványos már a szülőszerep és sokféle konfliktussal is jár. A pedagógus, pszichológus és más segítő foglalkozású szakember csak a segítség eszköze lehet, ezzel vagy él a szülő vagy nem. A Szülőfitnessz elnevezés arra utal, hogy senki nem tudja a tökéletes receptet, hogy mikor mi a helyes és mit kell tenni pontosan egy adott szituációban, azonban gyakorlás, kísérletezés, edzés szükséges, és



Sági Mária

hogy a törekvéseinkért minden nap tegyünk valamit még akkor is, ha nagyon távolinak érezzük a vágyott célt. Ennek módja ebben a keretben elsősorban nem az edukálás, hanem a tapasztalatok megosztása, egymás támogatása, és más nézőpont, új gyakorlatok közös kipróbálása.¹

Ami rugalmas, az nem törik. Az volt a cél, hogy ha edzett a szülő, akkor a szülő-gyermek kapcsolat is lehessen rugalmas, mert a kamaszkor nagy terhei, kihívásai alatt jó, ha van egy megtartó erő, ami nem törik el. És ha a szülő mint erőforrás a helyén van, akkor a pedagógusnak „csak” a saját oktatási-nevelési feladatait kell ellátni, és nem kell egyszerre 200 gyerek szülőjének lenni, mert nem lehet ekkora felelősséggel élni. A szülőkkel való foglalkozás újabb feladat a pedagógusok számára, viszont hosszú távon érdemes erre áldozni, mert érdemi változást első sorban a szülő tud elérni, hiszen a pedagógusok az élet egy-egy szakaszán

kísérik csak növendékeiket. A szerephatárok tiszteletben tartása, a felnőttek együttműködése, egymás támogatása biztonságos közeget teremt a gyerekek számára.

A délutáni szekciófoglalkozásokon a résztvevők többek között az iskolalelkész feladatairól és kapcsolódási lehetőségeiről beszélgettek Vincze Árpáddal, illetve kipróbálhattak olyan gyakorlatokat, feladatokat, amelyek ezeken a szülőtámogató foglalkozásokon előkerülnek.

Kié tehát a gyermek? A szülő Istentől kapta ajándékba és feladatul. Az ő feladata és felelőssége a gyermek nevelése, védelme és ellátása a pszichológia és a jog szerint is, viszont nincs egyedül ezzel a feladattal, hiszen egy olyan közösségben, társadalomban él, amely nem maradhat ki a felelősségvállalásból, mert a jövő generációjának boldogulását ma tudjuk segíteni.

„Bizony, az Úr ajándéka a gyermek, az anyaméh gyümölcse jutalom.” (Zsolt 127,3)

¹ A témáról bővebben olvashatnak: Nagy Márta: Szülőfitnesz, szülőklub haladóknak, *Magyar Református Nevelés*, 17. évfolyam, 2020/3, 55–62.

SZÁMUNK SZERZŐI

Aux Eliza magyartanár–könyvtárostánár, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi doktori iskolájának hallgatója

Birinyi Márk egyetemi tanársegéd, a Károli Gáspár Református Egyetem Gazdaságtudományi, Egészségtudományi és Szociális Kar, Szociális Munka és Diakónia Intézet intézetvezető-helyettese

Dr. Kis Klára PhD a Debreceni Református Hittudományi Egyetem tanszékvezető egyetemi docense

Páskuné Dr. habil. Kiss Judit a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, Tanácsadás, Fejlődés- és Iskolapszichológiai Tanszék egyetemi docense

Rózsahegyi-Nagy Márta tanár, mentálhigiénés szakember, a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai szakértője

Sándor Gabriella református lelkész, vallástanár, a Kunszentmiklósi Református Egyházközség munkatársa

Szabó Henrietta református hittanoktató, a Magyarországi Református Egyház munkatársa

Dr. Szászi Andrea PhD református lelkész, vallástanár, pszichopedagógus, coach, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai igazgatóhelyettese

Dr. Szontagh Pál PhD főiskolai tanár, pedagógiai szakértő, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógusképző Központjának főigazgatója, a Református Pedagógiai Intézet címzetes igazgatója

Dr. Vallent Brigitta PhD a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának egyetemi adjunktusa

CHILD PROTECTION IN THE DIGITAL AGE

Table of contents

Pál Szontagh, Greetings to the Reader!

