



# **A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉS MÚLTJA ÉS JELENE**

---

**tanulmánykötet**

# A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉS MÚLTJA ÉS JELENE

---

tanulmánykötet

Sopron

2015.

SZÉCHENYI  2020

Szerkesztő:

**Dr. Katona György**

Szerzők:

**Dr. Katona György, Dr. Katona László,  
Dr. Patyi Gábor, Szélesné Dr. Ferencz Edit**

Lektorálta:

**Dr. Tornay Krisztina**

Kiadja:

**Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó  
University of West Hungary Press**



Felelős kiadó:

**Prof. Dr. Németh Róbert**

tudományos és külügyi rektorhelyettes

**ISBN 978-963-334-251-0**

Nyomdai szerkesztés és kivitelezés:

**FORENO Nonprofit Kft.**

9400 Sopron, Fraknói u. 22.

Tel.: +36 99/511-880 Fax: +36 99/511-881

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

Felelős vezető:

Földes Tamás ügyvezető igazgató

**A kiadvány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0012 jelű,  
Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztése  
projekt támogatásával valósult meg.**

---

## TARTALOM

Bevezetés .....	5
Száz év a középiskolai tanárképzés, szakmai tanárképzés történetéből (1848–1948).....	7
Serdülők mentális egészségfejlesztése az iskolában .....	32
Gondolatok a serdülőkről, a téves célokról, a bátorításról, és a kiutakról .....	61
A pedagógiai gamifikáció lehetőségei digitális játékok hatásmechanizmusainak tükrében.....	88

---

## Bevezetés

A tanulmánykötet, melyet az olvasó kezében tart, azzal a céllal született, hogy a szakmai tanárképzés múltját és jelenét érintő fontos területekről mutasson be néhány tanulmányt. A kötet összeállítói nem törekedtek a tanulmányok közötti szoros tartalmi egységre, inkább a kiválasztott írásokkal jelezni kívánják azt a sokszínűséget, mely e területet a múltban, a jelenben is jellemezte.

Az első tanulmány a múltat, egészen pontosan az 1848–1948 között eltelt 100 esztendőt vizsgálja a tanárképzés, azon belül is a szakmai tanárképzés szempontjából. A cikkben nyomon követhetjük, hogy a szakmai tanárképzés mindmáig meglévő dilemmáira - szakmai ismertek és pedagógiai professzió aránya és viszonya, a gyakorló iskolák léte, a szakmai gyakorlat megvalósítás, stb. – milyen szervezeti, tantervi válaszok születtek a változó oktatáspolitikai irányzatokon belül. Így, mint minden neveléstörténeti munka, komoly tanulságokat hordoz a jelen szakmai tanárképzés tervezőinek és megvalósítóinak.

A második, pszichológiai tanulmány a serdülők mentális egészségét elemzi sorra véve a meghatározó fejlődéslélektani irányzatok ide vonatkozó megállapításait. Azét a korosztályét, mellyel a szakmai pedagógusok nap, mint nap találkoznak a szakképzésben. Közülük is arra a csoportra fókuszál, amelybe tartozó diákok az áltagnál is nehezebb körülmények közül kerülnek az oktatás világába. Teszi mindezt abból a feltevésből kiindulva, hogyha a szakmai pedagógus megismeri a serdülőkor fejlődéslélektani meghatározottságát, akkor pedagógia eszköztárának megválasztásakor hatékonyabb módszertani megoldásokat találhat. Ehhez javasolja azt a pozitív, mentális egészségre fókuszáló megközelítést, mely támogathatja a diákok lelki fejlődését és erősítheti a pedagógia produktivitást a szakképző intézményben is.

A harmadik tanulmány az előző, pszichológia alapokat lefektető cikk folytatásaként azon fiatalokról, az új Z generációról ír, akik már a digitális társadalom polgáraiként nőnek fel. Bemutatja sajátos világukat, világlátásukat, azon jellemzőiket, melyek megkülönböztetik őket az előző generációktól. Kitér az őket érő kihívásokra, ezek szociológiai és pedagógiai vonatkozásaira. Végül, mindezek tükrében, javaslatokat tesz a szakmai pedagógusok számára módszertani megújulásuk lehetséges új útjaira a bátorító nevelés alapelveire támaszkodva.

A negyedik írás ezen új módszertani utak közül a játékosítás, a gamifikáció módszerét igyekszik bemutatni, miközben összeveti a pedagógia hagyományos eszköztárát a virtuális világgal, azon belül is a digitális játékokban működő kifinomult és összetett hatásmechanizmusok és motivációk rendszerével. Rámutat arra a hátrányra, melyet a megújuló szakmai pedagógusoknak a gamifikáció különböző fokozatainak alkalmazásával le kell küzdenie, hogy a Z generációs diákok számára az iskola elfogadható hely, a tanulás pedig élményteli folyamat legyen.

A tanulmánykötetet ezért ajánlom azon innovatív pedagógusok számára, akik pedagógiai eszköztárukban folyamatos megújulásra törekednek és ezt elméleti és módszertani ismeretekre alapozva kívánják megvalósítani.

**Dr. Katona György**  
szerkesztő

Sopron, 2015

---

## **Száz év a középiskolai tanárképzés, szakmai tanárképzés történetéből (1848–1948)**

Dr. Patyi Gábor

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a 19. század közepétől a 20. század közepéig tartó időszakasz (1848–1948) hazai középiskolai tanárképzésének és azon belül a szakmai tanárképzésnek főbb történeti csomópontjait, változástendenciáit vázlatosan összefoglaljuk. Hazánkban a középiskolai tanárképzésnek és a szakmai tanárképzésnek (kezdetben gimnáziumi és reáliskolai tanárok képzésének) közösek a történeti gyökerei. Bár korán, a dualizmus korának kezdetén megkezdődött a szakmai tanárképzés önállósulásának folyamata, mégis a képzés és a képesítési követelmények szabályzásában, intézményrendszerében sok szállal kötődött és kötődik ma is a két tanárképzési rendszer egymáshoz, ez teszi indokolttá a szakmai tanárképzés történetének a középiskolai tanárképzés tágabb problémakörébe ágyazott vizsgálatát.

### **1. Gimnáziumi és reáltanodai tanárok képzése az önkényuralom korában**

Hazánkban a 19. század közepén az akkor egyetlen tudományegyetemként működő pesti egyetem és a tanárképzés reformjára az 1848-as forradalmi események kínáltak lehetőséget. A reformkísérletekből azonban a szabadságharc kitörése és elbukása miatt nem váltak megvalósult reformok (Szögi 1994). Átfogó egyetemi reformtervezetnek tekinthető „A magyar egyetem alapszabályai” címen, 1848 nyarán nyomtatásban is megjelent dokumentum,

melynek szerzőségét a kutatók Eötvös Józsefnek tulajdonítják (Szögi 2003). A szövegben található számos előremutató vonás említésétől eltekintve most csak azt emeljük ki, hogy ez a dokumentum tett említést először hazánkban „tanárképezdéről”. Eötvös a bölcsészkart két „szakra” (humán-reál tagozatra) szándékozott felosztani és mindkét tagozat mellé egy-egy tanárképezdét szeretett volna létesíteni. A 241. paragrafus szerint: *„A tudós közép- és polgártanodák leendő tanárainak kiképzésére külön philologico-historiai s mér- és természettani képezdek fognak az egyetem bölcsész kara mellett felállítani”* (Kardos 2000, 66). Az alapszabály-tervezet meghatározta továbbá a képezdek felvehető hallgatóinak számát (felének szállást, ösztöndíjat biztosítva), a felvételüket, az intézmények vezetését és a három évre kiterjedő tanulmányok tartalmát is (Ladányi 2008).

A szabadságharc leverését követően került sor átfogó, a Habsburg Monarchia összes tartományára, illetve a köz- és felsőoktatásra egyaránt kiterjedő oktatásügyi reformok bevezetésére, melyek a pesti egyetemet, így a tanárképzést is érintették (Szögi 1994). A hazánkban is bevezetett felsőoktatási reformot Poroszországban a század elején eszközölt és Wilhelm von Humboldt nevével összefonódott újítások ihlették. Az egyetemek alapvető feladata ott a tudományos kutatás és a tudósképzés lett. A legjelentősebb újítás talán a tanítás és tanulás korlátlan szabadságának biztosítása volt. Az egyetemi karok közül jelentőségét tekintve ezután a filozófiai kar emelkedett ki. A reformelképzelések az újonnan alapított berlini egyetem szervezetében és működésében öltöttek először konkrét formát (Müller 1990). A német egyetemi modellben a filozófiai karok váltak a tanárképzés meghatározó közegeivé. Korábbi, magasabb tanulmányokra előkészítő funkciójukat elveszítették, és a tudósképzés mellett a középiskolai tanárképzés vált fő feladatukká



---

(Németh 2005). A tanítás és tanulás szabadságának elve, illetve a tudósképzés és a tanárképzés közötti feszültség azonban nehezzé tette a tanárképzés feladatának ellátását.

A pesti egyetem bölcsészkarja az 1850/1851. tanévtől vált a többi karral egyenrangúvá, akkor emelkedett a tanulmányok ideje is három évre. A megújult kar ezt követően a tudósképzés és a tanárképzés kettős feladatát látta el. Kezdetben azonban csak csekély számú hallgató készült tanári pályára, mivel a pesti egyetem hallgatói a birodalom más egyetemlein működő tanárvizsgáló bizottságok előtt kényszerültek a képesítő vizsgát letenni.

1849. augusztus 30-án kelt az a provizórikus rendelet, melyben szabályozták a Habsburg Birodalomban a tanári képzés megszerzését (Grimm 2000). A rendelet hatálya 1853 januárjától Magyarország területére is kiterjedt (Felkai 1961). A korábban szokásos versenyvizsgák helyett a tanárjelölteknek ezután tanárvizsgáló bizottságok előtt kellett vizsgát tenni. Ilyen bizottságok a birodalom határain belül kezdetben csak Bécsben, Prágában, Lembergben, Innsbruckban és Padovában működtek.

A tanári képesítővizsga letételének a gimnáziumi érettségi, igazolt három év egyetemi tanulmány és feddhetetlen erkölcsi előélet voltak az előfeltételei. A képesítő vizsgán a középiskolai tanítás egy „főkörének” beható ismeretéről (latin – ógörög, történelem – földrajz, matematika, fizika – természet-tan, tanítási nyelv – filozófia) és magas szintű általános műveltségről kellett számot adni. A vizsga több részvizsgálatból állt. Be kellett nyújtani egy házi dolgozatot, majd kétszer 12 óra időtartamú zárthelyi dolgozatot írtak a jelölttel. A képesítővizsgát végül kétórányi próbatanítással zárták, melynek a vizsgahelyszín valamelyik középiskolája adott helyet. A végleges tanári képesítés elnyeréséhez a próbaévet is sikerrel abszolválni kellett (Grimm 2000).

1856. július 24-i keltezéssel adták ki a középiskolai tanári képesítés megszerzését már hosszabb időtávra szabályzó rendeletet, mely Magyarországon 1875-ig érvényben volt (Grimm 2000; Felkai 1961). Az ideiglenes rendelkezéshez képest a változások iránya oda mutatott, hogy némileg fokozták a pedagógiai-didaktikai komponensek szerepét a szaktárgyi tudással szemben a tanárvizsgálatban. A jelöltektől elvárták ezután, hogy a három évre kiterjedő egyetemi tanulmányok során filozófiát is tanuljanak, a szükséges pedagógiai és didaktikai ismeretek megszerzése érdekében. Továbbá az ekkortól elvárt három házi dolgozat közül az egyiknek pedagógiai-didaktikai témát kellett feldolgozni.

1862-ben állítottak fel Pesten is tanárvizsgáló bizottságot, jelentősen megkönnyítve a magyarországi jelöltek számára a tanári képesítés megszerzését. 1863-ban külön reáliskolai tanárvizsgáló bizottság is létesült. A tanárképzés ügyét szolgálták a bölcsészkar kebelében az 1852/1853. tanévben felállított szemináriumok is (Németh 2005).

1846 nyarán nyitotta meg a kapuit a József Ipartanoda. A vágyott műegyetem helyett azonban csak egy középfokú „szorgalmatossági iskola” létesült, mezőgazdasági, műtani és kereskedelmi tagozattal (Orosz 2003). 1856-ban alakították át az ipartanodát felsőfokú intézménnyé, neve ezután József Politechnikum volt. Szervezete ekkor még nem tagolódott szakosztályokra (fakultásokra), mégis a mérnökökön kívül mezőgazdasági és kereskedelmi szakembereket is képeztek (Orosz 2003).

1850 után a gimnáziumi és reáltanodai (szakmai) tanárképzés egyaránt a pesti egyetem bölcsészkarán indult meg, azonban már a kezdetektől a reáltanodai tanárképzés egy része a későbbi József Műegyetem elődintézményeiben folyt. Az 1863-ban létrejött reáltanodai tanárvizsgáló bizottság elnöke a

---

Politechnikum igazgatója, Stoczek József professzor lett. A reáltanodai képesítő vizsgára jelentkezőknek három év Politechnikumban folytatott tanulmányt is igazolni kellett.

## **2. Eötvös József kísérlete a közismereti és szakmai tanárképzés radikális elkülönítésére: tanárképezdek alapítása a dualista korszak kezdetén**

A kiegyezést követően nyílt meg az út a korszerű hazai felsőoktatási rendszer és tanárképzés kiépítése előtt. Báró Eötvös József kultuszminiszter a népoktatás ügyének rendezését követően megkezdte a felsőoktatás és a tanárképzés megreformálását is. A miniszter 1870. április hetedikén egyszerre nyújtott be a képviselőházhoz három felsőoktatási törvényjavaslatot (a pesti egyetem, a József Műegyetem újjászervezése és a kolozsvári egyetem felállítása tárgyában) (Felkai 1979). Nem várta meg a törvényjavaslatok vitáját és ratifikálását, régi tervét megvalósítva már 1870. május 3-án kiadta a pesti egyetemhez tartozó tanárképezde szabályzatát (Ladányi 2008).

Az első paragrafus meghatározza az intézmény célját: *„A pesti m. kir. tudomány-egyetem bölcsészeti kara mellett tanárképezde állíttatik fel, melynek célja azon egyetemi tanulókat s egyéb tanárjelölteket, kik középtanodai tanárságra készülnek, a szükséges előismeretek igazolása után, választott szaktanulmányokban, s annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készségük, mind a tudománynak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek”* (Kiss

1988, 11). A szabályzat értelmében a tanárképezdét öt szakosztályra osztották (ó-classicai, történelmi-földrajzi, mennyiség- és természettani, természetrajzi és nevelés- és oktatástani). A képezde élére igazgató került, a szakosztályok vezetésével egyetemi professzorokat bíztak meg. A szabályzat lehetővé tette középiskolai tanárok alkalmazását is: „...*főképp ott, a hol - mint például - a paedagógiai szakosztályban az egyes tanulmányok módszertani kezelésére nézve gyakorlati ismeretek is szükségeltetnek,*” (Kiss 1988, 11). A tanárképezde tagsága rendes és rendkívüli hallgatókra oszlott, a rendes tagok számát a szabályzat 30 főben maximalizálta. A rendes tagokat kötelezték a részvételre a képezde gyakorlatain, és az egyetemi előadásokat legalább heti 15 órában látogatni. A rendelet szabályozta az egyes szakosztályokhoz tartozó gyakorlatok tananyagát is. A nevelés-oktatási szakosztályban a hallgatók az általános oktatástanra, a szakmódszertanra és a neveléstörténetre vonatkozó elméleti oktatásban részesültek és gyakorlati feladatként minden félévben egy-egy írásbeli dolgozatot kellett készíteniük. A záróév első félévében a szabályzat egy pest-budai iskolában hospitálást, a második félévben pedig gyakorlótanítást írt elő (Ladányi 2008).

A tanárképezde működését ténylegesen 1870 decemberében kezdte meg, de csak négy szakosztállyal, az ötödik (pedagógiai) szakosztály felállítását elhalasztották, hiszen előbb a többi szakosztály gyakorlatait kellett a hallgatóknak látogatni, abszolválni. 1871 őszén, amikor napirendre került a nevelés-oktatástani szakosztály létrehozása, Lubrich Ágoston és Kármán Mór között vita alakult ki a pedagógiai szakosztály jellegéről, illetve általában a tanárképzésről, a tanárképző intézet szerepéről (Ladányi 2008). Tanulmányunk szűkös keretei között nem térhetünk ki a vita részletes elemzésére, csak arra utalhatunk, hogy a politikai döntéshozók Kármán elképzelései mellett tették le a voksukat. Pauler Tivadar kultuszminiszter 1872 tavaszán a

---

Kármán féle koncepció jegyében adta ki a pedagógiai szakosztály és a vele kapcsolatos gyakorló iskola alapelveit (Kiss 1988).

Mint fentebb említettük, Eötvös József 1870. április 7-én nyújtott be a képviselőházhoz a műegyetem újjászervezése tárgyában fogalmazott törvényjavaslatot. A javaslatból végül nem vált ratifikált törvény (a műegyetem új szervezete 1871 nyarán királyi rendelet formájában lépett életbe), tanulmányunk témája szempontjából mégis nagyon fontos a törvényjavaslat, mert annak paragrafusaiából, és Eötvös általi „megokolásából” kirajzolódik a nagyformátumú miniszter reáltanodai (szakmai) tanárképzésre vonatkozó koncepciója.

A tervezet első paragrafusa értelmében a létesítendő műegyetemet öt szakosztályra kell osztani, melyek a következők: mérnöki, építészeti, gépészmérnöki, vegyészi és bölcsészeti s általános műtani. A paragrafus meghatározza a bölcsészeti szakosztály célját, feladatát is: ott a bölcsészeti és közgazdasági tudományok mellett „...különösen azon tudományok adatnak elő, melyek a reál-, ipar-, és kereskedelmi iskolákba készülők szaktanárok...kiképzésére szükségesek” (Zelovich 1922, 136). Ugyanitt olvasható, hogy a bölcsészeti s általános műtani szakosztályhoz kapcsolva a fentebb említett szaktanári pályákra készülők részére tanárképezde állíttatik.

A törvényjavaslat „megokolásában” (indoklás) olvashatjuk, hogy Eötvös Józsefet a szakosztályra bontásnál elsősorban nem elméleti-tudományos, hanem gyakorlati célok vezérelték: a szakosztályoknak általában különböző gyakorlati pályákra kell felkészíteni. A műegyetem azonban nem csak gyakorlati pályára felkészítő szakiskola, hanem „tudományos főtanoda” is, ott olyan tudományokat is kell művelni, melyek nem sorolhatóak a gyakorlati felkészülést szolgáló négy szakosztályhoz (mérnöki, építészeti, gépészmér-

nöki, vegyész). Így szükség van tehát egy ötödik szakosztályra is, a bölcsészeti s általános műtanira, mely a tudományegyetemek bölcsészkarához hasonló helyet foglalna el a műegyetem szervezetében. Ehhez kapcsolódik a tanárképezde, „...*melyben az alsóbb- és felsőbbkörű reál-, ipar- és kereskedelmi iskolákba szaktanári pályákra készülők nyernének gyakorlati kiképzést*” (Zelovich 1922, 140).

A megokolásból megtudhatjuk, hogy miért tartotta Eötvös József feltétlenül szükségesnek egy az egyetemi gimnáziumi tanárképezdétől elkülönült, a műegyetem kötelékébe tartozó reáltanodai tanárképezde létesítését. Nézete szerint a pesti és kolozsvári egyetemek mellett létesítendő tanárképezdek nem pótolhatják a műegyetemi tanárképző intézetet. „*Mert igaz ugyan, hogy a bölcsészeti karban is előadatok matematikai és természeti tudományok, de ott először nem adatik elő azoknak minden egyes ága oly terjedelemben, mint a műegyetemen, másodszor nem tanítatik közel sem oly mérvben azoknak alkalmazása az ipari, kereskedelmi s egyéb gyakorlati tárgyakra*” (Zelovich 1922 140). Az ipar- és reáliskolák tanáraink pedig szükségük van ilyen ismeretekre Továbbá Eötvös szerint a reáliskolák alapvetően a műegyetemre készítene fel, így azok tanárainak is ott kell tanulmányokat folytatniuk.

Eötvös József 1870 tavaszán (a pesti egyetem tanárképző intézetének státusával egyidejűleg) adta ki a reáltanodai tanárjelöltek számára felállítandó „tanárképezde” szabályzatát (Ladányi 2008). A szabályzat értelmében a műegyetem bölcsészeti és általános műtani osztálya kebelében állíttatik fel a tanárképezde. Az intézmény célja az, hogy a reálszaki tanárjelölteket matematikai és természettudományi irányokban kiképezze (Orosz 1991). A tanárképző intézeten belül négy szakosztály létesült (mennyiségtan és leirati mértan, természettan, vegytan, természetrajz). A szakosztályokhoz tartozó

---

elméleti oktatást és a gyakorlatok vezetését a műegyetem tanáira bízta. A tanulmányi idő két év volt. A műegyetemi tanárképzésben pedagógiai szakosztályt nem létesítettek, a hallgatók, miután abszolvták a szakmai szakosztályok anyagát, külön felvétellel a pesti egyetem képezdjének nevelés-oktatástani szakosztályában folytathatták tanulmányaikat. A rendes hallgatók száma 15 volt, az igazgatója Sztoczek József, a műegyetem első rektora lett (Horváth 2006).

A két önálló, egyetemi és műegyetemi tanárképző intézet csak rövid ideig állt fenn: Trefort Ágoston kultuszminiszter 1873 augusztusában egyesítette a két intézményt és új szabályzatot bocsátott ki (Kiss 1988). Az egyesített középiskolai tanárképző intézet szervezetileg a pesti egyetem bölcsészkarához kötődött és három szakosztályból állt: nyelvészeti-történelmi, mennyiség-tani-természettudományi, nevelés-oktatástani. Élén igazgató állt, a szakosztályok vezetését pedig elnökök látták el. A pedagógiai szakosztály elnöke egyben a gyakorló gimnázium igazgatója is volt. Az egyesített képezde elvileg a műegyetem előadásait is felhasználta a tanárképzés céljaira, és első igazgatója a korábbi műegyetemi képezde vezetője, Sztoczek József lett, mégis idővel a műegyetemen a matematikai és természettudományos előadásokat hallgató tanárjelöltek száma csökkent, a műegyetem szerepe a középiskolai tanárképzésben radikálisan visszaszorult (Orosz 1991).

A reáliskolai tanárok képzését szolgáló tanárképezde megszüntetését követően hamarosan, 1875-ben megszüntették az önálló reáliskolai tanárvizsgáló bizottságot is az alábbi indokkal: „...a gymnáziumok és a reáliskolák célját és feladatát tekintve egyforma lévén a mérték, mely a tanárok ismeretkörüre nézve mind a két intézetnél kívántatik, egyenlő mérték alkalmazására a vizsgálást is egy bizottság végezze” (Berki 1991, 50). A szakmai pedagógusképzésnek tehát a tanárvizsgáló bizottság szintjén is megszűnt az önállósága.

### **3. Előremutató változások a tanárképzés, szakmai tanárképzés terén a századfordulón. A Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet létrehozása és működése**

A tanárképzés terén a 19. század utolsó harmadában számos előremutató változás történt. Újabb lendületet vett a tanárképzés ügyét is szolgáló szemináriumi rendszer kibontakozása. Még Eötvös Loránd javasolta 1878-ban, hogy a bölcsészkaron létesítsenek új szemináriumokat. 1886-ban végül három (klasszika- és modern filológiai, történelmi) szemináriumok alapítására került sor. Még nagyobb jelentőséggel bírt 1895-ben a Báró Eötvös Kollégium megnyitása, melynek eredeti ötletét még Trefort Ágoston vetette fel, de a megvalósító Eötvös Loránd volt. A kollégiummal a francia egyetemi szellem és tanárképzési rendszer friss levegője tört be a porosz-német típusú hazai egyetemi világba (Ladányi, 2008). Közvetlenül a századforduló előtt 1899-ben sor került a tanárképző intézet reformjára is. Wlassics Gyula kultuszminister új szervezeti szabályzatot bocsátott ki. A szabályzat szerint a tanárképző intézet „...arról gondoskodik, hogy a középiskolai tanári pályára készülő főiskolai hallgatók a hivatásuk szempontjából megkívánt szakszerű képzettséget és gyakorlati készséget tervszerű tanulmányi rendben megszerezhessék” (Ladányi 2008, 37). A tanárképezdét átszervezték, elnöke Eötvös Loránd lett, munkáját igazgató és hét tagból álló tanács segítette. Az átszervezés pozitív változásokat eredményezett, az intézet működése szervezettebbé vált (Ladányi 2008).

Mint fentebb már említettük, 1875-ben a két budapesti tanárvizsgáló bizottságot egyesítették, egyúttal új tanárvizsgálói szabályzatot adtak ki. Az új szabályzat alapjellemezője, a tanárjelöltek szaktudományos képzettségének növelésére irányuló törekvés volt. A gimnáziumi és reáliskolai tanárjelöltek-



---

nek előbb egy elővizsgát kellett tenni magyar nyelv és irodalom, filozófia és pedagógia tárgyakból, majd szakvizsgát a két választott középiskolai tantárgy anyagából. 1882-ben újabb tanárvizsgálati szabályzatot bocsátottak ki, a teljesítendő vizsgák számát háromra emelték. A tanulmányok 2. évének végén kellett letenni az alapvizsgát, a 4. év végén a szakvizsgát, majd a gyakorló év teljesítése után következett a pedagógiai vizsga. Az 1883-ban ratifikált középiskolai törvény is rendelkezett a tanári képzésről (1883. évi XXX. Tc. A középiskolákról és azok tanáiról). A törvény szerint tanári képesítést ezután az nyerhet, aki az egyetemen négy éven át hallgatta a szakjaihoz tartozó tárgyakat, továbbá irodalmat, művelődéstörténetet, nevelés- és oktatástant és azok történetét is tanulta. Ezen felül pedig tanulmányai alatt legalább egy évig nevelői vagy tanítói gyakorlatot folytatott. A törvény gyakorlóévre vonatkozó rendelkezése nem volt egyértelmű, csak az 1900-as évek közepétől került sor a gyakorlóév pontosabb szabályzására (Ladányi 2008).

A szakmai tanárképzés intézményi elkülönülése a közismereti tárgyakat tanító középiskolai tanárok képzésétől csak a század legvégén kezdődött meg ismét, mégpedig a kereskedelmi iskolák tanárainak képzésével. A dualizmus korában a középfokú szakképzés legdinamikusabban fejlődő területe a kereskedelmi szakoktatás volt. Hazánk első középfokú kereskedelmi szakiskoláját, a Pesti Kereskedelmi Akadémiát 1857-ben nyitotta meg a pesti kereskedő testület. A képzés német nyelven folyt, a tanulmányi idő három év volt (Orosz, 2003).

A kiegyezést követően (1872) a kereskedelmi szakoktatás főfelügyeletét a Földműves-, Ipar- és Kereskedelemügyi Minisztériumtól a VKM (Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium) vette át. 1872-ben adta ki Trefort miniszter a kereskedelmi szakoktatás első hazai szabályzatát is, melyet 1884-ben,

1885-ben és 1895-ben újabb szabályzatok kiadása követett. A szabályzásnak köszönhetően a századfordulóra a kereskedelmi tanonciskolák, középfokú kereskedelmi szakiskolák és a kereskedelmi főiskolák egységes rendszere alakult ki (Orosz, 2003).

A középfokú kereskedelmi iskolák közül a legfontosabbak az 1895-től egységesen „felsőkereskedelmi iskoláknak” nevezett tanintézmények voltak. A tanulók ezekbe négy polgári, gimnáziumi, vagy reáliskolai osztály elvégzése után iratkozhattak be. A tanulmányi idő három évet tett ki, és elsősorban a kereskedelmi tisztviselők számára szükséges szakismereteket oktattak. Az iskolatípusban a dualizmus korában még nem lehetett érettségit tenni, mégis nagyon népszerű volt, a katonaságnál a végzetteknek biztosította az egyéves önkéntességi jogot, ezzel az „úriember” státuszt. 1911-ben már női felsőkereskedelmi iskolák is nyíltak. 1895-ben 40, 1918-ban pedig már 75 felsőkereskedelmi iskola működött az országban (Orosz, 2003).

Az országos Ipari és Kereskedelmi Iskolai Tanács 1906-ban tett javaslatot az iskolatípus továbbfejlesztésére, a négy éves képzési idő és az érettségi vizsga bevezetésére. A törekvések csak az első világháborút követően vezettek sikerre (Pfister, 2011).

