

Képzés és Gyakorlat
Training & Practice

IX. Képzés és Gyakorlat
Nemzetközi
Neveléstudományi
Konferencia

NEVELÉS ÉS TUDOMÁNY,
NEVELÉSTUDOMÁNY A 21. SZÁZADBAN

TANULMÁNYKÖTET

Kaposvár, 2015

IX. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia

NEVELÉS ÉS TUDOMÁNY, NEVELÉSTUDOMÁNY A 21. SZÁZADBAN

TANULMÁNYKÖTET

A konferencia a „Pedagógusképzést segítő hálózatok
továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című,
TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű pályázat
keretében kerül megrendezésre

Szerkesztő:
Nagyházi Bernadette PhD

Angol nyelvi lektor:
Dr. Kopházi-Molnár Erzsébet

Felelős kiadó:
Podráczky Judit PhD
dékán

ISBN 978-963-9821-98-9

ELEKTRONIKUS KIADVÁNY

Műszaki szerkesztés: Somogy Design Kft.
Felelős vezető: Csere Tamás

Tartalom

PLENÁRIS ELŐADÁS	7
TORGYIK JUDIT Inklúziós törekvések a roma gyerekek oktatásában Európa különböző országaiban	8
A KORA GYERMEKKORI NEVELÉS AKTUÁLIS KÉRDÉSEI	21
ENDRÉDI BEÁTA A hároméves kortól kötelező óvodába járás bevezetése, társadalmi és szakmai fogadtatása, várható hatásai	22
KOMLÓSI VERONIKA JÚLIA Kisgyermek-pedagógiai szemlélet hiánya az oktatásügyben	32
LAJTAI ZSOLTNÉ Élmények tapasztalatok útján A tapasztalati tanulás lehetőségei kisgyermekkorban a bölcsőde intézményében	38
PÁSZTOR ENIKŐ A játékos idegennyelv-tanulás óvodáskorban – a kisgyermek mint idegennyelv-tanuló	51
VARGA LÁSZLÓ – DETRE ZSUZSA – FARNADY-LANDERL VIKTÓRIA A kisgyermekkor neuropedagógiai értelmezése	62
GYÓGYÍTÓ NEVELÉS	85
BÉRES JUDIT – ZOBOKI RITA Biblioterápia időseknek a pécsi Szenior Akadémián	86
JÓZSEF ISTVÁN Családi konfliktusok megjelenése az iskolában	93
KOMJÁTHY ZSUZSANNA Foglalkozási Rehabilitáció a gyógyító pedagógia szolgálatában a mozgáskorlátozottá vált személyek munkaerő piaci integrációjánál	109
TÓTH-SZERECZ ÁGNES A kognitív profil teszt bemutatása – jelentőségének hangsúlya a pedagógus munkájában	118

FELKÉSZÍTÉS A NEVELŐI SZEREPRE	127
ANGYAL MAGDOLNA Megjelenik-e a romológia ismeretanyaga az orvos- és egészségtudományi képzések kurrikulumban?	128
BENCÉNÉ FEKETE ANDREA Az iskolai egyenruha nevelő, közösségerősítő hatása	137
CSERNÉ ADERMANN GIZELLA Tanuláselméleti és módszertani aspektusok a kompetencia alapú pedagógus továbbképzésben	146
CSIMA MELINDA – FISCHER BRIGITTA – GELENCSÉR ERZSÉBET – HARJÁNNÉ BRANTMÜLLER ÉVA A nevelési stílus, a koherencia-érzet és az egészségmagatartás összefüggéseinek vizsgálata	154
HARJÁNNÉ BRANTMÜLLER ÉVA – HORVÁTH ORSOLYA – KARÁCSONY ILONA Szülői nevelési stílus hatása a serdülők családi légkörre vonatkozó nézeteire, az étellel való elégedettségére, az élet értelmességébe vetett hitére, depressziós szintjére, valamint konfliktuskezelési preferenciájára	163
HORVÁTHNÉ TÓTH ILDIKÓ Somogy megyei pedagógusok továbbképzési igényei és lehetőségei	173
KÓMÜVES ZSOLT Kábítószer-használat vizsgálata egy kaposvári középiskolában	181
MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA Környezettudatos nevelés – Fenntartható fogyasztás	192
PÉKNÉ SINKÓ CSENGE A szövegértés és a tanulási motiváció összefüggései hátrányos helyzetű tanulók esetében	200
ANYANYELV ÉS KULTÚRAKÖZVETÍTÉS	209
KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET Mitől tetszenek a mesék?	210
N. MANDL ERIKA Szimbolikus/mitikus terek és tárgyak klasszikus iskolai olvasmányaink színpadi adaptációiban	225
SZABÓ VERONIKA Nyelv, humor, irodalom – integrált magyartanítás kortárs gyermekirodalmi alkotások segítségével	233

SZIJÁRTÓ ADRIENN Alkalmazott drámapedagógiával az előadói készségek fejlesztéséért	244
VÖRÖS KLÁRA Induktív tanulás – regényből	252
NEVELÉS ÉS INFORMATIKA	259
AKNAI DÓRA ORSOLYA Interaktív tábla használata a súlyosan-halmozottan sérült gyermekek fejlesztésében	260
BARKÓCZY LÁSZLÓ Az internet, mint média használata a pedagógusi munkában	277
ESZTELECKI PÉTER Milyen arányban teljesítik a jelentkezők az online kurzusokat?	288
FEHÉR PÉTER Digitális történetmesélés – módszertani kaleidoszkóp	300
KARÁCSONY ILONA – NEMES ANNA – HARJÁNNÉ BRANTMÜLLER ÉVA Netfogyasztási szokások veszélye középiskolás fokon	308
KÖRÖSI GÁBOR A délvidéki szórványban élő diákok IKT-eszközhasználati szokásai	322
SURAPKA BORBÁLA – KOMLÓSI VERONIKA JÚLIA Az „Android” alapú szoftverek alkalmazásának lehetőségei a fejlesztő órákon	332
NEVELÉS ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNY	339
BENCE KRISZTINA KRISHNA VALLEY – Krishna Valley – a peaceful spot, which teaches for life	340
DÁVID JÁNOS A geoláda-vadászat felhasználási lehetőségei a természetismeret oktatásában	349
DÉNES DÓRA A pályaválasztás lehetséges gender-aspektusai egy kérdőíves kutatás tükrében	357
DOMOKOS ÁRON A relaxáció bevezetésének problematikája az oktatásban ..	363
TAKÁCS ISTVÁN – GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA A sikeres öregedés lehetősége a 21. században – ageronto(gyógy)pedagógia létjogosultsága	372

NEVELÉS ÉS TUDOMÁNY	381
BERTALAN PÉTER Globális történeti hálózatok és modellek történelemdidaktikai vonatkozásai. Egy hálózati alapú geopolitikai modell bemutatása	382
KISMÓNI GLÓRIA Egyházak felnőttoktatási tevékenységének trendjei	397
TESTI NEVELÉS	405
HAHN LÁSZLÓ – KISS ZOLTÁN Egyesült államokbeli és magyar hallgatók kosárlabdázással kapcsolatos szokásai és ismeretei	406
HORVÁTH KATALIN – KISS ZOLTÁN A tartáshibák primer prevenciója alsó tagozaton	415
KISS ZOLTÁN – SZABÓ ESZTER Tanítójelöltek testnevelés tantárggyal kapcsolatos véleményének vizsgálata	424
SZABÓ ESZTER – KISS ZOLTÁN Tanulásban akadályozott és ép értelmű tanulók testi fejlődése és motoros teljesítménye	431
ABSTRACTS	441

PLENÁRIS ELŐADÁS

Inklúziós törekvések a roma gyerekek oktatásában Európa különböző országában

A roma kisebbség az Európai Unió legnagyobb kisebbsége; csoportjaik Európa minden országában megtalálhatóak, számukat pedig 10–12 millióra becsülik. A roma népesség nagy része a társadalomban marginális helyet foglal el. Bár egyre nagyobb az érdeklődés a kisebbségek iránt, egyre több szakirodalom, könyv, cikk és kutatás foglalkozik ezzel a témával, életkörülményeik még mindig a legrosszabbak kontinensünkön. Az EU-ban számos új pályázat és program van, amely a roma gyerekek iskolai eredményeinek, teljesítményének és társadalmi inklúziójának javítását tűzi ki célul. Jelen tanulmány azoknak a jelenlegi európai fejlesztési folyamatoknak a főbb jellemzőit emeli ki, melyek a roma gyerekek iskolai inklúziójával foglalkoznak.

A romák az EU legnagyobb lélekszámú etnikai kisebbségét alkotják, csoportjaikat megtaláljuk szinte valamennyi uniós tagországban, számukat megközelítőleg 10–12 millióra becsülik Európa-szerte. Számarányukat tekintve más eredményre jutunk, ha a hivatalos népszámlálási adatokra támaszkodunk, illetve ha a különböző becsléseket, egyéb vizsgálatok eredményeit tartjuk szem előtt. Többségük Európa keleti felében él, a nyugati országokban jóval kisebb arányban vannak jelen. Míg Bulgáriában, Romániában viszonylag magas az arányuk, addig Luxemburgban, Cipruson, Észtországban igen alacsony. Az EU-tagországok közül egyedül Máltán nincsenek jelen.

A cigánysággal foglalkozó kutatások első kérdése annak meghatározása, ki a *cigány*. A kérdés nem könnyű, hiszen igen változatos jellemzőkkel bíró népcsoport közös elnevezéséről van szó, ugyanakkor a csoport körülhatárolása mégis szükségzerű. A *cigányság* transznacionális kisebbség, mely saját anyaországgal nem rendelkezik, ugyanakkor mind nyelvi, kulturális, életmód-, társadalmi-gazdasági helyzetét tekintve igen változatos jegyekkel bír, mely jellemzők meghatározzák iskolázásukat, oktatási helyzetüket is. A fent említett változatosság érzékeltetésére nézzünk néhány példát. A romák Európában többféle *hivatalos státuszt* betöltenek. Etnikai kisebbségként tekintenek rájuk például Lengyelországban, Romániában, Szlovéniában. Vannak olyan országok, ahol *nemzeti kisebbségként* tartják

nyilván őket, például Svédországban és Németországban. Egyes csoportjaik menedékkérőként, *menekült*ként jelennek meg Európa különböző területein – így például Olaszországban és Németországban találni személyi igazolvány, születési anyakönyvi kivonat, hivatalos állampolgárságot igazoló okmány nélküli, nagyobb létszámú, főként a volt Jugoszlávia területéről beáramlott csoportokat. Ők legális vagy illegális migránsok egyaránt lehetnek. Vannak ugyanakkor olyan országok is Európában, ahol nem tartják őket sem nemzeti, sem etnikai kisebbségként nyilván, ilyen például Hollandia (*Ethnic minority...* 2008).

Lakóhelyüket tekintve letelepedett életmódot folytatókat, félnomádokat (akik az évnak csak egy részében vándorolnak) és utazókat különböztethetünk meg közöttük. Így hazánkban éppúgy, mint Svédországban és Dániában, letelepedett életet élnek, míg Ausztriában többségük mára már letelepedett, de kisebb számban jelen vannak a félnomád életmóddal bírók is körükben. Angliában, Írországban, Franciaországban többségük utazó, vándorló életmódot folytat, míg kisebb csoportjuk letelepedett életet él. A fenti nyugat-európai országokban gyakori a lakókocsis vándorlás körükben.

Az európai romák általános *társadalmi, gazdasági helyzetére* jellemző, hogy jóval rosszabb szociális körülmények között élnek minden tagállamban, mint a többségi lakosság tagjai, gyakori a munkanélküliség, az alacsony jövedelem körükben. „*Várható élettartamuk 10–15 évvel rövidebb [...], amely a legszegényebb afrikai és ázsiai országok helyzetéhez hasonló*” (*Community Instruments and Policies for Roma Inclusion* 2008, 20).

Az Európai Unió általános célkitűzése, hogy társadalmi befogadásukat elősegítse, esélyegyenlőségüket az élet minden területén – így az oktatás, az egészségügy, a lakhatás és a munkaerő-piaci helyzet terén – javítsa. Ennek érdekében többféle formában támogatja helyzetük jobbra fordulását, ugyanakkor ez a tevékenység az általános uniós politikák és programok részeként szerveződik, s nem külön politika formájában történik. Megfigyelhető, hogy a nyugat-európai uniós tagállamok az elmúlt évtizedekben a bevándorlók, a vendégmunkások, illetve az egykori gyarmatokról érkező migránsok problémáira reflektáltak leginkább, addig a közép- és a kelet-európai tagállamok számára a romák társadalmi gondjainak – köztük oktatásügyének – megoldása áll évtizedek óta a figyelem középpontjában.

A közoktatás integrációs és inkluzív nevelésre vonatkozó fogalmai

Az Európai Unió a befogadó társadalom elérését célozza, szemben a kirekesztő társadalommal, miközben az oktatásügy területén hazánkban is ismertté vált az

integráció mellett az inkluzív nevelés elve. Az oktatásügyben az inklúzió jóval többet takar, mint az integráció. Az *integráció* jelentése „*a kisebbség saját identitásának megtartása mellett válik a társadalom egyenrangú részévé, miközben hangsúlyozottan megtartja önazonosságát*” (Pankucsi 2010). Az integrációnak, mint ahogy az inklúzióknak is, helye van a nevelésben, s az uniós fejlesztések központi kérdését jelenti.

Réthyné (2006) a következőképp fogalmazza meg az integráció és az inklúzió közötti különbséget: „*az integráció elve megköveteli, hogy az iskola mindenki számára úgy szerveződjön, hogy minden gyereket, tanulót szociális kirekesztés, másság, defektus címkéje nélkül, saját individuális sajátosságainak megfelelően fejlesszen. [...] Az integráción túl az inkluzív iskola befogadó, a pedagógusok felkészültsége, a tanítási programok, a szervezési formák, a tárgyi feltételek biztosítottasága miatt alkalmazkodni tud a gyermekek különböző személyiségjegyeihez, tanulási stílusához, üteméhez, biztosítva a nevelési lehetőségek igazságosságát. Az integráció elvének leghatékonyabb érvényesülését az az inkluzív iskola biztosítja, mely a teljes befogadást, az egyénhez igazodó teljes körű és differenciált fejlesztési eljárásokat képes garantálni*” (i. m. 235).

Az integráció csupán a különböző csoportokból érkezett egyének közös együttműködése, együttes tevékenysége, addig az inklúzió magában foglalja a különböző társadalmi helyzetű egyének befogadására való szakszerű felkészültséget is. Így az oktatásban, a pedagógusok megfelelő szakmai felkészültségét, tudását, kompetenciáit a szegénységből, hátrányos helyzetből, eltérő kulturális környezetből érkezett tanulókkal történő foglalkozásra, ugyanakkor a tárgyi-eszközbeli feltételek megteremtését, meglétét is a sikeres oktatási munkához. Az az integráció, melynek nincsenek meg a feltételei (hiányoznak a tárgyi, anyagi feltételek, nincsen meg a pedagógusok szükségessége, a témához kapcsolódó szaktudása és kompetenciája), többet árt, mint használ.

A cigányságot az Európai Unióban általában két szempontból veszik számba a különféle közösségi fejlesztési programok, uniós dokumentumok. Egyrészt mint *hátrányos helyzetű, szegénységnek, előítéleteknek és marginalitásnak kitétt csoportot* tekintik, s az esélyeik javítását célozzák; másrészt mint a többségi lakosságtól eltérő *kulturális* háttérrel rendelkező kisebbségi *csoporttal* számolnak. Mind az esélyeik javítása, a társadalmi befogadásuk elérése, mind pedig az interkulturális szemlélet jelenléte megfigyelhető az Európai Unió oktatási, képzési programjai körében.

A romák iskolázásával való közösségi foglalkozás története a '70-es évek közepéig visszavezethető. 1976-ban az Európai Közösség létrehozta *Az első oktatási ak-*

cióprogramot, amelynek témánk szempontjából több vonatkozásban is fontossága van. Egyrészt ez volt a Közösség első olyan dokumentuma, amelyben az oktatás nagy jelentőséget kapott – korábban nemzeti belügynek tekintették az oktatással való foglalkozást, mostanra viszont érezhetően egyre inkább fokozódik az oktatásügy iránti érdeklődés a közösségi politikában is.

Az oktatás nemzeti jellege és felelőssége továbbra is fennmaradt, azonban a közösség tagjai kezdték felismerni a képzésnek a gazdaság milyenségében, a versenyképesség megőrzésében, növelésében játszott hatalmas szerepét. Másrészt az akcióprogramban megjelent a vándorló életmódot folytató gyerekek esélyei növelésének igénye, az integrálás kifejezett törekvése. Az első oktatási akcióprogramban kapott helyet az esélyegyenlőség kérdése, ebben kifejezték: *„a tagállamok oktatáspolitikájának célja, hogy mindenki egyenlő eséllyel részesülhessen jó minőségű oktatásban”* (Forgács–Loboda 2003, 16). Köztük a fogyatékkal élők és a vándorló életmódot folytató családok gyermekei is említésre kerülnek.

Később, 1984-ben az Európai Parlament két határozat erejéig foglalkozott az állandó bejelentett lakással nem rendelkező gyermekek oktatásával és a közösség területén élő cigányok helyzetével. Ugyanebben az évben felkérték a tagállamokat ez irányú tevékenységük összehangolására, valamint a roma kultúra őrzésére vonatkozó programok kidolgozására (Kardos–Radó 1999). Ekkor már néhány éve működött Párizsban a René Descartes Egyetem Cigány Kutatási Központja, melynek munkatársait az Európai Bizottság azzal bízta meg, hogy készítsenek átfogó jelentést a cigányság európai oktatási helyzetéről. A kutatóközpontban dolgozók a felkérésnek eleget téve nemzetközi összehasonlító elemzésbe kezdtek, melynek eredményeként száz pontból álló javaslatcsomagot dolgoztak ki. Ebben hangsúlyozzák, hogy a cigányság oktatását tekintve *„nincsenek receptek, sem tökéletes megoldások”* (Liégeois 2002, 272). Emellett a kisebbségkutatók kiemelték, hogy a gyerekek jellemzőit, igényeit és szükségleteit figyelembe vevő, azok szociokulturális sajátosságaira építő közoktatás lehet eredményes.

A párbeszédnek különösen nagy jelentősége van a fejlesztés folyamatában. A másik ember életének megértése, megismerése kommunikáció nélkül elképzelhetetlen. Az iskola, a pedagógusok, a család, a gyerekek közt elengedhetetlen szerepet játszik az iskolázás eredményességének elérése érdekében a jó kontaktus kialakítása. A rendszeres kommunikáció teremtheti meg az esélyét egymás megértésének, kölcsönös megismerésének. A cigányság oktatásának fejlesztésében az elszigetelt megoldások nem vezethetnek eredményre, hanem az egyes iskolák, az őket tanító pedagógusok összedolgozása vihet előre.

A változások sikeréhez a párizsi kutatók holisztikus szemlélettel javasolták, hogy szektorközi együttműködés keretében az oktatásügyön túl a szociális, a munkaügyi és más területek is dolgozzanak össze, mivel egyedül az iskolától nem remélhető, és nem is várható el lényeges javulás elérése. Javasolták, hogy a romákat érintő kérdésekre magukat az érintetteket is vonják be, valamint az egyetemi szociológia és pedagógia tanszékeken meglévő humán erőforrást ugyancsak mozgósítsák a fejlesztések érdekében. Mindehhez nagyfokú nyitottságra, toleranciára, rugalmasságra van szükség, mely figyelembe veszi az érintettek szociális és kulturális jellemzőit (Liégeois 2002; 2009).

1989-ben született *Zöld Könyv az oktatás európai dimenziójáról* céljai közt hangsúlyozza „*olyan multikulturális Európa létrejöttének az elősegítését, melyben tisztelet övezi a nyelvi és a kulturális identitásokat*” (Forgács–Loboda 2003, 34). Az európai dimenzió gondolata magában foglalja minden, a kontinensen meglévő kultúra őrzésének, ápolásának jelentőségét. A kulturális sokféleség elismerésének háttérében az állt, hogy a nyugati államokban eddigre már a bevándorlók, a vendégmunkások gyermekei iskolázásának megoldása miatt lényegében átformálódott a közoktatás arculata, új célok és metodikai megoldások kerültek alkalmazásra, s a fejlesztési folyamatból a romák sem maradhattak ki. Azonban a figyelem ekkor még főleg a vendégmunkásokra és a migránsok gyerekeire irányult, mivel a romák hozzájuk képest jóval kisebb számban voltak jelen a nyugat-európai országokban, ugyanakkor a migránsok számának hirtelen jött, drasztikus növekedése erre a csoportra irányította a figyelmet.

Közben az egyes EU-programokban is helyet kapott a romák oktatásának kérdése. Időközben az EU-hoz újonnan csatlakozni kívánó közép- és kelet-európai országokkal szemben a koppenhágai kritériumokban követelményként támasztották a kisebbségek tiszteletben tartását és védelmét. Az Európai Tanács ülése Koppenhágában 1993-ban fogalmazta meg azokat a követelményeket, amelyeket a bővítés feltételül szabtak a tagjelöltek számára. 1998-tól ország-jelentések készültek arról, hogyan sikerült a koppenhágai kritériumok betartása – köztük a kisebbségek, így a romák helyzetének javítása az aspiránsok között.

A közép- és kelet-európai országok ehhez a célhoz az előcsatlakozási alapok révén kívántak hozzájárulni. A PHARE program keretei közt a tagjelöltek széleskörű fejlesztésekbe kezdtek, melyek számos ponton – oktatás, kultúra, egészségügy, szociális helyzet – javítani kívánták a romák helyzetét. A PHARE program 1989 óta nyújtott támogatásokat a volt szocialista országoknak, először a rendszerváltás utáni demokratikus átalakulási folyamatokhoz kapcsolódó fejlesztésekre, Lengyelország és Magyarország részére, majd a kör kibővült a többi közép- és

kelet-európai ország támogatásával is. A PHARE program 1997-től kifejezetten az aspiránsok előcsatlakozásra koncentrálnak működött. Azzal, hogy a régi tagállamok az újaknak kritériumként szabták az uniós felvételhez a romák helyzetének javítását, a belépni kívánók cigányságának gondjai kerültek reflektorfénybe.

Valójában azonban a nyugat-európai tagállamok roma lakosságának életkörülményei korántsem sokkal jobbak, mint a tőlük keletre élő társaiké, s azok ugyanolyan gondokkal néznek szembe a társadalomban, az oktatásügyben és a közélet más területein is, mint keleti társaik – így komolyabb fejlesztésre ezekben az országokban is nagy szükség lett volna, s lenne ma is. A nyugati tagállamok féltek attól, hogy az uniós egyesüléssel a szegényebb keleti országok lakóinak tömege – köztük főleg a legelesettebbek, a legszegényebbek – áttelepülnek a nyugat-európai jóléti államokba, ahol komoly szociális és munkaerő-piaci problémákat okozhatnak. A bevándorlók újabb hullámától tartva, a csatlakozás feltételül szabták a romák helyzetének általános javítását, a kisebbségnek védelmét.