Study

Klára Kis, Institutional education in the Church and the opportunities for catechesis in a digital age

Workshop

Eliza Aux, Evangelisation in the information chaos of the digital age: the library teacher takes the spotlight

Gabriella Sándor, In memoriam ...in

Henrietta Szabó, Catechesis for the children of prisoners

Márk Birinyi, Children's rights in the digital environment

Brigitta Vallent, Do children still understand the characteristic words of our folktales? - results of a vocabulary survey in the light of sociolinguistics

Judit Páskuné Kiss, Exchange of experience, self-reflection, cooperation - conversation cards for teachers

Review

Andrea Szászi – Eszter Kodácsy-Simon – Balázs Siba (ed.), *'Hitből jövő'* Religious pedagogical handbook

Report

Márta Rózsahegyi-Nagy, Who owns the child? – report on the Helpers and Helped, preventing early school leaving conference, 2025

MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik évente 4 szám. Letölthető: <https://www.refneveles.hu/>

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1041 Budapest, Árpád út 51. A épület I. emelet 1.

www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

Főszerkesztő: Dr. Szontagh Pál PhD pedagógiai szakértő, címzetes igazgató (RPI, Budapest), főiskolai tanár (KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykovács–Budapest), a KRE Pedagógus-képző Központjának főigazgatója

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. A TANULMÁNYOK rovatba szánt kéziratokat anonimizált formában két, a szakterületen jártas, legalább PhD-fokozattal rendelkező lektor véleményezi (double-blind peer review) előre meghatározott szempontrendszer szerint.

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Dr. Bárdi Árpád PhD pedagógiai szakértő, igazgató (RPI, Budapest), tanszékvezető főiskolai docens (KRE PK Természettani és Matematikai Tanszék, Nagykovács–Budapest), az MRN szerkesztőbizottság elnöke

Dr. Pompör Zoltán PhD elnök (HUNRA, Budapest), óraadó oktató (KRE PK Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék, Budapest)

Prof. Dr. Síba Balázs egyetemi tanár (KRE GESZK Diakónia és Keresztyén Társadalmi Tanulmányok Tanszék, Budapest)

Dr. Szácsi Andrea PhD katechetikai szakértő, igazgatóhelyettes (RPI, Budapest)

ThDr. Szénási Lilla PhD egyetemi adjunktus, dékánhelyettes (SJE RTK Alkalmazott Tudományok Tanszék – Révkomárom, Szlovákia)

Dr. Szenczi Árpád PhD főiskolai tanár (KRE PK Neveléstani és Metodológiai Tanszék, Nagykovács–Budapest)

TUDOMÁNYOS TANÁCSADÓ TESTÜLET

Bognárné Dr. habil. Kocsis Judit tanszékvezető, egyetemi docens (VÉF Pedagógiai Tanszék, Veszprém, PRTA Gyakorlati Teológiai Intézet, Pápa)

Dr. Gloviczki Zoltán PhD főiskolai tanár, rektor (AVKF Neveléstudományi Tanszék, Vác)

Dr. Joó Anikó PhD főiskolai docens (DRHE Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Debrecen)

Dr. Józsa Gabriella PhD egyetemi docens (KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykovács–Budapest)

Dr. Kis Klára PhD egyetemi docens (DRHE Gyakorlati Teológiai Tanszék, Debrecen)

Dr. Kodácsy-Simon Eszter PhD tanszékvezető egyetemi docens (EHE Valláspedagógia Tanszék, Budapest)

Kustárné Dr. Almási Zsuzsanna PhD központvezető egyetemi adjunktus (DRHE Gyakorlati Teológiai Tanszék, Katechetikai Központ, Debrecen)

Dr. habil. Maior Enikő professzor, rektorhelyettes (PKE Modern Nyelvek Tanszéki Csoport, Nagyvárad, Románia)

Dr. Somfalvi Edit PhD egyetemi adjunktus (KPTI Gyakorlati Teológiai Tanszék, Kolozsvár, Románia)

Szerkesztőbizottsági titkár: Rózsahegy–Nagy Márta

Olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya és Rózsahegy–Nagy Márta

Az angol nyelvű szövegeket gondozta: Görög Tímea

Tördelő: Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az MRN honlapján elérhetőek.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.

Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