A századfordulón már a kereskedelmi felsőoktatás is széles intézményi keretek között folyt. Főiskolai szinten folytattak szakemberképzést a Budapesti és a Kolozsvári Akadémiák. Állami intézményként képzett külkereskedelmi szakembereket az 1899-ben főiskolai rangra emelt Keleti Kereskedelmi Akadémia és a Fiumei Kiviteli Akadémia is (Orosz, 2003). A századfordulón széles körű kezdeményezés bontakozott ki egy önálló közgazdaságtudományi egyetem létrehozása érdekében. A dualizmus korában a nagyívű tervek nem realizálódtak, a négykarú közgazdasági egyetem alapítása helyett

---

1914-ben „csak” egy közgazdasági osztály létesítése valósult meg a műegyetem kötelékében (Pfister, 2011).

A közgazdász szaktanárképzés első szervezeti kezdeménye hazánkban a 19. század végén alakult ki. Ekkor már elodázhatatlanná vált, hogy a gyors ütemben fejlődő felsőkereskedelmi iskolák szaktanárainak képzését intézményes formában biztosítsák (Ballér 1991).

A felső kereskedelmi iskolai tanárok képesítését először külön 1895-ben szabályozták, a felső kereskedelmi iskolák szervezetét szabályozó rendeletben. A rendelet értelmében háromféle képesítéssel rendelkező tanárokat alkalmazhattak a felsőkereskedelmi iskolákban. A közismereti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem, német és francia, mennyiségtan, természettan) tanítására középiskolai tanári képesítéssel rendelkező személyeket vehettek fel. A jogi és közgazdasági ismeretek oktatására jogvégzett egyéneket lehetett alkalmazni (Berki 1991).

A szakmai jellegű tárgyak (földrajz, vegytan és áruismeret, kereskedelmi és politikai számtan, könyvvitel, kereskedelmi levelezés és kereskedelmi ismeretek) oktatásával olyan egyéneket lehetett megbízni, akik alapvizsgával és szakvizsgával is rendelkeztek. Az alapvizsga megegyezett a középiskolai tanárok által abszolválandó alapvizsgálattal. Alapvizsgára azon tanárjelölteket bocsáthatták, akik a vizsgálat tárgyát képező tudományterületeket a tudományegyetemen vagy a műegyetemen, rendes vagy rendkívüli hallgatói minőségben négy féléven át hallgatták. Szakvizsgára pedig csak az alapvizsga letétele és további négy félév tanulmány után lehetett jelentkezni. A további tanulmányok során az általános nevelés és oktatás témáiban, illetve valamely választott szakcsoport tárgyaiban kellett elmélyülni. A rendelet a felsőkereskedelmi iskolákban tanítandó szakmai tárgyakat három csoportra osztotta: könyvvitel, kereskedelmi ismeretek és levelezés; kereskedelmi és

politikai számtan; és a földrajz, vegytan és az áruismeret. A szakmai tárgyakat a jelöltek vagy az egyetemek valamelyikén, vagy pedig szervezett tanfolyamon hallgathatták. A szakvizsgát a felső kereskedelmi tanárvizsgáló bizottság előtt kellett letenni. A rendelet továbbá azt is kimondja, hogy az iskolai alkalmazásnál az így képesített tanárok közül előnyben részesítendőek azok a jelöltek, akik valamelyik nyilvános felsőkereskedelmi iskolában egy próbaévet sikerrel teljesítettek (Berki 1991).

A felsőkereskedelmi iskolák szakmai tanárainak felkészítése érdekében létesítették 1898-ban a Magyar Kir. Állami Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézetet (Berki 1991). Az intézetet az eredeti tervek szerint csak átmeneti megoldásként létesítették, végleges formájában egy újólág létesítendő kereskedelmi főtanoda szervezeti kereti között működött volna. Az átmeneti megoldás azonban majdnem negyed évszázadig tartott (Berki 1991). Az intézmény sokáig önálló tanintézetként működött, részben a Budapesti Kereskedelmi Akadémia, részben pedig a bölcsészkar épületeit és helyiségeit használva a tanárképzés céljaira (Ballér 1991).

Az alapító rendelet értelmében az intézmény alapvető célja volt, hogy: *„...azoknak a tanárjelölteknek, akik vagy kizárólag a kereskedelmi iskolai tanári pályára készülnek, vagy a középiskolai képesítésen kívül a kereskedelmi iskolait is meg akarják szerezni, útmutatást, valamint az egyetemen meg a műegyetemen elő nem adott szorosán vett szaktárgyakból alapos oktatást nyújtson, megadván a lehetőséget a megfelelő szakirányú és pedagógiai gyakorlat megszerzésére is”* (Szabóné 1997).

Az intézet tagjai a budapesti tudományegyetem vagy a József műegyetem rendes és rendkívüli hallgatói lehettek. Az intézet a tagjai számára biztosította az egyetemi és műegyetemi előadások hallgatásának helyes sorrendjének összeállítását, az olyan szaktárgyak intézeti keretben történő előadását,

---

melyeket az egyetemeken nem oktattak, szemináriumok, gyakorlatok szervezését. A rendelet gyakorló iskolaként a Budapesti Kereskedelmi Akadémiát jelölte meg, a tanárjelöltek annak felsőkereskedelmi iskolai tanfolyamán hospitálhattak, és próbaelőadásokat tarthattak. A tanárképző intézet feladata volt még a szakmai látogatások, kirándulások (gyárakba, irodákba) és tanulmányutak szervezése is. (Szabóné 1997).

A Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet alapfeladata volt a tanárjelöltek felkészítése az alap illetve a szakvizsgákra. A kereskedelmi iskolai tanárjelöltek az alapvizsgálathoz szükséges ismereteket a tudományegyetem bölcsészeti karán szerezték meg. Az 1895-ös szabályzás értelmében két évig kellett ott tanulniuk. A tanárképző intézet továbbá négy évig tartó képzés keretében olyan szaktárgyak előadásait és gyakorlatait biztosította, melyeket az egyetemeken nem adtak elő. A tanárképző intézet hallgatói létszáma az alapítást követő években folyamatosan növekedett, hamarosan a felvételt korlátozó intézkedéseket vezettek be, hogy a tanárjelöltek száma a betöltendő állások számát ne haladja meg túlságosan. Az intézet hallgatói intenzív társas életet éltek. Létrehozták a felső kereskedelmi iskolai tanárjelöltek körét, könyvtárat rendeztek be, felolvasásokat, társas rendezvényeket szerveztek (Szabóné 1997).

A tanárképző intézet tagjai az 1902/1903-as tanévtől kezdve a Budapesti Kereskedelmi Akadémia frissen megnyílt főiskolai tanfolyamának előadásait is hallgathatták. 1908-ban a középiskolai tanárjelöltekhez hasonlóan a felsőkereskedelmi iskolai tanárjelöltek számára is kötelezővé vált a pedagógiai vizsga. A pedagógiai vizsgát az alap- és a szakvizsga letétele, illetve az egy éves felsőkereskedelmi iskolai tanítási gyakorlat teljesítése után lehetett letenni. A sikeresen abszolvált pedagógiai vizsgálat után a jelöltek „Felső kereskedelmi iskolai tanári oklevelet” kaptak (Szabóné 1997).

#### **4. Középiszkolai tanárképzés, szakmai tanárképzés a két világháború közötti időszakban**

Az első világháborús vereség és az azt követő trianoni békeszerződés természetesen drámai módon befolyásolta a hazai felsőoktatás, azon belül a középiszkolai tanárképzés, szakmai tanárképzés további alakulását is. Négy tudományegyetemünk közül kettőnek (kolozsvári és a pozsonyi) az összezsugorodott ország területére kellett menekülnie, és ott újraszerveződnie. Mindkét egyetem előbb átmenetileg Budapestre települt, majd a Kolozsvárról költöző egyetem 1921-től Szegeden, a Pozsonyból áttelepülő pedig 1923-tól Pécsen lelt új otthonra (Ladányi 1999). A változások nem hagyták érintetlenül a költözésre nem kényszerülő és a tanárképzésben érintett budapesti egyetemet és a műegyetemet sem. Itt most csak hadd utaljunk az 1920. évi XXV. „numerus clausus” törvényre, mely messzemenő kihatással volt a bölcsészkarok és a műegyetem hallgatói rekrutációjára (Szögi 1994).

A húszas évek elején lassan konszolidálódott az ország és azon belül a felsőoktatás is. A viszonyok normalizálódásában, a közoktatás és a felsőoktatás fejlődési pályára állításában kiemelkedő szerepet játszott Klebelsberg Kunó, aki 1922 és 1931 között vezette a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumot. Nagyívű kultúrpolitikai programjában a felsőoktatás fejlesztése kiemelkedő helyet foglalt el (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999). A húszas évek közepéig harcolt azért, hogy a területileg jóval kisebb országban megmaradjon mind a négy tudományegyetem. A vidéki egyetemek sorsát különösen a szíven viselte, sokat tett azért, hogy épületállomány, infrastruktúra és egyéb tekintetben fejlődjenek (Ladányi 1999).

---

Klebensberg minisztersége idején, 1924-ben a magyar nevelés és iskoláztatás történetében egyedülálló módon törvényt alkottak (1924. évi XVII. tc.) a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999). A törvényt a középiskolai törvény (1924. évi XI. t.c.) ratifikálása után fogadták el. A törvény megalkotását szükségessé tette, hogy az 1883. évi középiskolai törvény tanárképzésre vonatkozó előírásai már elavultak. Az 1883. évi XXX. törvény, mint fentebb már említettük nem tette egyértelműen kötelezővé az egyetemi tanulmányokat lezáró egyéves tanítási gyakorlatot, továbbá nem tette kötelezővé a tanári pályára készülő hallgatók számára a tanárképző intézetbe történő beiratkozást sem (Ladányi 2008). Az évtizedes viták ellenére az egyetemi tanszabadság elvéből fakadóan a bölcsészkarokon továbbra is rendszertelen maradt a tanárjelöltek felkészítése középiskolai tanári feladataikra.

A törvény hangsúlyozta, hogy az elméleti tanárképzés elsődlegesen a tudományegyetemek bölcsészeti karainak feladata. A bölcsészeti karok munkájának segítése érdekében a törvény előírta, hogy mellettük középiskolai tanárképző intézeteket kell felállítani (illetve újjászervezni), ahol a hallgatók a négy éves képzés során elsajátíthatják a szaktárgyaik tanításához szükséges pedagógiai – szakmódszertani ismereteket. A húszas évek második felében az egyetemek (tanárképző intézetek) székhelyein gyakorló középiskolákat létesítettek (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999).

A törvény a tanári képesítés feltételeként szabta meg (kötelezővé tette) a tanárképző intézeti tagságot. A tanárjelölteknek legalább két középiskolai tárgy anyagában kellett elmélyülniük. A szaktárgyak mellett tanulmányozni kellett még a magyar irodalom és művelődés történetét, lélektant, logikát, etikát és filozófiatörténetet, neveléstant, gyakorlati módszertant, iskolai szervezettant és azok történetét. A törvény kötelezte a tanárjelölteket, hogy a

négy éves egyetemi tanulmányok után egy gyakorlóévet teljesítsenek valamely nyilvános középiskolában, lehetőleg az egyetem gyakorlóiskolájában (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999).

Az 1927-ben kiadott középiskolai tanárvizsgálati szabályzat a meghagyta a tanári vizsga három fokozatú rendszerét. A negyedik szemesztert követően a jelöltek alapvizsgát tettek (a magyar irodalom története, egy modern nyelv és a szaktárgyak). A szakvizsgát a szaktárgyak anyagából a nyolcadik szemeszter után tették le. A gyakorlati év abszolválása után következett a pedagógiai vizsga a filozófia és a pedagógia témáiból (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999).

Korszakunkban a felsőoktatás terén két olyan szervezeti átalakulás is történt, melyek jelentős kihatással voltak a szakmai tanárképzés alakulására. A korábbi önálló közgazdasági egyetemre vonatkozó nagyszabású terveket csak részben realizálva 1920-ban sor került egy közgazdasági kar létesítésére a budapesti egyetem kötelékein belül. A kart négy szakcsoportra tagolták (közgazdasági és közigazgatási, mezőgazdasági, kereskedelmi, külképviseleti és konzuli), és a kereskedelmi szakosztályhoz csatolták a korábban önálló kereskedelmi iskolai tanárképző intézetet is (Ladányi 1999). 1920 és 1934 között a Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet a budapesti tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán működött.

Hóman Bálint minisztersége idején született meg az 1934. évi X. t.c., mely számos korábban önálló felsőoktatási intézmény egyesítésével létrehozta a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemet. Egy intézményben egyesítették a József-Műegyetemet, a budapesti tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karát, az Állatorvosi Főiskolát és a soproni Bányamérnöki



---

és Erdőmérnöki Főiskolát. Hatkarú, karonként két-két osztállyal felálló egyetem létesítettek. Az integráció eredményeképp szélesebb profilú gazdasági szaktanárképzés valósulhatott meg az intézmény keretében (Ladányi 1999).

#### **4.1. A Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet a Közgazdaságtudományi Karon 1920–1934**

A budapesti egyetem kötelékébe tartozó Közgazdaságtudományi Kart a 272/1920. M. E. sz. kormányrendelettel létesítették (majd a létesítést a 1920. évi XXXI. t.c. erősítette meg). A rendelet értelmében a Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet a kereskedelmi akadémiák főiskolai tagozataival együtt a kar része lett, annak kereskedelmi szakosztályához csatolták. Bár önállóságát elvesztette, kezdetben nem következtek be lényeges változások a működésében. Radikálisabb változások 1923-tól kezdődtek, amikor Dengl János vette át az intézet vezetését, illetve az 1924 és 1925 évi törvénnyel és rendeletekkel újraszabályozták a felsőkereskedelmi iskolai tanárok képzését és képesítését.

1924-től felsőkereskedelmi iskolai tanárként csak az volt alkalmazható, aki szaktárgyának tanítására az előírásoknak megfelelő képesítést megszerezte. A felsőkereskedelmi iskolai tanári képesítést a Budapesti Országos Középiszkolai Tanárvizsgáló Bizottság kötelékében működő Felső Kereskedelmi Iskolai Tanárvizsgáló Bizottság előtt letett tanári képesítő vizsgával lehetett megszerezni. A tanári képesítő vizsga a közismereti középiszkolai tanárok vizsgájához hasonlóan három részből (alapvizsga, szakvizsga, pedagógiai vizsga) állt. 1924-től (1925-ben is) változtak a felsőkereskedelmi iskolai tanári képesítés egyes szakcsoportjaihoz rendelt tantárgyak is. Az új szabályzat rögzítette

továbbá, hogy a tanárjelöltek megfelelő felkészítéséhez szükség van a budapesti tudományegyetem bölcsészkarának előadásaira is (Szabóné 1997).

A Közgazdasági Kar 1925. évi átszervezését követően a tanárképző intézet bár továbbra is a kereskedelmi szakcsoport kötelékében működött, tevékenysége mégis önállósult. A tanárképző intézet feladata a korábbi évekhez hasonlóan az volt, hogy a tanárjelölteknek a szakszerű pedagógiai ismereteket és gyakorlati készségeket tervszerű tanulmányi rendben biztosítsa. A tanárjelöltek felkészülését szolgálták a közgazdasági kar, a bölcsészkar és a József-műegyetem a tanárképzős tanulmányi rendbe vágó előadásai és gyakorlatai, a külön tanárképzős előadások, a kar modern nyelvi tanfolyamai, az irodák, gyárak látogatása, hazai és külföldi tanulmányutak. Továbbá a gyakorló iskolai hospitálások, próbaelőadások (Szabóné 1997).

1924-től már a tanárjelöltek számára kötelező volt a tanárképző intézeti tagság, nyolc félév tanulmányi idővel és az előadások megszabott rendjével. 1928-ban kezdte meg működését a tanárképző intézet gyakorló iskolája (Budapest VII. kerületi állami felső kereskedelmi iskola).

Ugyanebben az évben szabályozták a gyakorló iskola működését. A tanárjelöltek a gyakorlóév első felében előbb hospitáltak, az órák előtt és után megbeszélést folytattak a vezető tanárral, majd a második szakaszban a vezetőtanárok felügyelete mellett négy hétig tanítottak. A tanítási gyakorlatot nyilvános (társak részvételével zajló) „próbatanítás” zárta.

A gyakorlóiskolákban elméleti előadásokat (teoretikumokat) is hallgattak a tanárjelöltek (Szabóné 1997).

---

## **4.2. Neveléstudományi Tanszék, Gazdasági Szaktanárképző Intézet a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (1934–1948)**

A József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen létrehozásával új korszak kezdődött a hazai szakmai pedagógusképzés történetében. Mint fentebb láttuk, 1898-tól kezdve csak a felsőkereskedelmi iskolai tanárok képzése folyt szervezett keretek között, intézményesített formában nem volt biztosítva azonban a műszaki és mezőgazdasági szakmai tanárok felkészítése. Az összevont egyetemet létrehozó 1934. évi X. törvény úgy rendelkezett, hogy *„...mindhárom gazdasági középiskola valamennyi tanárjelöltje töltsön legalább egy évet a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Közgazdaságtudományi Karán szervezett Gazdasági Szaktanárképző Intézetben. Azok, akik itt végzik szaktanulmányaikat is, találkoznak azokkal, akik a középiskolai tanári, mérnöki vagy mezőgazdasági oklevéllel kívánnak gazdasági középiskolai tanárrá lenni”* (Szabóné 1997, 103).

Az összevont egyetemen tehát a szakmai tanárképzés (akkori szóhasználat) gazdasági szaktanárképzés mindhárom ágában (ipari-műszaki, agrár-mezőgazdasági, kereskedelmi-közgazdasági) képeztek pedagógusokat. A tanárképzés érdekében az egyetemen Neveléstudományi Tanszéket létesítettek, majd 1936-ban a Közgazdaságtudományi Karon Gazdasági Szaktanárképző Intézet alakult. A tanárképző intézetben részben az érettségire épülő 5 éves (graduális) tanulmányok keretében kereskedelmi iskolai tanári képesítés megszerzésére készülhettek fel a hallgatók, részben pedig az okleveles közgazdák, középiskolai tanárok, mérnökök (általános, építész-, gépész-, vegyész-, bánya-, kohó-, és erdőmérnökök) és mezőgazdák 2 féléves kiegészítő

tanulmányok során szerezhettek kereskedelmi, műszaki vagy mezőgazdasági tanári képesítést (Orosz 1991; Nagy 1991;)

A Neveléstudományi Tanszékét 1934-től haláláig, 1945 tavaszáig Imre Sándor vezette. Imre a két világháború közötti Magyarország egyik legnagyobb formátumú és hatású pedagógia professzora volt. Középiskolai tanárság, egyetemi magántanárság és oktatáspolitikai tevékenység után 1925-ben nevezték ki a szegedi egyetem pedagógiai tanszékére egyetemi tanárnak, majd 1934-től felköltözve a fővárosba a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Közgazdaságtudományi Karán lett a pedagógia professzora. Személye, magas szintű elméleti és gyakorlati felkészültsége az egyik fő garanciája volt az itt folyó tanárképzés magas színvonalának. Hallgatói felé modern pedagógiai szellemet közvetített és segítette őket a társadalmi kérdésekben való eligazodásban is (Horváth 2006). 1945 tavaszán Várkonyi Hildebrandt vette át a Neveléstudományi Tanszék vezetését (Orosz 1991).

1936-ban adták ki a gazdasági szaktanárképzésről szóló szabályzatot, mely kijelölte az újonnan létrehozott Gazdasági Szaktanárképző Intézet feladatát: *„Ennek a tanárképzésnek az a feladata, hogy a gazdasági (kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági szakiskolai) tanári pályára készülő tanárjelölteknek ...szakszerű és pedagógiai képzettséget és gyakorlati készséget tervszerű tanulmányi rendben megadja”* (Pfister 2011, 11). Azon kereskedelmi iskolai tanárok felkészítése, akik a kereskedelemtudományi A-B-C szakok tárgyainak oktatására készültek, hagyományos módon, graduális, 5 éves időkeretben zajlott és szaktárgyi, illetve pedagógiai-pszichológiai ismeretek átadására egyaránt kiterjedt. Nekik alap-, szak-, és pedagógiai vizsgát is kellett tenni (Szabóné 1997). A kétféléves tanárképző intézeti képzés elsősorban pedagógiai, pszichológiai és filozófiai (logikai és etikai) ismeretekkel látta el a hallgatókat. A képzés szerves részét képezték a tanítási gyakorlatok

is, melyek kijelölt budapesti középiskolákban folytak. Csoportosan és egyénileg is hospitáltak a vezető tanárok óráin és önálló próbatanítást is végeztek. A tanári képesítő vizsgán (pedagógiai vizsgán) a jelöltek számot adtak lélektani, filozófiai (logika és etika), pedagógiai és neveléstörténeti, iparoktatástörténeti ismereteikről, és arról, hogy elméleti ismereteiket mennyire tudják a szaktárgyaik tanítása során alkalmazni. Ismerniük kellett az iskolaszervezet kérdéseit és az iskolai rendtartást is (Orosz 1991; Szabóné 1997).

## 5. Összefoglalás, kitekintés

Végigtekintettük azt a folyamatot, melynek során az 1860-as években előbb külön tanárvizsgáló bizottságok, majd 1870-ben önálló tanárképző intézmények létesültek a gimnáziumi (közismereti) és a reáliskolai (szakmai) tanárképzés számára. Hamarosan azonban egyesítették a két tanárképzőt, a tanárvizsgáló bizottságokat is egybevonták, s így a közismereti és szakmai tanárképzés elkülönülése átmenetileg megszűnt. A századfordulón a kereskedelmi iskolai tanárok képzése céljából alapítottak egy önálló tanintézményt, s ezzel megindult az a folyamat, melynek során a 20. században hazánkban markánsan elkülönült a közismereti középiskolai és szakmai tanárképzés. 1934-ben létrehozták a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemet és annak Közgazdaságtudományi Karán szervezett Gazdasági Szaktanárképző Intézetben együtt képezték a kereskedelmi, műszaki és mezőgazdasági szakiskolák tanárait. 1948-ban azonban az egyetem átszervezésével az ott folyó, minden területre kiterjedő gazdasági (szakmai) tanárképzés megszűnt, az önállósuló szakegyetemek és szakfőiskolák vették át a szakmai tanárképzés feladatát.

## Bibliográfia

- Ballér Endre (1991): A közgazdász szaktanárképzés története. In: Szövényi Zsolt (szerk.): A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1991. 55–88. p.
- Berki Éva (1991): A középiskolai tanárképzés kialakulása, differenciálódása. In: *Pedagógusképzés*, 1991. 7. évf. 1. sz. 42–61. p.
- Felkai László (1979): Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1979. 322 p.
- Grimm, Gerald (2000): Universitäre Lehrerbildung in Österreich. Zur Genese des pädagogischen Begleitsstudiums für Lehrer an höheren Schullen von 1848 bis zur Gegenwart. In: *Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung*, 2000. vol. 6, no. 2, 151–171. p.
- Horváth Márton (2006): A hazai szakképzés és mérnöktanárképzés kultúrtörténete. In: Benedek András (szerk.): Szakképzés-pedagógia alapkérdései. Budapest: Typotex, 2006. 13–30. p.
- Kardos József szerk. (2000): A magyar felsőoktatás évszázadai. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. 185 p.
- Kiss Istvánné (szerk.) (1988): Eötvös Józseftől Eötvös Lorándig: Dokumentumok a budapesti egyetem tanárképző intézetének és gyakorló főgimnáziumának történetéből (1870–1918). Budapest: ELTE, 1988. 287 p.
- Ladányi Andor (1999): A magyar felsőoktatás a 20. században. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1999. 135 p.
- Ladányi Andor (2008): A középiskolai tanárképzés története. Budapest: ÚMK, 2008. 183 p.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest: Osiris Kiadó, 1999. 479 p.
- Müller, R. A. (1990): Geschichte der Universität: Von der mittelalterlichen Universität zur deutschen Hochschule. München: Verlag Georg D. W. Callwey GmbH and co., 1990. 288 p.
- Nagy Gyula (1991): A mezőgazdasági szaktanárképzés története. In: Szövényi Zsolt (szerk.): A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1991. 89–116. p.

- 
- Németh András (2005): A magyar pedagógia tudománytörténete: Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok. Budapest: Gondolat Kiadó, 2005. 383 p.
- Orosz Lajos (1991): A műszaki pedagógusok képzésének története. In: Szövényi Zsolt (szerk.): A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1991. 9–54. p.
- Orosz Lajos (2003): A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2003. 157 p.
- Pfister Éva (2011): Emlékképek a Gazdasági Szaktanárképző Intézet történetéből (1936-1948). In: Hrubos Ildikó – Pfister Éva (szerk.): Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő. Konferencia dokumentumok. Budapest: 2011. 8–16. p.
- Szabóné Berki Éva (1997): A tanárképesítés és tanárképzés formálódása – a szakmai tanárképzés kezdetei II. In: *Szakképzési Szemle*, 1997. 13. évf. 1. sz. 90–107. p.
- Szögi László (szerk.) (1994): Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái. Budapest: Magyar Felsőoktatás – Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1994. 410 p.
- Szögi László (szerk.) (2003): Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635-2002. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2003. 459 p.
- Zelovich Kornél (1922): A m. kir. József Műegyetem és a hazai technikai felsőoktatás története. Budapest: 365 p.

## Serdülők mentális egészségfejlesztése az iskolában

Szélesné Dr. Ferencz Edit

### Mentális egészségfejlesztés

A nevelési-oktatási munka tartalmainak megújításához figyelembe kell venni azokat a kihívásokat, melyek a társadalmi-, gazdasági folyamatok változásaiból adódhatnak. Az Iskoláskorú Gyermek Egészségmagatartása (Health Behaviour in School-aged Children) című, 2011-ben közzétett hazai vizsgálatnak eredményei azt mutatják, hogy a korábban megfogalmazott (2007) egészségfejlesztési stratégiák, tervek, valamint a mentálhigiénés programok számának növekedése ellenére is kedvezőtlen tendenciák és változatlan területek vannak a fiatalok egészségmagatartásában. „Az adatokból az az általános jelenség rajzolódik ki, hogy a rizikómagatartások gyakorisága ugrásszerűen növekedik a 7. és a 9. évfolyam között ... „Így „a rizikó-magatartásformák emelkedése miatt elengedhetetlennek tűnik egy átfogó, hatékony megelőzési stratégia kidolgozása.” (Németh, Költő, 2011: 127.)

„Az Európai Unió 2008. június 13-án, Brüsszelben, Együtt a lelki egészségért és jól-létért címmel rendezett konferenciáján egyértelműen kijelentette, hogy a lelki egészség és jól-lét fontossággal bír mind az Európai Unió, mind pedig a tagállamok, az érintettek és a népesség szempontjából. Ennek megfelelően szükséges, hogy a politikai döntéshozók, az egészségügyi, az oktatási, a szociális és az igazságügyi szektorokhoz tartozók közösen kereszenek megoldásokat a kialakult problémák felszámolására, főként azért, mert a fiatalok körében is igen magas a mentális problémák megjelenése.” (A



---

Lelki Egészség és Jól-lét Európai Paktuma Magas szintű EU-konferencia Együtt a lelki egészségért és jól-létért Brüsszel, 2008. június 12–13)

A pedagógiai mentálhigiéné szükségességét erősíti a prevenció elvét felváltó egészség promóció elve is, mely a mentálhigiéné fő céljának az egészségmagatartás kialakítását tekinti. Ezért stratégiai fontosságú a személyiségfejlődést meghatározó csoportoknak, és ezek között a pedagógusoknak, az iskolának a szerepe. Ez a feladat olyan szemlélet kialakítását, készség-, képességek fejlesztését teszi szükségessé, melyek révén a pedagógus az egészséget értéknek, célnak tekinti, és ennek kialakításához személyiségének fejlesztésével, szakmai tudásának megújításával járul hozzá. Így a nevelő hatékony szakemberként, társas támaszt jelenthet a fejlődő gyermek, ill. családja számára, betöltve mentálhigiéné „kapuőr” szerepét. (Gerevich, 1989: 183.)

### **Az egészséges személyiségfejlődés feltételei**

A személyiségfejlődés útján próbatételekkel találja magát szembe a változóban, alakulóban lévő ember. Az élet és fejlődés szabta kihívásokkal megküzdve, a feladatokat megoldva alkalmazkodhat a körülményekhez, így maradhat életben....

Mindehhez tapasztalatszerzésre, tanulásra, kreativitásra, aktivitásra van szüksége, kölcsönhatásba lépve a természeti és társadalmi környezettel. Az alkalmazkodásban a biológiai adottságoknak, a szociokulturális tényezőknek és a pszichikum konstruktivitásának van szerepe. Az egészséges személyiségfejlődés a hatékony adaptációt teszi lehetővé. A biológiai-, genetikai adottságoknak, a környezeti tényezőknek és a személyiség tanulékonyságá-

nak, „önalkotó erejének” optimális kölcsönhatása révén jöhet létre a stressz-helyzetekkel sikeresen megküzdő, az életfeladatok területein helytállni képes személyiség.