A PHARE program keretei közt számos sikeres projektet megvalósítottak: 2000-ben Szlovákiában az iskola-előkészítést a roma anyák bevonásával, míg az általános és középiskolák számára, a pedagógusok munkáját segítő roma asszisztenseket képeztek. 2001-ben Romániában az óvodáztatást és a lemorzsolódás csökkentését támogatták, Szlovákiában ugyancsak az óvodai nevelésre helyeztek hangsúlyt, míg Csehországban olyan civil társadalmi projekteket finanszíroztak, melyek a romáknak lehetőséget adtak tanácsadói munkakörök betöltésére, valamint átképzéseket is támogatott. Magyarországon az esélyegyenlőségi politika került előtérbe a PHARE támogatások során a romákkal kapcsolatban, az oktatásban és a munkaerő-piacon. Így többek közt a speciális iskolákból a normál tanterű iskolába való visszakerülést célozták (EU támogatás... é. n.).

Az utóbbi években több ország – Bulgária, Románia, Szlovákia, Görögország, Olaszország, Portugália és nem utolsósorban Magyarország is – a saját Nemzeti Fejlesztési Tervében is megjelenítette a humánerőforrás-fejlesztés prioritásai között a romákkal kapcsolatos terveit.

A romák oktatásának fejlesztése Európa-szerte számos ponton hasonlóságokat mutat az uniós tagállamok között, mindamelllett, hogy az egyes országok saját, nemzeti jellegzetességei is átszínezik a főbb innovatív kezdeményezéseket. Az oktatásügy területén több országban találunk olyan törekvéseket, amelyek közös pontokon találkoznak egymással. A következőkben a fő fejlesztési irányvonalak bemutatása 1) pedagógiai asszisztensek alkalmazása; 2) mentori tevékenység; 3) extracurriculáris programok; 4) az iskolába járás ösztönzésének módjai; 5) a gyerekek kultúrájára építés; 6) a szociális támogatások rendszere terén.

Úton az inklúzió felé

Több európai országban felismerték, hogy a roma gyerekekkel való foglalkozás komoly szakmai feladat elé állítja a pedagógusokat. A hatékonyság növelése érdekében a pedagógusok mellé asszisztenseket biztosítanak, akik az iskola és a gyerekek, illetve a szülők közötti kapcsolatban „híd-szerepet” tölthetnek be, kikerülhetnek a kisebbségi csoport tagjai közül éppúgy, mint a többség köréből. Az *Egyesült Királyságban* a roma gyerekeket oktató iskolák pedagógiai tanácsadóira, valamint szociális munkásokra, családsegítőkre támaszkodhatnak, s erre a központi költségvetéstől külön finanszírozást kérhetnek (Kardos–Radó 1999). *Ausztriában*, Bécsben a sok roma gyereket fogadó iskolákban 2000 óta dolgoznak asszisztensek (Roma and Travellers... 2006). *Csehországban*, tanár-asszisztenseket kezdtek el foglalkoztatni azokban az iskolákban és osztályokban, ahol nagy számban vannak jelen roma tanulók. Az asszisztensek az osztályfőnök felügyelete mellett tevékenykednek. Feladataik köre a nevelőmunka segítésére, a hátrányos helyzetű kisebbségi diákok és az iskola közötti párbeszéd előmozdítására, a konfliktusok megoldásában való segítségre, és fakultatív zene- és drámaóra szervezésére terjed ki. Összességében mind a tanórai, mind pedig a tanórán kívüli nevelés segítésében szerepük van. Olyan személyek lehetnek ebben a pozícióban, akik legalább általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, s elvégezték a roma-asszisztens kurzust (Messing 2003; Nelešovska 2007).

Szlovákiában 2002-ben vezette be az oktatási tárca a tanár-asszisztens szakmát. 2005/2006-ban 973 asszisztent alkalmaztak óvodákban és általános iskolákban, a minisztérium finanszírozásával. Közben a minisztérium rendeletben írta elő, hogy 2010-re az asszisztenseknek pedagógiai szakképzettséggel kell rendelkezniük. A képzettséget az Eperjesi Pedagógiai Intézet által szervezett képzés formájában lehet megszerezni (Advancing Education of Roma in Slovakia 2007).

Pedagógiai asszisztensek alkalmazása megjelent *Lettországon, Litvániában és Lengyelországon* is (Roma in Europe..., 2010). Szlovéniában ugyancsak van erre példa, ahol roma származású személyeket alkalmaztak azzal a céllal, hogy a kisebbségi kultúrából adódó viselkedési eltérések megértésében segítse a pedagógusokat (Režek 2007). Hasonló kezdeményezés elindult és sikerrel működik *Magyarországon*, Ózdon is, melynek keretében a roma származású felnőtteket pedellusi feladat ellátásával bízták meg a helyi általános iskolában. A program ötlete Spanyolországból származott (Mészáros 2008).

Több európai uniós országban indult el mentorprogram az utóbbi időszakban uniós pályázati forrásból, melynek során a hátrányos helyzetű tanulóknak taná-

rok, kortárs segítők vagy szülők nyújtanak támogatást tanulmányaik folytatásához, a házi feladat megírásához, s emellett a mindennapi gondjaik terén is lelki támaszra találhatnak mentoraiknál a diákok. Az EU nemcsak a gyerekek, hanem teljes családok, a felnőttek mentorálását is ösztönzi romákkal kapcsolatos célkitűzéseiben.

Franciaországban régóta él ez a kezdeményezés, melynek keretében idősek, nyugdíjasok, munkanélküliek vagy egyetemi hallgatók, akik önként felajánlott munkájukkal kívánják segíteni a hátrányos helyzetű népcsoportokat, munkájukért anyagi juttatást nem várnak. Jutalmuk az a jó érzés, hogy másokért tettek, segíttek, nem unatkoztak, hasznosnak érezhették magukat (Bajomi 2001).

A mentorálás helyet kapott *Romániában* is, ahol 1998–2001 között a *Roma közösségek iskolai fejlesztése – egyenlő esélyeket a roma gyerekeknek az iskolai és iskolával kapcsolatos tevékenységekben* című projektbe, a diákok segítségére a szülőket is bevonták. Rajtuk kívül pedagógusokat és középiskolásokat képeztek ki mentornak. A mentorokat a tanárok felügyelték és segítették, tevékenységük eredményeképp valamennyi mentorált sikeresen teljesítette a tanévet, néhányuk kifejezetten jó eredményt tudott felmutatni.

Hazánkban a mentorálás először a Soros Alapítvány által finanszírozott projektekben jelent meg. A roma diákok és az őket patronáló tanárok együtt ösztöndíjra pályázhattak, melynek feltétele 3,51-es tanulmányi átlageredmény teljesítése volt (Etűdök módszertanra 2000). Pozitív eredménye, hogy a roma fiatalok közül többen továbbtanultak, s olyan szakmai biztatást, ösztönzést kaptak a tanulás folytatásához, amelyet családi körben nem tudtak volna megszerezni. A mentorprogram később a hazai uniós pályázati programok kiírásában is megjelent.

A roma gyerekek iskolázásával kapcsolatban általános probléma a gyakori hiányzás körükben. Az okok közt számos tényező felmerül, például testvérré való vigyázás, ünnep, betegség, a szülők nem akarják iskolába küldeni a gyereket, pénzügyi nehézségek, utazás stb. (Liégeois 2002).

A tankötelezettség teljesítése nemcsak az alapvető kompetenciák megszerzése miatt fontos, hanem azért is, hogy a fiatalok később a munkaerő-piacon foglalkoztathatók legyenek, rendelkezzenek olyan tudással, képességekkel, mely lehetővé teszi munkába állásukat.

A rendszeres iskolába járás ösztönzésére több helyen találtak megoldást. *Szlovákiában*, ahol minden tanköteles korú gyermeket központilag regisztrálnak, s a helyi önkormányzat szociális osztálya rendszeresen ellenőrzi az iskolákban a gyerekek jelenlétét, ugyanakkor a családok szociális támogatását és a gyermekneveléshez kapcsolódó segítyeket iskolalátogatáshoz kötik (Advancing Education of

Roma in Slovakia 2007). Enélkül nem nyújtanak szociális segítséget a családoknak, s így teszik érdekeltté a szülőket a gyermek iskolázásában. Ezt a mintát kezdte el követni hazánk is.

Finnországban a helyhatóságok feladata a korai iskolaelhagyók felmérése, rendszeres felkutatása (Roma in Europe... 2010). *Hollandiában*, Szlovákiához hasonlóan, szintén központilag regisztrálják a diákokat, ún. soft-számot kapnak a harmadik életévüket betöltötték, mellyel jelzik a hatóságok, hogy a gyerekek tankötelessé válnak (az óvoda is kötelező), a képzésből kimaradókat ellenőrzik, a helyi hatóságok megkeresik, s igyekeznek visszairányítani őket a rendszerbe, s elérni, hogy szakképzettséget szerezzenek (Balogh 2006).

Az utazó életmódot folytatók nem tudnak rendszeresen jelen lenni az iskolában, hiszen a családok folyamatosan vándorolnak. *Németországban* ugyan az egyes tartományok önállóan rendelkeznek az oktatáspolitikáról, azonban 2003-tól nemzeti szinten bevezették az utazó gyerekek számára az ún. iskolai napló használatát. Az utazási időszak elején a gyerekek megkapják a naplójukat, amelybe a szülő köteles rendszeresen vezetni, hol tart a gyerek a tanulásban. Ehhez tankönyvekkel, tananyaggal látják el az iskolásokat. A naplóról a szülőknek másolatot kell készíteniük, és be kell küldeniük az iskolának (Stammschule-nak, ahol a gyerekeket nyilvántartják). Az iskola tutort biztosít a gyerek mellé, aki az utazás ideje alatt figyelemmel kíséri a diák fejlődését, segíti a tanulásban (The school education. é. n.).

Több vizsgálat is arra mutat rá, hogy a hátrányos helyzetben lévő gyerekeknek szükségük van tanórán kívüli, ún. extracurriculáris foglalkozásokra is, hogy megfelelően teljesítsenek az iskolában. Mindez lehet délutáni szakkör, plusz óra, tehetségfejlesztés vagy korrepetálás.

Nagy-Britanniában házi feladat-klubok működnek több iskolában, ahol a roma gyerekek megfelelő feltételek mellett készülhetnek másnapi óráikra. Ezenkívül iskolai tanulókлуб is működik, ahol felzárkóztató órán, korrepetálásban részülnek a diákok (Messing 2003). Svédországban romani anyanyelvű, illetve roma származású tanárokat és oktatást segítő asszisztenseket azért is foglalkoztatnak az iskolákban, hogy a házi feladat megoldásában is szervezett segítséget nyújtsanak a gyerekek számára (Olga 2002). *Németországban* működnek olyan *mobil iskolák*, amelyekben a délutáni tanulásra van lehetőség (The school education... é. n.).

Hazánkban a tanodák indítottak el hasonló kezdeményezést. Szervezőik arra jöttek rá, hogy a roma gyerekeknek gyakran nincsenek otthon olyan körülmények (könyveik, segédeszközök, a tanulásban segíteni tudó szülő), amelyek hozzájárulhatnának a megfelelő fejlődéshez. Ezért hozták létre intézményüket, amely

kifejezetten a délutáni tanulást szolgálta, s emellett az identitás formálásában is szerepet vállalt. A tanoda-program később a hazai uniós humán-erőforrás fejlesztési programban is megjelent.

Az utóbbi időben az Európai Unióban mind több országban fogalmazódott meg a pedagógusokkal szemben, hogy képesek legyenek az etnikai kisebbségekhez tartozó, illetve a migráns diákokkal való szakszerű foglalkozásra. Az NSZK-ban már a nyolcvanas években beépítették a pedagógusképzésbe a romákkal való foglalkozást. Stúdiumot hirdettek az Oldenburgi Egyetemen szociálpedagógusok és leendő tanárok számára, a cigányság kultúrájának megismertetése céljából (Liégeois 2002).

A gyerekbarát szemléletmód a nyugati országokban terjedt el először. Ennek a szellemiségnek az átvételét elősegítette a közép-európai országokban a rendszer-váltás, majd az Unióhoz való csatlakozás folyamata. Az EU kifejezetten támogatja a különböző kultúrából érkezett diákok kultúrájának, hagyományainak megismerését, őrzését, ápolását, melyre több pályázati program keretében van mód.

Csehországban a pedagógusok képesítési követelményeiben ma már megjelenik a multikulturális nevelésre való felkészítés. Elvárják a pedagógusoktól, hogy ismerjék a roma kultúrát, s készek legyenek megismerni diákjaikat, törekedjenek sikerélményeket nyújtani számukra (Nelešovska 2007). *Romániában* a pedagógusok képesítési követelményeinek része mindez (Kovács-Fóris-Ferenczi-Birta-Székely 2009).

2001-ben, PHARE projekt keretében, *Szlovákiában*, Eperjesen Roma Oktatási Központot hoztak létre, amely a pedagógusok számára módszertani anyagokat készít, ugyanakkor nagy szerepe van az integrált oktatás koncepciójának előkészítésében és a pedagógusok képzésében, a tanár-asszisztensek felkészítésében is (The school education... é. n.).

Az egyes európai országokban jellemzően megfigyelhető, hogy az oktatási intézmények a gyerekekhez alkalmazkodnak, a gyerekbarát megoldásokat előtérbe helyezik, a gyerekek szociokulturális háttérét komolyan figyelembe véve működnek. Figyelemre méltó, hogy a cseh oktatásban terjed a *gyerekbarát szemlélet*. Feladatul tűzték ki a cigány gyerekek oktatásának általános megújítását, ének-zenei és mozgásközpontú osztályok létesítését, a nyelvi lemaradásaik miatt fejlesztő programok elérését, valamint a multikulturális nevelés terjesztését. A napközi otthonos nevelésbe beillesztették a roma gyerekekhez közel álló fakultatív délutáni foglalkozásokat, pl. a zenés, táncos elfoglaltságokat (Nelešovska 2007). *Csehország* érzekelte a roma gyerekek igényeit, észrevette érdeklődésüket, s arra kívánt építeni. A '90-es évek óta megjelent az *inkluzív nevelés* gondolata a cseheknél is, s a

hangsúlyt arra helyezték, hogy a különbségeket ne negatívumként, hanem előnyként fogják fel a nevelésben (Staněk 2007).

Romániában az uniós tagság előtti projektekben is megjelent a helyi kultúra figyelembevétele, feltárása. Pl. A *School Development...* című projektben az egyik fontos alkotóelem a helyi idős roma lakosok kikérdezése a szóban élő hagyományokról, a megélt mindennapi történelemről (*oral history*), melynek során a gyerekek a felnőttektől gyűjtöttek meséket, történeteket, népi hagyományokat, majd aztán az iskolai oktatásban is hasznosították az ismereteket (Ciolan 2001).

Hazánkban a roma kultúra iránti érdeklődés növekedését mutatja, hogy a Pécsi Egyetem romológia szakos képzést működtet, a tanítóképzésbe és a tanárképzésbe bekerültek a romák oktatásáról szóló stúdiumok, szociológia tanszékek a kérdéskör társadalmi vetületét közvetítik a hallgatónak. Lovári nyelvből évek óta államilag elismert nyelvvizsga szerezhető az országban. A gyerekbarát módszerek terjesztését az uniós források ugyancsak lehetővé tették, könyvek kiadása, szemléltetformáló továbbképzések szervezése formájában.

Franciaországban, a Távoktatási Nemzeti Központ az utazók középiskolás korú gyermekei számára *távoktatási* lehetőséget biztosít. Az utazó diákok tudását a kötelező iskolázás éve alatt erre specializálódott tanárok ellenőrzik, értékelik (The school education. é. n.). A vándorló csoportok igényeihez alakítják az oktatást *Görögországban*, *Németországban*, *Hollandiában* is, ahol a lakókcis iskolák ugyancsak jelen vannak.

Több uniós tagállam különböző szociális juttatásokkal is elősegíti a roma gyerekek aktív részvételét a közoktatásban. Szlovákiában ingyenes étkezésben és ösztöndíjban részesülhetnek a hátrányos helyzetű tanulók 2002/2003 óta (Advancing Education of Roma in Slovakia 2007). *Csehországban* a roma diákok középiskolai tanulmányaik idejére és a felsőfokú tanulmányaikhoz ösztöndíjban részesülhetnek, továbbá a hátrányban lévők ingyenes iskolai felszerelést kapnak (Advancing Education of Roma in Czech Republic 2007). *Bulgáriában* ingyenes tankönyvet és ösztöndíjat nyújtanak a roma gyerekek számára (Advancing Education of Roma in Bulgaria 2007).

Olaszországban az iskolák könyv, utazási és egészségügyi támogatást nyújthatnak a rászoruló diákoknak, melyért a kiegészítő támogatást igényelhetnek az intézmények az oktatási tárcától. *Dániában*, az *Egyesült Királyságban* az iskolák a költségvetésből kapnak külön forrásokat a gyerekek étkezésének támogatására (Kardos–Radó 1999). Hazánkban a hátrányos helyzetű gyerekek az óvodában napi háromszori ingyenes étkezést kapnak, valamint a gyermekvédelmi támogatásban részesülő iskolásoknak étkezési támogatást, ingyenes tankönyvet biztosítanak.

Bibliográfia

- » *Advancing Education of Roma in Bulgaria* (2007): Budapest: Roma Education Fund.
- » *Advancing Education of Roma in Czech Republic* (2007): Roma Education Fund, Budapest, 37.
- » *Advancing Education of Roma in Slovakia* (2007): Roma Education Fund, Budapest, 36.
- » Bajomi Iván (2001): Mit lehetne tenni a legelesettebbek oktatásáért? *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 10. sz. 95–99. p.
- » Balogh Valéria (2006): Gyermekközpontú iskolák Hollandiában, *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 3. sz. 83–90. p.
- » *Roma in Europe: The Implementation of European Union Instruments and Policies for Roma Inclusion – Progress Report 2008–2010. (2010)*: European Commission, Brussels.
- » *Ettüdök módszertanra. A Soros Alapítvány Roma programjának díjnyertes írásai (2000)*. Budapest: Önkönet, 2000.
- » *Community Instruments and Policies for Roma Inclusion* (2008): Commission Staff Working Document, Brussels.
- » *Ethnic minority and Roma women in Europe Acase for gender equality?* (2010): European Commission, Luxembourg.
- » *EU támogatás a közép-kelet-európai roma közösségek számára* (é. n.): Európai Bizottság, Bóvítési Főosztály, Brüsszel.
- » Forgács András – Loboda Zoltán (2003): *Az Európai Unió a változó világban*. Az Európai Unió és az oktatás. Press Publica, Változó Világ 55., h.n.
- » Kardos Krisztina – Radó Péter (1999): *Nemzeti kisebbségek, romák és bevándorlók oktatása az EU-ban és Magyarországon. Európai Tükör*; 1. sz. 42–57. p.
- » Kovács Zoltán – Fóris-Ferenczi Rita – Birta-Székely Noémi (2009): A romániai oktatási rendszer. In: Torgyik Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek Európában*. Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2009. 136–152. p.
- » Liégeois, Jean-Pierre (2002): *Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában*. Budapest: Pont Kiadó, 2002. 308 p.
- » Liégeois, Jean-Pierre (2007): *Roma Education and Public Policy. European Education*, 2007. 1.11–31. p.
- » Nelešovská Alena (2007): A roma származású tanulók képzésének kérdése a cseh iskolákban. *Tudás-menedzsment*, 2007. 2. sz. 34–38. p.
- » Messing Vera (2003): Roma gyerekek az oktatásban. Kelet-és Nyugat-Európa négy államában. In: Mayer József (szerk.): *Esélyt teremtő iskolák. Iskolai törekvések a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére*. Budapest: OKI, 2003. 32–101. p.
- » Mészáros Ilona (2009): Pedellusok, avagy roma szülők az általános iskolában. In: Bábosik István, Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2009. 224–234. p.
- » Olgac, ChristinaRodel (2002): Roma gyerekek az északi országokban. *Család, gyermek, ifjúság* 2002. 2. sz. 18–20. p.
- » Pankuci Márta (2010): *Kisebbségzociológia* (előadás). Miskolci Egyetem BTK, Miskolc.
- » Réthy Endréné (2006): Inkluzív pedagógia In: Nahalka István, Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Budapest :Eötvös József Könyvkiadó, 2006. 231–245. p.
- » *Roma and Travellers in Public Education. An overview of the situation in the EU Member States.* (2006): European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Vienna.

- » Staněk, Antonín (2007): Az asszimiláció, mint szükséges feltétel a szociális összefogásban. *Tudásmenedzsment*, 2007. 2. sz. 32–33. p.
- » *The school education of children of occupational travellers in the European Union*. (é. n.): ECOTECH Research and Consulting Priestley House, Birmingham. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc202_en.pdf [2010.11.01.]

A kora gyermekkori nevelés aktuális kérdései

A hároméves kortól kötelező óvodába járás bevezetése, társadalmi és szakmai fogadtatása, várható hatásai

Tanulmányomban a hároméves kortól kötelező óvodába járás bevezetését, annak társadalmi és szakmai fogadtatását, várható hatásait vizsgáltam meg. Alapvető célom az volt, hogy megismerjem a szülők és az óvodapedagógusok, mint legfőbb érintettek véleményét az új szabályozással kapcsolatban, feltárjam azon sarkalatos pontokat, kérdéseket, melyek foglalkoztatják a közvéleményt, majd ezek tükrében következtetéseket fogalmazok meg a szabályozás várható hatásaira vonatkozóan. Kutatásomban a hároméves korú gyermekek szükségleteire és az óvodai befogadási folyamatban történő változásokra fókuszáltam. Továbbá, hogy a szülők és az óvodapedagógusok kedvezőnek tartják-e a szabályozás bevezetését, mit gondolnak a bevezetéshez szükséges szubjektív és objektív feltételekről, főként a pedagógusok számát, a férőhelyeket, és a tárgyi feltételeket illetően.

1. A kötelező óvodáztatás törvényi szabályozása

A kutatásomra való tekintettel fontosnak tartom röviden áttekinteni a kötelező óvodáztatást érintő jogszabályi változásokat. A törvényi szabályozás jelentős változásokat idéz elő az óvodai nevelésben való részvétel idejéről, a kötelező óvodába járás szabályozásáról. Az 1993-as közoktatási törvény értelmében a következő szabályozás van érvényben: „a gyermek – ha e törvény másképp nem rendelkezik – abban az évben, amelyben az ötödik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától napi négy órát köteles óvodai nevelésben részt venni” (1993. évi LXXIX. tv. 24. § 3. bekezdés). Az óvodai nevelésben a részvétel tehát nem kötelező, csak akkor, ha a gyermek betöltötte az ötödik életévét.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény értelmében 2015 szeptemberétől viszont a következő szabályozás lép érvénybe: „a gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési

* Endrédi Beáta óvodapedagógus; Bicske Városi Óvoda – József Attila utcai Tagóvoda, beabics22@gmail.com

év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt” (2011. évi CXCV. tv. 6. pont 8.§ 2. bekezdés).

A harmadik életévét betöltött gyermekek számára tehát kötelező lesz 2015. szeptember 1-től az óvodai intézményes nevelésben való részvétel. Ez alól felmentést a jegyző, illetve az óvoda fenntartója adhat. Felmentés a gyermek ötödik életévéig adható. Amennyiben a gyermek nem tud óvodába járni, úgy fejlesztő nevelésben vehet részt (Szüdi 2012).

A szabályozással kapcsolatban érdemes még megemlíteni a szülői jogokat és kötelezettségeket is. Jelenleg az óvodai nevelés igénybevétele a szülői elhatározáson múlik mindaddig, amíg a gyermek nem lép az ötödik életévébe, ekkor azonban a választási lehetőség megszűnik. 2015 szeptemberétől mindez a gyermek három éves korának betöltését követően érvényesül.

A törvény szerint az állam felléphet a szülőkkel szemben, amennyiben nem adják meg gyermekeiknek a nevelésben való részvétel lehetőségét (Szüdi 2004).

A szülőket megilleti az óvodai intézmények szabad megválasztásának a joga is. Saját meggyőződésük szerint dönthetnek gyermekeik vallási és erkölcsi neveléséről (Szüdi 2010).

2. A kutatás célja, jelentősége

A felmérés során elsődleges célom az volt, hogy megismerjem a szülők és az óvodapedagógusok véleményét a törvénnyel kapcsolatban. Ezzel az aktuális témával szeretnék átfogó, komplex képet nyújtani az óvodapedagógus szakma, a szülők, az oktatáspolitikai szereplők, illetve a téma iránt érdeklődők számára, különös figyelmet fordítva a hároméves korú gyermekek szükségleteire, igényeire, az óvodaérettség kérdéskörére, valamint az óvodai befogadási folyamatban bekövetkező változásokra. Továbbá információt kívántam szerezni arról, hogy a szülők és az óvodapedagógusok mennyire tartják kedvező intézkedésnek a szabályozás bevezetését, mit gondolnak a bevezetéshez szükséges szubjektív és objektív feltételek biztosításáról, főként a pedagógusok számát, a férőhelyeket, valamint a meglévő tárgyi feltételeket illetően.

3. A vizsgálat módszere – kérdőíves felmérés

Vizsgálati módszernek a kérdőíves felmérést választottam, melynek keretében két célcsoport, a szülők és az óvodapedagógusok véleményét kérdeztem meg. A kérdőívek terjesztése kétféle formában történt: egyrészt hagyományosan, papíralapon,

másrészt elektronikus formában, a Google Drive űrlapszerkesztőjének segítségével. Az on-line terjesztés és bizonyos közösségi oldalak segítségével számos olyan szülőhöz és óvodapedagógushoz sikerült eljuttatnom a kérdőívet, akikkel nincs személyes kapcsolat. A papíralapú terjesztést pedig a személyes ismeretségek esetén alkalmaztam, különösen az idősebb korosztály megkérdezésénél, akik kevésbé jártasak az elektronikus világban.

A beérkezett válaszok két űrlapon kerültek rögzítésre, külön a szülők, és külön az óvodapedagógusok válaszai. Az űrlapokon az adatokat különböző szűrésekkel csoportosítottam, táblázatokba foglaltam a legfőbb információkat, majd grafikonok, diagramok segítségével ábrázoltam őket. Ezt követően elemeztem, szövegesen értékeltem a kapott eredményeket.

Összesen 680 db kérdőív, azaz 360 db szülői és 320 db óvodapedagógusi kérdőív érkezett vissza. A kérdőíves felmérést országos viszonylatban végeztem. Az ország minden megyéjéből, valamint a fővárosból is érkeztek szülői és óvodapedagógusi válaszok. Legnagyobb arányban a szülők a kérdőíveket Fejér, Győr-Moson-Sopron, Vas és Pest megyéből, illetve a Budapestről küldték vissza. Ez leginkább a személyes ismeretségeknek köszönhető. Az óvodapedagógusi válaszok pedig nemcsak a fent említett megyékből, hanem Hajdú-Bihar, Komárom-Esztergom és Veszprém megyéből is nagy számban érkeztek.

A minta összetételéről elmondható, hogy a megkérdezett szülők több mint 50%-a közvetlenül érintett a témában, mivel van óvodakezdés előtt álló gyermek a családban. A megkérdezett óvodapedagógusok 58%-a tapasztalt pedagógus, 21% a pályakezdők aránya. A legtöbb választ városi óvodákból kaptam, de érkeztek kérdőívek, 26%-ban falusi óvodákból is.

4. Eredmények értékelése, elemzése

4.1. Informáltság a törvényi szabályozásról

A szülők többsége a médián keresztül értesült a rendelkezés bevezetéséről: 30% az internetről, 26% pedig a televízió keresztül. A megkérdezett szülők mintegy 15%-a korábban egyáltalán nem hallott még a szabályozásról. Az óvodapedagógusok 54%-a szintén a média valamely eszközén keresztül szerzett tudomást a kötelező óvodáztatás bevezetéséről. A válaszadók több mint egynegyede az óvodavezetőktől, kollégáktól, valamint a továbbképzések alkalmával hallott a várható szabályozásról. Közel 20% pedig folyamatosan figyelemmel kíséri a törvényi és jogszabályi változásokat.

A felmentési lehetőségekről pedagógusok nagyobb arányban hallottak, mint a szülők. Az óvodapedagógusok 79%-a, a szülőknek 44%-a értesült erről. Ennek hátterében a szülők pontos, részletes tájékoztatásának hiánya áll, melyre nagyobb hangsúlyt kellene fektetni.

4.2. A hároméves gyermek személyiségfejlődését meghatározó tényezők

A szülőket és a pedagógusokat arról kérdeztem meg, hogy véleményük szerint melyek azok a tényezők, amelyeknek egy hároméves gyermek harmonikus személyiségfejlődésében meghatározó jelentősége van. Az állításokat 1-től 4-ig terjedő skálán értékelték, ahol 1 = *Egyáltalán nem fontos egy 3 éves gyermeknek*, 4 = *Nagyon fontos egy 3 éves gyermek számára*. Az átlagértékeket az alábbi táblázat tartalmazza (1. táblázat).

Megfogalmazott állítások	Átlagértékek	
	Szülők	Óvoda-pedagógusok
Mindennapjait nagyobb részben szüleiével, édesanyjával tölthesse.	3,11	3,39
Hasonló korú gyermekek társaságában lehessen.	3,21	2,90
Beilleszkedjen, része legyen egy közösségnek.	3,19	2,80
Képes legyen alkalmazkodni másokhoz.	3,25	2,94
Rendszer, napirend alakuljon ki az életében.	3,70	3,74
Egyre önállóbbá váljon, pl. tudjon öltözködni, mosakodni, fogat mosni, stb.	3,48	3,35
Új, változatos ingerek ériék, új ismereteket, tapasztalatokat szerezzen a világról.	3,53	3,48
Szakképzett pedagógusok foglalkozzanak vele.	3,11	3,17
Vele egykorú, vagy nagyobb gyermekektől tanulhasson, mintát, példát lásson tőlük.	3,02	2,96

1. táblázat: Szülők és óvodapedagógusok véleménye a 3 éves gyermek személyiségfejlődését meghatározó szükségletekről

A legmagasabb átlagértéket mind a szülőknél, mind az óvodapedagógusoknál, a rendszer, illetve napirend kialakulása kapta. A második legfontosabb tényezőnek az új, változatos ingereket, tapasztalatszerzést és ismeretszerzést jelölték, mely szintén hasonlóan alakult mindkét célcsoportnál, 3,53 és 3,48-as átlagértékkel.

A következőkben már eltéréseket tapasztalhatunk, míg a szülőknél a harmadik legfontosabb tényezőként az önállóság szerepelt, addig a pedagógusok kiemelkedő szerepet tulajdonítanak annak, hogy a gyermek a mindennapjait nagyobb részben szülei, édesanyjával tölthesse. Hároméves korban a gyermeknek még a szülei és a családi környezetre van leginkább szüksége. Majd egyre nagyobb jelentősége lesz a közösségi élménynek, az óvodai csoportba való beilleszkedésnek, valamint annak, hogy a gyermek képes legyen másokhoz alkalmazkodni.

A szülői véleményeknél a legalacsonyabb érték 3,02 volt, mely a gyermekkel egykorú vagy nagyobb gyerekektől való tanulásra irányult. Ez leginkább azzal magyarázható, hogy a szülők sok esetben féltik gyermekeiket a nagyobbaktól, nem veszik figyelembe a kortárs csoport ösztönző, motiváló szerepét, valamint a mintaadás jelentőségét.

Összegezve tehát: a legfontosabb a rendszer és a napirend egy 3 éves gyermek számára, mely sokak szerint otthon a családi környezetben is kialakítható. Azonban ehhez nagymértékben hozzájárulhat az óvoda intézménye is. Éppúgy, mint ahhoz, hogy egyre önállóbbá váljon, tudjon alkalmazkodni másokhoz, és része legyen egy közösségnek. Az óvodai közösségben számos új inger éri a gyermeket, tapasztalhat, ismereteket szerezhet, mindezt hasonló korú gyermekek társaságában és szakképzett pedagógusok felügyelete alatt teheti.

4.3. Óvodapedagógusok véleménye a befogadási rendszer változásáról

4.3.1. Az év közbeni befogadás előnyei és hátrányai

2015. szeptember 1-jétől, az új nemzeti köznevelési törvény értelmében, az ország valamennyi óvodájában megjelenik a folyamatos, év közbeni beszoktatás. Így nem csupán az év elején, szeptember és október hónapban zajlik majd a gyermekek befogadása, óvodai közösségbe szoktatása, hanem folyamatosan, amikor a csoportba felvett gyermek a harmadik életévét betöltötte. Ennek előnyeiről és hátrányairól kérdeztem az óvodapedagógusokat.

Az óvodapedagógusok 53%-a szerint az év közbeni, folyamatos befogadás várhatóan nehézséget okoz majd, 47% szerint viszont ez egyáltalán nem jelent problémát az óvodai mindennapok során. Az óvodapedagógusok szerint féltő, hogy azáltal, hogy folyamatosan új kisgyermek érkezik, a csoport addig kialakított szokásrendje, életritmus felborul. Később alakul ki a csoport egysége, nehezen alakítható ki a napirend és az állandóság. A folyamatos beszoktatás időigényesebb, több feladatot és több szervezést igényel az óvodapedagógusok részéről. Egy éppen óvodát kezdő hároméves beszoktatása egész embert kíván, hiszen fontos a kicsiknek a testi kontaktus, odafigyelés és az érzelmi biztonság megteremtése.

4.3.2. Csoportszervezési formák

Fontosnak tartottam továbbá, hogy a befogadási folyamat kérdéskörénél a különböző csoportszervezési formákról is információt szerezzek. Ezért arról kérdeztem meg a pedagógusokat, hogy egy hároméves, közösségbe kerülő gyermek számára, mely csoportszervezési formát tartják kedvezőbbnek.

A pedagógusok nagyobb részt, 63%-ban inkább a vegyes életkorú, családi csoportot tartják kedvezőbbnek egy hároméves, óvodát kezdő kisgyermek számára. Mindössze 37% azoknak az aránya, akik a homogén, vagyis azonos életkorú gyermekekből álló csoportot részesítik előnyben. A homogén csoportszervezési formát választók úgy gondolják, hogy kezdetben a pedagógus dolga minden területen nehezebb, de később egyszerűbb a szervezés, és egyszerűbb a napirend kialakítása is, hiszen a gyermekek azonos életkorúak, érdeklődésük is hasonló. Nincsenek alá- és fölérendeltségi viszonyok a kisebb és a nagyobb gyerekek között. Kevesebb kudarcélmény éri a gyermeket, különösen akkor, ha visszahúzódó. A válaszadók egy része pedig a vegyes csoport negatívumait sorolta fel indoklásul, miszerint a vegyes csoportban valamelyik korcsoportra kevesebb figyelem jut majd. A nagyoknak hátrány lehet, hogy a kicsikhez kell alkalmazkodni, bizonyos igényeik kielégíthetetlenek maradnak.

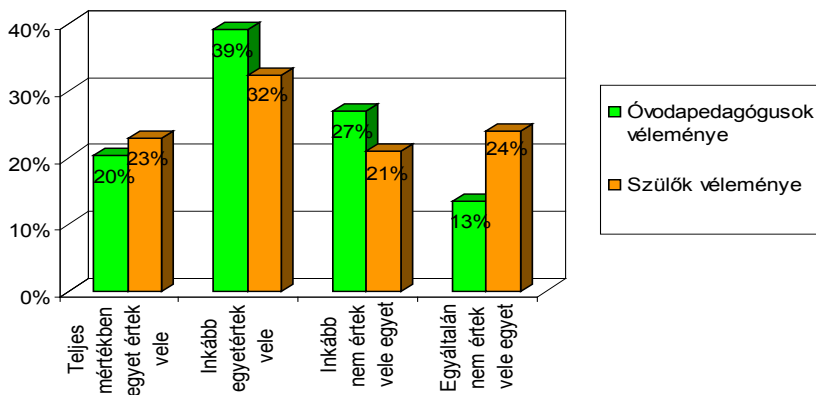
A heterogén csoportszervezési forma mellett érvelők szerint a befogadási folyamat itt egyszerűbb, mivel az újonnan érkezők hamar átveszik a nagyoktól a szokásokat, törekednek az önállóságra. A nagyobb óvodások segítik a kicsik beilleszkedését, ez nemcsak a kicsinek kedvező, hanem a nagyobb gyermekek szociális érzékenységét, empátiáját is elősegíti. Észrevétlenül tanulják meg elfogadni a másikat. Ez a csoportszervezési forma lehetővé teszi, hogy a testvérek is ugyanabba a csoportba járjanak, jobban tükrözi a családi modellt.

Összegezve tehát: a pedagógusok a vegyes életkorú csoportot tartják kedvezőbbnek, a szülők ezzel szemben mégis a homogén csoportokat részesítik előnyben.

4.4. Érvek és ellenérvek a törvény bevezetésével kapcsolatban

Kutatásom alapvető célja az volt, hogy információt szerezzek arról, hogy a szülők és az óvodapedagógusok mit gondolnak a szabályozás bevezetéséről. Az alábbi diagramon (1. ábra) látható, hogy teljes mértékben a válaszadók csupán 20%-a ért egyet a hároméves kortól kötelező óvodába járás szabályozásával. Ezzel szemben egyáltalán nem ért egyet vele az óvodapedagógusok 13%-a és a szülők 24%-a. A legmagasabb arányt mindkét csoport esetén azok képviselik, akik inkább egyetértenek a törvénnyel.

Szülők és az óvodapedagógusok véleménye
a 3 éves kortól kötelező óvodáztatás bevezetéséről



1. ábra: A szülők és az óvodapedagógusok véleménye a 3 éves kortól kötelező óvodáztatás bevezetéséről

Elmondható, hogy a legtöbben részben egyetértének ugyan a szabályozás alap gondolatával, de fontos kiemelni, hogy mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak vannak fenntartásaik. Az ezzel kapcsolatosan megfogalmazott állításokat 1-től 4-ig lehetett értékelni a felmérés során. (1 = *Egyáltalán nem értek egyet vele*, 4 = *Teljes mértékben egyet értek vele*). Az átlagértékeket az alábbi táblázatban látjuk (2. táblázat):

Megfogalmazott állítások	Átlagértékek	
	Szülők	Óvoda-pedagógusok
Egy 3 éves gyermeknek már szüksége van a közösségre.	3,11	2,76
Így válik igazán iskolai életre alkalmassá nagycsoportra a gyermek.	2,58	2,43
Csak 5 éves kortól, (nagycsoporttól) kellene kötelezővé tenni az óvodába járást.	2,23	2,23
A hátrányos helyzetű, nehéz körülmények között élő gyermekek esetében kedvező a szabályozás.	3,19	3,55
A törvény bevezetése megkönnyíti a szülők munkavállalását.	2,38	2,84
Amennyiben a szülőnek lehetősége van rá, úgy maradjon otthon a gyermekével.	2,79	2,99
A szülőnek joga van eldönteni, mikor adja óvodába gyermekét	3,09	2,98

2. táblázat: Szülők és óvodapedagógusok véleménye a kötelező óvodáztatásról

A szabályozással való egyetértést megvizsgálva, a szakma részéről lényegesen több kérdés merült fel a bevezetéssel kapcsolatban, mint a szülői oldalról. Mindkét célcsoport egyetértett azzal, hogy a szabályozás bevezetése a hátrányos helyzetű gyermekek számára kedvező lesz. Számukra a társadalmi integráció szempontjából kedvezőbb lenne, ha minél korábban bekerülnének az óvodai intézményes környezetbe, ahol könnyebben elsajátítják a társadalmi és viselkedési normákat, valamint rendezett körülmények között tölthetik mindennapjaikat. Azonban a törvény nem csupán a hátrányos helyzetűekre vonatkozik, hanem a társadalom valamennyi tagjára. Azokat a családokat is érinti, ahol biztosított az inger gazdag környezet, és lehetőségük van otthon nevelni a gyermeket. Az erre vonatkozó állítást, azaz, hogy a szülő, ha lehetősége van rá, maradjon otthon a gyermekével, a szülők átlagosan 2,79-re, míg az óvodapedagógusok 2,99-re értékelték.

Azzal, hogy a hároméves kortól kötelező óvodáztatás bevezetése megkönnyíti a szülők munkavállalását, a megkérdezett szülők kevésbé értettek egyet. Úgy gondolják, hogy attól, hogy a gyermekét felveszik az óvodába, ő továbbra is nehezen fog munkát találni, mivel kevés az álláslehetőség, és a munkahelyek jellemzően nem örülnek a kisgyermekes anyukáknak.

Többen pedig az óvodába járás kötelezőségét kifogásolják, a szülők úgy érzik, nem dönthetnek szabadon a gyermekük sorsáról. Úgy gondolják, hogy a szülőkre kellene bízni a döntés jogát gyermekeik intézményes nevelésével kapcsolatban.

4.5. A kötelező óvodáztatáshoz szükséges feltételek

Az óvodák feltételrendszerét tekintve megállapítást nyert, hogy a válaszadók szerint jelenleg nem állnak rendelkezésre a törvény bevezetéséhez szükséges férőhelyek és tárgyi feltételek sem. A megkérdezett óvodapedagógusok 50%-a már így is nagyon magas, 20–25 fő közötti csoportlétszámmal dolgozik, és további 40% még ennél is nagyobb, 25 fő feletti létszámmal. A már jelenleg is zsúfolt városi óvodákban a törvény bevezetését követően jelentős férőhelyhiány várható. Különösen ott, ahol az óvodák nagy része már most is 100%-os férőhely-kihasználtsággal működik. A pedagógusok szerint félő, hogy egyszerűen a csoportlétszámok megemelésével fogják orvosolni a kialakult helyzetet. A kisebb településeken dolgozó óvodapedagógusok viszont örülnek a törvényi szabályozásnak, mert szerintük az óvodai gyermeklétszám növekedése az óvodák megtartását segítené elő. Az ország különböző területein tehát eltérő a férőhelyek kihasználtsága. A városi óvodák jellemzően telítettek, még a kisebb településeken gyakran üres férőhelyek is vannak. A hazai óvodákban statisztikai adatok szerint közel 10%, 40000 a szabad férőhelyek aránya (KSH, 2013).

A tárgyi feltételek tekintetében szülők 74%-a, az óvodapedagógusok 63%-a úgy gondolja, hogy a szükséges tárgyi feltételek sem állnak rendelkezésre a szabályozás bevezetéséhez. Kifogásolják az óvodai berendezéseket, nincs elegendő asztal, szék, fektető stb., illetve a gyermekek számára nem áll rendelkezésre elegendő tér a csoportszobákban. A szakképzett pedagógusok arányát tekintve viszont a megkérdezett szülők 61%-a, az óvodapedagógusok 81%-a gondolja úgy, hogy ezek a feltételek biztosítottak az óvodákban.

4.6. Javaslatok a jövőbeni intézkedésekre vonatkozóan

A szülők és a pedagógusok is egyet értenek abban, hogy a csoportlétszámok emelése számos problémát eredményezhet. Sokkal inkább szükség lenne új csoportok, esetleg új óvodák létrehozására, a területi adottságok figyelembevételével. A szülők és a pedagógusok jelentős számban fejtették ki véleményüket a felmentési lehetőségekkel, illetve szakértői bizottság létrehozásával kapcsolatosan. Érdekelne őket, hogy mit tartalmaz majd a felmentéshez szükséges szakértői vizsgálat, milyen szempontokat vesznek figyelembe. A szülők többsége javasolná, hogy a szabályozás bevezetését megelőzően hozzanak létre egy szakértői bizottságot, ami gyermekorvos, védőnő, óvodapedagógus és gyermekpszichológus közreműködésével segítene a szülőknek eldönteni, hogy a gyermek óvodaérett-e. A megkérdezett szülők és óvodapedagógusok is úgy gondolják, kizárólag szakképzett, gyermekcentrikus szakembernek kellene eldönteni, hogy a gyermek fizikailag és szellemileg érett-e az óvodára, vagy inkább még a biztonságos családi környezetet igényelné. Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az óvodáskor előtti tájékoztatásra. Ezt a feladatot a védőnői szolgálat, valamint a nevelési tanácsadók láthatnák el. Az óvodapedagógusok szerint a védőnők javaslatai alapján kellene a hároméveseket óvodába íratni, mivel ők ismerik a családi háttérrel is. Tudják, mely családoknál van szükség az otthoni nevelés segítésére, és melyek azok, ahol biztosított a gyermekek harmonikus fejlődése.

5. Összegzés

Összességében úgy gondolom, hogy a gyermek óvodaérettségének, illetve fejlettségi szintjének nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a döntéshozatal során. A szülőknek, a pedagógusoknak, a védőnői hálózatnak kiemelkedően fontos szerepe van abban, hogy a gyermekek eltérő igényei és szükségleteit figyelembe vegyék az elbírálás során.

Kedvező lehet a szabályozás a hátrányos helyzetű gyermekek számára, illetve a vidéki óvodák fennmaradását tekintve. A férőhelyek, tárgyi és személyi feltételek tekintetében azonban jelentős területi eltérések vannak, melyeket a bevezetéskor mérlegelni kellene.

A szülők megfelelő tájékoztatása, egy gyermekcentrikus szakértői bizottság létrehozása és a védőnői hálózat segítségével gördülékenyebb lehetne a szabályozás bevezetése. Véleményem szerint egyénileg kellene elbírálni a gyermekek óvodaérettségét, figyelembe véve az eltérő fejlettségi szinteket, valamint a szociális hátteret, a család életkörülményeit.