Az ép testi-idegrendszeri-immunológiai adottságok által lehetővé válik az egészséges érés és fejlődés, a betegségekből való regenerálódás.

A személyiségtulajdonságok közül az intelligencia és a temperamentum is genetikai befolyás alatt állnak, de alakulásuknál a környezet hatása is jelentős. (Vetró, 2008)

A személyiségfejlődést befolyásoló környezeti tényezők (N. Kollár, 2004: 475):

- elsődleges szocializációs közeg (család),
- másodlagos szocializációs közegek (óvoda, iskola, barátok, rokonok, kortársak),
- életmód, életstílus, tevékenységek, aktivitások köre.

A család az a dinamikus rendszer, melyben a gyermek elsődleges szocializációja megtörténik.

Az ember társas lény, így mentális egészsége szempontjából alapvető fontosságú, hogy szociális kapcsolatrendszerben fejlődjön. A pszichoszociális funkció a család egyik alapvető rendeltetése, ebben a térben folyik a gyermek fejlődése során az életfeladatok megoldásához szükséges ügyességek, képességek megszerzése, kialakítása. Ez az a közeg, amely a fejlődő személyiség számára az alapvető fiziológiai szükségletek kielégítését, érzelmi biztonságot, kompetenciátörekvéseinek megéléséhez-, autonómia igényének megvalósításához védett teret és lehetőséget biztosít.

A szocializáció folyamatában a szülők szerepe kiemelkedő. A tágabb család a szociális tanuláshoz nyújt mintákat, modelleket a gyermek számára és szükség esetén kompenzálhatja a szülői gondoskodás hiányát.

---

A szülők szeretetteljes, kongruens, empátikus, elfogadó beállítódása, a gyermeket bátorító, én-erősítő, az autonómiát támogató, a gyermek életét monitorozó, példaértékű nevelési stílusa, következetesen alkalmazott módszerei segíthetik az egészséges személyiségfejlődést.

Az intézményes nevelés színterei formáló erőt képviselnek. A kortársakkal és a pedagógusokkal való együttélés, együttműködés az értelmi képességek, az önszabályozás fejlődéséhez, az identitás kialakulásához járulnak hozzá.

### **A serdülőkori próbatétel**

A gyermek pszichológiai fejlődése folyamatában a serdülőkor egy próbatételként fogalmazható meg, amely korszak az életfeladatok megoldására való felkészültséget, érettséget, e feladatokkal való megküzdés képességét kívánja lemérni. Próbátétel a gyermek, a család, a társadalom számára – egy tanulási, alkalmazkodási folyamat, de következménye is egy fejlődésmenetnek. A növekvő életkorral újabb követelményekkel és kötelezettségekkel kerülnek szembe a fiatalok, amelyekre megoldást kell találniuk.

Ez a koncepció Alfred Adlertől származik, (1931/1994) aki szerint a serdülőkor veszélye abból származhat, hogy a gyermek az élet három fő feladata tekintetében mennyire van felkészülve, ill. felkészítve. „Ha a gyermeket úgy nevelték, hogy a társadalom egyenjogú tagjának érezze magát, és tegye meg azt, amit a társadalom elvár tőle, és mindenekelőtt ha megszokta, hogy a másik nem képviselőit egyenrangú társainak tekintse, a serdülőkor csak alkalom lesz neki arra, hogy a felnőttkori élet kérdéseivel eredményesen és önállóan szembenézzon.” (Adler, 1931/1994: 153)

A serdülőkori kritikus lehet, amikor a sürgető problémákra a fiatalok maladaptív megoldással reagálnak. A serdülőkori próbatétel a gyerek számára egy bizonyítási kísérlet: „be kell bizonyítani, hogy már nem gyermek. E próbálkozás tendenciája attól függ, hogy a gyermek milyen jelentőséget tulajdonít a felnőttiségnek”. (Adler, 1931/1994: 153) A cél tehát a serdülő és a család, ill. a felnőtt társadalom számára, a szükséges- és elégséges kontroll megtalálása.

A kreatív-én alkotó erejét igénybe vevő életstílus-próba folyamán megvalósul a szülő-gyermek kapcsolatok átértékelése, az autonómia felelősségének elkerülhetetlen átélése, új referenciacsoportok (kortárs csoport) megtalálása, az életstílus kipróbálása.

Az analitikus szerzők is egyetértenek abban, hogy a serdülés folyamatában a fiatalnak három feladattal kell megbirkóznia:

1. A szexuális érés következtében a genitalitás uralomra jutásával nemi szerepet kell választania.
2. Le kell válnia érzelmileg a családról, s külső kapcsolatok felé kell fordulnia.
3. Új, felnőtt identitást kell kialakítania.

Kulcsár Zsuzsa a serdülőkori személyalakulás analitikus értelmezése kapcsán kifejti, hogy a serdülőkori korai énefejlődés mintái ismétlődnek meg, különös módon a Mahler-féle "újraközeledési krízisre" emlékeztetve, melyben az önállóság és a szimbiotikus egység vágyának ambivalenciája jelenik meg ismét. (Kulcsár, 1992).

A testi-lelki önállóvá válás folyamatában – Blos szakaszolása alapján – a következő jelenségek tapasztalhatók:

A preadolescenciában (12–13 év) Anna Freud (1963) az infantilis részosztönök (oralitás, analitás) felerősödését írja le. A testarányok megváltozása

---

az evés középponti szerepét vonja maga után, a nemi hormonok működésének, testi velejáróira annak elhanyagolásával, piszkossággal reagálhat a gyermek. Tetten érhető az a súlyos ambivalencia, mely a latencia harmóniáját váltja fel a szülői és egyéb tekintéllyel kapcsolatban. A serdülő egyaránt vágyik az önállóságra és a szimbiotikus egység helyreállítására. Az önállósági törekvés a felettes-én szigora elleni lázadással, a szülő mindenhatóságába vetett hit feladásával jár, ami éppúgy gyászreakcióhoz vezet, mint a kisgyermekkorú újraközeledési krízis kétségei. (Josgelson, 1980 in. Kulcsár 1989)

E szakasz pszichés folyamatait felerősíti a biológiai pubertás.

A korai adolescenciában (13–14 év) az anyától való elszakadás tudattalan tendenciájaként, illetve a testi leválás befejezéseként megfigyelhetők a Hermann (1943) által leírt megkapaszkodás - elszakadás ösztönköréhez tartozó jelenségek, hőorientáció elleni küzdelem, a téri távolság növelése, az elszakadás gyászreakciói.

Nemes (1988) megfigyelte, hogy „a szó konkrét és szimbolikus értelmében a gyerek menekül a testi melegtől, a meleget árasztó anyai gyengédségtől, a családi „tűzhely” vagy családi „fészek” oltalmától. E jelenségben a testi önállóság, az önmaga érzése, a „self” próbálkozása, - mint meleg-kerülés és a hidegre edzés - nyilvánul meg.

Homoerotikus vonzalmak kialakulásához vezet a szexuális érés következtében a genitáliák működésével járó szorongás, mely feloldására a szülő már alkalmatlan, s én-erősítő ágensként a vele egykorú, hasonló problémával küzdő azonos nemű szolgálhat.

A középső, valódi adolescenciában (15–16 év) a felújuló Ödipusz - komplexum ahhoz vezet, hogy az ösztönenergiája a gyerekkori tárgyról külső személyekre tevődjön át. (Vikár, 1988)

A serdülés korszakában felerősödő ösztönenergiák ellen a gyengült én-funkciók sorába (elfojtás, eltolás, tagadás, ellentétbe vagy önmaga ellen fordítás) újabb védekező mechanizmusok, az aszkézis és az intellektualizálás lép.

Anna Freud (1966/1994) így ír erről: „A serdülőnél az ösztönök szertelensége, az ösztönén betörései és más nyilvánvaló ellentmondások az ösztönökkel való szembeszállással váltakoznak. Ez utóbbi olyan erős lehet, ami messze meghaladja a normál körülmények között vagy a többé - kevésbé súlyos neurózisok eseteiben tapasztalt elfojtások intenzitását. Megjelenési módját és kiterjedt hatáskörét tekintve nem annyira a kifejezett neurotikus rendellenesség tüneteire, mint inkább a vallásos fanatikusok aszketizmusára hasonlít.” (Freud, A. 1966/1994: 119)

Az aszketizmus nem váltja be a kamasz reményeit (az ösztönimpulzusok és az alkalmazkodás konfliktusában). Mivel a veszély mindenütt jelen van, legyőzésének számos módját kell kieszelnie. A megfelelő eszköznek az ösztönkonfliktus gondolati szintre való átültetése – intellektualizációja – tűnik. (Freud, A. 1966/1994: 123)

Az intellektualizálás formájában tehát érzelmi és ösztönproblémák jelennek meg.

Ennek funkcionális feltétele, hogy az értelmi fejlődésben is minőségi változás következik be a kamasz korban. A gondolkodás képes leválni a tárgyról és konvencionális jelek rendszerével (nyelv, számrendszer stb.) végezni, csoportokat feltételező műveleteket. (Piaget, Inhelder, 1984) Absztrakcióra, gondolati szinten zajló logikai műveletek elvégzésére képes.

A befejező szakaszban, a posztadoleszcenciában (16 évtől-) érve, az ösztönkésztetések átdolgozásának, az identitás megtalálás időszaka zajlik. Az

---

önismereti erőfeszítés ideje ez. Képesse válik a serdülő a családtól való érzelmi dependencia feladására, s tartós párkapcsolat kialakítására.

Az analitikus szerzők tehát az ösztönfejlődésre s annak viszontagságaira helyezik a hangsúlyt. Hogyan válik a biológiai-, társadalmi folyamatok által felerősített szexuális ösztönkésztetés az én és a társadalom számára elfogadhatóan érthetővé, hogyan szerveződik identitássá.

Fontos szerepe van e folyamatban az én-ideálnak, mint a felettes-én egy funkciójának. E korszakban a kortársak elvárásai is forrásként jelennek meg a szupergo feladata mellett, s identifikációk során az én-ideál az identitás kialakításában kulcsfontosságúvá válik. Mindez a szülőkről való leválást kísérő szeparációs szorongás kompenzációjaként jelenik meg, s narcisztikus én-felnagyításban csúcsonylik ki. Az önismereti igény erősödését, a befelé fordulás alapját ez a folyamat képezi. (Ajkai, Koller 1996.)

Vikár leírja, hogy az önmegfigyelés és a másokkal való összemérés, összehasonlítás ebben a korban fordul csak elő ilyen mértékben. (Vikár, 1980)

Mérei azt tapasztalta, hogy a serdülők önismeretéhez előítéletek tömege tapad. Utal három önismereti előítéletre, jellemezve a serdülők naiv emberismeretét:

- „fatális meghatározottság” – amely a változtatni nem tudást, az erőfeszítés céltalanságát rejt,
- „metamorfózis” – a hirtelen bekövetkező változás az erőfeszítés nélküli átalakulás hite,
- „monolitikus személyiség” – ami az ellentmondó vonások tagadását, az egyszerűsítés tendenciáját jelzi a serdülő emberismeretében. (Mérei, 1989: 231)

A korábbi szülői, nevelői elismerést vagy elmarasztalást tartalmazó értékelések mentén, élesen elválhat az önmagáról alkotott kép, s kialakulhat a pozitív énképpel rendelkező, önálló, felelősségvállaló, céljait megvalósító személyiség, ill. a negatív énképpel rendelkező, a környezetétől függő, esetleg elmagányosodó ember.

A fokozatos érzelmi leválási folyamat a családtól, a kortárskapcsolatok iránti érdeklődés erősödését vonja magával. A serdülők magatartása közösségi jelleget ölt, az azonos korúakkal való kapcsolatban a függetlenséget, a versengést, a társadalmi együttműködés formáit, jogait, értékeit is megtanulhatja, ami a családban a függőségi viszony miatt, akadályoztatott.

A vonatkoztatási csoport, amihez önmagát viszonyítja nagyfokú befolyást gyakorol fejlődésére.

Vikár (1980) meglátása szerint, a kortársakhoz fűződő kapcsolatban az összehasonlítás az igényszint változásához vezet. Környezetében értékeket, eseményeket keres, amelyek segítségével, önmagát akarja megvalósítani, mintát keresve, amellyel azonosulva a felnőtt tulajdonságokat magáévá teheti. Az ideálképzés korszaka ez, mely fantáziálásban, ábrándozásban megjelenve gazdagítja énképét.

Egészséges esetben a serdülőkorban az érzelmi, viselkedési reakciók szélsőséges és tág megnyilvánulása is elfogadható.

A kimenetel szempontjából természetesen meghatározó, hogy a pszichés probléma mennyire a fejlődési fázis jellemzőiből következik és mennyire a személyiség viselkedésének patológiája jelenik meg benne.

Laufer írja le ezeket a veszély-jeleket: (Vikár, 1980.)

1. domináns gyermekkori viselkedésmódok
2. az előző ellentéte, rigid, felnőtt viselkedés
3. szociális kapcsolatainak gyermekkori viszonyulását erősítik



4. életében még mindig a szülők a legfontosabb szereplők
5. nem képes az érzelmeivel követni az eseményeket
6. más emberek viselkedését saját képzelete szerint értékeli
7. problematikus beállítottság a jövőhöz
8. életvezetését bénító gondolatok jelenléte
9. úgy érzi, hogy cselekedeteit nem ő kormányozza, hanem akaratán kívüli dolgok.

A család tekintetében a próbatétel abban áll, hogy lehetőséget, segítséget tud-e adni a gyerekeknek abban, hogy önmagukat a szülői értékek alapján, ugyanakkor azzal szemben is meg tudják határozni, így biztosítva én-azonosságukat, függetlenségüket. „Ez az ambivalens, gyakran önellentmondó vágy teszi a serdülők életét zaklatottá, és bonyolulttá, és nehezíti meg annyira a serdülők szüleinek életét is.” (Bettelheim, 1994: 186)

A család feladata az individuálpaszichológia elmélete szerint, – mely elmélet megalapozta a család rendszerszemléletét és a mentálhigiénés gondolkodást, - ebben a korban sem más, mint az, hogy biztosítsa minden korú tagja számára az egyenértékűség érzését - a közösségérzés fejlődésének elengedhetetlen tényezőjeként, - valamint a megfelelő teret a gyermek törekvései, próbálkozásai számára, amely során „bátorságra tesz szert” az élet-problémák megoldásában.

Kultúránkban a serdülőkor krízisként való definiálásában is megjelenik a próbatétel, mint a problémahelyzet megoldását kívánó, fejlődést elősegítő lehetőség. A társadalom számára e korszak próbatétele abból következik, hogy nem épült ki az adolescens korosztálynak megfelelő életforma akceptálása támogatása, helye. Nem sikerült a számukra olyan referenciacsoportok mű-

ködését biztosítani, amelyekben differenciáltan jelenhetnének meg a szükségleteik, s alternatív modellek között szabadon alakíthatnák az identitástudatukat. (Komlósi, 1989.)

A kultúrtörténet folyamán nem minden korszakban és népcsoportban él-ték/élik meg a felnőtté válás lépését válságként a serdülők. Vikár (1981) áttekinti a különböző kultúrkörökben a felnőtté válás módját, s megállapítja, hogy a zavarmentes (pl. középkori és primitív törzsekben) ifjúvá alakulásban az a szemlélet játszik szerepet, hogy az életkori feladatok megoldásának elvárása legitimizálva van, illetve a ritualizálódott avatási szertartások célja, hogy az ifjút nemi identitásában megerősítse. Véleménye szerint a serdülőkor mai problematikájában a biológiai érés és az önálló életre való felkészülés időpontjának egymástól való eltolódása döntő jelentőségű.

### **A serdülőkori próbatétel, mint krízis**

Erikson fejlődési krízisekről alkotott elméletében egy-egy életszakasz (így a pubertás is) olyan viszonylag hosszabb periódus, amely alatt az élet más szakaszaihoz viszonyítva dinamikusabban, rapidabban jelennek meg lényeges változások. Elmélete szerint, a szocializáció folyamatának ez az új állomása az énkép addig elért konzisztenciáját, ellentmondás-mentességét megbontja, és az én-identitás krízisét idézi elő. A hivatásválasztással a személy tudatos, akaratlagos módon törekszik egyedspecifikus értékei, igényei megvalósítására, s ez a személyiségelméletekben önmegvalósításként jelölt folyamat az énkép alakulásában új, jelentős szempontot juttat érvényre, a szociális környezet mindenkori aktuális értékelő attitűdje mellett az önértékelés lényeges

---

faktorává válik az életterv megvalósításának - szubjektíve megítélt - sikere vagy kudarca.

Erikson szerint a szociális szerepválasztás kora; az identitás krízis állapota optimálisan zárul akkor, ha a személy identitását az új szerep iránti egyértelmű kötelezettség vállalásával állítja helyre a krízis tudatos élménye, hosszabb-rövidebb ideig tartó „moratórium” állapota után. A személyiségfejlődés zavarát ezzel szemben kétfajta „megoldás” jelzi, egyrészt a „korai zárás”, ahol az elkötelezettség vállalása ill. a pályaválasztás - többnyire identifikációs, ill. tekintélyelvi alapon, krízisélmény és a moratorium állapota nélkül történik, másrészt az identitásdiffúzió, - ahol a személy a krízis, ill. moratorium állapotát feszültségmentesíti anélkül, hogy bármely irányban elkötelezettséget vállalna. Ez utóbbi esetben a személyt az értékek devalválása, nem konstruktív kritikus attitűd és az eseményék alakulásában esetleges tényezők szerepének hangsúlyozása jellemzi. A „korai zárás” veszélyét abban kell felismernünk, hogy a személy az elkötelezettséget nem egyedspecifikus értékei és igényei (szükségei) szerint vállalta, s ez a választása, amely szociális szerepét határozza meg, énképének mégis döntő részévé válik. Mint-hogy az énkép ezen aspektusa nincs kidolgozott összhangban a személy minden attitűdjével, ill. személyiségvonásával, az „elkötelezettség” fenntartása érdekében a vállalt szerepnek ellentmondó igényeket és személyiségjellemzőket az énképből - annak ellentmondás-mentessége érdekében - ki kell zárni. Az én identitása - a kognitív struktúra belső konzisztenciája- csupán a hibás énképnek ellentmondó információk perceptuális szintű elhárítása, ill. torzítása révén tartható fenn. A „korai zárás” tehát szükségképpen indít be az észlelést torzító kognitív funkciókat. (Kulcsár, 1989)

A fejlődési krízis időszakában lélektanilag kritikus állapotok megsokszorozhatják a megoldandó feladatokat. Külső események hatására krízisállapotok (akcidentális krízis) alakulhatnak ki, melyekben (Caplan definíciója alapján, in. Telkes, 1989) a személy egyfelől kénytelen a veszélyeztető körülményekkel szembenézni és ezeknek fenyegető közelsége számára aktuálisan mindennél fontosabbá válik, ugyanakkor az adott időben a veszélyeket sem elkerülni, sem pedig szokásos problémamegoldó eszközeivel, illetve energiájával megoldani nem képes.

A krízist provokáló események közül a legjelentősebbek a különféle kapcsolati konfliktusok, valamint a számunkra fontos személyek vagy más, érzelmileg fontos dolgok elvesztése, az ún. tárgyvesztések.

A krízist kiváltó hatásra a személyiségben készenléti állapot, szorongás alakul ki, mely hatására az elsajátított problémamegoldó és konfliktuskezelő módszerek alkalmazása történik. Ha a bevetett stratégia nem vezet eredményre próba-hiba elven keresés indul olyan új eszközökért, amelyek a megküzdést lehetővé teszik. Az eredménytelen próbálkozások tovább növelik a feszültségi szintet a személyiségben, súlyosbodhat a helyzet. Ha a gyors intézkedések nem hoznak sikert, a személyiség alkalmazkodás-képtelenné válik, destruktív magatartásminták, regresszió, a személyiségszétesése, dekompenzáció jelenhet meg. (Bakó, 1996)

Rendszerszemléletű megfogalmazásban a krízis valamely korábban érvényes viszonylagos egyensúlyi helyzet drasztikus felborulását jelenti, időlegesen fellazul a rendszer, a személyiség struktúrája, ami azután új egyensúlyi állapot kialakulásával, a rendszer újrendeződésével oldódik meg.

A krízishelyzet sajátos Janus-arcú jelenség, magába hordozza a korábbinál magasabb, fejlettebb egyensúlyi állapot elérésének lehetőségét, csakúgy, mint a személyiség felbomlásának, vagy korábbinál alacsonyabb szinten,

---

vagy diszfunkcionális működés árán történő egyensúlyba kerülésének lehetőségét. (Telkes, 1989)

A krízishelyzet tehát a személyiséget veszélyeztető állapot, de egyben lehetőség a fejlődésre is. A kritikus lélektani helyzet hatékony megoldása gazdagítja az egyén problémamegoldó repertoárját és hozzásegíti őt ahhoz, hogy az aktuális helyzet megoldásán túl a jövőbeni megterhelésekkel is sikeresen megbirkózzék.

Az akcidentális krízis és a fejlődési krízis fogalmát Jacobson a krízismátrix koncepciójában egyesítette. Ez „néhány hónaptól néhány évig tartó időszak, amely alatt az egyén nagyobb valószínűséggel él át többszörös érzelmi fenyegetettséget, és amely alatt egyúttal sebezhetőbb a szűkebb értelemben vett krízisek kialakulása szempontjából.” (in. Telkes, 1989.)

A serdülőkor labilis érzelmi állapotában, a szülőkről való leválás feladatának problematikája interferálhat egy veszteségélmény átélésekor a tárgyvesztéssel, s ez válsághelyzetet eredményezhet. Maga a serdülés folyamata is a gyász állapotához hasonlítható (A. Freud), gyászolja gyermekkorának tárgyait, és a megváltoztathatatlanba, a véglegesbe kell belenyugodnia, új megküzdésmódokat kell kidolgoznia.

A szülők válásának feldolgozatlan traumája aktivizálódhat, s megzavarhatja a fejlődő személyiség egyensúlyát. Figdor (1996) vizsgálataiból, s elemzéséből ismerjük, hogy az elvált szülők gyerekeinek többsége érzelmi területen irritált: szorongás, nyugtalanság, és veszteség miatt szenvednek, és szinte mindegyikükön megfigyelhető az agresszív feszültség jelentékeny emelkedése, fokozott függés, és/vagy szociális és érzelmi visszahúzóddással reagálnak. Ezek a tünetek gyakran koncentrációs nehézséggel, iskolai teljesítmény általános csökkenésével járnak. A szülők közötti konfliktusba bevo-

nódva gyakran lojalitás-konfliktussal küszködnek a gyerekek, ami azt a (tudattalan) érzést kelti, hogy a létezésük nem kívánatos. A pszichoanalízis szerint az egyik szülő részleges elvesztése szinte minden gyereknél lelki egyensúlyzavarhoz vezet, és hosszú távon neurotikus folyamatokat vonhat maga után. Feltételezhető, hogy a gyerek életében a térbeli elszakadás a két leginkább szeretett és igényelt ember egyikétől különösen gyakran készítet bizonyos vágyakra, fantáziákra, konfliktushelyzetekre és leküzdési stratégiákra. A gyerekek saját magukra vonatkoztathatják az elhagyó szülővel való kapcsolatuk felbomlását, amit önvádolás, büntudati szorongás kísérhet, a válást büntetésként élik át.

A serdülő, a labilis érzelmi egyensúly miatt válsághelyzetbe kerülhet partnerkapcsolatának megszakadásakor, mivel ez az élmény a tudattalan fonalán asszociálódhat a korábban elviselt szülők válásában átélt traumával, s a probléma krízishelyzetet gerjeszthet. A progresszív fejlődéshez meg kell tanulnia a tárgyvesztések kezelését (hatékony gyásmunka és kompenzálás módszereit), ami a személyiséget egy magasabb egyensúlyi szint szerveződéséhez segíti.

Kutatási adatok sora támasztja alá, hogy a serdülőkor érzékeny időszakában elengedhetetlen egy olyan pszichoszociális környezet biztosítása, mely a mentális egészségfejlesztést teszi lehetővé.

A HBSC vizsgálat (2011) eredményeit mutatják be Költő András és Zsírós Emese, akik megállapítják, hogy „a 11–18 éves tanulók többsége kedvezően értékelte egészségi állapotát. A fiúk ötöde, a lányok több mint negyede ugyanakkor negatívan értékelte egészségét, ami nemzetközi összehasonlításban kedvezőtlennek számít. fiatalok által leggyakrabban említett lelki tünetek a fáradtság, idegesség, kedvetlenség és az ingerlékenység. A fiatalok túlnyomó része elégedett életkörülményeivel... Önértékelésük folyamatos, de

---

nagyon csekély mértékű növekedést mutat 2002 és 2010 között. Az alacsony önbecsülésről beszámolók aránya 19 százalék. Ehhez hasonlóan, a megkérdezett 13–18 éveseknek ugyancsak az ötöde számolt be depresszív hangulatról. Az idősebb tanulók mind egészségüket, mind életüket negatívabban értékelik, mint a fiatalabbak. A középiskolások gyakrabban számolnak be szubjektív egészségügyi panaszokról, mint az általános iskolások.” (Zsiros, Költő, 2011: 128).

A mentális egészséget veszélyeztető rizikótényezők között a családszerkezetben bekövetkező változás, az elégtelennek ítélt szülői kommunikáció, a hideg, büntető vagy elhanyagoló szülői viszonyulás, és a család alacsony anyagi helyzete szerepelnek. A kutatók kiemelik azonban, „azt az összefüggést, hogy a magas önértékelés még a rosszabb anyagi helyzetben lévő tanulók esetében is védelmet ad a depresszív tünetekkel szemben.” (Zsiros, Költő 2011:128). A jelentés szól arról is, hogy „a szakmunkásképzőben és szakiskolában tanuló fiatalok fokozottabban ki vannak téve a kockázatos viselkedésformákból adódó veszélyeknek, mint a szakközépiskolások és a gimnazisták (Zsiros, Költő, 2011: 128).

A serdülők rizikómagatartását befolyásoló tényezők közül a társas változók szerepe elsődleges. A baráti kör egészségmagatartása (dohányzás, alkoholfogyasztás) és a közösség értékrendje összefügg a fiatal ezirányú viselkedésével. „Az egyéni pszichológiai változók közül a pszichoszomatikus tünetek gyakorisága, a magas önértékelés és versengési hajlam nagyobb, míg a magányosságérzet és szégyenlősség a dohányzás és alkoholfogyasztás kisebb esélyével függött össze.” (Varga, Pikó 2015: 35)

A serdülőkori szerfogyasztás az impulzivitással mutatja a legnagyobb összefüggést. Pikó és Pinczés kutatásainak eredménye megerősítette azt is, hogy „a sportolók impulzivitása és kockázatvállalása nagyobb mértékű, aminek következménye lehet a gyakoribb dohányzás és alkoholfogyasztás is a körükben.” (Pikó, Pinczés, 2014. 31. o.)

Csibi és Csibi vizsgálataiból kiderült, hogy „a magas önértékeléssel jellemzett serdülők több egészségvédő magatartást tanúsítottak. A pozitív önértékelés továbbá a magas szintű életminőség előrejelzője volt. Az életminőség és az önértékelés magasabb szintjei szignifikáns összefüggést mutatott a problémacentrikus megküzdési mechanizmusokkal. Az érzelemcentrikus megküzdés pedig alacsonyabb önértékeléssel és kevesebb testmozgás végzésével járt együtt.” (Csibi és Csibi, 2013: 281.)

### **A pozitív mentális egészségfejlesztés nevelés-lélektani aspektusai**

Másodlagos szocializációs közegként az iskola szerepe nagy hangsúlyt kap a mentális egészségfejlesztésben, hiszen a teljes közösség bevonása, a közösség normarendszerének az egészség-szemlélet irányába történő változtatása is szükséges ahhoz, hogy a serdülő rizikómagatartása csökkenhessen, a promóció sikeres lehessen.

Napjainkban a pozitív mentális egészségre fókuszálva igyekeznek a szakemberek a különböző szintereken azoknak a lelki és társas erőforrásoknak a fejlesztésére, amelyek a stresszel való hatékony megküzdést segítik elő, „hozzájárulnak a jobb alkalmazkodáshoz, a produktivitáshoz, a személyes és társadalmi jólléthez, összességében a személyek optimális működéséhez.”



(In.: Mentális egészségfejlesztési stratégia – pozitív egészségfejlesztés és primer prevenció Országos Egészségfejlesztési Intézet, 2007: 13)

A pozitív mentális egészség dimenziói a fejlesztés tartalmát és célját mutatják meg.