További részletes kutatás tárgyát képezhetné, hogy milyen módszerek és eszközök segítségével lehetne a lehető leghatékonyabban megvalósítani az óvodakezdés előtt álló gyermekek vizsgálatát. Érdemes lenne egy komplex szempontrendszert kialakítani, ami kitérne a gyermekek fizikai és szellemi fejlettségére, érzelmi biztonságára, a családi körülmények és a szociális helyzet vizsgálatára is. Átgondolt, több szempontú törvényi szabályozás és egyéni elbírálás együttes alkalmazására lenne tehát szükség. Ezzel elkerülhetővé válna, hogy olyan gyermekeket és családokat kényszerítsenek az óvodakezdésre, akik erre még nem állnak készen.

Bibliográfia

- » Szüdi János (2004): A gyermek mindenek felett álló érdeke. Budapest: Okker Kiadó, 2004. 172 p.
- » Szüdi János (2010): Pedagógus – Gyermekek – Szülők. Budapest: CompLex Kiadó, 2010. 240 p.
- » Szüdi János (2012): Kommentár a köznevelési törvényhez. Budapest: CompLex Kiadó, 2012. 396 p.
- » KSH (2013): Oktatási adatok 2012/2013. In: Statisztikai Tükör. VII./32. 1–5. p. <URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf>> [2015.04.16.]
- » 1993. évi LXXIX. Törvény a Közoktatásról. Nemzeti Jogszabálytár Honlapja. <URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=19431.254230> [2015.04.11.]
- » 2011. évi CXCV. Törvény a Nemzeti Köznevelésről. Nemzeti Jogszabálytár Honlapja. <URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.244832> [2015.04.13.]

Kisgyermek-pedagógiai szemlélet hiánya az oktatásiügyben

A tanulási nehézséget és tanulási zavart mutató gyermekek egyre növekvő számának hatására az oktatási rendszernek új kihívással kell szembenéznie. E problémák hátterében nem feltétlenül a gyermekek adottságának hiánya áll. A családoknak, az iskoláknak és óvodáknak, illetve a szakmapolitikának is szemléleti módosulásra van szükségük, hogy a kialakult probléma orvosolható legyen. Az oktatási rendszer szemléleti módosulása vált szükségessé, mivel a felmenő rendszer alappillérvé kellene válnia a 0–3 éves gyermekeket nevelő intézményeknek. Az intézményi ellátásban nem részesülő kisgyermekek fejlődését „pedagógiai diagnosztika” nem kíséri. A korai időszak védőnői praxisából hiányzik az a diagnosztikai szemlélet, amely már kora gyermekkorban felismeri a tanulási problémák potenciális veszélyeztetettségét. Az elmulasztott prevenció a későbbiekben már többszörös energiabefektetéssel sem mindig pótolható.

A kisgyermekképről alkotott felfogás az elmúlt évtizedekben rengeteg változáson ment keresztül. Számos nézőpont és elmélet találkozott, amelynek hatása mind érzékelhető a kisgyermekokről alkotott felfogásokon, illetve a nevelési gyakorlaton. Elsőként legfontosabb megemlíteni az egészségügyi nézőpont hatását, amelynek középpontjában a szomatikus megközelítésű, higiénés feltételek biztosítása fontosabb volt, mint az anyától távol lévő gyermek lelki, értelmi, érzelmi fejlődése. A behaviorista pszichológia számára is jó alap volt e szemlélet. A gondozók a gondozási helyzetben aktívan, a gyermek játéktevékenységében passzívan vettek részt. A gyermekeket a játék folyamán teljesen önállóan engedték cselekedni. Ezen szemléletek után került át a kisgyermekek napközbeni ellátása az egészségügyből a szociális ágazathoz. A szociális szemlélet a környezeti és kulturális tényezők gazdagításával járt. A nők munkába állíthatósága miatt terjedtek el hazánkban ilyen nagy számban a kisgyermek-ellátó intézmények, melyek alanyi jogon vál-

* Komlói Veronika Júlia gyógypedagógus-alkalmazott, PhD-hallgató; Komlói EGYMI – Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, komlosi.veronika@gmail.com

tak hozzáférhetővé. A legfőbb szempont a gyermekek napközbeni felügyeletének biztosítása, ellátása volt. A pszichológia, pedagógiai szempontok térhódításával, a csecsemő- és kisgyermek-kutatások elterjedésével egyre nagyobb figyelem szegződött a 0–3 éves korú gyermekekre (Csibra–Gergely 2007).

Az angolszász nyelvterületeken már több évtizede evidenssé vált a kora gyermekkori tanulás fontossága. Az elnevezésükből is tisztán látszik: „*early childhood education*”, vagy az angliai játékboltok elnevezése, az „*Early Learning Center*”. Az oktatási, tanulási, tehát a pedagógiai szemlélet már a születésüktől kezdődően tetten érhető e területeken. Magyarországon e szemlélet gyökerei nem ilyen régre vezethetőek vissza; a kora gyermekkori tanítás-tanulás folyamata még mindig nem kap kellő figyelmet a „kisgyermekgondozással”, „kisgyermekellátással” kapcsolatban. A korai képességkibontakoztatás, az elsődleges prevenció, a korai hátránykompenzáció és a korai esélyegyenlőség biztosítása kiemelt feladata lesz a XXI. századnak ezen életkorok területén is (UNESCO 2009).

Napjainkban hazánkban az elméleti és a gyakorlati megközelítések nincsenek összhangban. Sok esetben a terminológia a kisgyermekkort az iskoláskor előtti évekkel azonosítja, s így a 0–3 éves korra nem vetül akkora figyelem. A tudományos szakemberek nézőpontjai pedagógiai szemléletet tükröznek, de a gyakorlatban ezzel szemben még mindig a behaviorista szemlélet uralkodik. Ennek oka egyrészt a képzési rendszerben keresendő, hiszen a ma aktívan dolgozó kisgyermeknevelők és vezetők nagy része egészségügyi alapvégzettséggel rendelkezik. Munkájukban a gondozáscentrikus szemlélet dominál behaviorista szellemiséggel „megerősítve”, és nem a facilitátor szerepet képviselve, amellyel a gyermek képességeinek kibontakoztatását helyeznék előtérbe. A korszerű tudományos ismeretek beépülése a gyakorlati munkába egy nagyon hosszú folyamat; az elméletet nem tudja kellő gyorsasággal adaptálni a gyakorlat.

Az ágazati hovatartozás problémaköre is fontos kérdéseket vet fel, hiszen a szakértők már évek óta vitáznak, hogy a szociális vagy a közneveléshez való tartozás lenne célszerűbb. Véleményem szerint a köznevelés részeként megerősödhetnének a kisgyermeknevelés szakmai értékei, a felmenő rendszer alappillérvé válhatna a 0–3 év intézményesült rendszere, a szakmaközi kommunikáció jobban megvalósulhatna, a szakemberek átjárhatóságával a speciális foglalkozások gördülékenyebben működnének, a források allokációjánál nagyobb figyelmet fordítanának a bölcsődékre, illetve alternatív formákra, s így a „minőség” kérdése is egyértelművé válhatna, sőt a bérrendezéshez is megfelelő alapot szolgáltatna e változtatás. Jelenleg a kisgyermekes családok számára a bölcsődék mellett családi napközik is működnek. Működésükre vonatkozóan a szabályozások megvalósul-

tak, viszont kérdés, hogy milyen pedagógiai minőséget garantálnak. Működnek még Magyarországon Biztos Kezdet Gyerekházak is, viszont sokkal kisebb számban, mint amennyire szükség lenne. A kisgyermekkorai fejlődési szemlélet hiányát az is fémjelzi, hogy a Biztos Kezdet programokról a közvélemény, sőt a szakmai körök – a médiát nem is említve –, nagyon kevés tudással rendelkeznek, pedig ez az intézmény működik a legkorszerűbb és leghatékonyabb szemlélettel, hiszen tudományos alapokra helyezett interdiszciplináris szolgáltatásokat nyújtanak a családok számára. Ez az a lehetőség, amely komplex szolgáltatásokat nyújt a hátrányos helyzetű kisgyermekes családok számára, viszont a bölcsődék és családi napközök mai gyakorlatától nagymértékben eltér. Az említett problémákból következik, hogy az ágazati gondolkodás – és irányítás – helyett csak a problémaorientált megoldás lehet célravezető, feltéve, ha valóban a kisgyermeknevelés céljait akarjuk szem előtt tartani.

A kisgyermeknevelés elsődleges célja a tanulási képességek idegrendszeri megalapozása és az egyéni fejlődési folyamat optimalizálása. Az individuális szemlélet elengedhetetlen ebben az életszakaszban, így az inkluzív nevelés alapelemeit szükséges beépíteni a kisgyermeknevelő munkába. A biztos alapok megteremtése azért is nagyon fontos, hogy az óvodába lépéskor az életkorának is megfelelő szinten tudjon alkalmazkodni az óvodai élethelyzetekhez, a lehető legkevesebb hátránnyal indulhasson. Az élethosszig tartó tanulás ma már a munkaerő-piaci boldoguláshoz elengedhetetlen. Az élethosszig tartó tanulás alappilléreit a legkorábbi időszakban kell lerakni, kiépíteni. De az esélyegyenlőség biztosításánál legfontosabb, hogy hozzáférhetőség hiánya miatt ne szenvedjenek kárt a kistelepüléseken élő gyermekek. Lehetőséget kell adni, hogy ők is részesülhessenek intézményesített nevelésben, fejlesztésben lakóhelyüktől függetlenül (Villányi 2003).

Manapság elterjedt vélekedés, hogy az óvoda feladata a prevenció és az iskolára való felkészítés, az iskoláé a hátránykompenzáció, korrekció. Számos probléma már az óvodás korra láthatóvá válik; ezek prevencióját, korrekcióját előbb is el kellene kezdeni. A korai megelőzés, a korai beavatkozás sokkal kifizetődőbb, mint az iskolában történő korrekciós beavatkozások. A High/Scope Perry Preschool Program hosszú távú társadalmi haszna nagyon magas, 25 év alatt 6,6-szoros a befektetett összeg megtérülése (Szilvási 2011).

Elgondolkoztató az a „trend” is, ami az iskolakészültségre vonatkozik, tehát a „megalapozás” minőségét tükrözi. A 6 éveseknél, a szellemileg ép gyermekek közötti fejlődésbeli különbség akár 5 év is lehet (3,5 év – 8,5 év), annak ellenére, hogy kb. 30 éve még csak 3 év volt a differencia (Nagy 2004).

Az iskolában is egyre több gyermek küszködik tanulási problémákkal. Ma a köznevelési intézményekben beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küszködő gyermekek mellett a sajátos nevelési igényűeket és a tanulásban akadályozott gyermekeket is szinte mindenhol megtalálhatjuk. Eltérő adatokkal találkozhatunk ennek megítélése kapcsán, azzal azonban, hogy az iskolákban sokkal nagyobb arányban találkozhatunk e problémákkal, mint az óvodákban, minden statisztika egyetért. Az óvodákban 2%, az iskolákban már 6,9% a sajátos nevelési igényű gyermekek száma (KSH 2013).

A tanulási problémák hátterében organikus eredetű vagy szociokulturális, szocioökonómiai okokkal találkozhatunk, de a nem megfelelő szülői attitűd is kihatással van az iskolai sikerességre (Gyarmathy 1998). A korán észlelt jelzések hatására célirányos beavatkozások indulhatnak meg már csecsemőkorban is, ami a fejlesztés eredményességére pozitív hatással lehet. Legkorábbi jelzések lehetnek, ha például a csecsemő fejlődése nem egyenletes, sokat vagy túl keveset eszik. Jelzésértékkel bír a sok sírás vagy a környezete figyelmen kívül hagyása, a nem adekvát válaszreakciói. A túl sok, illetve a túl kevés alvás, a kommunikáció késése és a mozgásfejlődés fázisainak nem egymásra épülése is szintén valamilyen problémára utalhat.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekei veszélyeztetettebbek a tanulási sikeresség tekintetében. Ezeknél a családoknál több negatív körülmény együttese a gyermekek egészséges fejlődést megnehezíti. Ilyen például a tartós szegénység, a szülők alacsony iskolai végzettsége, alacsony kognitív képességei, munkanélküliség. Lakóhelyük túlszűfolttsága, alacsony minősége, instabilitása, elszigeteltsége szintén hatással van a fejlődésre. A család szerkezetének felbomlása, a szülők pszichés állapota, viselkedése, s a gyermekvállalás tudatossága szintén rányomja a bélyegét a fejlődés kimenetére (Danis–Kalmár 2011).

E veszélyeztetett családok felkutatása és bevonása preventív jellegű intervenció programokba szinte elengedhetetlen. A Biztos Kezdet Program lehetőséget biztosít a gyermekek testi, érzelmi, értelmi és szociális fejlődésének elősegítésére; a tanulási képességek javítása mellett a nyelvi képességek fejlesztésre fókuszál. A családot rendszerként kezeli, támogatásával a szülői kompetenciák erősítését is célul tűzték ki, emellett a szülők foglalkoztatottságát is kívánják elősegíteni, illetve az egészségkultúrájukat fejleszteni (Szilvási 2011).

A rendszer átláthatósága, a kisgyermekes családok számára a lehetőségek megismerése nem mindig egyszerű. A kisgyermeket nevelő családok egy része a kisgyermekkel foglalkozó szakemberek közül csak a védőnővel és a gyermekorvossal találkozik az első pár hónapban, évben. A védőnői túlterheltség miatt a csa-

ládokkal való kapcsolattartás nem tud olyan szorosan megvalósulni, amennyire szükséges lenne. Az intézményekkel való együttműködés szintén hiányt szenved. A védőnők egészségügyi prevenciós szemlélete mellett protokolljuk nem tartalmazza a fejlődés olyan szintű nyomon követését, amely a későbbi tanulási problémák előrejelzőiként használható lenne, ez véleményem szerint kidolgozásra szorul (ESzCsM rendelet 2004). Ők azok a szakemberek, akik kompetenssé tehető a potenciális problémák felismerésre, bizonyos jellegű preventív beavatkozások ellátására, és a családok megfelelő helyre való továbbirányítására. Rendszer-működésbeli hiányosság még, hogy a bölcsődékben a gyermekek fejlődéséről készült dokumentumok iránt a legtöbb óvoda érdektelenséget mutat, pedig sok esetben a saját munkájukat is megkönnyítené a gyermek fejlődési folyamatának gyorsabb és mélyebb megismerése. A gyermekjóléti szolgálatok is túlterheltek; munkatársaik a 0–3 éves korosztállyal kapcsolatban nem felkészültek, s ők már a kialakult probléma orvosolásakor vonódnak be a családok életébe.

Megoldás lehetne, ha a korai időszak fontosságára nagyobb figyelem szegeződne mind a szülők, mind a szakemberek, mind a társadalom szemszögéből. A média hallatlan nagy szerepéről nem is beszélve. A kora gyermekkorban a legnagyobb az agy plaszticitása, tehát a legcélszerűbb ebben az életkorban hatni jótékonyan a fejlődésre. A korai életkorba való pénzügyi befektetés megtérülése ma már evidencia, a korrekciós és hátránykompenzációs próbálkozások sikertelenebbnek bizonyulnak, mint a kora gyermekori intervenciós programok (Heckman 2006).

A köznevelés szemléletének változását kell elérni, ráirányítani a figyelmét a 0–3 éves korosztályra, a korai tanulás lehetőségeire. A kisgyermekellátás, kisgyermekgondozás helyett a kisgyermeknevelés szemlélete domináljon a kisgyermekes intézményekben. A 0–3 éves korosztállyal foglalkozó intézményeket integrálni kellene az köznevelés rendszerébe, hogy alappillérei lehessenek a már meglévő rendszereknek, és így egységes minőségben biztosítsák számukra a megfelelő működési feltételeket. Épüljön ki egy közös szemléletű felmenő rendszer, amely a korai curriculum kialakulásával kezdődhetne el. Sajnos még a mai közgondolkodásra is az a jellemző, hogy ha tanulásról beszélünk, azt rögvest az iskolával azonosítják. A tanulás ebből a nézőpontból olyan viselkedésmódosulást jelent, amely külső hatásra és tapasztalásra valósul meg, ahol fejlődnek a készségek és képességek. Ennek fényében kell szemlélni a korai tanulás fontosságát.

Szükséges, hogy létrejöjjenek és elterjedjenek új típusú humán szolgáltatások. Szükség lenne több, szakmai alapon működő kisgyermekes játszóház kialakítására, szinte minden halmozottan hátrányos helyzetű településen. Az érdeklődő anyák számára olyan foglalkozások bevezetése lenne indokolt, amely anyai sze-

repükben megerősítené őket, szülői-nevelői attitűdben példát mutatna nekik, s fejlesztené szülői kompetenciáikat.

A probléma tehát adott, a megoldások persze nem egyszerűek, s nem gyors lefolyásúak, viszont ha a probléma tudatosítása megtörténik, ötletek születnek a megoldásokra, a szakmák összefogásával elindulhat egy problémaorientált együttgondolkodás az egészséges gyermeki fejlődés optimalizálása érdekében.

Bibliográfia

- » Csibra Gergely – Gergely György (2007): Társas tanulás és társas megismerés. A pedagógia szerepe. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 2007. 62. szám 1–30. p.
- » Danis Ildikó – Kalmár Magda (2011): A fejlődés természete és modellje. In: Balázs István (szerk.): A génektől a társadalomig. A koragyermekkori fejlődés szinterei. Budapest: Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, 2011. 76–125 p.
- » ESzCsM rendelet (2004): 49/2004. (V.21) ESzCsM rendelet a területi védőnői ellátásról
- » Gyarmathy Éva (1998): Tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. Új Pedagógiai Szemle, 1998. október 59–68 p.
- » Heckmann, James J. (2006): Skills Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. Science, 32. 1900–1902 p.
- » Központi Statisztikai Hivatal (2013): Oktatási adatok 2012/2013. Statisztikai tükör, VII. évfolyam 32. szám 1–5 p.
- » Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (szerk.) (2004): Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Szeged: Mozaik Kiadó, 2004. 5–8 p.
- » Szilvási Léna (2011): Nézőpontok, Elméletek, Gyakorlatok – A Magyar Biztos Kezdet Program Előzményei és Megvalósulása. In: Balázs István (szerk.): A génektől a társadalomig. A koragyermekkori fejlődés szinterei. Budapest: Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, 28–75. p.
- » United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009): Policy Guidelines on Inclusive Education. Paris, France, 2009
- » Villányi Györgyné (2003): Helyünk és lehetőségünk Európában a kisgyermeknevelés területén. In: Já-vorné Kolozsváry Judit (szerk.) (2003): Az óvodapedagógus szerep kihívásai. Budapest: Trezor Kiadó, 2004. 9–38. p.

Élmények tapasztalatok útján A tapasztalati tanulás lehetőségei kisgyermekkorban a bölcsőde intézményében

Mai modern világunkban a kisgyermek képességeinek kibontakoztatására sok olyan – „előre gyártott” – eszköz áll a kisgyermeknevelők rendelkezésére, amelyekről úgy gondoljuk, hogy hatékonyan segítik elő a tapasztalati tanulást. De vajon vannak-e még ennél is hatékonyabb lehetőségek? Tudjuk, hogy e korai, szenzitív időszakban a környezet és a világ megismerésében mekkora szerepe van az érzékszervi tapasztalásoknak. E gondolatokból kiindulva a tanulmány a gyakorlat oldaláról megközelítve mutatja be, egy kisgyermekintézmény mindennapjaiba ágyazottan, hogy az élménypedagógia elemeit felhasználva milyen módszerek és eszközök állnak a kisgyermeknevelők rendelkezésére a közvetlen tapasztalatszerzésen keresztül tanulási képesség kibontakoztató hatásainak érvényesítésére.

1. Dilemmák – a világ MA

Fogyasztói társadalom – készen kapott lehetőségek? Modern eszközök? Biztonságos, óvó környezet? Rohanó idő? Beszűkült kapcsolatok? Stb. Ilyen, és még számos dilemmát fogalmazhatnánk meg mai, modern világunkkal kapcsolatosan. Mindezek mennyire segítik a kisgyermek számára a világ megismerését? Ha jól gazdálkodunk vele, és figyelembe vesszük a gyermekek életkori sajátosságait, egyéni igényeit, fejlettségi szintjét, mindenképpen sok új lehetőséget adhatnak a kisgyermek számára. De azokról a dolgokról sem szabad megfeledkeznünk, amit pótolnunk kell, és másképpen kell tennünk. A készen kapott dolgokon túl meg kell mutatnunk, hogy azok milyenek, honnan származnak. Pl. a gyümölcsle nem a dobozban vagy az üvegben terem; az alma formája és belseje nem felvágott állapotban az eredeti stb.

* Lajtai Zsoltné bölcsődevezető; PMJV Kisgyermek Szociális Intézmények Napsugár Bölcsőde, lajtaimonika4@gmail.com

A túl biztonságossá tett környezet gátolhatja a gyermek fejlődését. Az udvaros István bácsinak biztos, hogy minden falevelet össze kell gereblyéznie? Milyen jó játék a falevél-kupacban hemperegni, ugrálni, dobálni, és nézni, hogy hogyan szállnak a levelek stb. Biztos, hogy ezt csak abban az időszakban teheti, amikor nincsenek a gyerekek az udvaron? Csak akkor áshatja a homokot, amikor a gyerekek még a szobában tartózkodnak? Tapasztalataink azt mutatják, hogy a 2–3 éves gyerekek bevonása ezekbe a tevékenységekbe – gyermekméretű eszközök: ásó, gereblye, talicska stb. –, megfelelő felügyelet mellett élményhez és azon keresztül egy egész életre szóló tapasztalatszerzési lehetőségekhez vezetnek. Biztos, hogy eső után minden pocsolót fel kell söpörni? Megfelelő ruházatban – gumicsizma, esőkabát – annál jobb játék nincsen, mint a pocsolóban ugrálni, és figyelni, hogy a víz hogyan fröccsen szét, hogyan lesz egyre kisebb a tócsa, vagy a nagy tócsából hogyan lesznek kisebb tócsák. Ha a gyermek talál az udvaron egy botot, biztos, hogy azt azonnal el kell kérnünk tőle, nehogy megsértse magát vagy a társait? Nem az lenne inkább a feladatunk – megfelelő felügyelet mellett –, hogy megtanítsuk számára, mi mindenre lehet azt használni? Pl. rajzolni vele a homokba... No és azt is, hogy mire nem!

A felgyorsult időnek a felnőtt számára lehet jelentősége. Aki a kisgyermeknevelő szakmát választja hivatásaként, annak az idő vonatkozásában a flexibilitás képességével kell rendelkeznie. Számolnia kell azzal, hogy napjának egy idejére lelassul az élet. A kisgyermek világában nincs helye a siettetésnek. Az új tapasztalatok megszerzéséhez, azok elsajátításához, az élmények újraéléséhez sok-sok időre van szükségük. Aki ezt nem veszi figyelembe, csoportja, mint egy kis méhkas fog „zizegni” egésznap. A gyerekek egyik tevékenységből a másikban fognak csapongani, helye lesz a nyugodt, elmélyült játéknak, a próbálkozásokon alapuló önállósági törekvéseknek.