### *A pozitív mentális egészség összetevői*

(Keyes, 2007 In.: Mentális egészségfejlesztési stratégia – pozitív egészségfejlesztés és primer prevenció Országos Egészségfejlesztési Intézet, 2007: 13)

#### *Pozitív érzelmek:*

- Pozitív affektusok
- Az élettél való elégedettség

#### *Pozitív pszichés működés (pl. pszichológiai jóllét)*

- Önellfogadás
- A személyes növekedés keresése
- Életcélok
- Környezeti hatóképesség
- Autonómia
- Pozitív kapcsolatok másokkal

#### *Pozitív társas funkcionálás*

- Mások elfogadása
- Társas aktualizáció
- Hozzájárulás a közösséghez és másokhoz
- Érdeklődés a társadalmi és a közösségi élet iránt
- Társas integráció

A pozitív mentális egészség fejlesztése a kiemelt területeken – társas és érzelmi intelligencia, a stressz-kezelés, a fizikai aktivitás, a mentális betegségek prevenciója – az iskola egészséges lelki klímájának kialakításával a pedagógus promotív munkájával történhet.

Az Oláh Attila által definiált pszichológiai immunrendszer, már fogalmában is hordozza azt az elvárást, hogy a nevelésnek, a személyiségfejlesztésnek a lelki immunitás erősítése a célja. Az individuum megküzdési forráskapacitását alkotó személyiségtényezőket Oláh (2004) úgy fogja fel, mint egy integrált személyiségen belüli rendszert. „Hatásmechanizmusuk közös vonása, hogy a személy-környezet interakcióban erősítik a személy pozícióját a megküzdési folyamat kezdeti pontjától az ellenálló-képesség növeléséig bezárólag, és irányt szabnak a megküzdési folyamatnak a fenyegetések érzékelésétől az adekvát viselkedésstratégiák megválasztásáig. A pszichológiai immunrendszer fogalma, azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stresszhatások tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személy integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön, inkább megerősödjön a stresszel való aktív foglalkozás során szerzett tapasztalat-, élményanyag interiorizációja következtében.” (Oláh, 2004:657) A kognitív eszközzrendszer *monitorozó-megközelítő alrendszere* révén képes a személyiség a kognitív apparátus olyan színvonalú működtetésére, mely által a helyzetek megértése, kontrollálása és a pozitív következmények lehetőségének felismerésére valósulhat meg a kritikus helyzetekben. Az *alkotó-végrehajtó alrendszer* személyiségjegyei foglalják magukban azokat a módszereket, melyekkel a személyiség célját elérheti megváltoztatva saját, vagy fizikai ill.

---

társas környezetét. Az *önregulációs alrendszer* alkotó képességek biztosítják a figyelmi és tudati működés feletti, valamint a stressz-helyzetekben kialakuló érzelmi állapotok kontrollját, az önszabályozás hatékonyságát.

Az azonosított megküzdő-potenciál dimenziók a következők:

*Pozitív gondolkodás alrendszer:*

*Optimizmus* – A pozitív következmények, a kedvező változások elvárására, elővételezésére való hajlam.

*Koherenciaérzék* – A velünk törtétek megértésére való igény és képesség, magabiztos érzése annak, hogy külső és belső környezetünk változásai előre jelezhetők és erőteljes hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan az ésszerűen várható.

*Kontrollképesség* – Az a meggyőződés, hogy a saját élete felett ő gyakorolja az ellenőrzést. Tapasztalatai alapján olyan attitűdöt alakít ki, hogy többnyire rajta múlik, hogy mi fog történni azokban az élethelyzetekben, amelyekben részt vesz.

*Self-respect – Öntisztelet* – Önmagamat értékesnek, fontosnak, az elért eredményeimet tiszteletreméltónak tartom. Egy aktív értékmegóvó önmagam gondozására, karbantartására és megjutalmazására figyelmet fordító magatartást jelent, ami egészségem, fizikai és szellemi fittségem óvásában, megőrzésében és fejlesztésében jut kifejezésre.

*A környezeti források kezelésére szolgáló kompetenciák:*

*Forrást monitorozó képesség/ rugalmasság, kihíváskeresés* – Az a kapacitás, hogy milyen mértékben képes észrevenni, aktívan felkutatni, azonosítani a

külső környezet azon aspektusait, amelyek adekvát forrásként hasznosíthatók a stresszel való megküzdési folyamatban. Nyitottságot, rugalmasságot a változások követésére és szenzitív érzékelésére való hajlamot jelent.

*Forrást mobilizáló képesség/Én-hatékonyságérzés* - Azt jelenti, hogy milyen mértékben és hatékonysággal képes aktualizálni tanult, vagy önmaga gyártotta terveit, megoldási javaslatait és azokat az eszközöket, - legyenek azok a személyiség képességtárának eszközei, vagy materiális források, - amelyekkel rövidtávú, vagy távlati céljait sikeresen elérheti.

*Forrást teremtő képesség/leleményesség* – A személyiség kreatív kapacitása tervek, alternatív megoldások, eredeti ötletek kimunkálására, a tanult ismeretek olyan átstrukturálására hogy azok alkalmas forrásként szerepelhessenek a megküzdési folyamatban, az élet problémáinak megoldására.

*A Self-reguláció hatékonyságát biztosító kompetenciák:*

*Szinkronképesség* – A személyiségnek az a kapacitása, hogy képes együtt élni, haladni a környezeti változásokkal, képes szinkronban lenni az aktuálisan zajló eseményekkel, követi a gyors változásokat, szándékosan koncentrálna figyelmét és képes a feladaton dolgozni, ha aktuálisan olyan döntést hozott.

*Kitartás* – Akadályok keletkezése esetén is képes a személyiség az elhatározott viselkedés realizálására, folytatására.

*Impulzivitás kontroll* – A személy mérlegelésre, megfontolt magatartásra való képessége.

*Emocionális érzékenység* – A frusztrációkra, a szükséglet kielégítés akadályoztatására adott reakciók intenzitásmintázata. Frusztráció-tolerancia.

---

*Emocionális kontroll* – A fenyegetések, veszélyhelyzetek, és kudarcok keltette szorongással, negatív emócióval való bánásmód képessége. Az emocionális kontroll hatékonyságára utal, ha valaki fenyegetések, kellemetlen tapasztalatok közepette is képes kitűzött céljai elérésére és elhatározott tervei megvalósítására.

*Ingerlékenység gátlás*: Az indulatok érzelme feletti racionális kontroll gyakorlásának képessége, a düh konstruktív módon való felhasználásának képessége.

*A szociális források kezelésére szolgáló kompetenciák:*

*Szociális forrást monitorozó képesség* – Ez a képesség alkalmassá teszi az embereket arra, hogy a társas környezet információit, a társaktól jövő jelzéseket érzékenyen és szelektíven észleljék, és adekvátan használják fel aktuális vagy távlati céljaik megvalósításához. Empátiás képesség, szociális nyitottság.

*Szociális forrást mobilizáló képesség* – Ennek a képességnek a birtokában az emberek sikeresek társaik meggyőzésében, motiválásában és irányításában, el tudják érni azt, hogy együttműködjenek velük és támogassák őket céljaik megvalósításában.

*Szociális forrást teremtő képesség/alkotóképesség* – Ezen képességek birtokában az emberek önmagukban és társaikban olyan képességeket tárnak és fedeznek fel, amelyek nem voltak nyilvánvalóak, és amelyek jól hasznosíthatóak az aktuális stresszel való megküzdés folyamatában.

## A mentális egészséget fejlesztő pedagógiai szemlélet

A pedagógiai mesterség tartalmi elemei a mentális egészségfejlesztés a mentálhigiénés szemléleti keretbe ágyazottan érvényesek. „A lelki egészség védelme ugyanis csak akkor lehetséges, ha a segítő szakmák képviselői tudják, hogy milyen módon tartható fenn, mivel javítható a lelki egészség.” (Schüttler, 2001, [www.epa.hu](http://www.epa.hu) 2015. 06. 10)

Péley Bernadett (2007) a testi-lelki egészséget a személyiségfejlődésben Winnicott nyomán kibontakozási folyamatként írja le.

„Az ember érettsége olyan fogalom, amely a személyes növekedés mellett a szocializációs folyamatot is magában foglalja. Azt mondhatjuk, hogy az egészséges, azaz érett felnőtt a személyes spontaneitásának túlzott feladása nélkül tud azonosulni a társadalommal; vagy megfordítva, a felnőtt úgy tudja kielégíteni személyes szükségleteit, hogy nem válik antiszociálissá, és mindemellett bizonyos felelősséget vállal a társadalom fenntartásáért vagy megváltoztatásáért. A függetlenség soha nem teljes. Az egészséges ember nem válik elszigeteltté, hanem az egyén és a környezete kölcsönösen függenek egymástól.” (Winnicott, 2004: 133). Ebben a folyamatban képessé válik a személyiség arra, hogy az életfeladatok területein (egzisztenciális, társadalmi, kapcsolati) hatékonyan boldoguljon, kialakuljon a problémamegoldó viselkedés, a megküzdő képesség.

Sallai Éva (1996) meggyőző érvelése alapján, a humanisztikus pszichológia kompetencia modellje tűnik a legalkalmasabbnak a pedagógiai munka személyiségfejlődésben betöltött funkciójának meghatározására. „... a pedagógiai munka középpontjában a személyiségi erőter áll. A gyermek csak attól tanul, akit elfogad, tisztel, aki számára érzelmileg is fontos személy. Attól

---

tanul, akihez szeretne hasonlóná válni, akinek vonzereje van. Akivel bizalomteljes, jó kapcsolatot tud kialakítani, mert ebben a kapcsolatban kipróbálhatja, hogy mire képes ő maga (kompetencia), és így önmaga lehetőségeiből építkézhet. A kompetencia modell szellemében folyó pedagógiai munkához is elengedhetetlen feltétel, hogy a pedagógus rendelkezzen a professzionális segítő magatartás képességeivel: empátiával, kongruenciával és elfogadással.

A személyközpontú nevelés célja az, hogy a pedagógus, mint facilitátor segítse a gyerekeket abban, hogy:

- önmaguk által kezdeményezett cselekvésre, a cselekvésekért vállalt felelősségre alkalmas;
- ésszerű választásra, önrányításra képes;
- kritikai érvekkel rendelkező tanulók, mások teljesítményét értékelni képes emberek;
- a problémák megoldásához releváns ismeretekkel rendelkező személyek;
- új problémahelyzetekhez rugalmasan, intelligensen alkalmazkodni képes egyének;
- a problémák megközelítésének adaptív módját bensőleg elsajátított, minden rendelkezésre álló tapasztalatot szabadon, kreatívan felhasználó emberek;
- másokkal a felsorolt különféle tevékenységekben hatékonyan együttműködni képes emberek;
- végül olyan emberek legyenek, akik nem mások jóváhagyásáért, hanem saját szocializált célkitűzéseik valóra váltásáért küzdenek.” (Sallai, 1996:31)

Mindennek szükségességét Oláh Attila flow-kutatásának eredményei is megerősítik, ugyanis azt tapasztalta, hogy a serdülőkorú fiúk és lányok a legkevesebb flow-élményt az iskolában élik át, „az iskolai elfoglaltságok 32 %-

a köti le érdeklődésüket, eredményez intellektuális élvezetet és teszi képességeiket próbára.” (Oláh 2005, 131) Véleménye alapján, a tökéletes élmény állapotának idői növeléséhez vezető út mérföldkövei az iskolában „a személyközpontú oktatási módszerek, az iskolai munka és a diákok személyes életcéljainak összekapcsolása, a tananyag és a saját-élmények közötti összefüggések felfedezésére való lehetőségek biztosítása, továbbá az olyan tanári interakciós stílus, amely teret enged az autonómiának, az érdeklődés kielégítésének, és támogatja a belülről motivált tanulói aktivitás minden formáját.” (Oláh 2005, 131–132.)

A mélylélektani iskolák közül Alfred Adler és pszichológiájának követői megpróbálták egy olyan pozitív pszichológiai szemléleten nyugvó preventív pedagógiát kidolgozni, mely alkalmas az egyéniségtorzulások megelőzésére, és ami hozzájárul egy egészséges életstílus kialakításához, a világgal kapcsolatos pozitív beállítódás, a pszichológiai immunrendszer, a kifejlesztéséhez, az egészséges testi és lelki egység megteremtéséhez.

Máday István már 1940-ben, az individuálpszichológiai szemléletű, bátorító nevelés szemléletének és módszereinek bemutatásával egy pozitív mentális egészségfejlesztő programot adott, melynek megvalósítása napjainkban is eredményesen segítheti a pedagógusok munkáját (Máday 1940/1996: 138-142):

1. „Egyéni módon neveljük. Ismerjük meg a gyermek egyéniségét, érdeklődését. Fejlesszük ki mindazt az értékes tulajdonságot, ami a gyermekben csírájában megvan.
2. Mint nevelők legyünk passzívak. Mindig csak annyira avatkozunk a gyermek dolgába, amennyire szükséges. Ha a gyermek ellenkezik, soha ne bocsátkozzunk harcba vele. Járjunk el úgy, hogy a gyermek rájöhhessen, mi volna az adott helyzetben és kérdésben a leghasznosabb számára. Ne



---

éreztesük a gyerekekkel, hogy neveljük. Éljük együtt vele. Ne akarjuk önállóságát megnyirbálni, gyámoltalanságának, másokra utaltságának érzését fokozni.

3. Adjunk a gyerekeknek annyi szabadságot és önállóságot, amennyit a körülmények megengednek. Az önállóságra nevelés egyik feltétele, hogy a gyermek minél több tapasztalatot gyűjtsön. A nevelő egyik legfőbb feladata, hogy a gyermek bátorságát le ne törje. Már a legkisebb gyermekben is fenn kell tartanunk a testi bátorságot. Teremtsünk számára olyan helyzeteket, amelyekben maga kénytelen dönteni, határozni, cselekedni.
4. Igyekezzünk beleélni magunkat a gyermek lelkivilágába.
5. Öröm, jókedv honoljon a szobában, amelyben a gyermek él.
6. Jóság, türelem, pajtáság legyen magatartásunk jellemzője. kifogásainkat mindig csak négy szemközt, és következetes barátsággal mondjuk meg neki.
7. Tárgyilagosság (objektivitás) és tárgyiaság (realitás) vezessen mindig bennünket.
8. Ha hiba történt, mindig magunkban keressük az okát, ne a gyermekben.
9. Ne veszítsük el a gyermekbe vetett bizalmunkat. A nevelés olyan munka, amely bizakodást, optimizmust kíván.”

A pedagógus munkaeszköze a személyisége. Olyan képességeket, személyiségéből fakadó eszköztárat kell kifejlesztenie a pályaszocializációja során, melyek révén alkalmassá válik a gyermek optimális fejlődésének segítésére. Sallai (1996) ebben a szemléletben alakította ki a pedagógusmesterség tartalmi elemeit:

1. *„Teoretikus háttér, amelyben ötvöződik az önismeret, emberismeret és szakmaismeret. Sajátosan összerendezett ismeretek a világról, az emberről, az ember fejlődéséről, a tanulásról és mindezek segítéséről.*
2. *Bizalomteli légkör megteremtésének képessége*
  - elfogadás,
  - empátia,
  - kongruencia.
3. *Szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai stb.) tudás, tanítástechnikai készségek.*
4. *Szerepviselkedés biztonság*
  - kommunikációs ügyesség,
  - rugalmas, gazdag viselkedésrepertoár,
  - gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás,
  - erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldás.
5. *Együttműködés igénye és képessége: gyermekekkel, szülőkkel és kollégákkal.*
6. *Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetencia háttárok biztos felismerése.*
7. *Mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása)” (Sallai, 1996:21).*

A serdülőkori próbatétel eredményekét létrejövő személyiségváltozás, a formálódás maga a személyiség életstílusa. Az alakuláshoz térre, én-erőre, és támogató kapcsolatra van szükség, hogy a küzdelemből egészséges lelki fejlődéssel, sikeresen léphessen tovább a személyiség.

## Felhasznált irodalom

- Adler, A. (1931/1994): *Életünk jelentése*. Budapest: Kossuth kiadó
- Ajkai Klára, Koller Éva (1996): *A serdülőkor pszichológiája (a szakpszichológusi képzés szemináriumi jegyzete)*, Budapest
- Bakó Tihamér (1996): *Verem mélyén*. Budapest: Cserépfalvi kiadó
- Bettelheim, B. (1994): *Az elég jó szülő*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Csibi Sándor, Csibi Mónika (2013): Az önértékelés és a megküzdés szerepe a serdülők egészségvédő magatartásában. *Mentálhigiéne és pszichoszomatika*. 14. 3, 281-295.
- Figdor, H. (1996): *A reménység peremén*. Budapest: Fekete sas kiadó
- Freud, A. (1994): *Az én és az elhárítómechanizmusok*. Budapest: Párbeszéd könyvek
- Gerevich József (szerk.) (1989): *Közösségi mentálhigiéne*. Budapest: Gondolat Kiadó  
[http://ec.europa.eu/health/mental\\_health/docs/mhpact\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/health/mental_health/docs/mhpact_hu.pdf): A Lelki Egészség és Jól-lét Európai Paktuma Magas szintű EU-konferencia Együtt a lelki egészségért és jól-léért Brüsszel, 2008. június 12-13 (2015. 06. 21.)
- Inhelder, B., Piaget, J.: (1984): *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Komlósi Piroska (1989): A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére In: Gerevich József (szerk.) (1989): *Közösségi mentálhigiéne*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Kulcsár Zsuzsa (1989): *Személyiség – Pszichológia*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Kulcsár Zsuzsa (1992): *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Máday István (1940/1996). – *Individuálpszichológia*. Budapest: MIPE
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Budapest: Akadémiai kiadó
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest: Osiris Kiadó
- Nemes Lívია: (1980): *Klinikai megfigyelések a pubertás kezdetének időszakából*. In: *Klinikai gyermekpszichológiai tanulmányok*. szerk. Gerő Zsuzsa (1988), Budapest: Akadémiai kiadó

- Németh Ágnes, Költő András (szerk.) (2011): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Budapest: Országos Gyermek-egészségügyi Intézet
- Oláh Attila (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: Pléh Csaba, Boross Ottilia (szerk.) (2004): Bevezetés a Pszichológiába. Budapest, Osiris Kiadó
- Oláh Attila (2005): Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Budapest: Trefort Kiadó
- Pikó Bettina, Pinczés Tamás (2014): Serdülők alkoholfogyasztása és dohányzása sz impulzivitás, kockázatvállalás és énhatékonyság tükrében. *Mentálhigiéné és pszichoszomatika*. 15. 1, 31-47.
- Sallai Éva (1996): Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó
- Schüttler Tamás (2001): A pedagógiai mentálhigiéné, mint a nevelés új értelmezési kerete. *Új Pedagógiai Szemle* 2001/ május EPA - [www.epa.hu](http://www.epa.hu) 2015. 06. 10.
- Telkes József (1989): Válság, változás, változtatás: A kríziskoncepció jelentősége a mentálhigiéné gyakorlatban. In: Gerevich József (szerk.) (1989): Közösségi mentálhigiéné. Budapest: Gondolat
- Varga Szabolcs, Pikó Bettina (2015): Társas és egyéni pszichológiai tényezők szerepe a serdülők rizikómagatartásában. In. *Mentálhigiéné és pszichoszomatika*. 16. 1, 35-54.
- Vetró Ágnes (szerk.) (2008): Gyermek és ifjúságpszichiátria. Budapest: Medicina kiadó
- Vikár György (1980): Az ifjúkor válságai. Budapest: Gondolat kiadó
- Vikár György (1981): A serdülőkori válságok diagnosztikája és terápiája. In: Klinikai gyermekpszichológiai tanulmányok. Geró Zsuzsa (szerk.) (1988) Budapest: Akadémiai kiadó
- Winnicott, D. W. (szerk. Péley Bernadett) (2004): A kapcsolatban bontakozó lélek, Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó
- Zsiros Emese, Költő András (2011): Összefoglalás és javaslatok. In. Németh Ágnes, Költő András (szerk.): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet

---

## **Gondolatok a serdülőkről, a téves célokról, a bátorításról, és a kiutakról**

Dr. Katona László

### **Bevezető gondolatok**

Jelen tanulmány összefoglalja a mai serdülők legjellemzőbb viselkedési tendenciáit és korunk középiskolásainak legfontosabb életproblémáit, majd nevelésmódszertani javaslatokat tesz a szakmai tanárok számára. Különösen sok problémával találkozunk a középfokú szakképzésben, hiszen itt igen sok a hátrányos helyzetű, lemaradással küszködő, tanulási nehézségekkel küzdő fiatal. A mai középiskolás korosztályt Tari (2011) Z generációnak nevezi, azok, akik 1995–2000 után születtek. A tanulmányban részletesen kitérünk ennek a generációnak a bemutatására is. A hátrányos helyzet, a nehézségek, és az életfeladatok ellátásában való akadályozás eredményeképpen a szakmai pedagógusok olyan viselkedésmintákkal találkoznak, amelyek mellett, hogy szokatlanok számukra, még nevelésmódszertani nehézségek elé is állítják őket.

Egy tanóra célja nem csak a tantárgyi tartalom közvetítése, a készségfejlesztés és a mérés, értékelés, hanem az állampolgári nevelés, a tudatos, tetteikért felelősséget vállaló (szak)emberek nevelése is (vö. Falus, 2003). Az iskolai nevelésnek megvannak a nevelésmódszertani sajátosságai (v.ö. Kozma, 1996). Különösen igaz ez, ha hátrányos helyzetű tanulókkal dolgozunk. Nem beszélve arról, hogy a szakképzésben, a gyakorlati foglalkozásokon kiemelkedő fontosságú a munkafegyelem (pl. laboratóriumban, tanműhelyben, fűrészüzemben, gyári terepgyakorlat során), hiszen egy pillanat leforgása alatt a nem megfelelő viselkedés életveszélyes helyzeteket eredményezhet, és a

baleseti események következményei beláthatatlanok lehetnek. A felelős, gyakorlati munkához és az e során hozott döntések meghozatalához szükséges készségek és képességek nem tanulhatóak vagy fejleszthetőek (egy kis iróniával élve) egy kattintásnyira. Meggyőződésünk, hogy a szakmai tanárok komoly tekintélymodellként szolgálhatnak a virtuális világban utat vesztett fiataloknak, és hogy a család (ha „van” egyáltalán) mellett lámpásuk és vezetőjük lehetnek a kamaszoknak. Hiszünk abban, hogy a bátorító nevelési stratégiák olyan nevelésmódszertani képességekkel vértetik fel a szakmai tanárokat, amelyek révén sokkal könnyebben megtalálják a hangot a hátrányos helyzetű szakiskolás tanulókkal. A tanulmány bemutatja korunk kamaszainak általános jellemzőit, kitér a pedagógusok szerepére az iskolai nevelés során, majd végül individuálpaszichológiai és bátorító nevelési elvek mentén javaslatokat ad a pedagógusok számára, hogy vívhatják és érdemelhetik ki diákjaik figyelmét és (akár) tiszteletét.

### **Gondolatok a serdülőkről**

A fejezet célja nem az, hogy bemutassa a serdülőkort, hiszen az ebben az életszakaszban bekövetkező fiziológiai, biológiai és lélektani változásokat sok szakirodalom kifejti teljes részletességgel (v.ö. Cole és Cole, 1997; Jávorszky, 2009; Piaget, 1972 stb.). A teljesség igénye nélkül tehát azokat a legfontosabb elgondolásokat részletezzük ebben a fejezetben, amelyek elősegíthetik a tanulmány által tárgyalt problémakör pontos, árnyaltabb megértését.

A serdülőkor nagyon nehéz behatárolni, de körülbelül a 12. életévben kezdődik és a 18. (bár egyesek szerint akár 20–21 éves) korig tart (Jávorszky,

---

2009). Azért fontos ezt az életkort röviden és tömören, a teljesség igénye nélkül bemutatnunk, mert az ugrásszerű változások lélektani szempontból jelentős folyamatokat indíthatnak be. Ezek közül egyik például a serdülő tulajdonképpen testileg már majdnem felnőtt de lelkileg még nem erősödött meg, azaz gyermeteg (Jávorszky, 2009). Bettelheim (1994) kutatásai szerint a serdülők elutasítják a családi, tradicionális értékeket, helyettük inkább ideálokat keresnek, de azokat persze nem találják meg. Ennek megfelelően a kamasz küzd a szülei ellen, harcol a függetlenségért, szembeszegül a felnőttek értékeivel. Az értékmegtágadás egyik következménye lehet, hogy a felnőttek (beleértve a pedagógusokat is) elutasítja ezt a korosztályt, vagy könnyen lemond róla. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy a serdülőkről sztereotip módon nyilatkoznak mint például lusta, hazudós, szemtelen stb. (Jávorszky, 2009).

Adler (1931) szerint az, hogy a serdülőkor mennyire veszélyes, illetve, hogy milyen veszélyeket hordozhat, attól függ, hogy mennyire vannak a kamaszok felkészülve vagy felkészítve a három életfeladatra (hivatás, szerelem és szociális beilleszkedés). Szerinte nagyon fontos, hogy a serdülőt a társadalom egyenrangú tagjának kezeljék, ez úgy érhető el, hogy születésétől fogva azt éreztetjük vele, hogy egyenrangú tagja a társadalomnak. Ha úgy nő fel a gyermek, hogy érzi, hogy a társadalom egyenjogú tagja, akkor meg is teszi, amit a társadalom elvár tőle, és ha mindemellett a másik nem képviselőit egyenrangú társainak tekinti, akkor készen áll arra, hogy a felnőttkor nagy kérdéseivel szembe nézzen, azaz a serdülőkort nem ellenséges korszaknak éli meg. Adler (1931) szerint a serdülőkor egy próbatétel a gyermekek számára, tudniillik egy bizonyítási kísérlet. Azt kell bizonyítania, hogy többé már nem gyermek.

## Gondolatok a Z generációról

Ebben a fejezetben a mai serdülők világába kínálunk betekintést. Ez a betekintés valójában nem csupán egy generáció leírása, sokkal inkább korkép (kórkép?) és generációismertetés egyben. Azért írtuk zárójelben a kórképet, mert bizony a mai társadalom és a kultúra olyan elképesztő ütemben változik, hogy biológiai adottságainkkal és emberi szükségleteinkkel nem vagyunk képesek követni (Palmer, 2006) és ez nagyon sok negatív következménnyel jár. Azokat a legfontosabb változásokat részletezzük, amelyek speciális nevelésmódszertani felkészültséget igényelnek a pedagógusok részéről.

A Z generáció tagja az 1995-2000 körül születettek. Általában az X generáció gyermekei, de előfordulhat, hogy az Y generáció idősebb tagjainak gyermekei. Egyedülálló jelenség ez a generációs sokrétűség, és ez eddig nem tapasztalt abnormális működéseket hoz magával (Tari, 2011). Az egyik ilyen működés, hogy a Z generáció olyan technológia mellett nőtt fel, amelyet az idősebb generációk (X, Y) is ismertek, de mivel már beleszülettek a digitális korba, sokkal könnyebben át tudják alakítani tudásukat készségekké. A Z generáció olyan területen mozog, amelyen a szüleik csak bevándorlóként ismerhetnek.

Az előző fejezetben tárgyaltuk, hogy a serdülők mindig is lázadtak szüleik (és a tanáraik ellen), hogy ez a lázadás természetes velejárója a szülőkről való leválásnak (Jávorszky, 2009). Az is közismert tény, hogy a serdülők többnyire nyitottak a világra, és érdeklődők, azonban a mostani serdülők sokkal éleslátóbbak a koruknál, sokkal felnőttesebben nyilvánulnak meg mint korábban (Tari, 2011). A régmódi szülői tekintély már nem létezik többé, és a család fogalmát is egészen másképpen értelmezik, és másként élik meg a családba való tartozást is. Azonban Tari (2011) azt is leírja, hogy a lázadás



---

mellett az is igen jellemző erre a korosztályra, hogy erősen támaszkodna is a szülőkre. Akikre többnyire persze nem lehet, mert (sajnos ez teljesen érthető) reggeltől estig a gyárban, az irodában, a munkahelyen robotolnak. A serdülők lázadása már nem a szülőktől való leválási folyamat része, inkább annak a következménye, hogy gyakran semmiféle kommunikáció nem létezik a családban, így a fiatalok a külső kapcsolódási lehetőségek után kutatnak, ezek azonban gyakran nem egyeznek a szülők által felállított családi normákkal. Ezt a szülők, a család lázadásnak tekintik, holott céltalan útkeresés is lehet, hiszen a kamaszok támaszai még mindig a felnőttek. Az is köztudott, hogy a serdülőkor döntő szerepet játszik abban, hogy a felnőtt élet során milyen szociális kapcsolatokat alakít majd ki az egyén (Cole és Cole, 1997).

A Z generáció már egy teljesen digitalizált világba születik bele, ahol az internet révén a közösségi média mindenki számára gyorsan és olcsón elérhető, az elektronikus felszereléseknek hála pedig ott és akkor, ahol és amikor éppen kívánatos. A közösségi oldalakon szubkultúrák és al csoportok jönnek létre, ahol arc és valódi személyiség nélkül, gyakran avatarok mögé bújva bármi megtörténhet. És a virtuális világban meg is történik. Ez azt jelenti, hogy a szemtől szembeni kommunikáció, az élő emberi kapcsolat hiánya minden korlátot, normát és szabályt semmissé tehet a virtuális térben, ami egyértelműen virtuális gátlástalansághoz vezet. Ennek az lesz az eredménye, hogy olyan képeket és tartalmakat osztanak meg a közösségi hálón, amely túlmegy az intimitás határain. (Tari, 2011)

Az előző bekezdés megírása során, rögtön bevillannak a saját példáink arról, hogy a serdülők milyen obszcén tartalmakat osztanak meg, és amikor figyelmeztetik őket erre, akkor értetlenül néznek, hogy mi a probléma a közzé tett tartalommal, nem obszcenitásból osztották meg, hisz még belefér

a jó ízlés határaiba. Gyakoriak a következő tartalmak: obszcén, rasszista viccek, meztelen, pornográf képek és selfiek különböző változatai, egyre durvább képek a „másnaposságról”. A média és a reklámok, a hatalmas hirdetőtáblákon keresztül olyan mennyiségű szexuális tartalom árad a serdülőkre, hogy azzal nem tudnak mit kezdeni (Tari, 2013). Nem csodálkozhatunk hát, hogy erotizált viselkedés 5-8 évvel is megelőzheti a fiatalok biológiai érettségüket. A szexuális koraérettség az egyik legszembetűnőbb változás, ami a Z generációra jellemző. A szexuális koraérettség, az erotizált viselkedésmin-ták azonban nem járnak egyedül: társul még hozzájuk a szociális éretlenség, az érzelmi sivárság, és az arc és érzelmek nélküli társas kapcsolatok. 12-13 éves korban már párkapcsolati problémákról számolnak be a diákok, és ez valljuk be, elszomorító. Le Breton (2010) szerint vannak lányok, akik 12-13 éves korukban esnek teherbe, vagy az is előfordulhat, hogy már a 2-3 öngyilkossági kísérletükön vannak túl, jellemző rájuk az anorexia és bulimia, a fiúk pedig ekkora már sokszor az alkohol és kábítószer rabjaivá válnak. Ami azonban egyből félelmetes is, az az a tény, hogy bár az internetről gyorsan elérhető a válasz minden kérdésre (szexualitással kapcsolatos kérdésekre), de ezek a tartalmak ellenőrizetlenek. A serdülőknek (ezt saját tapasztalataink is alátámasztják) annak ellenére, hogy aktív szexuális életet élnek, fogalmuk sincs a szexuális úton terjedő betegségekről, internetes városi legendákban kimerül a tudásuk. Például a HIV fertőzésről, és következményéről az AIDS-ről, legfeljebb az internetről annyit tudnak, hogy gyógyszerrel a HIV fertőzés kordában tartható, és az AIDS-es állapot megelőzhető, de arról vajmi kevés fogalmuk van, hogy ez milyen súlyos következményekkel járhat. Azt azonban fontos leszögezni, hogy nincs értelme ujjal mutogatni, bűnöst kiáltani, mert a kor amiben élünk adott, ez van, ez már nem fog megváltozni, jóval

---

fontosabb lenne, ha mi pedagógusok, szülők együtt munkálkodva közösségben megtalálnánk a közös hangot és azokat a módokat, amelynek segítségével a Z generációnak megmutathatjuk a helyes utat. (Tari, 2011)

Tari szerint (2011) Z generáció másik igen fontos tulajdonsága, hogy el-  
képesztően gyorsan alkalmazkodik a modern kor technológiai kihívásaihoz.  
A generáció ennek megfelelően nagyon gyorsan érik. Azonban, az érettség  
csak látszólagos, hiszen az internetről szerzett instant tudás csak felszínes, és  
nem valódi tudás. Valódi tudás híján pedig azokban a helyzetekben, amikor  
nem elérhető az internet szorongás léphet fel. A Z generáció instant tudása  
nem felel meg az elvárásoknak. A felületes tudásnak azonban van még egy  
hátulütője. Az hogy az interneten bármilyen információ másodpercek alatt  
megszerezhető odáig fajult, hogy a serdülők nem tanultak meg figyelni. A  
figyelem bizony hiánycikk. Pigliucci (2011) szerint a mai serdülők nem ké-  
pesek kiszűrni a mellébeszélést és az információáradatot kritikus gondolko-  
dással fogadni. Az információ folyamatosan rendelkezésükre áll, de nincse-  
nek felkészülve annak kritikus feldolgozására.

A Z generáció olyan világba született bele, ahol minden képlékeny, a dol-  
gok napról napra változnak, a kor egyik meghatározó filozófiája (legalábbis  
a média által sugárzott felfogás), hogy aki lemarad, az kimarad, az egy igazi  
lúzer, ezért a lemaradástól való állandó rettegés teljesen beépült a köztudatba,  
és állandó megfelelési kényszert eredményez. (Tari, 2011)

A serdülők még soha ennyire nem voltak információáradtnak kitéve, meg-  
határozó számukra a média. Neveléseméleti szempontból fontos kérdés te-  
hát, hogy tudjuk, hogy kit tartanak a mérvadó személynek, hogy kit követ-  
nek. Kik szolgálnak modellként a fiatalok számára, kik lesznek a notabilitá-  
sok? Érdekes tapasztalatom, hogy a serdülők mindegyike ismeri a bulvár  
szintű celebeket, olyan hirtelen felkapott médiagenerált sztárokat, akik egy

normálisan működő világban a közröhej soha nem érdemelnének többet. Ellenben izgalmas feltenni nekik a kérdést, hogy tudnak-e említeni magyar Nobel-díjas orvost, kémikust, fizikust. Hogy miért is fontos ez? Azért, mert a fiatalok azáltal, hogy hírességeket tekintenek mérvadónak, elsajátítják alapvető viselkedésmintáikat (v.ö. Bandura – Kupers 1964, Bandura 1965). Bandura (1965) elméletének lényege, hogy tanulást nagymértékben elősegíti mások viselkedésének megfigyelése, és utánzása. A csecsemő is úgy sajátít el mindent, hogy megfigyeli a felnőtteket. Bandura (1965) szerint a fenti folyamat nem szűnik meg, így mások viselkedésének megfigyelése életünk folyamán mindvégig befolyásol minket. A modellkövetés szerepéről az iskolai nevelésben a következő fejezetben szólnunk. A folyamatos információáradat megszűrésére való alkalmatlanságuk miatt a serdülők celebek tanácsait követik, és a celebek értékrendjét és életvitelét tekintve a modellkövetés elmélete tükrében ez igencsak vészjósló (Pigliucci, 2011). A médiából és az Internetről folyamatosan az ömlik a fiatalokra, hogy bármire bármikor azonnali segítség kapható. Olyan reklámokon nőttek fel, ahol állandóan annak a szemléletnek voltak kitéve, hogy minden azonnal elérhető, csak nyomják meg a gombot és már hozza is a futár. Ezt megerősítendő még tudományosnak hangzó áltudományos kifejezéseket is használnak, és ahogy fent már említettük is, a figyelemhiányban szenvedő, mellébeszélést kiszűrni nem képes fiatalok ezt rögtön el is hiszik. Így teljesen igazoltnak tekintik, azt az erőszakos attitűdöt, hogy azonnal ellentmondást nem tűrve meg akarják kapni, amire szükségük van (Pigliucci, 2011).

Az utolsó, de csöppet sem elhanyagolható dolog az időhiány. Eriksen (2010) szerint az utóbbi években egyre rövidül az idő, egyre kevesebb dolog jut adott feladatokra. A multitasking (egyszerre 5–6 tevékenység folytatása) azt jelenti a serdülők esetében, hogy egyszerre több feladatot is végeznek az

---

okostelefonjukon, a laptopon és a számítógépükön egyszerre. Ennek következtében mindennek lerövidül az ideje. Nincs már hosszú, komoly beszélgetés a szülőkkel, a társakkal vagy a barátokkal. Ehhez társul az a tény is, hogy nincsenek már pontos kifejezések, minden elcsépel, elszórt és pongyola. A Z generációnak nehéz megtanulni a lassúságot és a precizitást. Fontos azonban tudni, hogy a gyorsaság és a sietség addikciót okozhat, majd megjelenik a futószalag effektus is. Ez annyit tesz, hogy felcseréljük a jót az azonnalira, a mélyet a felületesre. Tesszük mindazt úgy, hogy nem számít már a minőség, azonnali legyen, még akkor is ha silány. A Z generáció számára a meg nem ismert dolgok nem okoznak hiányérzetet.

### **Gondolatok az iskolai nevelésről**

Az iskolai nevelés egy háromszereplős pedagógiai folyamat: a diák, a pedagógus és a szülők határozzák meg. Véleményünk szerint csakis akkor beszélhetünk sikeres iskolai nevelési folyamatról, ha ez a három szereplő egymással harmóniában, közösségben munkálkodik együtt. Köztudott tény, hogy az iskolába kerülő gyermek magatartását és gondolkodásmódját befolyásolja a család, a környezet, a kulturális öröklöttség és, hogy milyen óvodai nevelést kapott (Kozma, 1996).

Az iskolai nevelés csakis akkor lehet sikeres, ha a pedagógus megismeri a diákot, és képes lesz benne meglátni az értéket. A pedagógiai alapviszony három eleme is az értékre épül, jelesül adott egy közjó szempontjából értékes dolog, amely két egyénnel áll kapcsolatban: az egyik az értéket tanulással elsajátító, a másik, aki az értéket segít elsajátítani (Zsolnai, 1996). A pedagógus

ezután erre az értékre építve fordulhat a diákhoz, és ismerheti meg kognitív és affektív tulajdonságait.

Az értékek mellett nagyon fontos szempont a megfelelő odafordulás, azaz, hogy a pedagógus megfelelő módon közeledjen a kamasz diák felé, mert a kamasz a megnyugvást a szülők és a család után a tanároktól, és az iskolai közösségtől várja majd (Sz. Ferencz, 2005). Az empátia a másik ember érzéseinek megértése és a lehető legpontosabb visszajelzése, ami azt jelenti, hogy az empátia nem azonos az együttérzéssel, inkább azt jelenti, hogy ugyanazt éljük át mint a másik személy (Stotland, 1969). Ha valaki zavarban van egy adott interakció során, mi is zavarban jövünk (Miller, 1987). Mivel a nevelés interaktív folyamat (v.ö. Kron, 1997) alapvetően feltételezi a felek részéről az empátiát. Azok a szakmai tanárok, akik hátrányos helyzetű tanulókkal dolgoznak, gyakran találkozhatnak a hátrányos helyzetből fakadó torz magatartási képletekkel, így az empátia nélkülözhetetlen a munkájukhoz. Ez azt jelenti, hogy megpróbálják értelmezni, hogy mi áll az adott viselkedésminta hátterében és de leginkább azt, hogy mi lehet a célja a viselkedésnek, majd megpróbálják átélni, mit érezhet a tanuló az adott helyzetben.

Tapasztalataink szerint a pedagógusoktól azt várja a társadalom, hogy egyfajta modellként álljanak a tanítványok előtt, hogy mintát nyújtsanak. Emiatt, az iskolai nevelő munka szempontjából nagyon fontos itt is utalni a modellkövetés, más szóval a modellálás elméletére (v.ö. Bandura – Kupers 1964, Bandura 1965). A modellek lehetnek élő modellek (tanár, testvér, szülők) és szimbolikus modellek egyaránt (v.ö. Bandura – Kupers 1964, Bandura 1965). A pedagógus tehát mint egy élő modell döntéseivel, reakcióival és viselkedésével akarva akaratlan is mintát mutat, és tudatos mintaadással ellensúlyozhatja a szimbolikus modellek által lefektetett mintázatokat. A

---

szimbolikus modellek a tv-s egyéniségek, média szereplők, könyvek, mozi-filmek és színdarabok szereplői. Ezeknek a magatartásmintái, és az ezekkel együtt járó megerősítési mintázatok nagy hatással vannak a megfigyelők elsajátítási és teljesítménybeli tendenciáira. Mindez azt jelenti, hogy ha például színházban élőben, vagy a televízióban újszerű vagy agresszív viselkedésmódot látunk, akkor ezt a viselkedési mintát elsajátítjuk mint „viselkedéses lehetőséget”. Alapfeltevés, hogy a megfigyeléses tanulás ahol csak lehetséges feltétel nélkül bekövetkezik (v.ö. Bandura – Kupers 1964, Bandura 1965). Ez a fogalmi keret a magyarázat arra, hogy miért van káros hatással a filmekben látható agresszió a kisgyermek lélektani fejlődésére. Ennek elensúlyozásaként nézzük Bandura (1965) vizsgálatát, amely alapján az által is elsajátíthatunk döntési mintákat, ha látjuk vagy halljuk (a kísérletében az alanyok hangosan kimondták, hogy miért és hogyan döntöttek, és ez hatással volt a megfigyelőkre), hogy mások hogyan reagálnak tapasztalatokra. Szerinte ezt az információt felhasználhatjuk saját cselekedeteink irányítására.

A tanulmány későbbi fejezetében szó lesz a téves célok által hozott magatartásmintákról (Walton, 2004), előtte azonban essen pár szó a „szabályszegések” időleges, avagy szituatív mivoltáról. Buda (1980) szerint a kamaszok személyisége nagyon statikus képlékeny, ezért a megoldások keresése során a pedagógusnak érdemes a véletlenszerű mozzanatokra nagyobb figyelmet fordítani.

A pedagógus feladata, hogy ösztönző magatartásával aktív tanulási környezetet hozzon létre a diákokkal közösségben (Kozma, 1996), hogy szimmetrikus kapcsolata legyen a diákokkal, azaz a felek legyenek egymással egyenrangú viszonyban. Ez megegyezik az első fejezetben részletezett Adleri gondolatokkal (v.ö. Adler, 1931).

A szakmai tanárok munkája során sem szabad megfeledkezni egy mai napig meg nem cáfolt kutatás eredményeire épülő nevelési hatásról, a Pygmalion-effektust (v.ö. Rosenthal és Jacobson, 1968), ami lényegében annyit jelent, hogy a diák úgy teljesít vagy azt a viselkedésmintát hozza, amit elvárnak tőle, vagy amivel megbélyegezték.

Tari (2011) azt írja a Z generáció kapcsán, hogy az olvasásalapú, poroszos iskolarendszer, ahol az egyéni feladatok dominanciája jellemző, már nem elegendő számukra. A mai diákok nem szeretik az unalmas, egyhangú (mondjuk aszimmetrikus) tanórákat, ahol nincs csoportmunka, sem tevékenység. Az iskolába tudásvágygal érkeznek, de a korábbi generációtól eltérően az internetről már mindent tudnak, egy dolgot azonban az internet sem biztosít vagy pótolhat: a készségfejlesztést. A látszat ellenére mentorként szeretnének a tanárjaikra nézni, és elvárásaik is vannak: elvárják, hogy korszerű oktatási módszerekkel tanítsák őket. Saját tapasztalatunk, hogy az egyetemre belépő első éves mérnök-tanár szakos hallgatók (a már közoktatásban tanítók is!) gyakran ózdkodnak a csoportos, interaktív feladatoktól, de ugyanez a jellemző azokra az első éves hallgatókra is, akik rögtön az érettségi vizsga után lépnek be a felsőoktatási rendszerbe. Nem ajánlatos általánosításokba bele mennünk, azt a tényt azonban fontos leszögeznünk, hogy amikor egy-egy kooperatív csoportmunka előtt a hallgatókban félelmet látunk és megkérdezzük, miért részesítenék előnyben az egyéni, izolált feladatmegoldást, a megkérdezettek 100 %-a azt feleli, hogy még soha nem találkozott csoportmunkával korábban. Ez nem azt jelenti, hogy a közoktatásban nem bevált pedagógiai praktikum a csoportos munka, inkább jelzés értékű. Az is tapasztalat, hogy a kamasz diákok azokra a tanáraikra néznek fel, akik IKT területen megpróbálnak haladni a korrallal, tudják használni az okostáblát, az



---

okostelefont. Pedagógusképzés szempontjából ez több igazán égető szakmódszertani kérdést is felvet. Tari (2011) igen érdekes gondolatával zárjuk a tanulmány eme fejezetét: a Z generáció nagyon jól látja a felnőttek világában előforduló viszontagságot, sokkal inkább mint a korábbi generációk, jelesül, ők már átlátják a felnőtteken, akiknek emiatt (ha nem akarnak hitelt veszítetté válni) nagyon résen kell lenniük.

### **Gondolatok a téves magatartásról**

A serdülők számára különösen fontos, hogy tartozzanak valahová, hogy beilleszkedhessenek, hogy számítsanak valakinek. Az emberi viselkedés olyan célokra irányul, amelyek lehetővé teszik, hogy megtaláljuk a helyünket a világban, a közösségben, így jelentőségre tegyünk szert. Cselekvéseink arra irányulnak, hogy megtartsuk pozíciónkat, helyzetünket, státusunkat (Walton és Powers, 2004). EZ könnyedén sikerül azoknak, akiknek kifejlesztették a közösségérzését (v.ö. Adler, 1907 és Dreikurs, 1967). A fejlett közösségérzéssel rendelkező egyén társaságkedvelő, megbecsüli és tiszteletben tartja a körülötte levő embereket (Walton és Powers, 2004).

Az első két fejezetben bemutattuk, hogy milyenek a mai serdülők, milyen problémák merülhetnek fel, vagy milyen ok-okozati összefüggés bújhat meg bizonyos viselkedés mintázatok mögött. Ebben a fejezetben ettől eltérően a célokról lesz szó. Arról írunk, hogy a serdülők viselkedését milyen helytelen célokat tűznek ki a serdülők maguk elé. Dreikurs (1968) négy tévest célt írt le: figyelemfelkeltés, hatalomvágy, bosszúállás és a rezignáltság. A négy fő cél mellett a serdülők kapcsán a szerző kifejti még az izgalmat is. Dreikurs azért tartotta fontosnak a téves magatartás mögötti célok megismerését, mert

úgy gondolta, hogy a téves magatartás a célok ismeretével kezelhetővé válik. Ebben a fejezetben ezt a négy célt fogjuk bemutatni Dreikurs (1968) és Walton (2004) munkái alapján. A Z generáció bemutatása során talán sikerült érzékeltetni mennyire más ez a generáció, egy azonban szilárd meggyőződésünk: a bátorítás és a célok felismerése általi nevelés (v.ö. Adler, 1931 és Dreikurs, 1968) nem hogy idejemúlnak nem tekinthető, de talán aktuálisabb mint valaha.

Az első téves cél a figyelemfelkeltés. Eme téves cél lényege, hogy a közösséghez való tartozást és az elismerést az egyén nem a munkája révén próbálja elérni. A gyermekek gyakran érznek úgy, hogy nem kiválóak, de ez nem baj, mert legalább odafigyelnek rájuk. Ha esetleg ez nem így van, akkor figyelemfelkeltés által érik ezt el. A serdülőknél a figyelemfelkeltés nem a szülőkre, hanem a kortársak felé irányul. Nagyon fontos, hogy a serdülők minél inkább érzik a helyüket és keresik a részvételi lehetőségeiket a közösségben, annál kisebb valószínűséggel tolják önmagukat öncélúan az előtérbe.

A második téves cél a hatalom. A hatalom, mint téves cél tulajdonképpen a győzni akarásról szól. Azt jelenti, hogy ha az egyén érzi, hogy nem tudja elérni, hogy a hatalom birtokában legyen, akkor legalább meg tudja mutatni, hogy nem tudják legyőzni abban, amit a fejébe vett. Többnyire az alacsony önértékeléssel küzdő serdülők tűzik ki maguknak ezt a célt. Az esetek nagy részében a pedagógus-serdülő kapcsolatban alakulnak ki hatalmi harcok.

A harmadik téves cél a bosszúállás. Ezt a célt akkor tűzik ki maguk elé a serdülők, ha azt érzi, hogy a közösség tagjai nem törődnek vele, hogy kizárják a közösségből, és ezért visszavágnak, és bosszút állnak. Az egyén azt érzi, hogy egyenlőtlen helyzetben van a többiekkel szemben, holott neki fontos, hogy mindenáron győztes legyen, még akkor is, ha ennek az az ára, hogy másokat bántania kell, vagy meg kell aláznia. Ilyenkor a kamaszok legfőbb

---

viselkedési formája a visszavágás. Szülők és pedagógusok egyaránt gyakran eljutnak arra a pontra, hogy azt érzik, a szóban forgó személy ellenszenves nekik, és már nem szeretetre méltó. A bosszúálló serdülő számára az élet ellenséges terület, ahol bármi áron győzelmet kell aratnia, így a szülők/pedagógusok „nehézfegyverzete” hogy leállítsák a serdülőt csak meghívás további küzdelemre, nem pedig békét elősegítő tárgyalás. A felnőttek gyakran sebezve érzik magukat, és néha nagyon nehezen látják be, hogy alul maradtak. A fő kérdés az, hogy ki hajlandó arra, hogy elálljon a gyűlölködéstől.

A negyedik téves cél a rezignáltság. A rezignáltság tulajdonképpen alkalmatlanság érzése, azaz a serdülő már elfogadta, hogy minden remény elveszett, hogy elérje a céljait, például, hogy státuszt vívjon ki magának a közösségben. Beletörődött, hogy ő egy senki. Nem másról van itt szó mint egyfajta tehetetlenségérzésről, arról, hogy a serdülő azt érzi, hogy nem lesz képes megfelelni, ezért nem is tesz semmit. Viselkedésüket az a döntés határozza meg, miszerint alkalmatlannak tekintik magukat, ezért az az érdekük, hogy ne feleljenek meg a körülményeknek. Sokkal jobb meg sem próbálni mint kudarcot vallani. Kimaradnak a közösség életéből, elmulasztják a kötelességeiket, vannak akik példának okáért abbahagyják tanulmányaikat. Általában olyan szülők állnak az ilyen viselkedésminták hátterében, akik addig hívják fel a gyermekük figyelmét gyengeségeikre, amíg azok teljesen elveszítik a reményt, hogy bármire is alkalmasak.

### **Javaslatok a szakmai tanároknak**

A tanulmány utolsó előtti fejezete nevelésmódszertani javaslatainkat tartalmazza mindazon problémák és jelenségek kapcsán, amelyek felmerültek. Az

első részben a Z generációt érintő generációs problémákra teszünk javaslatot, ahol a kóros működések ok-okozati összefüggéseire helyeztük a hangsúlyt. A második részben a négy „dreikursi” téves célok által kiváltott magatartásmintákra kínálunk nevelési tanácsokat.

Az első igen komoly generációs probléma a **modellkövetés**, ahol celebek és médiasztárok jelentik a követni való példát. Fontos kérdés, hogy mit tehet ez esetben a pedagógus, amellett, hogy hitelest modellként áll a tanulók elé. Véleményünk szerint viselkedésgyakorláson alapuló szituációs játékokat (a feladat szakmai tartalommal is feltölthető, azaz szakórán didaktikai eszközként alkalmazva indirekt nevelési módszerként felhasználható). A viselkedésgyakorlás célja, hogy védett környezetben mesterséges szimulációkban szerepjátszással viselkedésmintákat gyakoroljanak. A pedagógus segítségével helyzeteket játszanak el, esetleg okostelefonnal rögzíthetik is a szimulációt, majd közösen elemzik az osztállyal. Ha már említettük a szakmai tartalmat, akkor csak néhány példa: vásárlói/vendég magatartás, problémakezelés, ügyintézés, szakmai nézeteltérések kezelése, műhelyfegyelem, laborfegyelem bemutatása és gyakoroltatása. A felelős szakmai magatartásminták is elsajátíthatók a módszer által.

Fontos azonban a modellkövetés kapcsán a pedagógusmesterség egyik fontos szakmai ártalmára is felhívunk a figyelmet. Tesszük ezt Hankiss (1977) *Érték és Társadalom* című művének egyik fejezete mentén (A tanári pálya foglalkozási ártalmairól), amelyben azt a kérdést boncolgatja a szerző, hogy lehet-e példakép az ember a nap 24 óráján át. A tanulmány azzal kezdődik, hogy a szerző kihangsúlyozza, hogy bizonyos szakmák által meghatározott személyiségjegyek gyakran meggátolják a szabad kibontakozást, miközben elszegényítik és eltorzítják a személyiséget. A pedagógusmesterség

kapcsán az egyik legfontosabb foglalkozási ártalma a kirakatélet, hogy a pedagógus nem tud kilépni a munkahelyi szerepből, és a nap 24 órájában kirakatéletet akar élni, és ez baj. Azért baj, mert az életben több szerepet is vállalunk, és meg kell tanulnunk kapcsolni a szerepek között. Hankiss (1977) arra hivatkozik, hogy bár a tanárok egyik kötelessége a társadalmi normarendszer hirdetése, azonban azt gyakran elfelejtik a pedagógusok, hogy az erkölcsi és társadalmi normák nem tarthatók be maradéktalanul és, hogy gyakran túl is vannak méretezve azért, hogy teret engedjenek az emberi szabad akaratnak, elhatározásnak és kreativitásnak. Így feszültség alakul ki a normák és az emberi törekvések között, ez a feszültség pedig szövényes küzdelmet okoz, de eközben a küzdelem közben alakul az ember emberré és gazdag személyiséggé. Személyes megjegyzésünk, hogy a pedagógusoknak a következő szerepeket is fontolóra kellene venniük: a tanár mint ember, a tanár mint szülő, a tanár mint feleség/férj, a tanár mint állampolgár. Ez nem csak a foglalkozási ártalmak kapcsán fontos, hanem azért is, mert fentebb írtuk, hogy a Z generáció elvárásokkal érkezik az iskolába, ahol a tanárra mint mentorra tekintenek. Hosszasan taglalhatnánk, hogy miért, de a terjedelmi korlátokra való tekintettel most csak a következtetésünket írjuk le: a tanár mint mentor szerep (különösen hátrányos helyzetű, magatartászavaros és tanulási nehézségekkel küzdő serdülők kapcsán) csakis akkor érhető el, ha a tanár kongruens személyiség. Carl Rogers (1951) alapján a három legfontosabb pedagógus személyiségvonás az empátia, a feltétel nélküli elfogadás, és a kongruencia, azaz a hitelesség (Falus, 2003). A kongruencia lényege, hogy a pedagógus bizonyos a saját értékeiben és képességeiben, a tudásában, és ezek közül egyikben sem megingatható. A pedagógus hisz saját tapasztalatainak és a saját érzéseinek, miközben verbális és nem verbális közlései egymással és a saját belső állapotával harmóniában állnak.

**A digitális világ nehézségei** az osztályteremben. Ahogy írtuk is, a serdülők nem fogadják el a poroszos iskolarendszert, ahol nincsenek csoportos, interaktív feladatok. Úgy véljük, hogy a korszerű módszerek alkalmazása során hiteles modellé válhatunk a serdülők szemében. Ha látják, hogy nem félünk az okostelefontól, az okostáblától, az okos TV-től, hogy bátran felhasználjuk a modern számítástechnika és információs technológia által kínált lehetőségeket. Meggyőződésünk, hogy a Z generáció gazdag IKT-módszerrepertoárral és megfelelő tanári odafordulással megnyerhető. A helyes internethasználatról pedig ne csak informatikaórán halljanak a diákok, érdemes lenne időt szánni arra (nem csak a szülőknek, hanem a pedagógusoknak is), hogy a tanuló megmutatja azt az oldalt és tartalmat, ami a közelmúltban megdöbbsentette vagy éppen megneveltette. Ahogy Tari (2011) írta is, a kor szelleme itt van, nem lehet elhessegetni, így egy kérdés merül fel bennünk. Mikor hagyjuk már abba a passzív tiltakozást, és próbálunk meg tenni ellene, és kezdet nyújtani a fiataloknak a virtuális sötétségben?