Ha nem figyelünk, a modern játékeszközök elveszik a tapasztalás, a kreativitás élményét a gyermektől. A mai modern játékok egy része, a sok villogó, beszélő, mozgó játék a gyermek helyett játszik. A gyermek nem aktív részvevőjévé, hanem passzív szemlélőjévé válik a játéknak. Sok, a mindennapokban használt és minket körülvevő természetes anyag, eszköz is jó játék lehet és még pénzbe sem kerül, és még az egészségre káros anyagok veszélyétől sem kell tartanunk.

Nem kell korlátoznunk a gyermeket, hogy természetes kíváncsiságát, a minden érzékszervvel való tapasztalás lehetőségét kielégíthesse. Pl. egy só-liszt gyurma ebből a szempontból sokkal előnyösebb, mint a plasztik gyurma. Nagyanyáink is gyúrták a tésztát, és a gyerekek ott voltak körülöttük. Kaptak egy darabot a tésztából, és ők is gyúrták, sodorták, szaggatták, vágták, rádlizták, hengergették,

no meg közben meg-megkóstolták. Megtapasztalták, hogy az anyag a meleg kéz hatására puhává, formálhatóvá válik, ha pedig túl puha, ragadós, egy kis liszt, és újra jó játék válik belőle. Aztán ki is sült, vagy meg is főtt az a tészta, más állagúvá és ehetővé vált.

2. Egy jó gyakorlat bemutatása

A pécsi Napsugár Bölcsőde pedagógiai programjában fő feladatként – a családokkal együttműködve – a kisgyermekképzés képességkibontakoztatását tűzte ki célul. Ehhez módszerül – az élménypedagógia elemeinek felhasználásával – az élmény alapú, tevékenységbe ágyazott tapasztalati tanulást választotta.

2.1. A gyakorlat elméleti háttere

Hívófogalmak

A módszer három fő hívófogalma: élmény–tevékenység–tapasztalat. E három fő fogalom megértéséhez fontos tisztázni azok tartalmát a kisgyermeknevelés kontextusából.

Az élmény erős érzelmektől kísért lelki jelenség, mely kiemelkedő események, történések – környezeti hatások – nyomán keletkezik. Az élmény mély érzelmi színezete miatt jelentős pedagógiai hatást fejt ki, a nevelés hatékonyságát fokozhatja. Az igazi élmény az, ami beilleszkedik a gyermek lelkivilágába, és maradandó nyomot hagy a gyermekben (Maszler 1996).

A tevékenység: az a folyamat, amelyben az ember és környezetének pszichológiai kapcsolata valósul meg; két formája a kognitív (megismerő) és az operatív (változó, létrehozó) tevékenység. A tevékenység cselekvések sorozata (Fehér-Lappints 1998).

Tanulás-tapasztalatszerzés: a bölcsődei nevelés-gondozás területén a tanulás fogalmát a lehető legtágabban értelmezzük: minden olyan tapasztalat- és/vagy információszerzési folyamat, tanulás, amely tartós változást idéz elő a viselkedésben és/vagy a gondolkodásban (Szombathelyiné 2009) [1].

Élmény – tevékenység – tapasztalás

A módszer alkalmazása során, e három tényező hat cirkulárisan egymásra. A cél olyan élmények biztosítása, melyek tevékenységek, tevékenységsorozatok útján segítik a hatékony tapasztalatszerzést – a korai tanulást –, ami olyan élményekhez juttatja a gyermeket, hogy érdeklődéssel újra és újra megismételje az adott te-

vékenységet, vagy új, magasabb szintű tevékenység létrejöttében tapasztalhasson meg új dolgokat, összefüggéseket.

Kisgyermekkorban mitől lesz az élmény olyan élmény, ami a fentiekben leírt módon segíti a tanulást? A kisgyermeknevelőnek a következő szempontokat kell figyelembe vennie:

- aktív részvétel,
- a befogadás mértékének és mélységének gyermekenként változó, eltérő mivolta,
- elegendő idő az élmények átélésére, feldolgozására, megismétlésére – sok élmény kioltja egymást, mivel nincs idő az átélésre,
- maradandóság – a gyermek, játékban újra élheti az élményt.

A módszer alapja az érzelmi és fizikai biztonságot nyújtó szeretetkapcsolat. Éppen ezért a beszoktatásokat megelőzően és a beszoktatás idején nincs helye a módszer alkalmazásának. Ezen időszakban a tárgyi környezet tudatos tervezésén és kialakításán, valamint érzelmi oldalról az elfogadás, a bizalom és a szeretetkapcsolat kiépítésén van a hangsúly.

A módszer alapelvei

Hisszük és valljuk, hogy a bölcsőde nem kis óvoda! A bölcsődében nincs helyük a direkt foglalkozásoknak!

A mai elvárások értelmében a kisgyermeknevelő részéről szakmai tevékenysége során alaposabb felkészültségre, nagyobb, árnyaltabb és mélyebb szaktudásra van szükség. Ahogy Szombathelyiné Nyitrai Ágnes szakmai műhelyelőadásában kifejtette: *„fontos, hogy a gyermek fejlődését kedvezőtlenül befolyásoló elképzelésekkel szemben meg tudjuk védeni a gyermekeket és magunkat. A két leggyakoribb tévhit:*

- *a direkt, erőltetett ismeretgyarapításra vonatkozó elképzelések nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket, mert nem veszik figyelembe a gyermek érdeklődését, fejlettségét. Az a felnőtt, aki ily módon tanítja a gyermeket, olyasmit erőltet rá, ami nem érdekli, amihez nincs alapja, nincs szüksége. Elveszi a gyermektől a tanulás örömet, ugyanakkor elme az élet nyújtotta lehetőségek mellett.*
- *a spontán, felnőtt nélküli tanulás mítosza megdőlt: a tanulás csak fizikai-érzelmi biztonság esetén lehetséges. A gyermek igényli a számára fontos felnőtt szeretetteljes, kompetenciát erősítő jelenlétét, figyelmét.*

A gyermekek érdeklődésének és aktivitásának megőrzése, a kompetenciaélmények gyarapítása alapvető annak érdekében, hogy a tanulás minél több örömet (flow-t) okozzon, örömforrás legyen, nemcsak kisgyermekkorban, hanem a későbbi életszakaszokban is. Ez az eredményesség záloga” (Villányi szerk. 2009).

Hogy ne essünk bele a fentiekben említett hibába, megalkottunk bizonyos alapelveket, ami szerint alkalmazzuk módszerünket.

Alapelveink:

- Élmények átélésének elve – élményszerű megélés, olyan élmények biztosítása, amelyek segítik a tapasztalatszerzést, a korai tanulást.
- Tevékenységbe ágyazottság elve – a tanulás, tapasztalatszerzés tevékenységekben vagy tevékenységek sorozatában valósul meg. Nem a produktum a fontos, hanem a tapasztalatszerzés, és annak beépülése a személyiségbe.
- Aktivitás elve – a gyermek aktív részese a tevékenységeknek, történéseknek.
- Komplexitás elve – a tevékenységekbe integrálódnak a tapasztalatszerzési tartalmak (pl. alkotó tevékenységek, anyanyelvi nevelés, ének-zene stb.), itt zajlik a képességek kibontakoztatása. Pl. ha a gyurmából a sodorgatás során a gyermek által megnevezett kígyó lesz – bár az alkotó tevékenység a fő foglalatosság – elhangozhat egy mondóka, egy ének a kígyóval kapcsolatosan, de akár ismeretek is a kígyóról.
- Játékosság elve – a tapasztalatszerzés a közvetlen környezet tevékenységei és a mindennapi élet játékos helyzeteiben zajlik. A tevékenységet követően az adott tevékenység eszközei bekerülnek a gyermek mindennapi életterébe, pl. a festett dobozokból a napi játék során autó, bunki, láda stb. lesz, vagy az elkészült „baba origami” kép a csoportszoba dekorációjává válik. A kisgyermeknevelő a játékos kezdeményezések során a „Játék a bölcsődében” Módszertani levél útmutatásai szerint biztosítja a szubjektív és objektív feltételeket, valamint vesz részt a tevékenységben, az adott szituációnak megfelelően, értő figyelemmel óvva a tevékenység folyamatát, vigyázva annak töretlenségét vagy pozitív-, felkínáló-, kezdeményező-, ötletadó-, együttjátszó-, megerősítő-, segítségnyújtó (tevékenységhez, konfliktusok megoldásához, ésszerű és életszerű viselkedési szabályok kialakításához), információátadó jelenlétével támogatva azt.
- Differenciálás elve – a tevékenységek során lényeges az egyéni érdeklődés, az egyéni szükségletek, a fejlettségi szint, az egyéni fejlődési ütem figyelembevétele.
- Követlenség elve – érdeklődés-szabadság; a tapasztalatszerzési folyamatban különös jelentőséggel bír az önkéntességen alapuló részvétel, a szabad önkifejezés és a választási lehetőségek biztosítása.
- Együttműködés elve – a módszer a kisgyermeknevelő és a gyermek közötti természetes együttműködésre épül, fontos mérföldköve a kisgyermeknevelői és szülői támogatás, közreműködés.

- Időtényező elve – időtartama a gyermekekhez igazítottan alakul, melyben fontos helyet tölt be az ismétlések lehetősége. Lényeges az arányok megtartása, nem veheti el a szabad játék lehetőségétől az időt.
- Tervezettség és spontaneitás elve – tudatosság és rugalmasság, a kisgyermeknevelő részéről tudatosan tervezett és szervezett, de mindig rugalmasan igazodik a gyermek vagy gyermekcsoport aktuális igényéhez.

A módszer színterei a mindennapi életgondozási és játék helyzetei. Helyszínei: a csoportszoba, a fürdőszoba, a gyermeköltöző, a játszóudvar, a mikro-terek: tornaszoba, fejlesztőszoba, alkotószoba, meseszoba, kiskertek. A mikro-terek szempontjából lényeges, hogy a kisgyermeknevelő „saját gyermekeivel” használja a teret a játékos kezdeményezésekre.

2.2. A gyakorlat

Az ételek, italok közös elkészítése során a gyerekek megismerkedhetnek az alapanyagokkal (gyümölcsökkel, zöldségekkel és egyéb szükséges alapanyagokkal), azok aprításában, feldolgozásában is részt vehetnek. A tapasztalat az, hogy ebben



1. kép: Ételek közös készítése

A fejlesztőszobában olyan különleges játékok találhatók, amelyek elsősorban a kognitív és finom motorikus képességeket fejlesztik. A fejlesztőszobába betérve a gyermekek szabadon választhatják ki azokat a játékokat, amelyekkel játszani szeretnének.

Az alkotószobában a falon különböző alkotófelületek állnak a kisgyermek rendelkezésére. Csempe, ahová lehet festeni (2. kép), krétázni, nyomdázni stb. Tábla, ahová színes krétával lehet rajzolni. Tükör, ahol lehet habbal maszatozni (3. kép), krétával, festékkel rajzolni, miközben saját magunk is jelen vagyunk benne (testséma). Mágnes tábla, ahová különböző formák „feltapadnak”, és tábla filccel is lehet rajzolni stb. A tér úgy van kialakítva, hogy mindenféle maszatozás, „piszkolás”, homokozás, vizes játékot is lehet játszani, pl. dobozokat festeni, télen havat bevinni, vizezni, homokozni stb. Az asztalnál lehet festeni, nyomdázni, só-liszt gyurmázni (4. kép), ragasztani, fűzni (5. kép), baba-origamizni, dekopázsolni, ne-





2. kép: Festés





4. évfolyam





6. kép: Játék természetes anyagokkal

7. kép: A természet megismerése

A tornaszobában zajló mozgásos játéknak nem az a lényege, hogy a különböző mozgásfejlesztő eszközöket sorba rakjuk, és a gyerekek végigmenjenek rajtuk, vagy körbejárva különböző tornagyakorlatokat hajtsanak végre. Megfigyeltük, hogy a 2–3 éves korosztály szívesen játszik egyszerűbb mozgásos-énekes-mondókás játékokat (pl. *Tűz, víz, repülő; Cini, cini muzsika* stb.); ehhez nincs szükség sorban állásra, kör formálására, vagyis olyan alakzatok felvételére, amelyekre életkori sajátosságaikból adódóan nem képesek. A szórt alakzatban való elhelyezkedés pedig ezekhez játékokhoz éppen megfelelő. A tornaszobában a játékos mozgás biztosításának másik lehetséges formája, hogy a kisgyermeknevelő előre végiggondolja, megtervezi gyermekei számára, melyek azok a mozgásfejlesztő eszközök, amelyeket szívesen használnának: nagy mozgásigényű gyerekeknek pl. trambulín, rugós deszka stb., kisebb mozgásigényű gyerekeknek pl. guruló henger, billenő rácshinta stb.. Ezeket a tornaszobában felállítva differenciáltan felajánlja a számukra, és a gyerekek szabadon használják őket. A komplexitás elvének megvalósulásával



közben elhangozhat pl. az „Ugráljunk, mint a verebek...” vagy a „Hinta, palinta...” című mondóka, gyermekdal is (8. kép).

8. kép: Mozgásos játékok

A mesesobában is számos tevékenység gyakorlására van lehetőségük a kisgyermeknevelővel a gyerekeknek. A különleges képeskönyvek nézegetésétől a rövid verses mondókák vetítésén, árnyjátékon keresztül a bábozásig. (9. kép). A sok különleges hangszer lehetőséget ad azok kipróbálására, emellett egy kis éne-





9. kép: A meseszobában

10. kép: Zenei játékok

Hogy mit játszunk a gyerekekkel, mit ajánlunk fel a számukra, az csak a kisgyermeknevelő fantáziáján és kreativitásán múlik, valamint azon, hogy az egyes tevékenységeket jól tudjuk az életkorra adaptálni. Aztán már csak a gyerekeken múlik, hogy onnan ők merre viszik a játék menetét. Engedjük, hogy szabadon szárnyalhassanak! Így fejlődik a képzelőerejük, fantáziájuk és kreativitásuk.

A végére még néhány gondolat. Ez a módszer nemcsak a gyerekeknek ad élményeket, hanem a kisgyermeknevelőknek is. Elmondásuk szerint megmozgatja a fantáziájukat, kreativitást igényel, támogatja a szakmai fejlődésüket, és – együtt játszva a gyerekekkel – az öröm élményét is biztosítja. És nem utolsósorban, a kiégés ellen is jó gyógyírnak minősül.

„Nem másképpen kell „nyúlni” a gyermekhez, de más szemlélettel, más célt látva, tudatosabban és tervezettebben kell nevelnünk a kisgyermeket” (Kömlösi, 2011) [2].

Jegyzet

- » [1] Szombathelyiné Nyitrai Ágnes előadása. In: Villányi Györgyné (szerk.) (2009): A kisgyermekkor-i tanulás értelmezése. Beszámoló szakmai műhely. In: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapja. [online] Budapest: Webra International Kft. 2009.06.17. < URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/kisgyermekkor-i-tanulas> [2014.09.21.]
- » [2] Köszönetet szeretnék mondani minden kollégámnak – kisgyermeknevelőknek, akik javaslataikkal a módszer szakmai-elméleti részét segítettek kidolgozni, és azt a gyakorlatban alkalmazták; a technikai dolgozóknak, akik felügyeletet biztosítottak és rendet raktak egy-egy gyurmázás, festés stb. után; a konyhai dolgozóknak, akik pl. elkészítették a só-liszt gyurmát, előkészítették a saláták alapanyagait stb.; Dr. Komlósi Ákosnak, volt kollégámnak és mesteremnek, aki megismertette velünk ennek a módszernek az alapjait, és biztatott bennünket az alkalmazásában; Tóbiné Bércesi Mária művészterapeuta-nak, akivel több éven át dolgozhattunk, és a gyakorlatban tanulhattuk a kisgyermekek alkotójátéká-nak módszertanát, valamint Dallosné Kaurek Csilla igazgató asszonynak a támogatásáért, aki mindig is hitt a módszer hasznosságában.

Bibliográfia

- » Korintus-Nyitrai-Rózsa: JÁTÉK A BÖLCSŐDÉBEN. Módszertani levél. Budapest, BOMI.
- » Dr. Fehér – Dr. Lappints (1998): Pedagógiai fogalomtár. Pécs: Comenius Bt. 122 p.
- » Dr. Komlósi Ákos (2011): Regionális feladatellátás új szemléletű megközelítésben. Regionális Bölcső-dei Körkép, 2. évfolyam 1. szám. 4. p.
- » Maszler Irén (1996): Játépedagógia. Pécs: Comenius Bt., 1996. 126 p.
- » Villányi Györgyné: A kisgyermekkor-i tanulás értelmezése. Beszámoló szakmai műhely. In: Oktató-kutató és Fejlesztő Intézet honlapja. [online] Budapest: Webra International Kft. 2009.06.17. < URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/kisgyermekkor-i-tanulas> [2014.09.21.]

A játékos idegennyelv-tanulás óvodáskorban – a kisgyermek mint idegennyelv-tanuló

A 21. század elejére soha nem tapasztalt mértékben megnőtt a kisgyermekkori nyelvtanulás iránti igény, felerősödni látszódtak azok a vélemények, miszerint az idegen nyelvvel való ismerkedést minél fiatalabb korban, lehetőleg óvodáskorban, vagy még előbb érdemes elkezdni. A legfiatalabb korosztály, az óvodáskorúak tömeges megjelenése az idegen nyelvet tanulók fogyasztói piacán felkészületlenül érte hazánkban a pedagógustársadalmat. Pszichológusok, a neveléstudomány különböző területeinek szakemberei közül sokan ellenzik a gyermekek korai fejlesztését, így az idegennyelv-tanulás megkezdését is minél fiatalabb korban. Idő előttinek, siettetettnek ítélik az idegennyelv-fejlesztést. Évek óta korai idegennyelv-fejlesztéssel foglalkozom, egy magántanodában oktatok németet kisgyermekeknek fél éves kortól, de leginkább óvodáskorúaknak. Munkám során szerzett tapasztalataim birtokában pontosan ennek ellenkezőjéről tudok beszámolni.

Egy megváltozott gyermekkor-konstrukció az idegennyelv-oktatás területén

A 21. század elejére soha nem tapasztalt mértékben megnőtt a kisgyermekkori nyelvtanulás iránti igény, felerősödni látszódtak azok a vélemények, miszerint az idegen nyelvvel való ismerkedést minél fiatalabb korban, lehetőleg óvodáskorban, vagy még előbb érdemes elkezdni. A rendszerváltást követően Magyarországon az oktatáspolitikai reformok hatására kezdődhetett meg a tíz éven aluli gyermekek intézményes idegennyelv-oktatása. Természetesen elsősorban az angol és a német nyelvek lettek a legnépszerűbbek, melyek a köztudatban mint az úgynevezett „nyugati” nyelvek éltek. Mindaddig hazánkban az idegennyelv-tanulásnak a célja egy magasabb általános műveltségi szint elérése volt. A tehetősebb családok gyermekei éppen ezért jártak kisiskoláskoruktól fogva magánórákra is. Elvárás volt egy idealisztikus műveltségképpnek való megfelelés. Az pedig, hogy az így megszerzett nyelvtudásukat használni is tudják a gyerekek, csak keveseknek ada-

* Pásztor Enikő PhD-hallgató; Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, bodzatanoda69@gmail.com

tott meg (Kovács 2009). A rendszerváltást követő határnyitással óriási fordulat következett be ezen a téren. Gondoljunk csak az első ausztriai kirándulásokra a '80-as évek legvégén, vagy az első tengerparti nyaralásokra a nyugati világban! Ekkor érezhettük igazán, milyen hasznos az idegennyelv-ismeret, illetve milyen szánalmas is lehet annak hiánya. Navrasics Judit *A kétnyelvű gyermek* című könyvében idézi Haugent, a kétnyelvűség egyik híres kutatóját, aki a *Bábel áldásai* című munkájában Magyarországot hozza fel példának a sajátos nyelve és az idegen nyelveket nem beszélő népe miatt (Navrasics 2004).

A kulturális tőke hatalma, avagy a megváltozott szülői attitűd

Mára óriási fordulat tanúi lehetünk az elmúlt több mint húsz év politikai, gazdasági, társadalmi változásai eredményeképpen az idegennyelv-oktatás területén. A családok értékrendje átalakult, és ebben a megváltozott értékrendben az idegen nyelv különlegesen előkelő helyen szerepel, amelyhez lehetőleg minél fiatalabb életkorban és minden áron érdemes hozzájutni (Kovács 2009). Megfigyelhető ma egy olyan jelenség is, hogy a szülők a gyermekeik zenei, mozgásos, idegen nyelvi és egyéb fejlesztését minél hamarabb szeretnék megkezdeni. Sokan úgy gondolják, hogy a gyermekek taníttatása révén tudnak változtatni családjuk társadalmi pozícióján. A társadalmi felemelkedés lehetőségét látják ebben. „*A társadalmi csoportok közötti konkurenciaharc keretei között zajló társadalmi reprodukcióban egyre több társadalmi csoport kívánja, hogy gyermekeiken keresztül – a kulturális forrásokért zajló versenyben – változtassanak társadalmi pozícióikon. A gyermekek, mint individuális társadalmi aktorok és a korporatív intézmények (iskolák, képzési lehetőségek) segítik a társadalmi transzmissziót. Ennek következtében a szülők erőteljesen motiváltak a gyermekkor társadalmi konstrukciójában és ellenőrzésében*” (Golnhofer–Szabolcs 2005, 86–87). A szülők azt szeretnék, ha gyermekeikből sikeres felnőttek válnának, ezért azt várják el tőlük, hogy minél több kulturális tőkét szerezzenek. Jól érzékelik azt, hogy a kulturális javak megszerzésében a legmeghatározóbb szerepe a nevelésnek van, ezért arra törekednek, hogy gyermekeiket a legjobb iskolákba járassák, a legjobb tanárok által taníttassák. „*A gyermekek a családban anyagi, kulturális, pszichés függőségben élnek, identitásuk, tevékenységeik a családba, családból épülnek*” (Golnhofer–Szabolcs 2005, 92). A szülők soha nem tapasztalt mértékben szervezik gyermekek életét. A 21. század fiatal szülői sokkal tudatosabbak, ugyanakkor érzékenyebbek is gyermekek igényeivel, szükségleteivel szemben. Megnőtt a gyermekekbe fektetett anyagi és érzelmi befektetés. Az óvodai vagy az iskolai délelőtti töket sűrűn betáblázott délutánok követik. Megnyúlt

az iskoláztatás ideje felfelé és lefelé egyaránt. A '60-as évektől fokozatosan megy végbe a gyermekkor „iskolásítása”, amelynek mozgását Zinnecker a rákéhoz hasonlítja. A gyermekek életének egyre korábbi szakaszában indul meg a tanítás (Golnhofer–Szabolcs, 2005).