**A fogyasztói társadalom** jelenségei kapcsán felmerülő problémák leginkább tudatosítással, indirekt vagy direkt nevelési módszerekkel (v.ö. Bábosik, 1999 és 2004) ellensúlyozhatók. Twenge és Campbell (2013) kellő reflexióval jellemezte azt az amerikai kultúrát, amely a médián keresztül elárasztja az egész világot. Azt írják, hogy az amerikai kultúra meghatározó eleme az önimádat, ami valójában nem más mint menekülés a valóságból a fantáziák világába. A médiát meghatározzák az ál-gazdag emberek, akiknek iszonyatos jelzaloghiteleik vannak, ál-gazdagok, akiknek a gazdagságuk hitelekkel áll, ál-szépségek, akikben semmi természetes sincs, hiszen a csillogás csak plasztika eredménye, az ál-celebek, akik nem valódi notabilitások, mert hírnevüket botránjaiknak, a YouTube-nak, vagy a valóságshow-knak köszönhetik. Ám az amerikai ÁL-omról a médiában közvetített hamis kép,

---

az önértékelésre alapozott liberális oktatás, a kibervilág ál-barátságai, az instant világban azonnal átélhető átmeneti jó az érzések, az önimádat és a bjtizmus útvesztője végén az elértéktelenedés, az érzelmi sivárság és a csalódás állnak. És bár a kibertérben nincsenek sem szankciók sem pedig korlátok (Tari, 2013), a kor filozófiájára egyetlen reflexiónk van csupán, jelesül, aki kimarad, az lemarad, de ugyan miből? Mert hogy igenis van kiút a mátrix fogságából, aminek a kapuját a pedagógusok és a szülők együtt nyithatják meg a fiatalok előtt azáltal, hogy az iskolában maradandó, közösségi élményeket nyújtanak, hogy segítenek a szerepkonfliktusok kezelésében, a racionális énkép formálásában és a szociális fejlesztésében. Ehhez azonban megfelelő önismerettel rendelkező, kongruens pedagógusokra van szükség.

A **téves célok** mindegyike kapcsán teszünk javaslatot, hogy csökkenteni tudjuk annak valószínűségét, hogy a serdülő elérje a célját. A javaslatokat Walton (2004) alapján tesszük, összefűzve saját tapasztalatainkkal.

Az első téves cél a **figyelemfelkeltés**. A figyelemfelkeltő magatartás észre nem vétele kisgyermekkorban, a családban hatásos lehet. Az osztálytermi kivitelezés nem mindig célravezető, és a serdülőknél nem is mindig válik be. Sokkal inkább beválik, hogy ha kiemeljük az adott diákot a helyzetből. Nagyon fontos, hogy elmondjuk neki, hogy szívesen látjuk az osztályban, a közösségben, ha hajlandó együttműködni. Ne büntessünk, hisz a célunk, hogy megteremtsük a munkához szükséges együttműködő légkört. Főleg fontos a kiemelés, ha annak balesetvédelmi alapja is van. Egyrészt (például) a műhelyben, a laboratóriumban vagy egy külső gyakorlati helyen a rendbontásnak életveszélyes következményei is lehetnek. Fontos, hogy legyen lehetőségünk hová a zavaró diákokat kiemelni (pedagógiai asszisztens, gyógypedagógus, pszichopedagógus, fejlesztőpedagógus, szociálpedagógus), aki a megfelelő szaktudással tud foglalkozni a diákkal. Fontos leszögezni, hogy a

kiemelés kapcsán minden iskola pedagógiai programja és vagy nevelési programja rendelkezik. Ezért, arra kell nevelni a tanulókat, hogy nincs „én” és nincs „te”, „ti”, „ők”, hanem MI vagyunk, és az osztály a miénk, és mi határozzuk meg a viselkedés szabályait. Nagyon fontos, hogy a tanárok bátorítsák az adott tanulót a közösségben való tevékenykedésre, és minden esetben jelezzük a tanuló felé elismerésünket, és figyeljünk arra, hogy mire vágnak, és mindenképpen meghívjuk az adott tanulót olyan tevékenységekbe, ahol elismerést kaphatnak.

A második téves cél a **hatalom**. Az osztálytermi hatalmi harc legtöbbször a diák és a tanár között zajlik. A hatalmi harcokba a pedagógus soha sem szállhat be. Néha az a hasznos, hogy ha csendben kivárjuk a harc végét. Szakmai gyakorlati foglalkozáson azonban ez nem mindig kivitelezhető (balesetvédelmi okokból). Kényes szituációkban használjuk a humort mint nevelőeszközt, a jó humorérzéssel sok probléma kiküszöbölhető. Ha büntetünk, azzal aszimmetrikussá válik a nevelési folyamat, mert azzal ismét azt hangsúlyozzuk, hogy a pedagógus a főnök és megszűnik az osztályban/csoportban az egyenjogúság, a MI érzése. A rendszeres osztálybeszélgetések is sokat segítenek a hatalmi harcok elsimításában. Ne nevezzük osztályközösségnek, hívhatjuk akár közösségi fórumnak is. Le kell szögeznünk, hogy a hatalmi harcok által elért célok nem tudatosulnak külső segítség nélkül. Ezért fontos a beszélgetés. A fórumok és a megbeszélések során azt kell megértetnünk a hatalmi harcot folytatókkal, hogy valójában nem a harcban vagyunk érdekeltek, hiszen nincs is valójában harc, gondok vannak, de segítenünk kell egymásnak megoldani azokat, és effajta győzelemre kell közösen törekednünk. Az élet dolgainak közös megharcolása legyen a célunk. A hatalmi harc első lépése, ha a pedagógus (a felnőtt) beismeri, ha hibát vétett, vagy tévedett.



---

Majd ezután sugallnia kell az addig hiányzó bizalmat. Ezt tegyük olyan kommunikációs fogásokkal (persze mindennek alapja az őszinteség, ez csak akkor működhet ugyanis, ha valóban úgy is gondoljuk, ahogy mondjuk) mint például a „Kezdek ráébredni, hogy...”, „Azt hiszem tévedtem...”, „Azt hiszem hibát követtem el, amikor...”. Találjuk meg a bátorítás módját!

A harmadik téves cél a **bosszú**. A bosszúálló diákok olyan kóros működéseket is produkálhatnak, aminek az lehet a vége, hogy végleg ki kell emelni az adott diákot a közösségből. Nagyon fontos, hogy mindig olyan döntést hozzunk, ami az osztály érdekeit szolgálja, gondoljuk át, hogy döntésünk valóban az osztály érdekét szolgálja, vagy egyéni döntésünket palástoljuk a „közösség érdeke” címszó mögé. Ehhez meg kell tudnunk érteni, hogy az így viselkedő serdülők magukról azt érzik, hogy kibírhatatlanok és, hogy őket senki sem szereti, mert nem is szerethetőek. Itt is fontos szerepe van a bátorításnak, hogy megértetjük a serdülővel, hogy nem kibírhatatlan. Az sem meglepő, ha erre válaszul az egyén még kibírhatatlanabb lesz, mert feszegeti a határokat. Előfordulhat, hogy az is nehezíti számára a tény elfogadását, hogy mindenki szerethető, hogy egyáltalán nincsenek barátai (az osztályban, az iskolában stb.). Lehet, hogy éppen azért került ilyen kirekesztett helyzetbe, mert elkerült mindenkit abban a félelmében, hogy valaki bánthatja. Ne feledjük, hogy közösségérzés kóros fejletlensége vagy hiány miatt a serdülő a körülötte lévő világot ellenséges területnek fogja tekinteni (Adler, 1927). A tanár sokat segíthet ebben az esetben, például sokszor elbeszélget a diákkal és elmondja neki, hogy ő is egyenjogú és egyenrangú tagja a közösségnek, és hogy ő is szeretetreméltó. Hasznos lehet egy olyan osztálytermi fórum, ahol mindenki elmond a másikról valamit, amit szeret benne. Fontos bevezetni a meghívás intézményét, hogy például a szakmai gyakorlatok során

„meghívják” egymást és közösen megbeszélik, hogy mit csináltak, és megkérdezik egymást, hogy ki hogy csinálta volna. Az is nagyon fontos, hogy az osztály és a tanár elmondja az ilyen diáknak, hogy bár sok fájdalom és bánat érte, az osztály, a MI megvédi őt.

A negyedik téves cél a **rezignáltság**. Sajnos ezeken a serdülőkön nagyon nehezen tud a pedagógus segíteni, mert ezek a diákok már kimaradnak az iskolából, sokat hiányoznak, vagy éppen érdektelenségükben olyan csendesek, hogy észre sem vesszük őket, ennek az a félelem az oka, hogy nem érnek el semmit az életben. Legfontosabb lépés, amit a pedagógusnak meg kell tennie az ilyen diák felé az azonnali sikerélmény biztosítása. Tudatosítani kell benne é a szüleiben egyaránt, hogy a hiba csak egy lehetőség. Ezek a serdülők szeretnének különlegesen lenni, ezt garantálnunk kell neki (persze „meghívásos” alapon) valami tevékenységformát, ahol arra kondicionálhatjuk, hogy nem baj ha hibázik. Ilyen lehet a közösségi színjátszás (iskolai vagy osztály fellépések, műsorok), a programok szervezése, vagy valamilyen különleges osztályfeladat, amit csak ő képes megcsinálni.

A javaslatok sorát egy igen fontos tanáccsal zárjuk: az **érdektelenség** kezelésével. Walton (2004) szerint úgy köthetjük le a tanulóink figyelmét, ha változatos és ötletes tanítási módszereket alkalmazunk, és nem vagyunk restek megkérdezni a diákokat is, hogy melyek azok a módszerek és feladatok, amelyeket érdekesnek találnak. Kérdezzük meg tanulókat, hogy mi az oka annak, hogy unatkoznak az órákon, és hogy mi az amivel számukra érdekessé tehető a foglalkozás. Ne felejtsük, itt nem arról van szó, hogy a diák dönt a pedagógiai vagy oktatási folyamat tartalmáról vagy hatékonyságát, eredményességét befolyásoló tényezőkről, csupán lehetőséget biztosítunk számukra,

---

hogyan kifejtsek mitől éreznék magukat jobban, mi keltené fel az érdeklődésüket. És ha teljesíthető, amit kérnek, ennek a közösség érdekében miért ne tennénk eleget?

### **Gondolatok a bátorításról**

A tanulmányban többször is olvasható a bátorítás/bátorító kifejezés. Elengethetetlen hát, hogy erről is megosszunk néhány gondolatot. Brezsnjányszky (1998) alapján a bátorító nevelés (bátorítás) az individuálszichológia rendszerén alapuló nevelési irányzat, amelynek alapvetése, hogy az ember közösségi lény. A bátorítás alapelvei, hogy a tanulót és a magatartását valamint a környezetet amiben az adott viselkedés megjelenik meg kell ismerni és meg kell érteni. Nagyon fontos megérteni, hogy mi a magatartás mögöttes célja. A célokkal összefüggésben lévő rendszeres és rendszeretlen magatartási mintákat regisztrálni kell, a tanuló fejlettsége tükrében. Nem szabad elfeledkezni arról, hogy a magatartás nem csak reakció. A pedagógus nem veszítheti szem elől, hogy a gyermek maga dönt, hogy akar-e tanulni, ezért meg kell őt nyerni a tanulási folyamatra. Ez a serdülőkre igaz. Ez úgy kivitelezhető, hogy a tanulók számára olyan tanulási élményeket biztosítunk, amelynek köszönhetően a tanulás élvezetessé válik számára. Ehhez fontos, hogy a pedagógus képes legyen megérteni a gyermek motívumait, és át is kell tudnia alakítani azokat. A tanártól elvárható, hogy akár forradalmi módszereket is bevezet ennek érdekében, a próbálkozás sem gond, hiszen hibázni emberi dolog, a hibák a fejlődésünket szolgálják. Azt a tényt is el kell fogadnia minden nevelőnek, hogy a fegyelmezés, mint egyetlen nevelési módszer nem változtatja meg az alapvető magatartásjegyeket. A

fenyegetések pedig félelmet gerjesztenek, és a félelem beleépül a tanuló életstílusába. Ha nevelési módszert kívánunk váltani (például a büntetést el kívánjuk hagyni), akkor itt is a fokozatos változtatás módszerével kell élni.

Brezsnyánszky (1998) alapján a következő gyakorlati nevelésmódszertani tanácsokkal zárjuk a fejezetet. A kongruens pedagógusnak először is hinnie kell abban, hogy képes a módszert alkalmazni, és hogy meg tudja csinálni. Nem probléma, ha valami nem sikerül. A tanulóknak lehetőséget kell biztosítani, hogy állandóan legyen sikerélményük. Minden sikeres teljesítményt vagy működést el kell ismerni. A tanulókat feltétel nélkül el kell fogadnunk, mindenkiben van valami szerethető, továbbá mindenkiben az embert tiszteljük (Rogers, 1951). A tanulóknak legyenek jogaik, amelyeket pontosan ismernek, de a jogokhoz felelősség is társul. Fontos, hogy a pedagógus bízjon a tanulóban és olyannak fogadj el, amilyen. A bátorító nevelés nem ismer előítéleteket.

## **Záró gondolatok**

Az iskolai munka során nagyon fontos, hogy a folyamat mind a pedagógusok és mind a szülők megértsék, hogy a nevelés kölcsönhatáson alapuló, személyiségformáló tevékenység, amely tovább mutat holmi fegyelmezésen. Sokszor elhangzik a tantestületben az a klisé, hogy „Fegyelmezzén a szülő, az az ő dolga!”. A kijelentés azonban több ponton hibádzik, jelesül, a fegyelmezés nem egyenlő a neveléssel, a fegyelmezés a nevelés egyik módszere, amely pedagógiai és lélektani meggyőződésünk alapján nem hatékony, és nem is személyiségfejlesztő. Másrészt viszont, a pedagógusnak kötelessége a nevelés. A legfontosabb kérdés számunkra az, hogy mikor látja be a pedagógus

---

és a szülő, hogy a nevelés akkor a leghatékonyabb, ha a szülők és a pedagógusok együtt, közösségben munkálkodnak a tanulók érdekében. Fontos, hogy a serdülők egészséges, jól működő közösségben nőjenek fel, és tanuljanak szakmát. Ha az egészséges közösségformálás és közösségépítés ízébe belekóstolnak, akkor avval a reménnyel bocsájthatjuk útjukra őket, hogy olyan szakembereket neveltünk, akik képesek a kooperációra, és szakmaiságuk mellett életfeladataik egészséges ellátása révén kiegyensúlyozott, önmegvalósító életet élhetnek.

### **Felhasznált irodalom**

- Adler, A. (1907): Die Theorie der Organminderwertigkeit und ihre Bedeutung für Philosophie und Psychologie, In: Heilen und Bilden, Frankfurt/M, hrsg. Fischer.
- Adler, A. (1997) Életünk jelentése. Budapest, Kossuth Kiadó (What Life Should Mean to You, 1. Edition: Boston, 1931)
- Adler, A., (1994): Emberismeret, Budapest, Göncölkiaadó (Understanding Human Nature, 1927)
- Bábosik I. (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bábosik I. (2004): Neveléstudomány. Budapest, Osiris
- Bandura A. (1965): Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative response. Journal of Personality and Social Psychology, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1965). Behavioral modification through modeling procedures. In L. Krasner & L. P. Ullman (Eds.), Research in behavior modification. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. Journal of Abnormal and Social Psychology, 69, 1-9.
- Bettelheim, B. (1994): Az elég jó szülő. Budapest, Gondolat

- Breznysnyánszky L. (szerk.)(1998): A bátorító nevelés alapjai. Altern Füzetek 10. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány
- Buda B. (1993): Empátia... A beleélés lélektana. Budapest, EGO School
- Cole, M. – Cole, S. R. (1997): Fejlődéslelektan. Budapest, Osiris Kiadó
- Dreikurs, R. (1968): Discipline Without Tears. New York, Hawthorne
- Dreikurs,R. (1967): Közösségérzés In: Életstílus-elemzés, Szerk.: Breznysnyánszky L.,- Györiné B. S. - Szatmáriné B. M., 1993, Debrecen, KLTE
- Eriksen, T.H. (2010): A pillanat zsarnoksága. Budapest, L'harmattan
- Falus I. (szerk.) (2003.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Hankiss E. (1977): Érték és társadalom. Budapest, Magvető Könyvkiadó
- Jávorszky E. (2009): Fejlődépszichológia. Sopron, Benedek Könyvek
- Kozma B. (1998): Pedagógia I.-II.. Pécs, Comenius BT.
- Kron, F. W. (2003): Pedagógia. Budapest, Osiris Kiadó
- Le Breton, D. (2010): Serdülők világa. Budapest, Pont Kiadó
- Miller, R. S. (1987): Emphatic embarrassment: Situational and personal determinants of reactions to the embarrassment of another. In: Journal of Personality and Social Psychology, 53:1061-1069
- Palmer, S. (2006): Toxic childhood. London, Orion
- Piaget, J. (1972): Intellectual evolution from adolescence to adulthood. In: Human Development, 15:1-12
- Pigliucci, M. (2011): Ignorance today. New York, Project Syndicate/Institute for Human Sciences
- Rogers, C. (1951): Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. London, Constable
- Rosenthal, R – Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development. New York, Holt, Rinehart & Winston
- Stotland, E. (1969): Exploratory investigation of empathy. In: L. Berkowitz (ed.) Advances in experimental social psychology (vol.4.) New York, Academic Press

- 
- Sz. Ferencz E.: Az individuálpszichológia pedagógiai szemléletének újabb vetülete – a pszichológiai immunrendszer fejlesztése. In: Új Pedagógiai szemle, 2005. 10. sz.
- Tari A. (2011): Z Generáció. Budapest, Tercium Kiadó
- Tari A. (2013): Ki a fontos. Én vagy Én? Budapest, Tercium Kiadó
- Twenge, J. – K. Campbell (2013): The Narcissim Epidemic. Atria Books, New York
- Walton, X. F. – Powers, L. A. (2004): Együttműködő gyermekek. In: Individuálpszichológiai füzetek, különszám: 2004/I. Magyar Individuálpszichológiai Egyesület
- Walton, X. F. (2004): Együttműködés a serdülőkkel. In: Individuálpszichológiai füzetek, különszám: 2004/II. Magyar Individuálpszichológiai Egyesület
- Zsolnai J. (1996): Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

## A pedagógiai gamifikáció lehetőségei digitális játékok hatásmechanizmusainak tükrében

Dr. Katona György

### Bevezetés

E tanulmány célja megvizsgálni azokat a hatásmechanizmusokat, melyek a ma népszerű digitális játékokban megtalálhatóak és ezeket összevetni a pedagógiában alkalmazottakkal. Mindezt abból a célból, hogy a jelenlegi oktatási gyakorlatot arra ösztönözzük, hogy keresse az utakat a gamifikáció pedagógia alkalmazására. Hangsúlyozottan ajánljuk a gamifikációt, mint módszert a szakképzés területére, azon belül is a szakiskolákra, mivel az ottani sajátos tanulói összetétel, a műszaki szakmacsoportok esetén a fiúk magas, 62–64%-os részaránya a játékosítás befogadására ideális terepnek tűnik (Tóth, 2014). Rá akarunk továbbá mutatni arra az éles különbségre, mely megmutatkozik a digitális játékok széles motivációs repertoárja és a pedagógia szerényebb eszköztára között. A különbség szemléltetésére egy „gamer”-t arra kértünk, részletesen mutasson be három, igen népszerű digitális játékprogramot egy megadott szempontsor alapján. Negyedikként az oktatás világát elemezzük hasonló szempontok alapján, mintha ez is egy játékprogram lenne. Tettük ezt abból a célból, hogy jelezzük, a tanuló, aki a digitális játékvilágokban éli életének egy részét, az iskolát ezekkel a virtuális világokkal veti össze és ítéli meg.

A tanulmány első részében a gamifikáció fogalmát tisztázzuk, majd a Badgeville portál által összegyűjtött és Rab Árpád által magyarított játékméchanizmusokat ismertetjük (Badgeville, 2015; Rab, Á., 2014). Ezt követően



---

bemutatjuk egy interjú alapján a kiválasztott játékprogramokat, majd az oktatás világát ezen szempontrendszer szerint. Végül összegezzük a legfontosabb megállapításokat.

## A gamifikáció

A gamifikáció (gamification) = játékosítás, a komoly játék, az edutainment (education + entertainment), a digitális játék-alapú tanulás (DGBL: digital game-based learning) fogalmak szinonimaként használatosak azokra a próbálkozásokra, melyek során a játékok motivációs bázisát és hatásmechanizmusait megpróbálják átültetni más környezetbe, elsősorban a munka, a kereskedelem, a termelés, a szolgáltatások és az oktatás világába. Az alapötlet valójában nagyon egyszerű: az emberek szeretnek szórakozni, játszani, de kevésbé szeretnek dolgozni, tanulni. Ha megértenénk, hogy mi jó a játékokban, milyen mechanizmusok, drive-ok, motiváló tényezők hatnak ránk, akkor talán ezek áttemelésével, alkalmazásával a munka (és az oktatás) világát is jobbra, hatékonyabbá, élvezhetőbbé tudnánk tenni. A válasz korántsem egyszerű. Hiszen a játék során gyakran komoly testi vagy szellemi energiákat mozgatunk meg, sok időt szánunk rá, erősen és sokáig kell koncentrálnunk, információkat kell gyűjtenünk és feldolgoznunk, kreativitásunkra is szükségünk lehet, sokszor egy csapat részeként végezzük mindezt. Ez a felsorolás a munkavégzésre is igaz. Miért fáradunk el az egyiktől és miért kapcsolódunk ki a másiktól, miért találjuk az egyiket fárasztónak és unalmasnak, a másik szórakoztatónak? Miért szenved a tanuló, ha egy verset meg kell tanulnia, miközben egy számítógépes játékhoz szükséges – egy versnél sokkal na-

gyobb mennyiségű – információ halmazz azonnal memorizál? A játékpédagógia arra mutat rá, hogy bár a játékban csak a játékos tevékenységet, a munkában a tevékenység eredményét látják, az eredmény és folyamat nem szétválasztható. Tehát a különbség abban van, hogy a játéknál az érdeklődés a tevékenységre fókuszál, ahogy az végbemegy, míg a munka esetében a tevékenység azon oldalára, mely az eredményre törekszik. Lényegi különbség továbbá a munka és a játék között, hogy az utóbbi önkéntes tevékenység, az előző pedig kötelező. Az oktatás világában a pedagógus mindig tisztában van a tanítás-tanulás folyamat eredmény dimenziójával, azaz tudja, hogy miért is kell a tanuló ismereteit növelni, képességeit fejleszteni, attitűdjeit formálni, segíteni és támogatni a diákot a tudás megszerzésének, konstruálásának nehéz útján. Ezzel szemben a diák nem látja, koránál, érettségénél (éretlenségénél) fogva a célokat, néha még a részcélokat sem, így azokat nem teheti magáévá. Így számára a tanulás kényszer, munka és semmiképp sem játék, szórakozás. Pedig a diák, különösen kisgyermek korban szívesen és örömmel játszik és végez olyan tevékenységet, amelyet a felnőttek csak hasznosságuk miatt csinálnak. A legtöbb gyermeknek feltűnő hajlandósága van a tevékenységre (Hegedős G, 2005). A funkció öröm, a „képes vagyok rá” átélése és az ezt követő sikerélmény sarkallja őket a tevékenység elvégzésére. A játék során a játékos számára világos célok, egyértelmű játékszabályok és az azonnali visszacsatolás, a kontroll érzése garantálja a játszható környezetet, mely igazodik a játékos képességeivel úgy, hogy közben folyamatos kihívást jelent, akkor létrejön a Flow-élmény. Ebben a Flow-állapotban, a jelen boldog, örömteli, sikeres és izgalmas megélésnek állapotában a belső energiák optimalisan és hatékonyan működnek a teljesítmény a maximumhoz közelít.

---

A pedagógia feladata megkeresni azokat az utakat, melyek a kényszerből végzett tanulás, mint munka megélése helyett ezt a tanulási környezetet játékkörnyezetté varázsolja és élvezettel végzett tevékenységgé formálja a folyamatot.

A pedagógiai gamifikáció tágabb értelemben tehát azokat az utakat jelenti, ahol a játékban meglévő motivációk alkalmazásával kívánjuk a pedagógiai hatékonyságot növelni. Ebben a tágabb értelemben sok reformpedagógia irányzat pedagógiai gamifikációnak tekinthető.

A gamifikáció általános elfogadott meghatározása azonban ennél szűkebb: a digitális játékokban alkalmazott motivátorok, hatásmechanizmusok tanulási folyamatba illesztését jelenti. Így a digitális játék-alapú tanulás (digital game-based learning) megnevezés áll legközelebb a jelentéhez (Debrezzeni, D. G., 2014). Digitális játékon ebben az esetben a számítógépes és videojátékok, valamint mobil eszközökre tervezett játékok összességét értjük. A célja is szűkebb: a pedagógiai gamifikáció megpróbálja az alulmotivált Z generáció számára is elfogadhatóvá, élvezhetővé és hatékonyá tenni a tanulást.

Ha a diákok motivációs rendszerének formálásában a digitális játékok valóban nagy szerepet kapnak (ez egyébként különösen a fiúkra jellemző), akkor a pedagógiának is legalább ilyen hatásos és széles repertoárral kell rendelkeznie hatékonyságának szinten tartásához. A hazai ilyen irányú törekvések még erősen sporadikusak, de a Tanárblog-on ([www.tanarblog.hu](http://www.tanarblog.hu)) sok jógyakorlatról olvashatunk elsősorban Nádori Gergely írásaiban (Nádori, 2012).

## Digitális játékok hatásmechanizmusa

A gamifikáció az elmúlt évtizedben iparaggá vált, ahol a megrendelések a termelő és szolgáltató szférából érkeznek, így a munka világára koncentrálnak, de tapasztalatiból a pedagógia gamifikáció is meríthet. Az egyik legnagyobb gamifikációval foglalkozó cég összegyűjtötte azokat a hatásmechanizmusokat, melyek a digitális játékprogramokban fellelhetők, és amelyek alkalmazhatók más területeken is (Badgeville, 2015). Ezek táblázatos formában a Rab Árpád tanulmányában található lefordított magyarázatokkal a következők (Rab, Á., 2014):

### **Hatásmechanizmusok angol megnevezése**

### **Hatásmechanizmusok értelmezése** *(Rab Árpád fordítása nyomán)*

Achievements

Az eredmények valamely cél elérését demonstráló virtuális vagy fizikai jelzés. Ezek az eredmények lehetnek könnyűek, nehezebbek, közösen elérhetőek, vagy egyszerűen akár a fő céltől eltérő játékos cél is. Fontos, hogy az eredmények előre láthatóak, a játékokban általában zárt (lock) állapotban vannak, és amikor elérik őket, feloldódik a lock (vizuálisan is megjelenítve, pl. kivilágosodik), és a játékos birtokába kerül az achievement.

Appointment

A találkozók dinamikája az az elem, amikor a játékos egy előre definiált időpontban kell részt vegyen a cselekvésben, és ekkor jutalmat kap.

---

	<p>A játékvilágban jó példa erre a Farmville, vagy a hasonló építgető játékok, ahová ha rendszeresen visszatérünk, jobban fejlődünk. A való világban ilyesmi a vendéglátóipari egységek “Happy Hour” akciója.</p>
Behavioral Momentum	<p>A megszokás ereje, amit hosszabb időn keresztül végzünk, egy idő múlva a befektetett energiának racionális alapot teremt, azt ésszerűnek érzi.</p>
Blissful Productivity	<p>Az az elképzelés, miszerint ha játszunk, keményebben tudunk dolgozni. Az biztos, hogy a legtöbb játékos dolgozik, de hogy melyik megy a másik rovására, az összetett kérdés. A gamifikáció inkább a munkába próbálja például becsempészni a játék könnyedségét.</p>
Bonuses	<p>Jutalmak, melyeket cselekvéseink minőségével érhetünk el, például egy kombináció, vagy egy mellékküldetés teljesítésével</p>
Cascading information theory	<p>Az az elmélet, vagy eljárás, miszerint a játékokban a továbbjutáshoz szükséges ismereteket a lehető legkisebb töredékekben kell átadni a játékosnak, hogy az információs túlterhelés ne következzen be.</p>

- Combos** A játékokban gyakran használt eljárás, mely izgalmasabbá teszi a játékot azzal, hogy külön bónuszokra tehetünk szert egy cselekvés másik után való gyors elvégzésével. A való világban például ha egy ügyintézés során az egyik rutin-feladat másik után való gyors elvégzése extra pontot (és megtakarított időt, illetve fókuszált munkavégzést) eredményez.
- Community collaboration** Nagyon sok játékban nem is lehet elérni célokat együttműködés nélkül, jó példák erre az online játszható, nagy létszámú virtuális világok (MMO játékok), ahol egy idő után a továbbjutás érdekében csapatokat kell alkotni, ahol csak együttműködve teljesíthetőek a feladatok (pl. az egyik játékos harcos, a másik gyógyító). Ezzel a játékmechanizmussal a csapatmunkát lehet jól erősíteni munkahelyi környezetben.
- Countdown** A visszaszámlálás arra a tevékenységre utal, amikor egy feladat elvégzésére csak adott idő áll rendelkezésre, Jól megválasztott ütemezéssel ezzel fel lehet gyorsítani a folyamatokat, ezzel újabb bónuszokat termelve. A Kövarázsló játéknak van egy változata, melyben csak 30 másodperc a játékidő, annyi pontunk van, amennyit ennyi idő alatt tudunk elérni (más kérdés, hogy

---

ez inkább ravaszul megválasztott casual game bevonási és megtartási trükk). Gyors játékkal minimális extra időre és pontszámra tehetünk szert. Rendkívül gyorsan szoktak a játékosok fejlődni, hogy minél intenzívebben kihasználják a 30 másodpercet, csupán csak hogy saját maguk (és mások) rekordját megdöntsék.

### Discovery

A felfedezés a legtöbb játékban magasan jutalmazott cselekvés, új területek megismerésével pontokhoz, extra küldetésekhez, tárgyakhoz juthatunk, mindamelllett, hogy bizonyos játékokban már maga a felfedezés is annyira érdekes a játék összetettsége miatt, hogy külön jutalom nélkül is zajlik. A felfedező mechanizmusok jól használhatóak például amikor újabb és újabb oldalak elolvasására biztatjuk a gyerekeket, minden oldalért pont jár, minden könyvért bónusz etc. A minőségbiztosítást meg játékos tesztek tehetik lehetővé, mely során megint lehet pontokat gyűjteni, küldetéseket teljesíteni.

### Epic meaning

A játékokból azt látható, hogy a játékosok elkötelezettebbek, kitartóbbak, ha azt érzik, hogy egy magasabb rendű célért dolgoznak, az egyéni sikereiken túli olyan célért, amivel tudnak azonosulni. Gamifikációs projekteknél általában

az egész szervezet jólétére, kiemelkedő sikerére lehet gondolni, melyet, ha jó a gamifikációs rendszer, minden játékos saját teljesítményével fokoz, és valóban elérhető a csoportos cél is.

#### Free lunch

Bár ingyen ebéd nincs, mégis jólesik néha azt érezni az embernek, hogy szerencséje volt. A mechanizmus az, amikor egy játékos olyan jutalmat kap, amiért nem ő dolgozott meg, de megszerzi. A való világban erre jó példa a kuponos rendszer, amikor (mivel mások már sokat vásároltak) mi is olcsóbban vehetjük meg a terméket (gyakorlatilag más vásárlásának jutalmáért).

#### Infinite gameplay

Amikor egy játéknak nincs vége, egy idő múlva a játék maga adja a célt, ilyen pl. a Farmville. Az eddigi tapasztalatok alapján a gamifikációs projektek jobb, ha (akár egy nagyobb dolog részeként) körvonalazható, véges projektekként kerülnek definiálásra. Ez leginkább a kisebb léptékű, kampányszerű gamifikációkra igaz (ld. marketingterület nagy hangsúlya, vagy politikai kampány), a kevesebb, de nagyobb léptékű (és sikeres) gamifikációs projekt végtelen végű, pl. DWP projektje.



---

Levels	A szintek az egyik legjellemzőbb játékmechanizmusok. Többszörös hatásuk van, általában új képességeket nyitnak meg, fejlődik az avatár. A pontok gyűjtése időnként egy-egy határvonal elérésében csúcsosodik ki (ennek közelsége sarkallja a játékost, nem léte pedig parttalanná, szétfolyóvá teszi a pontgyűjtést) A gamifikációban az előrehaladás, nagyobb lépés megtételének érzetén kívül a szintlépés alkalmas lehet például egy új weblap elérésének lehetőségére, vagy emelt szintű szolgáltatások igénybevételeire jogosíthat fel, de akár fizetésemelést, jobb jegyet is jelenthet.
Loss aversion	Büntető jellegű mechanizmus, de a büntetés nem direkt és dinamikus. Ha egy játékos aktivitása csökkent, akkor elkezd pontokat veszíteni (vagy pl. hátrébb csúszni a ranglétrán). A lassú, de folytonos pontvesztés (akár időnkénti figyelemzavarokkal, alertekkel társítva) jó eséllyel újra aktivizálja a játékost, vagy visszarántja a játékba.
Lottery	A szerencsejáték elem számos játékban benne van, egyrészt a delegáltan szerencsejátékokban, másrészt olyan játékokban, ahol a játékos egyedül van. Gamifikációs projekteknél kerülendő.

mechanizmus, mert a véletlenszerűség, vagy az igazságtalanság érzete a nem nyerőket hamar kilöki a rendszerből, a győztes pedig motivációt veszít.

### Ownership

A birtokosság érzete növeli a lojalitást és a kötődést. Ez leginkább a hűségprogramszerű gamifikációs projekteknél fontos. Minél több energiát fektet valaki a játékba, a pontgyűjtésbe, annál inkább kötődik az avatárhoz (és eredményeihez), egészen addig, amíg ki nem ábrándul. A tulajdonosi érzés jól fokozható a testre szabás eszközeivel.

### Points

A pontok (leginkább a tapasztalati pontok) jelentik a legtöbb gamifikációs projekt alapját. Ezeket kapjuk, amikor megfelelő cselekvéseket megfelelő módon elvégzünk, ezek segítségével lépünk szinteket stb. A pontszerzés azonban nem csak tapasztalati lehet, emlékezzünk vissza Pacman pontgyűjtésére, amikor boldog bip-bip hangok kíséretében tüntette el a pontokat. Ott is a pontok gyűjtése jelentette a folyamatos sikerélményt és játékelményt.

---

Progression	<p>Az előrehaladás inkább vizuális elem. Nagyon fontos játékmechanizmus azonban, mivel az, hogy a játékos folyamatosan láthatja, hogy hogyan áll, ez egy folyamatos és azonnali visszajelzés a cselekvések jutalmazására. Az azonnali visszajelzés és pozitív megerősítés gamifikációs jelentőségéről máshol már írtunk.</p>
Quests	<p>A küldetések a gamifikációs projektek kulcselemei. A küldetések azok a körvonalazható célok, melyek belátható távolságban vannak, ezért leginkább ezek lebegnek a szem előtt (miközben figyelemmel kíséri avatárja fejlődését). Ilyen küldetés lehet például egy házi feladat elvégzése, 30 banki tranzakció kivitelezése, vagy egy egészségügyi gamifikáció esetén bizonyos mértékű súlyvesztés. A küldetések teljesítése sikerélményt és világos célt jelent, nehézségük meghatározása a gamifikációs projektek tervezésének talán legnehezebb része.</p>
Reward schedules	<p>Hasonlít a visszaszámlálás mechanizmushoz, de nem mindig időhöz kötött, és emiatt inkább feltétel-alapú. A játékokban általában úgy jelenik meg, mint bizonyos számú ellenfél megöléséért jutalom jár stb. A játékokban leginkább akkor hasznos, ha</p>

olyan célok felé tereli a figyelmet, amit a küldetések vagy a fő célok nem tesznek amúgy is lehetővé, hanem más irányba (is) terelik a figyelmet és aktivitást. Egy jól menedzselt gamifikációs rendszerben tipikus közbeavatkozási lehetőség, amikor a rendszer komolyabb megbolygatása nélkül irányíthatóak a játékosok. Iskolai környezetben például a célokban megfogalmazott 3 verseskötet elolvasásán kívül extra pontokat lehet gyűjteni, ha mondjuk 10 epikai művet elolvas.

#### Status

A játékos eredményeit tükröző helyzet, az előrehaladás fokmérője. Jellemző formája például a játékos szintje, lehet számszerű, de sokszor vizuálisan is megjelenik, díszesebb ruhában, jelvényekben, szimbólumokban.

#### Urgent optimism

A siker reménye, azért cselekszünk, mert bízunk abba, hogy sikert fogunk elérni. Leginkább a nehézségi szint kiválasztására vonatkozik. Akik részt vesznek a projektben, bíznak abban, hogy el tudják végezni a feladatokat, ráadásul sikeresen. Ha túl sok házi feladatot adunk, vagy kitűzünk egy sikertényezőt, de azt csak nagyon nagy nehézségek árán lehet elérni, vagy egyáltalán nem is lehet. Szinte ugyanakkora probléma a túl könnyű nehézség is.

## Virality

A játékot és a gamifikációs projekteket is a minél több ember tölti meg élettel. Játékok esetében jutalmat kapunk, ha meghívjuk barátainkat, ugyanez az elem gamifikációs projektekben is értelemszerűen adódik, leginkább a marketing területén zajlóakra.

Ezek között bár sok az átfedés és néhány mechanizmus csak néhány játék sajátja, jól jelzi, hogy milyen összetett hatásrendszerrel van dolgunk.

## Interjú egy „gamerrel”

A „gamer” játékost jelent, de annál egy kicsit többet is. A digitális játékokat játszó gamer nem csak játszik a játékprogramokkal, hanem ismeri is azok belső logikáját, utána olvas online szaklapokban, aktívan kommunikál a többi gamerrel, sőt néha magukkal a fejlesztőkkel, gyártókkal is. Nem csak a szoftverek területén, hanem azok hardver hátterében is szakembernek számít.

Egy ilyen gamert kértünk meg arra, hogy javasoljon három, hazánkban is nagy népszerűségnek örvendő digitális játékot, úgy, hogy azok típusban, stílusban különbözzenek egymástól. Majd arra kértük, hogy ezeket elemezze az általunk megadott szempontok és hatásmechanizmusok alapján.

Így lett a három kiválasztott játék az e-sportként is nyilvántartott MOBA (Multiplayer Online Battle Arena) típusú játék a *League of Legends*, az

MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game) típusú játékok legnépszerűbbje a *World of Warcraft* és az *Angry Birds* nevű, minden platformon játszható gyerekjáték.

A gamer az interjúban a három játékot az alábbiakban jellemezte:

### **A League of Legends**



*(forrás: <http://www.leagueoflegends.hu/>)*

A League of Legends, rövidítve LoL egy MOBA (Multiplayer Online Battle Arena) típusú, ingyenes játék, melyet naponta 27 millió játékos játszik. A LoL-t azért nevezik e-sportnak, mert a játékból kontinens- és világbajnokságokat rendeznek, melyeket nagy stadionokban élőben és élő, online közvetítéseken keresztül lehet nyomon követni. Profi játékosai, edzői, csapatai riporterei és rajongótábora van.

---

### *A játék rövid leírása*

A játékot két öt/három főből álló csapat játssza egymás ellen. Minden játékos egy karaktert irányít, a csapatok végső célja az ellenfél fő épületének elpusztítása. A játékosok karaktereiket úgy választják meg, hogy a csapatuk együtt erősebb legyen, mint az ellenfél. Az egyéni teljesítmény is fontos, de a legfontosabb a csapatmunka. A pályán elérhető semleges erőforrásokkal vagy az ellenfelek karaktereinek megölésével megszerezhető egyéni illetve egész csapatra ható pénzzel/erősítéssel, valamint azok optimális felhasználásával/elosztásával növelhetjük erőnket.

### *A játék időigénye*

Egy meccs átlagos játékidéje 30–45 perc.

### *A játék célja, szerkezete, a játékos(ok) tulajdonságai, jellemzői*

A játékos felhasználó fiókja regisztrálásakor az 1-es szinten kezd, ez a felhasználói fiók szintje, amit 1-30-ig növelhetünk. A szintlépés feltétele az előírt tapasztalati pont megszerzése, amelyet egy meccs lejátszásáért kapható. Az első és harmincadik szint között olyan képességeket lehet szerezni, amelyek elengedhetetlen a magasabb szinten játszáshoz. Ezek a képességek három különböző formában kapható: idézői varázslatok (a játékon belül használható varázslatok), rúna foglalatok (amelyekbe rúna tehető), mesterség pontok (30 pont, amelyet választás szerint elosztva, mint bónuszok válnak elérhető). A különböző játékmódok illetve játék pályák is szintlépéssel elérhetővé válnak. Játékmódok két nagy csoportra oszthatóak: a normális és rangsorolt, ezekre jelentkezni előre létrehozott csapatokkal vagy egyedül lehet.

A játék kezdetekor választani kell pályát, csapatméretet, játékmódot, ezután minden játékos hóst választ. A játékban jelenleg 125 hős érhető el, amelyeket 6 különböző szerep szerint oszthatóak szét; Orgyilkos, Harcos, Mágus, Támogató, Tank, Lövész.

A játékot minden hős az első szinten kezdi és egészen a 18. szintig fejlődhet, minden szintért 1 ponttal növelheti az egyik képességének erősségét. A szintlépés feltétele az előírt tapasztalati pont megszerzése, amelyet a neutrális és semleges szörnyek megölésért és az ellenség játékos karaktereinek megölésért lehet kapni.

Miután a játékosok összeállították a megfelelő csapatot, elfoglalják helyüket a pályán, amely a pályától függően 3, ill. 2 sáv és a dzsungel. A pályák központosan tükrösek, vagyis a két csapat egyenlő esélyekkel indul. A játék kialakult formája szerint a sávokon 4 játékos harcol 4 játékos ellen (3v3 játékmód esetén 2 játékos 2 játékos ellen), míg mindkét csapatból 1 fő a neutrális dzsungelben lévő szörnyeket és előnyöket biztosítja és segíti a sávokat, ha tudja.

A játékmozgató rugója a pénz, amiért tárgyak vehetőek, a tárgyak segítségével erősebbek lehetnek a hősök, könnyebben legyőzhetik az ellenfél csapatát, amiért még pénzt kapnak: így könnyen hólabda effektus alakul ki, ami nagyban megnöveli a nyereséget. Pénzt az ellenséges és semleges szörnyek megölésért, és a sávokon vonuló „minionok” (kisméretű semleges, periodikusan termelődő, csoportokban vonuló szörnyek, amelyek mindkét csapat főépületétől az a sávokon keresztül, az ellenfél főépülete felé menetnek) utolsó életpontjának leártásával szerezhetőek, valamint az ellenséges épületek lerombolásával.



---

A normál játékmódban minden meccs függetlenül zajlik egymástól, míg rangsorolt módban, a nyereségért pontok kaphatók, a verségért pontokat vonnak le, amelyek befolyásolják a ranglétrán elfoglalt helyet. A ranglétra tetejére a profik illetve a nagyon tehetségesek jutnak csak el.

A ranglétrán 7 nagy csoportra osztják a játékosokat a pontjaik alapján, minden csoportban 5 rész van, amiben ötödik a legalacsonyabb. A csoportok a következők a csoportok, Bronz, Ezüst, Arany, Platinum, Gyémánt, Mester, Kihívó. A csoportok és azok részei közötti feljutáshoz 100 pontot kell szerezni és az utolsó 3 meccsből 2-t, illetve 5 meccsből 3-at megnyerni.

### *Jutalmazás, büntetés rendszere, elemei a játékban*

A játékon belül, ahogy írtuk, pénzt a semleges szörnyek, és a vonuló „minionok” utolsó életpontjának leártásával szerezhetőek, valamint az ellenséges épületek lerombolásával.

A játékon belül tapasztalati pontot a semleges szörnyek, és a sávokon csoportokban vonuló „minionok” megölésért vagy megölésében való részvételért, (amennyiben megfelelő közelségben vagyunk a halál időpontjában), valamint az ellenséges épületek lerombolásával szerezhető.

A jutalmazási rendszerhez tartozik a játékleírásnál már említett tapasztalati pont megszerzése, a szintlépéshez szükséges képességek (idézői varázslatok, rúna foglalatok, mesterség pontok) megszerzése, amelyek elengedhetetlen a magasabb szinten játszáshoz. A különböző játékmódok illetve játék pályák is szintlépéssel elérhetővé válnak.

A játék jutalmazási rendszere 3 különböző részre osztható; teljesítmény, viselkedés, kitartás.

A teljesítményt a nyereség/veszteség hányadosából lehet mérni, ezt több módon is jutalmazni lehet. Egyrészt csapattársaink is elismerhetnek, szóban vagy tiszteletbeli csapattárs kitüntetésre jelölnek minket egy-egy meccs után. A ranglétrán való magas elhelyezkedés tiszteletet parancsol, elkötelezettséget mutat, a legjobb játékosokat beválogatják a profi ligába, rengeteg rajongót szereznek és pénzt is keresnek. A legutóbbi idényben megszerzett rang csoportunkat, és megfelelő mennyiségű jelölés után kitüntetésünket, a játék betöltő képernyőjén is láthatják csapattársaink.

A játékon belüli viselkedésünk alapján a fejlesztő cég bizonyos alkalmazások segítségével megbüntethet vagy el is tilthat a játéktól, de ha a viselkedésünk pozitív vagy semleges, megjutalmazhat játékon belül. A csapattársaink is jelölhetnek minket barátságos, vagy jó vezető kitüntetésre.

A kitarásunkat a mindennap megszerezhető bonusz pontokkal jutalmazzák, amelyet a nap első nyereségért kaphatunk. Valamint amennyiben valamilyen játékon belüli vagy kívüli nagy eseményre kerül sor, szerezhetünk a felhasználói fiókhoz köthető új ikonokat. (ilyen esemény pl. Futball Világbajnokság.)

### *Információ-források a játékban*

A játékban a kezdők számára van egy tutorial (bevezető/tanító) pálya, amely végig vitelével a játékos megismerkedhet a játék alapjaival. A játékon belül kis szövegbuborék figyelmeztet a játék elején a fontosabb információkra.

### *Kommunikációs csatornák a játékban*

Beépített chat funkció van, amelyben beállítástól függően beszélhetünk csak a csapatunkhoz, vagy mindenkihez. Beépített „Ping” funkció működik,

amellyel a játékban gyakran használt cselekvéseket jelezhetjük csapattársainknak a pálya egy adott pontján. (pl. „Ide tartok!”)

Továbbá sokan használnak VoIP rendszereket (digitális telefonálás a számítógép fülhallgatója, mikrofonja segítségével) a játékon kívül, hogy beszélhessenek csapattársaikkal.

## World of Warcraft



(forrás: <http://www.gamechannel.hu/>)

A World of Warcraft a világ egyik legnépszerűbb MMORPG ( (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game) típusú játéka. Annak ellenére, hogy előfizetős rendszerben lehet csak játszani, az aktív előfizetők száma néhány éve még 12 millió volt, jelenleg ez a szám 7 millió.

### *A játék rövid leírása*

A játékban minden játékos egy karaktert irányít. Minden karakter az első szinten kezdi a játékot és a 100-as szintig fejlődhet. A szintlépéshez meghatározott számú tapasztalati pontot kell megszerezni. Tapasztalati pontok szerzhetőek küldetések véghez vitelével, szörnyek megölésével, kazamaták kitisztításáért (ez a kazamatákban lévő szörnyek megölése), vagy az ellenséges frakció elleni győzelemmel (itt az ellenfelet a másik frakcióban játszó játékosok alkotják) a csatamezőkön (battleground), illetve mindezek bizonyos kombinációért. A szintlépéssel új varázslatok, képességek, tehetség (talent) pontok, új kazamaták, új csatamezők válnak elérhetővé. A maximális szinten elérhetővé válnak az aktuális „raid”-ek (amely nagyobb kazamatát jelent, ahol nehezebb szörnyek találhatók és csak 10 főnél nagyobb csapatban lehet megpróbálni), az aktuális kazamaták heroikus nehézségi szintje, rangsorolt harcmezők és az aréna. A játékban továbbá több opcionális mellékfoglalkozás üzhető.

### *A játék időigénye*

A játékot végtelen ideig lehet játszani, egy kazamata kitisztítási ideje max. szinten kb. 20 perc, egy csatamező végigjátszása a várakozási idővel együtt kb. 30 perc.

### *A játék célja, szerkezete, a játékos(ok) tulajdonságai, jellemzői*

A játék a karakter létrehozásával kezdődik. A karaktereket 13 különböző faj (nemzetiség), Vér Elf, Draenei, Törp, Gnóm, Goblin, Ember, Éjelf, Ork, Pandaren, Tauren, Troll, Élőhalott, Worgen tagjaként alkothatók, mindegyik faj a két nagy frakció egyikéhez tartozik, amely a Szövetség és a Horda.

---

Emellett a játékban elfoglalt szerep szerinti 11 különböző osztályból választhat, ezek a Halál Lovag, Druida, Vadász, Mágus, Remete, Paladin, Pap, Rogue, Sámán, Boszorkánymester, Harcos. Nem mindegyik faj-osztály kombináció lehetséges, a lehetséges kombinációkat a játék háttértörténetéhez igazították. Minden fajnak vannak előnyei, minden osztálynak különböző erősségei vannak. A karakter egyéb kisebb külsőségei, mint pl. hajszín, szemszín, valamint a név is választható.

A karakter létrehozása és személyre szabása után, a játékos a fájának és frakciójának megfelelő helyen elkezdheti a játékot. A játékban bejárható kontinenseket a két frakcióhoz tartozás szerint és szint szerint oszthatók fel. A magasabb szintű területeken található küldetések, szörnyek a szintnek megfelelően magasabb pénzt, zsákmányt, tapasztalati pontot érnek, ezért megéri a játékos szintjéhez megfelelő területen játszani. A küldetések általában egy egyszerű feladatból állnak, amely végrehajtásával tapasztalat és pénz vagy tárgyak szerezhetőek.

A küldetéseken kívül, egy bizonyos szint elérése után 5-fős kazamaták válnak elérhetővé, amelyek kitisztításáért tapasztalati pont, zsákmány, pénz jár, amennyiben ezt a karakter első ízben teszi meg, automatikusan megkap olyan küldetéseket, amelyek a kazamatához kapcsolódnak és bónusz tapasztalati pontot érnek.

Amennyiben inkább egy másik játékos elleni küzdelmet preferálja a játékos, harcolhat a csatamezőkön is, amelyeken különböző feladatok biztosításával előnyhöz juthat az ellenfél frakciójával szemben, ezek a feladatok általában erős csapatmunkával és az ellenfél játékosainak legyőzésével biztosíthatóak.

A maximális szint elérése után lehetőség nyílik az összes végső tartalom véghez vitelére. A maximális szint elérése után a legtöbb játékos a minél magasabb szintű vérték, fegyverek, tárgyak megszerzésén dolgozik, ugyanis a nehezebb kazamatákat, raideket, rangsorolt harcmezőket csak magas szintű felszereléssel lehet véghezvinni.

A Játékos vs. Játékos harcokhoz szükséges felszereléseket, amelyeket a harcmezőn vagy az arénába szerezhető becsület/hódítás pontokért vehetünk.

A kazamaták, raidek szörnyei ellen szükséges felszereléseit, alacsonyabb szintű kazamaták tisztításával, az aukciós ház segítségével, reputáció növelésével vagy mesterségek magas szintű elsajátításával szerezhethetünk. A mesterségek két csoportra oszthatók az alapanyag gyűjtők és termékkészítők.

Azok a játékosok, akik nem a legerősebb felszerelések megszerzésébe, a raidek szörnyeinek legmagasabb szinten való legyőzéséért, vagy a Játékos vs Játékos ranglisták elejére törekednek kezdenek, azok általában achievementeket (bizonyos teljesítményt jelző elismervények), hátasokat gyűjtenek, vagy tisztán a társasági élményért játszanak. A társasági élményt leginkább a klánok jelentik, amelyeket bárki alapíthat, és hívhat meg tagokat, adhat a tagoknak rangot. A klánokba tartozás általában a szervezett, menetrendszerű raidek és klán események szervezésében nagy segítség.

*A játék leírásnál alkalmazott fogalmak rövid magyarázata:*

*Aukciós ház:* A játékban található egy aukciós ház, amelyben a játékosok kereskedhetnek egymással.

*Harcmező:* véletlenszerűen beválogatott játékosok az ellenkező frakcióból harcolnak egy adott pályán, a győzelemért pénz, tapasztalati pont, achievement, becsületi pont szerezhető.

---

*Rangsorolt harcmező:* előre szervezett játékosok az ellenkező frakcióból harcolnak egy adott pályán, a győzelemmel feljebb juthatunk a ranglétrán, hódítási pont, achievement, szerezhető.

*Aréna:* a játékos vs. játékos küzdelmek egy speciális színtere.

*Kazamata:* olyan szörnyekkel benépesített, korlátozott méretű pálya, amelyben a szörnyeket bizonyos taktika szerint kell legyőzni 5 fős csapatban, ezért felszerelés, tapasztalati pont és pénz kapható, némely küldetés is kazamatákhoz kötődik. A maximális szinten bizonyos kazamatáknak állítható nehézségi foka van, ezzel arányos növekszik a jutalom.

*Raid:* 10-nél több fős csoportban véghez vihető kazamata, melynek szörnyei nehezebbek, de a szerezhető jutalmak is nagyobbak.

*Reputáció pont:* növeli a kedveltségünket egy a program által irányított (NPC) játékosokból álló nemzetiség körében, amennyiben elég reputációs pontot szerzünk a maximális kedveltségi szinthez, az adott nemzetiségtől felszerelést vásárolhatunk.

*Hátas:* olyan lény vagy tárgy, amelyen lovagolni, ülni, gyorsan utazni lehet.

### *Jutalmazás, büntetés rendszere, elemei a játékban*

A játékban a karakter fejlődéséhez (1–100 szintig) tapasztalati pontot kell gyűjteni, amit küldetésekkel, kazamatákkal, szörnyek megölésével szerezhetünk, vagy a Játékos vs Játékos módban elért sikerekért. A 100-as szint elérését követően a cél: minél magasabb szintű vérték, fegyverek, tárgyak megszerzése.

Bizonyos szörnyek megölésével, vagy speciális küldetések véghez vitelével reputációs pontot szerezhethünk egy nemzetiségnél, amely ettől függően felszerelést bocsájt rendelkezésre.

Pénz a játékban tárgyak eladásával, küldetések végrehajtásával, szörnyek megölésével szerezhető, valamint a többi játékkal való egyszerű vagy aukciós házon keresztüli kereskedéssel.

Rangsorolt csatamezőn elért sikerért feljebb lehet jutni a ranglétrán, amelyért hódítás pontok, achievementek és az rangsorolt évad végén speciális hátasok kaphatók.

Kazamaták, raidek kitisztításáért, nehézségi szinttől függően felszerelés, pénz, achievement kapható.

A játék bármely területén történő teljesítményért kapható achievement.

A játék sok területén elérhető olyan achievement, amely önmagán kívüli jutalmat is ad, mint pl. speciális hátas, cím.

Büntetés csalásért, vagy spammért, vagy szándékos átverésért jár (pl. kereskedés során).

### *Információ-források a játékban*

A játék elején részletes tutorial vezet végig a játék alapvető tudnivalóin. Az ikonokra mutatva megnézhetőek az adott varázslatok, tehetségek (talent), tárgyak leírása.

### *Kommunikációs csatornák a játékban*

Beépített chat funkció van, amelyben beállítástól függően beszélhetünk a mondanivalóhoz megfelelő csatornában, mint pl. kereskedelmi csatorna, városi csatorna. Továbbá sokan használnak VoIP rendszereket a játékon kívül, hogy beszélhessenek csapattársaikkal.



## Angry Birds



(forrás: <http://4.bp.blogspot.com/>)

Az Angry Birds nevű digitális gyermekjáték egyszerűsége és igen nagy népszerűsége miatt került be a kiválasztott három játék közé. A játék népszerűségére jellemző, hogy a játék letöltéseinek száma az összes platformot, normál és speciális kiadást is beleértve eléri a 2 milliárdot.

### *A játék rövid leírása*

A játék egy 2 dimenzióban játszódó ügyességi játék. A játékban madarakat kell az ellenség (disznók, későbbi kiadásokban egyéb állatok) felé katapultálni. A madarak kilövésének erőssége, és a kilövés szöge állítható, valamint speciális madárfajták esetén a madár speciális képessége is. A játék, kiadásától függően több részből és minden rész több szintből áll. Minden szintet adott mennyiségű madárból kell megoldani, a feladat az összes ellenséges

egység megőlése az adott pályán, valamint a legmagasabb pont elérése. Pontokat az elpusztított ellenségekért, épületekért, tárgyakért kaphatunk, valamint a fel nem használt madarakért. A játékot folyamatosan fejlesztik, így további dimenziókkal, lehetőségekkel, pályákkal, szereplőkkel bővíthet, sőt alapvető koncepcióját is megváltoztathatja.

### *A játék időigénye*

Az adott szint nehézségétől és az újrakezdések számától függően kb. 5-10 perc.

### *A játék célja, szerkezete, a játékos(ok) tulajdonságai, jellemzői*

A játék eleje a pálya felméréséből és a rendelkezésre álló madaraktól és azok sorrendjéből áll. A szintek nehézsége folyamatosan nő. A nehézséget fokozzák az adott szinten elhelyezett akadályok, az ellenfelet védő várak bonyolultsága, az ellenfelek száma, vagy olyan speciális mechanikák, amelyek kihasználása nélkül nem lehetséges vagy nehezebb a szint végig vitele, ilyen pl. megváltozott gravitációs mező vagy elrejtett robbanószerkek.

Az egyes szintek végig viteléért, a teljesítmény alapján csillagok kaphatóak. A teljesítmény mérőeszköze a pont, aki kevés pontot szerzett, de teljesítette a szintet, az egy csillagot kap, aki teljesítette a szintet és mérsékelten sok pontot szerzett az 2 csillagot kap, aki sok ponttal teljesítette, az 3 csillagot kap. Szintenként 3 csillag a maximum. Az adott részenként elért összesített vagy az egész játékban elért összesített pont felkerülhet a ranglétrára, ahol a többi játékos összesített legmagasabb pontjai vannak.