A korai idegennyelv-fejlesztés ellenzői, a témával kapcsolatos ellentmondásos kép okainak vizsgálata – Az ellenzők legfőbb érvei

Pszichológusok, a neveléstudomány különböző területeinek szakemberei közül sokan ellenzik a gyermekek korai fejlesztését, így az idegennyelv-tanulás megkezdését is minél fiatalabb korban. Idő előttinek, siettetettnek ítélik az idegennyelv-fejlesztést. Úgy ítélik meg, hogy ezek a programok felesleges időöltetések, amelyek elveszik az időt a játéktól, a kötetlen, szabad mozgástól, és túlterhelik a gyermeket. Éppen ezért kifejezetten ártalmasnak gondolják, és azt vallják, hogy ezek a gyermekkor idő előtti halálához vezetnek. Egy még kritikusabb ellenvélemény szerint a korai nyelvtanulás a gyermek nemzeti identitását, az anyanyelvéhez való kötődését is kóros irányban befolyásolhatja (Kovács 2009).

Egy meglehetősen ellentmondásos kép élt nagyon sokáig mindezekkel kapcsolatosan. Ez fakadhatott részben az óvodáskorú gyermekek nyelvoktatásának kezdeti negatív tapasztalataiból, a megfelelően képzett szakemberek hiányából, de az újdonságtól való félelemből is. A '90-es évektől soha nem látott mértékben vált nyelvtanulóvá a kisiskolások számottevő része mind hazánkban, mind Európában. A rendszerváltást követően tulajdonképpen a szülői igények hatására hoztak a közoktatás rendszerének e területén radikális változtatásokat. Három tényezőt kell itt megemlítenünk: egyrészt a szülők tömeges igényét a korai nyelvoktatás iránt, másrészt az iskolák, óvodák versengését a gyermekekért, és végül az iskola előtti nyelvoktatás iránti fokozott igény megjelenését.

A korai idegennyelv-fejlesztés személyi-oktatói feltételei

A legfiatalabb korosztály, az óvodáskorúak tömeges megjelenése az idegen nyelvet tanulók fogyasztói piacán felkészületlenül érte a pedagógustársadalmat. Az óvodai nyelvfejlesztés korábban szinte semmiféle hagyománnyal nem rendelkezett, leszámítva természetesen a nemzetiségi csoporttal is rendelkező óvodákat, amelyek száma a rendszerváltást megelőzően elenyésző volt. Az új évezredben az egyre erősödő társadalmi, szülői nyomásnak engedve, sok óvodában idegen nyelvi foglalkozásokat hirdettek, melyeket többnyire nyelvtanárok tartottak, de sok eset-

ben speciális nyelvi felkészültség nélküli óvodapedagógusra bízták ezt a feladatot. Természetesen ezek az óvodai félmegoldások nem bizonyultak hatékonyak, sőt az is előfordult, hogy a gyermekek kedvét hosszú időre elvették az idegen nyelvvel való ismerkedéstől. Bebizonyosodott tehát, hogy a nyelvet magas fokon birtokló nyelvtanár a kisiskolásokat vagy az óvodásokat nem tudja azon az egyszerű alapon sikeresen tanítani, hogy a sok nyelvtudásból kevesebbet ad át nekik. A tapasztalatok egyértelműen azt látszottak igazolni, hogy a kisgyermekek idegennyelv-fejlesztése speciális feladat. Ezt pedig csak az erre a célra speciálisan képzett szakemberek képesek jól ellátni. A problémát csak fokozza, hogy jelenleg nincs statisztikai adatgyűjtés a magyarországi óvodai idegen nyelvi nevelésről. Nincsenek tehát pontos adataink az idegen nyelvi nevelést biztosító óvodák számáról, az ott folyó oktatói, nevelői munka tartalmáról, minőségéről, hatékonyságáról. Csupán a nemzetiségi óvodákról rendelkezünk feldolgozható adatokkal. Láthatjuk tehát, hogy sok még a tennivaló e téren, és talán most kerülnek még csak ki az egyetemekről az olyan szakemberek, akik valóban képesek lesznek e feladat maradéktalan ellátására.

Napjainkban még mindig nagyon sok a félreértés, a rossz beidegződés a korai nyelvi fejlesztéssel kapcsolatban. Időről időre felerősödnek az ellentábor hangjai, mára azonban minden kétséget kizáróan elmondható, hogy a korai idegennyelv-oktatás a szakma legdinamikusabban fejlődő ágává vált. A korai idegennyelv-fejlesztés kutatása viszonylag új terület. A '90-es évektől jelentek meg e tudományterületről, a korai nyelvpedagógiáról kiváló, új szemléletű könyvek az angol szakirodalomban. Ezek azonban csak kevesekhez jutnak el, hiszen a magyar pedagógustársadalom, és így a véleményformálók nagy többsége nem tud angolul, következésképpen nem is értesülhetett a legfrissebb kutatási eredményekről sem. Az ismeretek hiánya vezet el sok esetben a korai nyelvfejlesztés iránti tartózkodáshoz, vagy annak elutasításához (Kovács 2009).

A gyermek mint idegennyelv-tanuló

Ma már csak kevesen vannak, akik a hazai köznevelési törvényünk által az általános iskola negyedik osztályától előírt idegennyelv-tanulást valóban akkor kezdik csak meg. Ma már az általános iskolák döntő többségében első osztálytól tanulhatnak idegen nyelvet a gyerekek, igaz a legtöbb helyen csak heti egy órában. Létezik a nyelvpedagógiában egy bizonyos „kritikus periódus elmélet”, amely azt mondja ki, hogy az ember életében van egy kritikus kor, a pubertás kezdete, ami után már nem lehetünk olyan sikeres nyelvsajátítók (Kovács 2009). Ez a „kriti-

kus periódus elmélet” Eric Lenneberg amerikai pszicholingvista nevéhez kötődik, aki az embriológia és az etológia szakterületéről vette át a kifejezést (Lenneberg 1974). Navrasics Judit még korábbra teszi ezt a kort: „*léteznie kell tehát egy viszonylag gazdag innáta rendszernek, melynek működése az első néhány életévre korlátozódik, innen nyerte elnevezését: kritikus periódus*” (Navrasics 2004, 179). Ez az elmélet sok vitát váltott már ki a megjelenése óta. Vekerdy Tamás pszichológus például sok más szakemberrel együtt annak a meggyőződésének ad műveiben hangot, hogy az iskolaérettség elérésének idején célszerű elkezdni az idegen nyelv-tanulást. Sőt akkor egyszerre akár kettőt is! Úgy véli, a gyerekekben ekkorra szilárdul meg az anyanyelvi struktúra, ugyanakkor a hangképző szerveik még elég képlékenyek ahhoz, hogy jól elsajátítsanak egy idegen artikulációt, nem mellesleg ez a memoriterek kora is (Vekerdy 2003). A korai idegen nyelv-tanulást kutatók többsége abban egyetért, hogy az életkor előrehaladtával megváltozik az a mód, ahogyan egy idegen nyelvhez viszonyulunk. Még abban is konszenzus van közöttük, hogy a pubertás a határvonal. Innentől kezdve a gyermek tanulási stratégiát vált. A gyermek nyelvtanulása még nem tudatos tevékenység, hanem az anyanyelv elsajátításához hasonló. A fiatal nyelvtanulókról elmondható, hogy jobban tudnak alkalmazkodni az idegen nyelv fonológiai rendszeréhez, sokkal fogékonyabbak a hangok és a nyelv ritmusa iránt (Kovács 2009). Játékot látnak az új szavak kiejtésében, a hangok képzésében, és mindezt erőlködés nélkül teszik.

A nyelvtanulók piacára betörő óvodáskorúak létjogosultságát, mint ahogy arra már korábban utaltam, megkérdőjelezi néhány szakember, élükön Vekerdy Tamással. Ők azzal érvelnek leginkább, hogy egy idegen nyelv korai bevezetésével összezavarjuk a gyermeket, beszédét károsan befolyásolhatjuk, akár dadogóvá is válhat, nemegyszer pedig azzal is riogatnak, hogy egy nyelvet sem fog majd helyesen beszélni a gyermek (Navrasics 2004). Munkám során szerzett tapasztalataim birtokában pontosan ennek ellenkezőjéről tudok beszámolni.

Néhány évvel ezelőtt a szülői igényekre reagálva kezdtem el olyan foglalkozásokat tartani, amelyeken óvodáskor előtti gyermekekkel vagyok a szüleikkel együtt. Ezek a délelőtti, félórás foglalkozásokon általában másfél-kétéves gyerekek vannak többségében, de nem ritka az egyévesnél fiatalabb kisgyermek sem. Az „Eltern-Kind Gruppe”-ra és „Baba-német”-re keresztelt német foglalkozásaim elsődleges célja, hogy minél fiatalabb korban induljon meg a gyermekek idegen nyelvi fejlesztése, hiszen biztosan állíthatjuk, hogy a gyermekek több olyan tulajdonsággal is rendelkeznek, amelyek révén egy második vagy akár egy harmadik nyelvet is könnyen elsajátíthatnak, hiszen „...*kifejező a mimikájuk, nincsenek gátlásaik, mint oly sok nyelvtanulónak, és játszva is képesek tanulni. Mindezek pozitív*

irányban befolyásolják beszédbeli könnyedségüket és kiejtésüket” (Navrasics 2004, 179). Ma már az is bizonyítható tény, hogy gyermekkorban dől el, hogy a későbbiekben tökéletesen fogjuk-e beszélni az idegen nyelvet. A gyermekkorban elkezdett nyelvtanulás nagyobb esélyt ad arra, hogy aztán majd az anyanyelvit megközelítő kiejtést lehessen produkálni.

Foglalkozásaim másik célja, hogy egy olyan együttes élményt nyújtsak a kisgyermekeknek és szüleiknek, amelyek hozzásegíti őket a szabadidejük hasznos eltöltéséhez, segíti őket az első közösségi lét pozitív megélésében, miközben boldogságot és örömet szerzek nekik. Visszakanyarodva ahhoz a gondolatomhoz, mellyel a dadogást és egyéb kommunikációs zavart vizionáló szakemberek véleményét igyekszem a saját foglalkozásaim révén cáfolni, hadd említsem meg, hogy ezekben a csoportjaimban (ahol magyarul egyáltalán nem szólok meg) néhány édesanya elhatározta, hogy csak németül fog gyermekével beszélni, a magyar megtanítását pedig az édesapára és a többi családtagra bízta. Gyermekaik hat-hét hónaposok voltak, mikor hozzám kerültek. Ma pedig elmúltak két évesek, és elmondható róluk, hogy mindkét nyelven a korosztályi átlagot meghaladóan, szépen beszélnek. Példájukat sokan követik. Ezen szülők között találunk némettanárokat is, de többségében egyetemet végzett, külföldön dolgozott és ott nyelvtudást szerzett fiatalok ők. Akadnak persze szép számmal a német nemzetiségiekhez tartozók is, akik ugyancsak német nyelvi környezetben nőttek fel.

Az „Eltern-Kind Gruppe” német foglalkozásainak felépítése

A foglalkozások elején kört alkotva ülünk a szőnyegen elhelyezett kispárnákon, köszöntjük egymást egy állandó üdvözlődallal, és örülünk annak, hogy újra együtt lehetünk. *„A kör minden megjelenési formájában az idő totalitásának és az újrakezdsnek a szimbóluma. Mágikus összefoglalása, emblémája a ciklikus változásnak, az idő térszerűsítése által lehetővé teszi az idő feletti uralmat és a jövő előrejelzését”* (Tánczos 2007, 319). A kisebb gyermekek többnyire az anyjuk ölében foglalnak helyet, ami elsősorban a biztonságot jelenti számukra, az óvodáskorhoz már közelítők a párnákon egyedül ülnek. Mindig a „Begrüßungslied” (üdvözlődal) nyitja a foglalkozásaimat, ami fontos részét képezi ennek a reggeli rituálénak. Megbeszéljük, kik jöttek el aznap, kik azok, akik hiányoznak, esetleg betegek, mindenkit név szerint köszöntünk német nyelven. Ez az üdvözlődal hosszú ideig ugyanaz, hónapokig énekeljük naponta mindig ugyanazt, így a gyermekek számára egyrészt könnyedén megtanulható, másrészt keretet ad a foglalkozásnak. Az általam énekelt dalok egyike a *„Hallo Kinder, hallo Kinder! Seid ihr da?”* kezdetű,

ami a gyermekek köszöntésén kívül arra is lehetőséget kínál, hogy megtanítsunk nekik néhány cselekvést kifejező igét is, mint *klatschen, winken, essen, trinken, schlafen (tapsolni, integetni, enni, inni, aludni)*. Gyakran adok a gyerekek kezébe kisebb hangszereket is, amelyek együttes megszólaltatása mindig nagy örömet szerez nekik. Együtt énekelünk, tapsolunk, a dalban szereplő kifejezéseket közösen imitálva, mindent együtt csinálunk. Az üdvözlés után az aznapi téma felvezetése következik; ezek egészen hétköznapi dolgok is lehetnek, mint például az időjárás vagy a gyermekbetegségek, a gyermekek játékaik, állatok. A rituálé részét képezi az is, ahogy az általam használt bábfigurát, Hans Hase-t minden egyes foglalkozás elején egy bőröndből elővesszük. Ő is németül köszönti a gyerekeket. Ezután jönnek az ujj-játékok (Fingerspiele), mondókák, lovagoltatók, gyerekdalok, végül pedig egyszerűbb körjátékok és egyéb mozgásos játékok (Pásztor, 2014). A foglalkozásokat mindig ugyanazzal a búcsúdallal zárom.

Az „Eltern-Kind” csoportokba, valamint a „Baba-német”-re járók közül a többség heti egy-két alkalommal vesz részt a német foglalkozásokon, de akadnak olyanok is szép számmal, akik mindennapos vendégek. Természetesen ez utóbbiak esetében tapasztalhatunk látványosabb fejlődést az idegennyelv-tanulásban.

Az idegen nyelvi fejlesztés módszerül egyrészt a nyelvpedagógiából ismert „egy személy – egy nyelv” mintájára építve a kizárólagos német nyelvhasználatot választottam, amely a kétnyelvű nevelés egyik igen hatásos eszköze, valamint a foglalkozásaimba beépítettem a Talabér Ferencné által kidolgozott „*Játék a szóval, játék a nyelvvel*” program bizonyos elemeit is. A felépítés megalkotásában azonban nagymértékben támaszkodtam a már komoly hagyományokkal rendelkező magyar énekes-mondókás foglalkozások, mint például az országosan is nagy népszerűségnek örvendő *Kerekítő* vagy *Ringató* programok szakmai módszertani anyagaira.

Tevékenységalapú tanulás

A gyermekek korai idegennyelv-elsajátításával kapcsolatban a pszichológiai, nyelvészeti és nyelvpedagógiai szakvélemény szerint az alábbi eltérések figyelhetők meg a többi korosztályhoz képest: a korai életszakaszban sokkal szorosabb az összefüggés az anyanyelv és az idegen nyelv között, mint a későbbi korosztályokban. Fiatalon az anyanyelv analógiájára történik az idegen nyelv tanulása. A gyerekek másképpen tanulják a nyelveket. Az idegen nyelvvel való megismerkedés gyermekkorban más módszerekkel kell, hogy történjen, mint az idősebb generációknál.

A tíz éven aluli gyermek gondolkodása elsősorban a cselekvésekhez kötődik, nem pedig a fogalmakhoz (Piaget 1997). Éppen ezért a gyermekek tanulása akkor a legsikeresebb, ha az is valamilyen cselekvéshez, tevékenységhez kapcsolható. A tanulás és a tevékenység a gyermek és a felnőtt számára pontosan ellenkező módon áll egymással kölcsönhatásban. „A felnőtt azért tanul meg valamit, hogy aztán csinálni tudja. A kisgyermek ezzel szemben azért csinál valamit, hogy megtanulja” (Kovács 2009, 38).

Éppen ezért a korai idegennyelv-fejlesztés egyik legfontosabb jellemzője, hogy tevékenység közben történik. Ebben az életkorban a kisgyermek fő tevékenysége a játék, ezért a nyelvi foglalkozások mindig játékba, értelmes, a gyermek korának megfelelő tevékenységbe ágyazottan jelennek meg. A gyermeki tanulás sokkal kisebb mértékben alapul verbalitáson, szavak megértésén, mint a többi korosztályé. Ezért a gyermek számára a mozgás, a cselekvés, az érzékszervekkel való befogadás, a szituációkból való értelmezés mind-mind az értelemteremtést szolgálja. Játékba ágyazzuk a tanulást, ami nagyon eszközigenyes is.

A játékos nyelvtanulás eszközei

Rendkívül jól alkalmazható a tanításban a Budapesti Goethe Intézet *Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule* című német nyelvi programja, amit kifejezetten óvodáskorú és kisiskoláskorú gyerekek német oktatásához fejlesztettek (Morvai–Veress 2009). Ez a taneszközcsomag egy nagyon szerethető, jól végiggondolt program azon pedagógusok számára, akik a németet mint idegen nyelvet akarják oktatni óvodában vagy az általános iskola alsó tagozatában. A budapesti intézet munkatársai által kifejlesztett anyag a „*Schnupperangebot Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten*” című, a Goethe Intézet müncheni központja által kiadott tantervi ajánlásokra épül, azokat ülteti át a gyakorlatba. Harminc öszszefüggő egységből áll, CD-mellékletekkel, különböző segédanyagokkal, valamint egy nyuszi kesztyűsbábbal. A program a gyermekek természetes kíváncsiságára épít. Hans Hase, a központi figura, az előbb említett kedves nyuszi kesztyűsbáb, melynek segítségével a tanulási környezet azonnal átalakul meseszerűvé. Hans Hase egy bőröndből kerül elő minden foglalkozás elején. A nyelvi foglalkozást vezető, ahogy a kezére húzza a bábót, elváltoztatja a hangját. Németül köszönti a gyerekeket, akik számára teljesen egyértelmű, hogy Hans Hase csak németül beszél. Nincs parván és nincs is szükség rá, hiszen az óvodáskorú gyermekek számára a bábu élőlény, életet tulajdonítanak a felnőtt kezén ugráló figurának (Mészáros 1982). A gyerekek együtt énekelnek, játszanak, verseket mondanak,

sokat mozognak, barkácsolnak, és közben észrevétlenül idegen nyelvet tanulnak. A mondókák, ujj-játékok (Fingerspiele), az egyszerű mondatok, kifejezések játszószák a főszerepet. Hans Hase segítségével a foglalkozást vezető gondoskodik arról, hogy a játék végigkísérje a gyermekek tanulását. A nehézséget az okozza, hogy a gyermeki kíváncsiságot folyamatosan ébren kell tartani. Ezt elérni pedig csak a biztonságot jelentő állandó elemek mellett megjelenő újdonságokkal, további ingerekkel lehet. A program bizonyos elemei már a legfiatalabb korosztály, a másfél-kétéves gyermekek tanítása közben is sikeresen alkalmazható.

Hans Hase színt hozott a korai idegennyelv-fejlesztésbe. Évtizedekig a német nemzetiségi óvodapedagógusok kizárólag *Kasperre*, a híres bábfigurára támaszkodhattak. *Kasper* vagy *Kasperl*, de hívják *Kasperlenek* is, a Kaspertheater vicces hőse, a 18. század vége óta ismert a német nyelvterületen, osztrák népi bábfigura. Kasperle bécsi születésű volt, de rövid idő alatt, átlépve Ausztria határát, egész Németországban népszerűvé vált. Létezett egy vetélytársa is, *Hännesche*, aki a Rajna-vidéken és az akkori Poroszországban uralkodott (Kazanlár 1973). Kasperle legfőképpen bábfiguraként terjedt el. Jellegzetes, hosszú, többnyire piros sapkája (Zipfermütze), Harlekin-szerű ruhája, karakteres vigyorgó arca, kampós orra van. Kasper a jóság megtestesítője, a gyerekek megnevettetője, aki az ördöggel cimborál.

A magyarországi német nemzetiségi óvodai csoportok számára készült egy gyakorlati kézikönyv, amely számos olyan jelenetet mutat be, amely kiválóan alkalmazható a kisgyermekek német oktatása során. Egyszerű dialógusok Kasper és az ő barátja, Seppel között, aki az őszinteség, de ugyanakkor az együgyűség megtestesítője is (Artner–Sosztarich, 2004). A Kaspertheater segítségével játékos nyelvi környezetbe kerülnek a gyerekek, az egyszerű párbeszédet könnyen megértik, majd utánozzák azokat.

Ugyancsak kiváló eszköz a kisgyermekek idegen nyelvi fejlesztésében a Japánból elterjedt papírszínház, japán nevén a *kamishibai*. A kifejezés szó szerinti jelentése: *színházi játék papírból*. Szükséges hozzá egy fakeret, melyet az asztalra helyezünk, ebbe csúsztatjuk a lapokat, melyek egy történetet mesélnek el. A képek a gyermekek irányában állnak. A lapok hátoldalán pedig a mese szövege olvasható, illetve a lapok mozgatására vonatkozó instrukciók a mesélő számára. A lapok cseréjével, illetve mozgatásával drámai hatást érünk el. A kisgyermekek varázsdoboznak is szokták nevezni. Magyarországon a Csimota Kiadó számos papírszínházas mesét adott már ki, közülük néhányat német nyelven is.

Eric Carle, a kortárs gyermekirodalom legismertebb és legnépszerűbb szerzője, New Yorkban él, és idős kora ellenére még ma is alkot. Fantasztikus gyermekkönyveihez maga készíti az illusztrációkat. A különleges montázstechnikával

készült mesekönyvei közül a legismertebb *A telhetetlen hernyócska* című, amelyet 1969-es megjelenése óta több mint húszmillió példányban adtak el a világban (Carle 1998). Ez a könyvecske ma már nélkülözhetetlen az idegennyelv-tanításban. Segítségével a gyerekek nemcsak azt tanulják meg, hogyan alakul át a kis hernyócska csodálatos pillangóvá, hanem játszva ismerkedhetnek meg a gyümölcsök és különböző ételek neveivel is, valamint a hét napjainak begyakorlására és a számolásra is kiváló lehetőséget biztosít. A tanodában mi elkészítettük papírszínház változatát is. Megunhatatlan gyereknek, szülőnek, pedagógusnak egyaránt.

Összegzés

A korai életkorban kezdődő idegennyelv-tanulást az ellentétes vélemények ellenére rendkívül fontosnak, sőt nagyon is kívánatosnak tartom. Úgy gondolom, az ellentétes vélemények az esetek többségében a helyzetek különbözőségéből fakadnak. A világ szerencsésebb részén már a '30-as évektől kezdődően nagyon komoly tudományos vizsgálatokat végeztek az anyanyelv elsajátításának szociológiai és pszichológiai vonatkozásában. Ennek következtében számtalan olyan tényezőt derítettek fel, amelyek az anyanyelv elsajátításában és használatában tapasztalható különbségek eredői. Gondolok itt az idegrendszeri alkatra, a család pszichológiai és szociológiai helyzetére. Magától értetődő, hogy az öröklött diszpozícióinktól és az azokra ható ingerektől függ, hogy például a beszéd vonatkozásában milyen fokot érünk el.

Magyarországon a kommunizmusban tilos volt a társadalmi különbségek és a nyelvhasználat összefüggéseit kutatni. Kiderült volna ugyanis az, ami az USA-ban és Nyugat-Európában már régóta köztudott, nevezetesen a nyelvhasználatban mutatkozó különbségeket nagymértékben a társadalmi különbségek okozzák. Ma azonban egészen más a helyzet. Tapasztalataim szerint a szülők és a család nyelvi kulturáltsága a döntő. Ezen túl még sok egyéb tényezőt lehet felsorolni. Problémát okoz még a média, sőt az iskola is. Ez utóbbi hazánkban szinte teljesen figyelmen kívül hagyja a receptív és produktív képességek egyidejű fejlesztésének pedagógiai törvényét. Rá kellene már döbbsenni, hogy a befogadó- és kifejezőképesség egyidejű fejlesztése nélkül a megismerés lehetőségei minimálisak.

Mindent összevetve, a ma embere nem lehet csak egynyelvű, hanem minimálisan egy vagy két idegen nyelvet is el kell sajátítania. Skandináviában és Európa több országában már lehet erről beszélni. Az osztrák alkotmány például két idegen nyelv elsajátítását tartja kívánatosnak. A hatékony korai nyelvtanítás szükségességét tehát senki nem vitathatja. Már egy idegen nyelv megtanulása is oly mér-

tékben növeli meg a kulturális tőkénket, hogy az pénzben alig kifejezhető, hiszen ez a legjobban konvertálható tudás. Sokat beszélünk a tudásalapú társadalomról. Nos, az ehhez vezető legfontosabb utak egyike az idegen nyelvek megtanulása.

Bibliográfia

- » Artner Istvánné – Sosztarich Tamásné (2004): Ein Kindergartenjahr Teil II. Sopron, 2004. 166 p.
- » Carle, Eric: Die kleine Raupe Nimmersatt. Hildesheim: Gerstenberg Verlag, 1998. 26 p.
- » Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2005. 122 p.
- » Kazanlár Emil (1973): A bábjáték – Műhelytitkok. Budapest: Corvina Kiadó, 1973. 40. p.
- » Kovács Judit (2009): A gyermek és az idegen nyelv. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2009. 178 p.
- » Lenneberg, E. H. (1967): Biological Foundations of Language. Wiley., A nyelv biológiai szempontból. In: Pap Mária (szerk.): A nyelv keletkezése. Budapest: Kossuth Kiadó, 1974. 111–128. p.
- » Mészáros Vincéné (1982): Óvodai bábjátékok. Budapest: Tankönyvkiadó, 1982. 188.p.
- » Navrasics Judit (2004): A kétnyelvű gyermek. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó, 2004. 204 p.
- » Pásztor Enikő (2014): A rituálék szerepének felerősödése napjainkban – „Morgenkreis”, a reggeli rituálé az óvodákban és a bölcsődékben. In: Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi folyóirat, 2014, 12. évf. 1–2. sz. 121–128. p.
- » Piaget, J. (1997): Az értelem pszichológiája. Budapest: Kairosz Kiadó, 1997. 259 p.
- » Tánczos Vilmos (2007): Szimbolikus formák a folklórban. Budapest: Kairosz Kiadó, 2007. 440 p.
- » Vekerdy Tamás (2003): A pszichológus válaszol – Gyerekekről, felnőtteknek. Budapest: Sanoma Budapest Kiadó Rt., 2003. 224 p.
- » Internetes hivatkozások:
- » <http://csimota.hu/papirszinhaz/eredete/> [2015. június 29.]
- » Hans Hase taneszközcsoomag – óvodásoknak és kisiskolásoknak. <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/hah/huindex.htm> [2015. június 30.]

A kisgyermekkor neuropedagógiai értelmezése

A kisgyermekkor elme (a fej) és az emocionális fejlődés (a szív) területén végzett kutatások azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekkor az emberi életút és az egyén jövője szempontjából egyaránt meghatározó jelentőségű időszak. Az agy fejlődéséből kiinduló kutatási trendeket a pedagógia gyakorlatával integrálva elindult egy tudományos párbeszéd a pedagógiai praxis és a neurológusok között, válaszokat keresve a legújabb neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire, és támogatva újabb pedagógiai elméletek, innovációk születését, valamint a neurológia és a pedagógia közös töről fakadó új tudományának fejlődését. Tanulmányunkban azt mutatjuk be összefoglaló jelleggel, hogy mit tudunk eddig a kisgyermekkor tanulás agyi mechanizmusáról, továbbá következtetéseket és ajánlásokat fogalmazunk meg a pedagógiai praxisra vonatkozóan.

1. Bevezetés

A tanulás megismerés, melyet kognitív folyamatok tesznek lehetővé. E folyamatok agyi vonatkozásait a különböző neuro-tudományok vizsgálják, melyek térhódításának kezdete az 1990-es évekre vezethető vissza. Arra az időszakra, amikor az USA kihirdette „az agy évtizedét” (*Decade of the Brain*), foglalja össze Ádám György tanulmányában (Ádám 2000). Ezt követően 1991-ben Magyarországon is megalakult „Az agy évtizede bizottság” Szentágothai János agykutató és akkori képviselő kezdeményezésére. Németországban 2000–2010 között hirdették ki „az emberi agy évtizedét” (*Dekade des Menschlichen Gehirns*). Ezeket a kezdeményezéseket leginkább az motiválta, hogy a pszichés jellegű megbetegedések a társadalmak egészségbiztosítási kiadásainak egyre magasabb százalékát teszik ki. Kezdetekben azonban a rendelkezésre álló finansziális források meglehetősen visszafogottak voltak. Ezen igyekszik változtatni a 2013-ban életre hívott és 100 millió US dollárral támogatott, innovatív neurotechnológiai fejlesztéseket ösztönző agykutatási program (*Brain Research for Advancing Innovative Neurotechnologies*),

* Varga László PhD tudományos és külügyi dékánhelyettes, egyetemi docens; Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, varga.laszlo@bpbk.nyme.hu
Detre Zsuzsa tanító; Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola, detre21@gmail.com
Farnady-Landerl Viktória tréner; Wikaa Workshops, farnadylanderl@hotmail.com

és az Európai Unió „Az Emberi Agy Projektje” (*Human Brain Projekt*), melynek költségvetése 2013–2023 között 1,19 milliárd eurót tesz ki, és melynek keretében 80 kutatóintézet működik együtt. Freund Tamás és kutatócsoportja ezen együttműködésnek a kezdetektől fogva hazánkat képviselő tagja. A projekt célja az agyműködésért felelős gének, molekulák és sejtek tulajdonságai, illetve az emberi gondolkodás és viselkedés közötti kapcsolat feltérképezése, megértése, az agy működését szimuláló agymodellek létrehozása. Magyarországon szintén Freund Tamás vezeti a „Nemzeti Agykutató Programot”, melynek működését a magyar állam 2014–2018 között 12 milliárd forinttal támogatja. Az elmúlt évtized agykutatói eredményei és a jelenleg is folyamatban lévő kutatások reményeink szerint a pedagógiai gyakorlatot is támogatják majd, legyen szó a tanítás (nevelés és oktatás) és tanulás bármely szakaszáról vagy szintjéről (formális és informális oktatás, szocializáció, LLL – Lifelong Learning, élethosszig tartó tanulás, és LWL – Lifewide Learning, élet teljes körére kiterjedő tanulás). A neurobiológiai és neuropszichológiai kutatások közül a pedagógusok számára különösen az alábbi területekre vonatkozó vizsgálatok eredményeit ajánljuk tanulmányozásra: tanulási folyamatok, a memória működése, önszabályozó folyamatok, az énkép, szocializáció és empátia fejlődését, működését befolyásoló tükroneuronok, valamint a kognitív kompetenciák (ismeretszerző, problémamegoldó, alkotó, ábraolvasási, ábrázolási, beszéd-, beszédértési, olvasási, fogalmazási, tanulási képesség). Szintén jelentős információkat hordoznak magukban azok a kutatások is, amelyek a digitális kultúra gondolkodásra gyakorolt hatásait vizsgálják. E kutatások pedagógiai vonatkozásaira tanulmányunkban a későbbiekben még röviden kitérünk, megfogalmazva a neuro-tudományok pedagógiai szempontból legrelevánsabb üzeneteit.

A nevelés elmélete és gyakorlata tehát mára jelentős mértékben túlmutat saját határain. Nagy József már 2000-ben megjelent könyvében úgy fogalmazott, hogy *„a pedagógia, mint szinguláris diszciplína mindeddig leíró, előíró tudomány volt. Az interdiszciplínák révén sok mindent felhasznált a forrástudományokból. Ám ezek az átvett ismeretek alkalomszerűek, nem szervesültek, nem tették lehetővé a hasznosítást elősegítő elméletalkotást. [...] a pedagógia csak akkor válhat értelmező tudománnyá, ha hierarchikus multidiszciplínává fejlődik. Ez azt jelenti, hogy a személyiség és a szocializációs rendszer hierarchiájának valamennyi értelmezést lehetővé tevő szintjét kutató diszciplínák pedagógiai jelentőségű eredményeit és a pedagógia empirikus kutatásainak eredményeit folyamatosan magába integrálja”* (Nagy 2000, 17).

Napjainkban egy új interdiszciplináris pedagógiai tudomány van kialakulóban, a neuropedagógia. A neuropedagógia leglényegesebb jellemzője éppen az előzőekben említett, kifejezetten széles körű és integratív jellegű interdiszciplinaritás. A neuropedagógia a neurológia, a gyermekkori idegélettan-elmélet, a kognitív pszichológia, neuropszichológia, neurofiziológia, neurobiológia, valamint a szociológia, szociálpszichológia, neurofilozófia és nevelésfilozófia, továbbá a pedagógia és annak ágai párbeszédéből fakad (ide értve a fejlesztő pedagógiát, gyógypedagógiát, szociálpedagógiát is). E fentebbi tudományok pedagógia számára releváns kvalitatív és kvantitatív kutatási eredményeit és tapasztalatait igyekeznek a nevelési-oktatási folyamatok gyakorlatába integrálni. Nagyon fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a neuro-tudományok eredményeinek a pedagógiába való integrálása magának a pedagógia mint tudomány képviselőinek, azaz a pedagógusoknak a feladata. A neuro-tudományok kutatási eredményei, kísérletei nem írják le – nem is lehet feladatuk – azt, hogy adott pedagógiai helyzetben, konkrét probléma esetén, vagy akár adott évfolyamon és tantárgy, vagy akár óvodai foglalkozás keretében milyen tartalmakat, illetve azokat milyen formában kell a pedagógusnak a gyermekek, tanulók felé közvetítenie (Schumacher 2011). A pedagógusokra, a pedagógia mint tudomány képviselőire tehát jelentős feladat hárul, hiszen a releváns, interdiszciplináris tudományos eredmények pedagógiai gyakorlatba való integrálása nélkülözhetetlen; ugyanakkor nyilvánvaló, hogy semmilyen tudomány nem írható le egy másik tudomány fogalomrendszerével. A pedagógiának meg kell alkotnia a rendelkezésre álló neuro-tudományos ismeretek pedagógiai integrációját lehetővé tevő adekvát fogalomrendszerét, és ki kell alakítania az ezzel összhangban lévő gyakorlatát.

A neuropedagógia két kulcsfontosságú vizsgálati területet foglal magába: a neurológia eredményeinek hatását a pedagógia gyakorlatára, valamint a pedagógusok tudását a kisgyermekkori tanulás természetéről. A kisgyermek elméje születéskor egyáltalán nincs készen, így is mondhatjuk: az agy az egyetlen olyan szervünk, amely túl korán születik. Az első nyolc esztendő az agyfejlődés csúcsideje; az elme bámulatos gyorsasággal fejlődik, hároméves korra az agyi hálózat már rendkívül fejlett. A kisgyermekkori nevelés és gondozás minősége jelentős mértékben befolyásolja az agyi hálózat és struktúra felépülését. Születéstől nyolcéves korig az agy olyan, mint egy mágikus szivacs – mindent magába szív. Ez az elme fejlődésének legszenzitívebb időszaka, a „lehetőségek ablaka” – ekkor tanul az emberi elme a legtöbbit környezetéből. Az ablak viszonylag rövid ideig van nyitva, majd az ablak – nyolcéves kor körül kezdődő – becsukódásával párhuzamosan az alapvető agyi struktúra kiépülése is lassan befejeződik. Ha a csecsemőknek életük

első évében kevés lehetőségük van arra, hogy – a szülők segítségével – megtapasztalják saját magukat és környezetüket, akkor nem épül fel a megfelelő agyi neurális hálózat, így nem lesznek képesek a világ felé fordulni. Ez a „világ felé fordulás” az emberi tanulás első iskolája.

Mindennek tükrében a soproni Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán a Dr. Varga László egyetemi docens vezetésével működő Kisgyermekkorai Neuropedagógia Kutatócsoport a gyermekkorról folytatott hazai és nemzetközi tudományos diskurzusok és innovációk ismeretében arra keresi a válaszokat, hogyan hasznosíthatóak a pedagógia számára a – gyermekkor – neurológiai kutatások eredményei. Ehhez kapcsolódóan kutatócsoportunk 2015 áprilisától olyan empirikus kutatást végez, melynek segítségével szeretnénk megismerni a pedagógusok nézeteit, véleményét a neuropedagógiáról, a neurotudományok pedagógia felé megfogalmazott főbb üzeneteiről. A kutatás véletlenszerű mintavételen alapuló adatfelvétele tanulmányunk publikálásakor még folyamatban van. Mindeztidáig 400 fő válaszolt az online vagy nyomtatott formában kitölthető kérdőívünkben feltett kérdéseinkre. Az eddigi válaszadók 92,1%-a nő; a szakterület szerinti megoszlás a következőképpen alakul:

- Bölcsődei nevelés: 8,8%
- Óvodai nevelés: 33,1%
- Általános iskola: 24,8%
- Középiskola: 6%
- Más szakképző intézmény: 0,7%
- Gimnázium: 3,7%
- Felsőoktatás: 3,7%
- Felsőoktatási szakképzés: 0,9%
- Gyógypedagógia: 8,3%
- Fejlesztőpedagógia: 1,6%
- Szociálpedagógia: 1,9%
- Egyéb: 2,1%
- Hallgató: 4,4%

E folyamatban lévő kutatás során arról is kérdezzük a magyarországi és határon túli magyar (Szerbia, Szlovákia; Romániából eddig nem érkezett válasz) pedagógusokat, hogy ők maguk hogyan látják a fentebb vázolt problémakört a neurotudományok eredményeinek pedagógiába való integrációjával összefüggésben. Az első szakaszban feldolgozott adatok összesítése alapján (400 válasz) a következő kép rajzolódik ki: a pedagógusok 70,1%-a egyetért azzal az állítással, hogy

„az agy kutatási eredmények pedagógiába való integrálása a pedagógusok feladata”. Ugyanakkor még mindig magas azoknak a száma, akik ezzel nem értenek egyet, ők a válaszadók közel egyharmadát teszik ki. Érdekes ezzel szemben, hogy amikor a kérdést egy másik aspektusból megvilágítva fogalmaztuk meg, ezek az arányok sokkal jobbak voltak. Azzal az állítással, hogy „a tanulás agyi hátterét a pedagógusnak ismernie kell, de a tanítást nem az agykutatóknak kell meghatározniuk” már a válaszadó pedagógusok 90,3%-a egyetértett. A megkérdezett pedagógusok 69,2%-a aneuropedagógiától azt várja, hogy a pedagógia célkitűzéseivel összhangban vizsgáltsion rá adott didaktikai elemek konkrét céljaira, hasznára (4% ezzel nem ért egyet, 5% véleménye szerint munkájához nem kapcsolódik a neuropedagógia, és további 21,9% nem tudta megítélni a kérdést). Ezen túl a neuropedagógiától a válaszadók 65,2%-a azt is elvárja, hogy konkrétan leírja azokat a lépéseket, amelyek egy optimális tanulási folyamat megvalósításához szükségesek (ezzel 12,4% nem ért egyet, 4% úgy gondolja, hogy munkájához nem kapcsolódik a neuropedagógia, és 18,4% nem tudta megítélni a kérdést). A Kisgyermekkorai Neuropedagógia Kutatócsoport ígéretesnek tűnő munkájával – jelen tanulmányban is – a jelen kor tudományos kihívásaira és kérdéseire adható lehetséges válaszok feltárásával szeretné segíteni a pedagógusok munkáját. Tanulmányunkban a korábban említett, a publikáláskor még folyamatban lévő kutatás további részeredményeiről is említést teszünk majd, valamint összefoglaló jelleggel bemutatjuk, hogy mit tudunk eddig a kisgyermekkorai tanulás agyi mechanizmusáról, továbbá következtetéseket és ajánlásokat fogalmazunk meg a pedagógiai praxisra vonatkozóan.

2. A kognitív kompetenciák és érzelmi tényezők neuropedagógiai vonatkozásai

Több mint 10 éve nyert teret a kompetencia alapú oktatás, nagy előrelépést jelentve a tanítási gyakorlatban. Tudjuk, hogy a gyermekeknek a tudáshoz kompetenciákra, vagyis olyan általános képességekre van szükségük, melyeket a tanulás során fejlesztenek ki magukban.

Tanulmányunk e fejezetében a tanulást lehetővé tevő kognitív folyamatokról, valamint a tanulás érzelmi tényezőiről, mindezek (neuro-) pedagógiai vonatkozásairól lesz szó.

2.1 A kognitív fejlődés neuropszichológiája

Mint azt a bevezetésben megfogalmaztuk, a tanulás megismerés, amely akkor kezdődik, amikor az ember megkülönbözteti magát a külvilágtól, vagyis akkor,

amikor a világismeret és az önismeret összekapcsolódik. Az emberi megismerés fejlődésének különböző elméletei ismertek. Piaget organikus elméletében (Csapó 1992) a biológiai fejlődést veszi alapul; a kognitív rendszereket egy élő organizmushoz hasonlítja, miközben azt állítja, hogy a kognitív fejlődés adaptációs folyamat. Csépe Valéria szerint az agykéreg fejlődése sejti (citológiai) és szöveti (hisztológiai) történések sorozata, mely során kialakulnak a neuronok és a neuronális kapcsolatok. *„A neurogenesis (neuronok szerkezeti változásai) és a szinaptogenezis (neuronok kapcsolatainak változása) legjelentősebb változásai ugyan a születés előttre tehető, a kérgi funkciók teljes érése és tapasztalatfüggő fejlődése azonban elhúzódik egészen a serdülőkorig”* (Csépe 2005, 47). Agyunkban az egyedfejlődés során két robbanásszerű állapot figyelhető meg: az első az anyaméhben, amikor *„az agyban bekövetkező szinaptikus és mielinizációs változások a kognitív funkciók fejlődésének alapjait alkotják és meghatározzák vagy modulálják azt”* (Csépe 2005, 55). A második szakasz a kisgyermekkortől a serdülőkorig tartó időszakra tehető, amikor a gyermekek hozzánk kerülnek óvodásként és általános iskolásként. A gyermeki agy funkcionális fejlődése szempontjából három tényezőt kell figyelembe vennünk:

- a tapasztalatot, melyre hatással lehetünk, hiszen az agyi struktúra még változhat;
- az érést, mely tőlünk független, genetikailag meghatározott;
- az agyi plaszticitást, azaz hogy az agy alkalmazkodási, változékonysági kapacitása még felnőttkorban is megmarad.

Fentebb néhány szóban utaltunk már a kognitív funkciók fejlődésére; a következőkben a kognitív folyamatokat, azok fejlesztési lehetőségeit vázoljuk.

A megismeréshez kognitív folyamatokra van szükség, mégpedig jól működő, és egymással együttműködő folyamatokra, úgymint:

- Érzékelés-észlelés: amely a megismerés első lépcsőfoka, a környezet fizikai és kémiai energiáira adott válasz. Az információ regisztrálása a feladata. A gyermekek észlelése különböző. Fejlesztése három megközelítésben történik: vizuális, auditív és kinezetikus módon. Pl.: formaérzékeléssel, azonoságok és különbözőségek keresésével, a téri tájékozódás erősítésével, soralkotással, taktilis és vizuális játékos gyakorlatokkal.
- Figyelem: mely során az ingerekre önkéntelen vagy szándékos választ ad a gyermek. Tartósságának, terjedelmének fejlesztése: ismétlődések keresésével, hibakereséssel, jelazonosítással, szókereséssel, tárgyak és komplex jelenségek megfigyelésével történhet.

- Emlékezet: mellyel csak akkor foglalkozunk, ha valami nem jut eszünkbe. Hármas funkciót tölt be: kódol, tárol és előhív. Az információkat a memória tárolja; a rövidtávú (munkamemória) és hosszú távú memória. Egy másik felosztás az excipit és imcipit memóriát különbözteti meg, melyben az előbbi lényege a felidézés és felismerés, az utóbbié az észlelési, mozgási és kognitív feladatok megoldása. Az emlékezés a limbikus rendszerben a hippocampusz és az amygdala között jön létre, „...lényege az asszociáció. Az agyunk, egyfajta asszociációs gépezetként feldolgozza az adott pillanat valamilyen mozzanatát – egy ötletet, érzést, szagot, képet és összekapcsolja azt a múlt hasonló élményeivel. Ezek a múltbeli élmények erősen befolyásolják, hogyan értelmezzük azt, amit látunk vagy érzünk” (Siegel–Payne Bryson 2014, 85). Az emlékezet fejlesztése lehetséges ismételtetéssel és ismétléssel, a lényeg kijelölésével és aláhúzásával, jegyzet-gondolatterkép készítésével, kulcsszavak kiemelésével, asszociációs játékokkal, szokások kialakításával, ritmusgyakorlatokkal, a bevésés kellemes érzésekkel és mozgással történő párosításával, valamint az implicit emlékek explicitté tételével.
- Gondolkodás: a problémamegoldó gondolkodás (megértés–tervkészítés–kivitelezés–ellenőrzés–bizonyítás) fejlesztése betűcserével, soralkotással, részekre bontással, rejtvényekkel, nyelvi fluenciát és flexibilitást alakító gyakorlatokkal, cselekvéssel, nézőpontváltást alkalmazó történetelmondással, kérdések alkotásával érhető el.

E megismerő folyamatok folytonos mikro- és makro mozgásban, vagyis kölcsönhatásban állnak egymással. Fejlesztésük minden műveltségi területre ki kell, hogy terjedjen! Működésüket alapműveletek teszik lehetővé, úgymint a ráismerés, kiválogatás, rendezés, összehasonlítás, csoportosítás, rendszerezés, soralkotás, lényegkiemelés, kérdésfeltevés, szabályalkotás, tervezés, megoldások keresése, bizonyítás, véleményalkotás.