A játékban elérhető teljesítményekért achievementek kaphatók.

---

### *Jutalmazás, büntetés rendszere, elemei a játékban*

A játékban minden szinten pontok szerezhetők, minden megsemmisített ellenségért, épületért vagy tárgyért, valamint a fel nem használt madarakért.

A szinteken kapható pontokért csillagok járnak.

A csillagokkal vagy szintek végig vitelével új részek válnak elérhetővé.

A játékban elért teljesítményekért achievementek kaphatók.

A részenként összesített pontokkal és az összpontszámmal a játékos a ranglétrán más játékosok ellen versenyezhet.

### *Információ-források a játékban*

Van tutorial, ami bemutatja a speciális madarak képességeit.

### *Kommunikációs csatornák a játékban*

Nincs.

Az interjúban szereplő három játék részletes leírása nélkül csak sejthetnénk, hogy ez a virtuális játékvilág jól átgondolt, tervezett, a végletekig kigondolt, összetett, sok esetben az átláthatóság határáig bonyolult. A tanulók szemszögéből az oktatás világa ennek a világnak a konkurenciája.

## **Az iskola, mint játék**

Nézzük most meg, hogy mi lenne akkor, ha az oktatás világát, mint játékprogramot kellene bemutatnunk hasonló szempontok alapján, egy olyan gamernek, aki nem ismeri ezt. Így most az iskola világának leegyszerűsített leírása következik.

## **Iskola világa**

Az iskola a fentiekhez képest a legnépszerűbb, mivel sok milliárd gyermek, fiatal és felnőtt vesz részt benne, bár legtöbbször nem saját választása alapján, hanem kötelező jelleggel, így a „népszerű” jelző vitatható. Az alábbi leírásban - kihagyva az óvodai nevelést - a hazai köznevelési és felsőoktatási rendszerre szorítkozunk az áttekinthetőség kedvéért.

### *A „játék” rövid leírása*

Az iskola világa egy életszimulátorhoz hasonlít, ahol tanulhatunk és tudásra, szakmára tehetünk szert, gazdagodnak ismereteink. A játék további küldetése, hogy kibontakoztassa személyiségünket, változtasson attitűdjeinken, magatartás- és viselkedésformáinkon, normarendszerünkön. Ezeket a célokat egy több részből és azon belül több szintből, szintenként több pályából álló folyamat során érhetjük el. A pályákon pontokat gyűjtünk, a szintek végén achievementet (bizonyítvány, oklevél, stb.) kapunk, amelyek alapján további részekbe léphetünk be. Minden részben csoportonként és néha személyen is kapunk a programtól segítőt (pedagógus), akik támogatják, irányítják a játékosokat céljaik elérésében. A cél minél magasabb rész teljesítése, elérése.

### *A „játék” időigénye*

A különböző részeket meghatározott idő alatt (8, 4, 3, 2, 3 év, illetve ezek félévei) kell elvégezni, ha több időt igénylünk, akkor az adott részből kieshetünk.

*A „játék” célja, szerkezete, a játékos(ok) tulajdonságai, jellemzői*

Az iskola világa több részből és azon belül szintekből áll. 8 szintből áll az általános iskolai rész, 4 szintből a középiskola, (ennél lehet kevesebb és több is a szakképzésnek nevezett részben), 3 szint van a graduális képzésben, 2 szint a posztgraduálisban és 3 szint a doktori képzésben. Tehát ez a játék összesen  $8+4+3+2+3 = 20$  szintből áll. Szintet lépni egy minimális teljesítményszint megléte és a játékos életkorának előre haladtával lehet, idő előtt egy-egy szint teljesítésével viszont egyáltalán nem, vagy csak kivételes esetekben lehet tovább lépni. Minden szinten és részben vannak a program által kirendelt segítők (pedagógus), akik információkkal szolgálnak és egyéb segítséget is megadnak ahhoz, hogy sikeresen tovább jussunk és az egyéb küldetéseket (személyiségformálás, normarendszer-alakítás, attitűdök, stb.) is teljesítsük. A szinteken pontok (osztályzatok) gyűjthetők, a szint végén egy achievementet (bizonyítványt) kap a játékos. A bizonyítványok (achievementek) értéke attól függ, hogy év közben hány pontot szerzett a játékos. Évközben különböző pályákon (tantárgyak) kell játszani és mindegyik pályán el kell érni a minimálisan elvárt teljesítményt a szintlépéshez. Az utolsó két részben viszont külön-külön is lehet egy-egy pályán továbbhaladni és szintet lépni, de magasabb részre csak mindegyik megléte esetén léphetünk. A játék célja minél magasabb részig eljutni. Minél magasabb részt ér el a játékos a társadalom annál több achievementtel (társadalmi presztízs) és - jó esetben - annál több bonusszal (fizetés) jutalmazza.

*Jutalmazás, büntetés rendszere, elemei a „játékban”*

Minden pályán (tantárgy) pontokat gyűjtünk, aki egy meghatározott szintnél kevesebb gyűjt, az nem juthat tovább a következő szintre, vagy az utolsó két

részben a következőszinthez tartozó pályára. Az első rész első két szintjén ritkák a pontok, helyette egyszerű achievementek gyűjthetők (csillagok, macik, pirosponatok, stb.). Ezen a szinten gyakran vannak ranking táblázatok (faliújság), melyeken a játékosok évközben láthatják egymás eredményeit is. Az egyéb küldetésekért csak ritkán kaphatunk speciális achievementeket (dicséreteket írásban vagy szóban jó magaviseletért, közösségi munkáért) illetve ritkán díjakat, kitüntetések.

A társadalom és az iskola is értékeli, ha egy-egy részt befejeztünk, erre különböző eseményeket rendez (ballagás, diplomaosztó).

A büntetés kezdetben feketepontok, majd később az alacsony pontok miatti részismérlések formájában jelenik meg. Ezen kívül van szóbeli és írásbeli büntetés (osztályfőnöki, szaktanári, igazgatói intők, beírások). A játékból való távolmaradást szigorúan bünteti a program, melynek kötelező részismérlés is lehet a következménye. A büntetés még a játékos szüleire is kiterjedhet. A társadalom mikor és makro közösségei szintén élnek büntetéssel, mely lehet szóbeli, pénzbeli (zsebpénz megvonás, tandíj visszafizetés, stb.) rosszabb esetben testi büntetés, valamint egyéb megvonások, eltiltások, a társadalmi javakhoz való korlátozott hozzáférés. Az egyéb küldetések (személyiség, magatartás, attitűd, stb.) sikertelenségét szintén bünteti a játék és a környezet egyaránt, gúnyval, kiközösítéssel, megvetéssel, néha tettlegességgel.

### *Információ-források a „játékban”*

Az iskolai élet játék ebben a legerősebb. Rengeteg információt biztosít a játékosnak leginkább nyomtatott formában (tankönyvek, munkafüzetek, könyvtárak) és szóban a segítőkötől (tanórák), valamint a játékos kereshet digitális információkat is.

### *Kommunikációs csatornák a „játékban”*

A játékosnak az összes kommunikációs csatorna a rendelkezésére áll, hogy segítőivel játékidőben és játékostársaival bármikor kommunikáljon.

Az iskolai élet „játékkal” kiegészített 3+1 játékot most áttekinthetjük a Badgeville portál által összegyűjtött játék-hatásmechanizmusok szerint. A táblázat első három oszlopa a gamer által leírtakat tartalmazza, míg a negyedik oszlopba mi magunk próbáltuk beírni a pedagógiában leggyakrabban alkalmazott motivációs hatásmechanizmusokat.

	<b>LoL</b>	<b>WoW</b>	<b>Angry Birds</b>	<b>Iskola</b>
Achievements	A játékosok bizonyos rang elérésért, vagy valamely eseményen való részvételért, esetleg valamilyen speciális vásárlásért cserébe, kaphatnak felhasználói fiókhoz köthető ikonokat, illetve díszes kereteket.	A játékban minden kiemelkedő, vagy maximalizált teljesítményért, kitar-tásért achievementet lehet szerezni. pl 10 szintre lépés, bizonyos mennyiségű pénz szerzése, stb.	A játékban el-ért teljesítme-nyekért achievementek kaphatók.	Az első két szinten gyak-rabban kapha-tók kisebb achievementek (csillagok, tün-dérek, mackók, pirospontok, stb), majd na-gyon ritkán, félévente, évente lehet hozzájutni, osztályfőnöki, igazgató dicsé-ret, bizonyít-vány, iskolai kitüntetés, ok-levél
Appointment	A játékon be-lüli pénzért ve-hető kiegészítők leakciózott	A játékban vannak szezo-nális, illetve	nincs	Nincs. Az iskolában való jelenlétért nem jár külön

	árának szokott lenni lejárat dátuma, valamit a bizonyos eseményekhez köthető felhasználói ikonok is csak az eseményhez rendelt időpontba érhetőek el.	valós hagyományokhoz köthető események, melyek egy-két hétig tartanak ilyenkor plusz küldetések és jutalmak érhetőek el. pl Valentin nap, Sörfesztivál.		elismerés, inkább annak hiányáért jár büntetés.
Behavioral Momentum	nincs	nincs	A szereshető pontok, csillagok, achievementtek, elérhető szintek miatt a játékos a valós teljesítmény elérését élheti át.	Megléte vitatható. A megszokás ereje, hogy iskolába járni kell, tehát ésszerű, nem jellemző motivációs tényező.
Blissful Productivity	nincs	nincs	nincs	Itt nem értelmezhető
Bonuses	A játékon belüli semleges szörnyeket megölve olyan bónuszok kaphatóak, amelyek egy meghatározott ideig segíthetik a játékost. Ezeknek a megfelelő / nem megfelelő disztribúciója komoly előnyt vagy hátrányt jelenthet.	Bizonyos cselekvések kombinációjaként szereshetünk achievementtet, pl bizonyos küldetések és szörnyek megölésért.	A szintek végig vitelével, illetve megfelelő számú csillag szerzésért új részeket érhetünk el.	Ha a játékos magas pontokat szerez egy pályán (tárgy), akkor mellékküldetést teljesíthet (tanulmányi verseny)



<p>Cascading information theory</p>	<p>A meccs elején, a játékos karaktere az első szinten kezd, amikor is a játékmódtól függően 1-3 képesség pontot kap, valamint kevés pénzzel, amelyből 1–3 különböző tárgy megvétele ajánlott, ezáltal a játékost nem éri feldolgozhatatlan mennyiségű információ, viszont az előrehaladás során egyre több információhoz jut.</p>	<p>A karakter a játék elején minimális mennyiségű képességgel indul, és egyszerű, vezetett küldetéseket kap, amelyek megmutatják a játék alapjait. Később a szintlépések során egyre több és bonyolultabb képesség és küldetés válik elérhetővé.</p>	<p>Először csak a legegyszerűbb madarakkal kell végig vinni, a legegyszerűbb szintet.</p>	<p>A különböző részekhez, szintekhez és pályákhoz jól tagolt és gondosan adagolt, egymásra épülő információt kap a játékos</p>
<p>Combos</p>	<p>A játékban a gyors kombinációk csak azt a célt szolgálják, hogy az ellenfélnek kevesebb ideje legyen védekezni. Tehát külön jutalom nem jár érte.</p>	<p>A raidek szörnyeinek legyőzésekor sokszor kell olyan taktikát alkalmazni, amelyben több különböző helyszín, bónusz bizonyos sorrendben való felhasználásával nyerhetünk csak.</p>	<p>nincs</p>	<p>Van olyan achievement, melyet két különböző pálya együttesen magas szintű teljesítésével kapható (jó tanuló, jó sportoló)</p>

Community collaboration	A játék tisztán a csapatmunkára épül, a legjobb csapatokat is nem ritkán nem a legjobb egyéni játékosok alkotják, hanem a legjobb csapatjátékosok.	A játékban a kazamatákat, raideket, harcmezőket csak csapatban vihetjük végig.	nincs	A játék alapvetően individuális, az eredmények egyénileg kell elérni. De a játékos közösségek segíthetik ezt a folyamatot, az egyéb küldetéseknél pedig elengedhetetlen, viszont ezt a játék alig támogatja
Countdown	A játékon belüli pénzért vehető kiegészítők leakciózott árának szokott lenni lejárat dátuma, valamint a bizonyos eseményekhez köthető felhasználói ikonok is csak az eseményhez rendelt időpontba érhetőek el.	A raidek szörnyeinek legyőzésekor sokszor kell olyan taktikát alkalmazni, amelyben több különböző időpont, bónusz bizonyos sorrendben való felhasználásával nyerhetünk csak. A játékban vannak szezonális illetve valós hagyományokhoz köthető események, melyek egy-két hétig tartanak ilyen-	nincs	A pontokat legtöbbször adott idő alatt lehet megszerezni (felelt, dolgozat, vizsga) az idő leteltével a rendszer lezár.

		kor plusz küldetések és jutalmak érhetőek el. pl Valentin nap, Sörfesztivál.		
Discovery	nincs	Adott terület, minden fontosabb pontjának felfedezéséért achievement jár. Minden bejárható terület teljes felfedezéséért szintén.	nincs	Elvileg lehetséges, de a játék csak kivételes esetben preferálja
Epic meaning	nincs	A játék háttértörténete miatt, többször meg kell menteni a világot a pusztulástól, illetve valamilyen értéket megóvni, esetleg a két frakció közötti háborúban a győzelem felé lépést tenni.	A játék háttértörténete szerint az ellenfelek elrabolták a madarak tojásait, így a faj fenntartásáért kell küzdeni.	A játékosok szerint semmilyen „epikus” hatása sincs.
Free lunch	A játékban egy véletlenszerű változó van, amely a kritikus találat. Ennek esélyét százalékosan növelhetjük.	A játékban létezik olyan zsákmány, amely egyfajta tárolóként több véletlenszerű zsákmányt tartalmaz, valamint a fekete aukciós házban véletlenszerűen	nincs	Alapvetően nincs. de ide is érthető az az eset, amikor a pontok megszerzésekor lehet a játékosnak szerencséje (jó kérdést kap, jó tételt húz)

		fordulnak elő bizonyos tárgyak.		
Infinite gameplay	A játékban végtelen számú normál illetve rangsorolt meccs játszható.	A játékot végtelen ideig lehet játszani hiszen, minden nagyobb újításkor, új kasmatákat, harcmezők, raidek, pályarészek válnak elérhetővé.	A játék majdhogynem végtelen ideig játszható, mivel az elérhető pontok száma addig növelhető amíg minden szinten a maximális pontot meg nem szerezte a játékos.	A játékban nincs végtelen lehetőség, csak korlátozott számú lehetőséget biztosít a pontok megszerzésére.
Levels	A felhasználói fiókot 1-30 szintig növelhetjük, valamint minden meccsen a hősrünk az első szinten kezd és egészen a 18-as szintig juthat el. A szintlépéssel kapcsolatos elvárásokat és jutalmakat lásd fent.	A játékban léphetünk szintet karakterünkkel 1-100ig. Bizonyos kasmatáknál és raideknél lehet nehézségi szintet állítani. Valamint mesterségek tanulásakor léphetünk szintet. Reputációs pontok összegyűjtésével léphetünk kedveltségi szintet.	Az egyes részeket több szintet tartalmaznak. A szintek száma verziófüggő, átlagosan 40 szinttel lehet számolni.	A játékban 20 szint (level) van öt játék-részbe foglalva 8+4+3+2+3 bontásban
Loss awersion	A ranglétrán a passzivitásért pontokat veszíthetünk, amennyiben túl sok	nincs	nincs	Ha az iskolában a játékos sokáig passzív, büntetésre, akár kizárásra

	<p>ideig nem játszott egy meccset sem a játékos üzenetet kap a játék kliensen belül, ami erre figyelmezteti. A rangsorolt csapatokat passzív státuszba helyezhetik, amennyiben nem játszanak bizonyos számú meccset bizony idő alatt.</p>			<p>is számíthat (pl. a passzív félévek szám korlátozott.) A segítője, irányítója ekkor aktivitásra bírja, kötelezi.</p>
Lottery	<p>A játékban egy véletlenszerű változó van, amely a kritikus találat. Ennek esélyét százalékosan növelhetjük.</p>	<p>A játékban létezik olyan zsákmány, amely egyfajta tárolóként több véletlenszerű zsákmányt tartalmaz, valamint a fekete aukciós házban véletlenszerűen fordulnak elő bizonyos tárgyak.</p>	nincs	<p>A pontok megszerzésekor lehet a játékosnak szerencséje (jó kérdést kap, jó tértelt húz).</p>
Ownership	<p>Azok a felhasználói ikonok, illetve kiegészítők, amiket csak magas rangsorolással lehet megszerezni/elérni,</p>	<p>Az achievementek, címek, speciális hátasok mind hordoznak érzelmi töltetet is mivel megszerzésük</p>	nincs	<p>Elvileg lehetne, például ha külső jegyei lennének egy kimagasló teljesítménynek (jelvények), vagy egy adott</p>

	vagy amiket csak régi játékosok szerezhettek meg értékesnek számítanak.	nagy teljesítményt igényelt, valamint a többi játékos is ezek által látja a teljesítményeket.		iskolához tartozásnak (egyenruha).
Points	<p>A felhasználói fiókot 1-30 szintig növelhetjük, valamint minden meccsen a hőszünk az első szinten kezd és egészen a 18-as szintig juthat el tapasztalati pontok szerzésével. A szintlépéssel kapcsolatos elvárásokat és jutalmakat lásd fent.</p> <p>A rangsorolt játékok játszásával is pontok szerezhetők, részleteket lásd fent.</p> <p>A játékon belüli pénz/minion/Ölés/halás/segédkezés pontok szerezhetők, ezeknek részleteit lásd fent.</p>	Tapasztalati, reputációs, hódítási, becsület pontok valamint az achievementekhez tartozó pontok szerezhetők.	<p>A játékban minden szinten pontok szerezhetők, minden megsemmisített ellenségért, épületért vagy tárgyért, valamint a fel nem használt madarakért.</p> <p>A játékos a ranglistán szerepelhet a részenkénti és az összes elért pontjaival.</p>	A játékos pontokat kap a különböző teljesítményiért. 1 pont jár a sikertelen teljesítésért, 2–5 pont a teljesítmény szintjétől függően. A félévi és évvégi achievementek is hasonlóan 2–5 pontokat tartalmaznak. Az egyéb küldetésekért nem jár pont.

Progression	A játékon belül és a játékon kívül is az előírt és megszerzett tapasztalati pontot és szintet is lehet látni.	A játékon belül az előírt és megszerzett tapasztalati, reputációs pontot és szintet is lehet látni. Valamint az achievementek eléréséhez kellő előrehaladás is látható. A játékon kívüli hivatalos weboldalon a játékos előrehaladása minden szinten megtekinthető.	A szintek végig vitele után látható a részek táblázatában, hogy melyik szintet milyen eredménnyel, hány csillaggal volt teljesítve.	A játékos a különböző játékrészek teljesítéséről, azaz az előrehaladásáról rendelkezik különböző achievementekkel (bizonyítvány, oklevél), de ezeknek nincs semmilyen vizuális megjelenítése.
Quests	A napi győzelmi bónusz az egyetlen állandó küldetés, valamint nagyobb eseményekhez köthető 1-2 küldetés érhető el, amelyek nagy részben egy bizonyos számú idő alatt vagy játékmódban elért győzelemért cserébe adnak jutalmat.	A játékban rengeteg egyedi, speciális és napi küldetés van a játék minden területén.	nincs	Házi feladatok, egy-egy vizsga letétele felfogható quest-nek, de klasszikus questeknek csak a projekt pedagógiai feladatok tekinthetők.

Reward schedules	nincs	Bizonyos számú küldetés elvégzésért, bizonyos számú harcban való részvételért, bizonyos ellenséges játékos megöléséért stb. achievement kapható.	nincs	Nem jellemző, de lehet olyan kítűzött feladatot az iskolában, mely több feltételt is magába foglalva díjazható (az egész osztály vegyen részt, és az összegyűjtött papír mennyisége érjen el egy bizonyos értéket)
Status	Ranglétra.	Ranglétra, felszerelés, cím, klán, speciális háttér.	A ranglétrán elfoglalt hely megtekinthető.	Bár az iskolában léteznek a diákok között státuszok, ranglétrák, de ez nem függ össze az iskolai teljesítménnyel, sőt azzal gyakran ellentétes.
Urgent optimism	A játékosok többsége azért játszik rangsorolt meccseket, mert feljebb szeretne jutni a ranglétrán.	Ha a világon a szerveren, vagy a régióban először győzik le a legnehezebb ellenséget a legnagyobb nehézségi fokon, azért speciális achievement szerezhető. A ranglétrán	A játékosok törekednek minden pályát maximális 3 csillagos teljesítménnyel végigvenni, még akkor is, ha már tovább haladhatnának, akár egy csillaggal is.	Nem jellemző az iskolai életben a maximumra törekvés, mint motivációs tényező.



		elért magas helyezését achievement, cím, speciális hátas szerezhető.		
Virality	Amennyiben az általunk meghívott játékos elér egy bizonyos szintet játék kívül elkölthető pontokat kapunk.	Meghívott barátért cserébe, egyszerűsített szint lépést és egy speciális hátast kapunk.	nincs	Egyáltalán nem jellemző, hogy a diák, mint játékos azért kapna elismerést, achievementet, mert más játékost is bekapcsolt a játékba, vagy segített neki.

## Konklúziók

Akár a digitális játékprogramok részletesebb bemutatását, akár a hatásmechanizmusokat tartalmazó táblázatot tekintjük, jól láthatók azok a különbségek, melyek az iskola világa, az oktatás és a népszerű, de típusában jelentős különbségeket képviselő digitális játékok között vannak. Az eltérések közül a fontosabbak a következők:

- Az első szembeszökő különbség az, hogy oktatási világunk szintjeinek száma bármelyik programét alul múlja. Annak ellenére, hogy a legbonyolultabb játékok végigjátszása (ha van ilyen) maximum egy-két hetet, hónapot vagy évet ölel fel, addig az iskola általunk tárgyalt szegmensei összesen 20 évet fognak át. Szomorú látnunk, hogy az Angry Birds nevű gyermekjáték „felbontása” is meghaladja a 20 évet felölelő iskoláét.

- A másik látható különbség, hogy a magas minőséget képviselő LoL és a WoW esetében az azonnali visszajelzések száma, fajtái, rendszere mesze felülmúlja az iskola statikus, néhány eszközzel operáló rendszerét. Az azonnali visszajelzések, azok látható – és szinte kivétel nélkül pozitív – jellegéről nem is beszélve.
- A játékleírásokból az is kiderül, hogy azok szintjei, pályái, küldetesei mindig igazodnak a játékos aktuális tudásszintjéhez (és senki sem érdeklődik az életkor után). A küldetések, harcok, ellenségek, legyőzendő szörnyek nehézségi foka a játékos fejlődéséhez igazodik úgy, hogy az adott szinten még teljesíthető kihívásoknak tűnjék.
- Érdekes módon a játékok világában nem jelenik meg a „stréber” lenézett státusz, ott a teljesítménynek tisztelete van.
- Szintén különbség az oktatás világa és a virtuális a játékok között, hogy az utóbbiban alig található büntetés, míg az iskola széles skálán kínál a büntetésre.
- Az is erős eltérés, hogy a játékprogram írók mindig nagy gondot fordítanak arra, hogy a teljesítménynek, az elért eredményeknek és a rangsoroknak szép, izgalmas, tetszetős megjelenítése legyen. Sőt kifejezetten látványosra, színesre, fiatalos dizájnúra tervezik a pontok, bónuszok, achievementek elmeit, a játékost megjelenítő avatárok figuráit, a rangsorok táblázatait. Ehhez képest egy iskolai ellenőrző könyv, vagy egy bizonyítvány, egy digitális napló vizuális tervezése és kivitelezése a praktikumon kívül semmilyen erény sem tud felmutatni.

- 
- Az iskolában nincsenek avatarok, melyek nevét, külsejét, tulajdonságait a tanulók maguk alakíthatnák, nincsenek a teljesítményeket és eredményeket megjelenítő látványos jelvények, külső jegyek, melyeket a diákok büszkén viselnének.
  - További különbség, hogy az iskolában ugyan elszórva találhatunk csoportosan megoldandó „küldetéseket”, de olyan nem találunk, amely csak csapatban oldható meg és ez a továbblépés kizárólagos feltétele lenne.

Ez a felsorolás a játékleírások és a hatásmechanizmus táblázat adatait tanulmányozva tovább folytatható. A különbségek számbavételének két fontos következménye lehet. Egyrészt segíthet a pedagógia folyamatok tervezésekor és újragondolásakor. Gamifikáció nélkül is át lehet úgy tervezni az iskolai tanulási környezetet, hogy azokat a hatásmechanizmusokat alkalmazni tudjuk, melyek a digitális játékokat oly népszerűvé és hatékonyá teszik. A másik konklúzió természetesen az, hogy alapokat kapunk egy oktatási folyamat gamifikációjának megtervezéséhez úgy, hogy a pedagógia célok veszélyeztetése nélkül játékosítsuk azt.

Az összehasonlításnak van még egy tanulsága: a digitális játékok tervezői nem pedagógusok, pszichológusok, így nem ismerik a humán tudományok összefüggés-rendszerét, törvényszerűségeit, így gyakran vétenek pedagógia/pszichológiai hibákat. Amit viszont nagyon jól ismernek az a játékok működési és hatásmechanizmusa. Ezért ezen hatásrendszerek kritika nélküli átvétele komoly veszélyforrás is egyben. Vannak például olyan pedagógiai helyzetek, amelyeknél a kiélezet verseny diák és diák között inkább árt, mint használ.

Akár a gamifikáció eszközeit és lehetőségeit választjuk, akár a meglévő tanulási-tanítási folyamatok tervezzük újra, arra kell törekednünk, hogy az

alulmotivált Z generációt meg tudjuk szólítani, motiválttá tudjuk tenni a pedagógia célok elérésében.

Ezért minden innovatív pedagógusnak érdemes ezzel kísérleteznie, még akkor is, ha a kezdeti lépések nem felelnek meg minden tekintetben a gamifikáció szigorú elvárásainak. A diákok értékelik ezeket a próbálkozásokat és „benne vannak a játékban”, így fokról fokra el lehet jutni profi gamifikációs megoldásokig, akár olyan szintig is, mint a Classcraft, mely a WoW hatásmechanizmusait használja fel arra, hogy a tanulási, osztálytermi környezet játékkörnyezetté váljon, ahol a tanulás játékká válhat (Classcraft,2014).

## Bibliográfia

- Badgeville (2015): Game Mechanics, [https://badgeville.com/wiki/Game\\_Mechanics](https://badgeville.com/wiki/Game_Mechanics)
- Classcraft portál (2014), [www.classcraft.com](http://www.classcraft.com)
- Debreczeni Dániel Géza (2014): A digitális játék-alapú tanulási eszközök tervezésének pedagógiai alapjai, Iskolakultúra 2014/10.  
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00189/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2014\\_10\\_015-027.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00189/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_10_015-027.pdf)
- Hegedős Gábor (2005): A játékpedagógia elmélete és gyakorlata a konstruálásban, Kecskeméti Főiskola, [http://www.kefo.hu/maskepptudomany/files/022-hegedus\\_g\\_a\\_jatekpedagogia\\_elmelete\\_es\\_gyakorlata\\_a\\_konstrualasban.pdf](http://www.kefo.hu/maskepptudomany/files/022-hegedus_g_a_jatekpedagogia_elmelete_es_gyakorlata_a_konstrualasban.pdf)
- Nádori Gergely (2012): Gamification – tananyag PIL Akadémia 2012 [http://tanarblog.hu/attachments/3010\\_7\\_gamification.pdf](http://tanarblog.hu/attachments/3010_7_gamification.pdf)
- Rab Árpád (2014): A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép-és felsőoktatásra, Oktatás-informatika, <https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web &cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CD0QFjADahUKEwj8rmy6I7GAhXIn3IKHXKUBLw&url=http%3A%2F%2Fwww.oktatas-informatika.hu%2F2013%2F03%2Frab-arpad->

---

a-gamifikacio-lehetosegei-a-nem-uzleti-celu-felhasznalasok-teruleten-kulonos-  
tekintettel-a-kozep-es-felsooktatasra%2F&ei=3kF9VeOLA8i\_ygPyqJLgCw&us  
g=AFQjCNHdfWVhT5WN82g2\_U3PvkvHr3EXvg&sig2=g\_7y\_3uf2baV4mQ  
RpxKGaw

Tóth Péter (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet, Opus et  
Educatio, 2014, [http://opuseteducatio.hu/?page\\_id=387](http://opuseteducatio.hu/?page_id=387)

ISBN 978-963-334-251-0



9 789633 342510

**SZÉCHENYI** 



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**