2.2 Agyi érés és fejlődés

„Az érzelem új vendég a kognitív tudományokban” (Forgács 2003, 31).

Gyermekekről lévén szó, magától értetődik, hogy az érzelmek mindenütt jelen vannak. Az érzelem a környezet ingereire adott válasz, amely megjelenik a gyermek értékelésében, testi megnyilvánulásaiban és etikai vonatkozásaiban is. Értelmezése a következő: a gyermek érzékeli, észleli környezete ingereit, majd értékeli azokat, miközben érzelmek keletkeznek, amelyek testi változásokban, reakciókban és cselekedetekben jelennek meg. „Az érzelmi feldolgozás tükrözi a szervezet

egészesleg testállapotában bekövetkező változásokat” (Forgács 2003, 32). Az érzelmegek agyi központja az amygdala, melynek szerepe az érzelmi reakciók – főként a félelem és a düh – feldolgozása és gyors kifejezése. Az érzelmegek túláradása azonban éppen annyira nem kívánatos, mint az érzelmi sivárság. Az érzelmegek gondolkodásra gyakorolt hatása mindenki számára elfogadott. A jobb féltekei érzelmegek összekapcsolódnak a bal féltekei logikával. Az alsó agyterület limbikus rendszerében keletkezett érzelmegek befolyásolják a felső agyi réteg működését is, hiszen az érzelmegek figyelmi folyamattal járnak együtt: tapasztaltuk már, hogy a gyermek megszakítja az éppen zajló viselkedését, cselekvését, miközben figyelmét az érzelmet kiváltó eseményre irányítja. Az érzelem, a gondolkodás és a megismerés kapcsolatának kérdése már az ókorban is felkeltette a filozófusok érdeklődését – olvashatjuk Forgács József könyvében (Forgács 2003).

Az e témával kapcsolatos szakirodalmak egyértelműen állítják, hogy az érzelem nem véletlenszerű kísérője az információk begyűjtésének, szelektálásának, tárolásának és előhívásának, hanem nagyon is fontos része. Fontos azonban azt is megjegyezni, hogy valahányszor felidézünk egy emlékképet, az mindig egy kicsit megváltozik, torzul, amiért szintén az érzelmegek a „felelősek”.

2.3 Kognitív kompetenciák és fejlesztési lehetőségeik

A hazai szakirodalomban Dr. Gyarmathy Éva diszlexia témájú könyveiben és az idegen nyelvű szakfolyóiratokban olvashatunk neuropedagógiai vonatkozású módszertani fogásokat, ötleteket, s nem utolsósorban kérdéseket, amelyek még megválaszolásra várnak. Ilyenek például, hogy együttműködhet-e az oktatás és az agy? Lehetne-e más a tanítás?

A tanulmányok és a cikkek is arra utalnak, hogy meg kell változtatni a tanítási-tanulási folyamatot, vagyis olyan feltételeket kell biztosítani a tanulásnak, ahol szabadon fejlődhetnek a megismerő képességek, úgymint a gondolkodási képesség, a tudásszerző képesség (ismeretszerző, problémamegoldó, alkotó), a kognitív kommunikációs képesség (ábraolvasási, ábrázolási, beszéd-, beszédértési, olvasási, fogalmazási) és tanulási képesség.

Az emberi agynak megvan az igénye, hogy egy életen át tanuljon, de a mai iskolai gyakorlat blokkolja a mozgást és az interakciókat. A mozgásról pedig köztudott, hogy az agyat mozgósítja, ami szinte „tűzben ég”, amikor dolgozik. Nincs inaktív, alvó része, mint ahogy azt régebben állították.

A neuropedagógiai szemléletű tanítás megváltoztatja az iskolai gyakorlatot akkor, ha a pedagógusok megismerik az agy jobb és bal féltekei, valamint az alsó és felső agyterületek feladatát, működését. Fontos, hogy a pedagógus tudatában

legyen annak, hogy az alacsonyabb agyterületek a születésünkön már kialakultak, a felső területek teljes kialakulása azonban a húszas évek közepéig tart. Ezek legjelentősebben az első életevekben fejlődnek, majd a serdülőkora indul el az átszerveződésük.

Mit tehet a pedagógus a fentiek ismeretében? Beleszólhat-e az agyi működésbe? Igen, sőt változást is idézhet elő a gyermeki agy struktúrájában azzal, hogy serkenti, erősíti az elme munkáját; a neuronok elektromos jeleket küldenek egymásnak, „lázba jönnek”, s összekapcsolódnak az ugyancsak „tüzelő” sejtekkel, fizikai változást létrehozva az agyban. Az agyféltekék tudatos bekapcsolásával harmonikus együttműködést érhet el. Integrálja az alsó és felső agyi működést: az agy felső rétegének mozgósítása intellektuális eredményekben mérhető, amihez a limbikus rendszer szolgáltatja az érzelmi megerősítést. Mindezek ismeretében alakíthatók a komplex kognitív készségek is, mint pl. az intelligencia, a kreativitás, valamint nyelvi és problémamegoldó készség.

A következő kérdés a hogyan, milyen módon és módszerekkel:

- Pozitív kapcsolattal
- Ráhangel a tevékenységre, tanulásra
- Érzelmileg megnyit és kiegyenlít
- Kialakítja az „igen” tudatállapotot
- Ismerteti a tanulás célját
- Többfajta tanulási stratégiát kínál fel
- Enged kockázatot vállalni
- Enged hibázni
- Cselekedtetve tanít
- Tiszteli az egyéni ritmust
- Megengedi a fizikai mozgást
- Érzékszervekkel erősíti meg a tanulási folyamatot
- Bátorítja a vizualizációt
- Optimális stresszt teremt
- Megérti az érzelmeket
- Kapcsolódik és átformál (kiegyenlíti a féltekék igényeit)
- Zenét alkalmaz
- Történetet meséltet
- Megnevezteti a problémát
- A drámai pillanatokban együttműködésre törekszik
- Emlékeztet az emlékekre

- Mindkét agyféltekét bekapcsolja
- Épít a meglévő információkra
- Kizárja az akadályozó tényezőket (éhség, negatív stressz, félelem, bizonytalanság, unalom, fáradtság, felesleges információk, csak egy tanulási mód biztosítása, fix intelligencia elhitése)
- Implicit emlékeket implicitté teszi
- Önismeretre, önreflexióra, empátiára tanít
- Pásztáztat (testi érzeteket, gondolatokat, megismerő folyamatokat...)
- Felkészít az „én”-re
- Felkészít a „mi”-re
- Megismerteti az agy felépítését, működését.

A pedagógusok neuropedagógiára vonatkozó attitűdjeinek vizsgálata során a mindennapok pedagógiai gyakorlatára irányuló nézeteket is vizsgáltuk. A részeredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok érzik a változás, változtatás szükségességét annak reményében, hogy a digitális bennszülöttek nemzedékéhez értő módon tudjanak közeledni. A gyermeki megismerés mennyiségi és minőségi megváltozásával a pedagógusok 92%-a egyetért. A mai követelményeknek való megfelelés sem a tudást, sem pedig a tudáshoz vezető utat nem segíti elő, ez hátrározottan érezhető a 63%-os egyetértéssel, ennek ellenére mégis többen (6,7% egyetért, 36,4% részben ért egyet, és 17,1% többségében) egyetértenek azzal, hogy a mai pedagógiai gyakorlat alkalmas a hosszú távra elsajátított tartós ismeretszerzésre. Ez az ellentmondás jelezheti az elavult módszertani fogásokhoz való ragaszkodást, annak ellenére, hogy a pedagógusok 81% vallja korszerűnek módszertani kultúráját. Mindezzel szemben érezhető a kognitív folyamatok egész napot átfogó fejlesztésére irányuló törekvés (72,4% igennel, 17,1% nemmel), hiszen a tanulási folyamatra kell fókuszálniuk, s ehhez kompetenciákra van szükség. A problémamegoldó gondolkodásra ösztönzést 98% elengedhetetlen feladatnak tartja. A megismerő folyamatok és az érzelmek kölcsönhatása a pedagógusok 99%-a számára egyértelmű, nap mint nap tapasztalt jelenség. A tudatos fejlesztéshez szükséges innovációra nyitottak, miközben konkrétumokat várnak a neuropedagógiától. A módszertani megújuláshoz a gyermeki elme megismerését majd 60%-uk tartja fontosnak, miközben hátrározottan állítják, hogy a siker csak tervezett módon érhető el, de az ösztönös pedagógusi magatartást sem utasítják el (61%). A gyermeki idegrendszer feltérképezésére 73% mond igent, mert reményeik szerint pedagógiai tevékenységük tudatosabbá válhat ezáltal. Végezetül egy figyelemfelkeltő és -felhívó adat: a gyermek életkori sajátosságainak figyelembevétele minden inter-

akcióban 78,6% teljes egyetértésével, 19,7% részleges egyetértésével és 0,7% egyet nem értésével zárul. A neuropedagógia törekvése erre a kérdésre 100%-os igent vár, hiszen a gyermeki agy fejlődése szempontjából éppen a legkritikusabb időszakban oktatjuk, neveljük őket: kisgyermekkortól serdülőkorig. Akkor, amikor az agy legérzékenyebben reagál a környezet ingereire, a külső-belső integrációra, a tudatos, kreatív és szeretetteljes hozzájárulásra.

3. A kora gyermekkori személyes és szociális kompetenciák fejlesztésének neuropedagógiai vonatkozásai

Nagy József fogalomrendszerét alapul véve a személyiség a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák egymást átfedő sajátos rendszere (Nagy 2000). Jelen fejezetben a személyes és szociális kompetenciák fejlesztésének neuropedagógiai összefüggéseit tárgyaljuk. A fejezet egyes alegységeinek címében ehhez kapcsolódóan a neuro-tudományok egy-egy pedagógia felé megfogalmazódó üzenetét olvashatják, ezt pedig a vonatkozó, jelentősebb megállapítások kifejtése követi.

3.1. Az emberi agy tudattal való kapcsolatának, a személyiség neurobiológiai, pszichológiai és filozófiai megismerése a XXI. század legnagyobb kihívása

Szokatlanak tűnhet a neuro-tudományok pedagógia számára releváns üzeneteinek ismertetése kapcsán a filozófiai alapkérdésekhez való visszanyúlás, különösen ma, a XXI. században. Mivel azonban a személyes és szociális kompetenciák fejlesztése egyben a személyiség fejlesztése, ennek megismerése pedig még a mai modern diagnosztikai és agyi funkciókat és működést megjelenítő képalkotó eljárások megléte mellett is határokba ütközik, újra megerősítést kap az a tétel, miszerint a filozófia a pedagógiát támogató és nélkülözhetetlen tudomány. Nagy József úgy fogalmaz, hogy a személyiség az ember bioszociális komponensrendszere, biológiai és szociális tényezők által meghatározott sajátos komponensfajták készletei, melyek saját komponenseik aktiválásával, módosulásával új komponenseket hoznak létre, és nyílt vagy zárt rendszerekben dinamikusan szerveződnek. Nagy álláspontja szerint az ember nem azonos a személyiséggel, az ember tehát nem feltétlenül személyiség. Az egyes személyiségelméletek különbözőképpen definiálják ezt az alapfogalmat, mégis a legtöbbször az önazonosság tudatát tekintik a személyiség egyik meghatározó sajátosságának (Nagy 2000). Ezzel el is érkeztünk a filozófia egyik alapkérdéséhez és a neuro-tudományok jelenlegi állása szerint

megválaszolhatatlan ponthoz: mit jelent a tudat? Hogyan keletkezik a molekuláink összességéből, a fizikailag tapasztalható és vizsgálható részecskéinkből, az idegsejtjeink közötti biokémiai folyamatokból egy-egy gondolat? Hogyan függ össze fizikai valónk a tudatunkkal, öntudatunkkal, önképünkkel, gondolatainkkal? A gondolataink irányítják-e a testünket, vagy éppen fordítva? Az érzéseink váltják-e ki a gondolatainkat, majd cselekedeteinket, vagy ennek az ellenkezője az igaz (Newen 2015)? Amennyiben valóban megelőz minden gondolatot (tudatos szint) és az ezt kiteljesítő viselkedésünket egy érzés (tudattalan szint), akkor ebben az értelemben cselekedeteink tudattalan folyamatok következményei. Elképzelhető, hogy mindezekre visszavezetve viselkedésünk tudattalan szinten determinált? Ebben az esetben viszont felmerül a kérdés, hogy létezik-e a „szabad akarat”? Fellelősségre lehet-e vonni valakit, ha a viselkedése nem tudatosan meghatározott? Kérdés, hogy milyen hatása lenne mindennek például az igazságszolgáltatásra (Pauen 2015). Milyen hatásai lehetnének egy ilyen elmélet bizonyításának az oktatási rendszerben? Képzelnék csak el, milyen lenne a mindennapos pedagógiai gyakorlat, ha semmiért nem lehetne sem dicsérni, sem pedig elmarasztalni az iskolában a tanulókat, hiszen bármit tesznek, azt nem „szabad akaratukból” tesszik? Egyes tudósok teljesen elvetik a szabad akarat létezését, mások ennek éppen ellenkezőjét állítják. Pedagógusként annyi bizonyos, hogy mivel a tudományok mai állása alapján ezeket a kérdéseket – jelenleg – nem áll módunkban empirikus módszerekkel igazolni vagy cáfolni, ezért el kell fogadnunk, hogy amellet, hogy a modern neuro-tudományok számtalan információt nyújtanak számunkra, e tudományterületeknek is megvannak a maga határai és feltáratlan kérdései.

3.2. Az emberi agy egy „szociális szerv”

A fentebbi állítást Dr. Gerald Hüther német neurobiológus fogalmazta meg. Arra utal, hogy agyunk folyamatosan kapcsolatokat épít. Születésünkkor idegsejtjeink között egyszerű kapcsolatok vannak, amelyek a működés, igénybevétel alapján válnak egyre komplexebbé. Hasonlóan Nagy József személyiségfejlődési elméletéhez, Hüther úgy véli, hogy az agy, mint minden élő rendszer egy önrendező folyamatban fejlődik (Hüther 2013). Ebben a folyamatban agyunk gyakorlatilag „tanulásra van programozva” (Spitzer 2006), vagyis arra, hogy minőségi, funkcionális kapcsolatokat építsen az idegsejtek között. E kapcsolódási minták pedig Hüther elmélete szerint a gyermeket körülvevő környezet feltételei szerint fejlődnek, elősegítve ezzel a gyermek „betagozódását” környezetébe (szocializációs közegek). Mindezt kiterjeszti a prenatális szakaszra is (Renz-Polster–Hüther 2013).

Az agyunkban bekövetkező változások, ami leegyszerűsítve gyakorlatilag maga a tanulás, akkor következnek be, ha az adott dolog az embert érzelmileg megérinti. Azok a kapcsolódások fognak fejlődni és megerősödni, amelyeket intenzíven használunk, mert ezekhez olyan képességek kapcsolódnak, amelyek számunkra kiemelkedő jelentőségűek. Minden más, a születésünkkor rendelkezésre álló „kapcsolati” potenciál pedig leépül (uo). Összegezve tehát: Hüther értelmezésében agyunk „szociális” mibenléte egy belső és egy külső jelenséget is takar. Belső értelemben agyunk folyamatosan kapcsolódási hálózatot épít (idegsejtek kapcsolódása), másrészt pedig e folyamat a környezettel való kölcsönhatásban egy sajátos belső szerveződésként valósul meg, melynek során a veleszületett adottságok, a szociális környezet, az énkép és a kötődési képesség a gyermek érzelmi és szociális fejlődésében és a tanulásban is meghatározó szerepet tölt be. *„Az ember nem egyszerűen emberré lesz – kulturális lényvé válik, egy csak rá jellemző életművészettel. Együtt más emberekkel halad előre, az ismeretlenbe”* (Renz-Polster–Hüther 2013, 12). A „szociális agy” elméletéből kiindulva Hüther nem új (didaktikai) eszközök és módszerek kifejlesztésében látja a pedagógia jövőre vonatkozó legfontosabb feladatát, hanem az eddigi kapcsolati- és tanulási kultúránk átalakításában, az egymáshoz való viszonyunk javításában, a kreativitás, proszocialitás, empátia, felelősségvállalási hajlandóság fejlesztésében (Hüther 2013; 2015).

Mindehhez kapcsolódóan a fentebb bemutatott soproni Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán folyamatban lévő kutatási kérdőívben többféle megközelítésben kérdeztük a pedagógusokat arról, hogy hogyan jelennek meg e Hüther által megfogalmazott tevékenységek (összegezve: a személyes és szociális kompetenciák fejlesztése) munkájukban, illetve hogy milyen kapcsolatot látnak a neuro-tudományok eredményei, a személyes és szociális kompetenciák, illetve a neuropedagógia között. A válaszadók 93,5%-a nyilatkozott úgy, hogy mindennapos pedagógiai tevékenységének szerves része a személyes és szociális kompetenciák fejlesztése. Ezzel az állítással 1,9% nem értett egyet, és 4,6% nem tudta megítélni a kérdést. A szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségeivel kapcsolatban a pedagógusok 94,4%-a egyetértett azzal, hogy *„a környezeti hatások, tanulás, az idegrendszeri működés és más biológiai jellemzők együttesen határozzák meg a szocializáció sikerességét”*. E neurobiológiai eredményekkel mindössze a válaszadók 5,5%-a helyezkedett szembe. 4,3% úgy véli, hogy a szocializáció sikerét a környezeti hatások és tanulás határozzák meg, 1,2% választai alapján pedig a szocializáció sikerét az idegrendszeri működés és más biológiai jellemzők határozzák meg.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a válaszok elméleti szinten összhangban vannak a neuro-tudományok eredményeivel, hiszen a személyes- és szociális kompetenciák fejlesztése a pedagógiai tevékenységek szerves része, hiszen a személyiség a belső biológiai adottságok és a külső környezeti hatások (ide értve a pedagógiai folyamatokat is) együttes dinamikájában fejlődik. Ugyanakkor a neuro-tudományok és a személyes és szociális kompetenciák fejlesztésének összefüggéseit vizsgálva a pedagógusoknak már csak kevesebb mint fele (45,2%) vélekedik úgy, hogy a neuro-tudományok eredményei segíthetik a személyes és szociális kompetenciák fejlesztését. További 44,2% nem tudta megítélni a kérdést, további 10,6% pedig kifejezetten úgy véli, hogy míg a neuro-tudományok eredményei a tanulási folyamatok megértésében előremutatóak, addig a személyes és szociális kompetenciák fejlesztésével nincsenek összefüggésben. Elgondolkodtató mindez, különösen annak fényében, hogy a neuro-tudományok eddigi, pedagógia számára releváns eredményeinek jelentős része e kompetenciaterületekhez kapcsolódik. Ilyen neurobiológiai eredmény például a tükroneuronok tanulásban, a memória működésében és motivációban betöltött szerepének felismerése, az agyi plaszticitás felfedezése (mely arra utal, hogy a környezet hatással van az agyi fejlődésre), továbbá a szociális rezonancia (pozitív visszajelzések, odafordulás, elismerés) és a szervezet belső jutalmazó rendszerének (dopamin, endogén opioidok, oxytocin) összefüggései. De példaként említhetjük az amygdala (mandulamag), a limbikus rendszer és a frontális lebeny tanulásban és szociális magatartásban játszott szerepére vonatkozó kutatási eredményeket is.

3.3. A limbikus rendszer meghatározó szerepet tölt be a tanulásban

Az agykutatási eredmények egyik legfontosabb eleme, hogy hosszú távú memóriánkban azok az információk rögzülnek, amelyek valamilyen módon megérintenek bennünket, ha a tanulás saját kíváncsiságunkból táplálkozik. Bár a pedagógia számára ezek a felvetések nem ismeretlenek, a neurobiológiai kutatások megvilágítják számunkra, hogy mindez miért van így: a beérkező információkat ugyanis a limbikus rendszer dolgozza fel, majd továbbítja az agykéreg megfelelő részébe. Ezzel gyakorlatilag azt is „eldönti”, hogy mely emlényt hol és milyen távon tároljon az agykéreg. Spitzer e folyamatot leegyszerűsítve az alábbiak szerint foglalja össze: a limbikus rendszer értékeli a beérkező információkat aszerint, hogy azok az egyén számára fontosak, jelentőséggel bírnak vagy lényegtelenek; kíváncsiak vagy elkerülendőek; kellemesek vagy kellemetlenek, majd e – tudattalan szinten zajló – mérlegelést követően továbbítja az információkat az agykéreg különböző részeibe hosszabb vagy rövidebb idejű tárolásra. E tárolási mechanizmusok során

nagyon lényeges momentum, hogy az emlényomok aszerint tárolódnak vagy kerülnek elvetésre, hogy a limbikus rendszer ezt hogyan „értékelté”, illetve hogy az emlényomok nem pusztán semleges adatként raktározódnak memóriánkban, hanem valamilyen érzelmi társítással. Spitzer felhívja a figyelmet arra is, hogy a limbikus rendszerben helyet foglaló amygdala (mandulamag) ezen érzelmi társításokban kifejezetten jelentős szereppel bír a tanulás során (Spitzer 2006). *(Itt jegyezzük meg, hogy Spitzer, és a legtöbb neurobiológus a tanulást nagyon széles értelemben fogja fel, minden olyan folyamatot, amelyben szinapszisok keletkeznek, erősödnek meg, azt tanulásként értelmezik.)*

Visszatérve az amygdala szerepére: Spitzer úgy véli, hogy pedagógusként nagyon fontos tudatában lennünk annak, hogy minden olyan esetben, amikor egy beérkezett információhoz kapcsolódóan az amygdalában a „védelmi ösztön” is aktiválódik, akkor az emlényomokkal együtt a félelem érzése, a „menekülési” ösztön is tárolódik, ami pedig éppen azt zárja ki, ami a mai pedagógia legfontosabb célkitűzése, név szerint az ismeretek kompetenciaszintű elsajátítását. Az eltárolt információk előhívásakor ugyanis az érzelmek is minden esetben előhívódnak, a félelem, rettegés vagy menekülési kényszer pedig kizárja a kreativitást, innovációt, a megoldás-centrikus, kompetenciaszintű alkalmazást. Mindezeket túl fontos, hogy a limbikus rendszer döntően a prefrontális kéreg, a hipotalamusz, illetve azok felé a kérgi területek felé továbbítja a tárolandó információkat, amelyek a viselkedés tervezésében és a motoros válaszokban játszanak döntő szerepet. Amit és ahogyan tanulunk, ahogyan ezt tudat alatt a limbikus rendszer segítségével megéljük, értékeljük, végső soron a viselkedésünkre is hatással van. Másik fontos tényező, hogy a limbikus rendszer működése tudattalan szinten zajlik. Hüther Csikszentmihályi Mihály Flow-elméletével összecsengésben a fentebbiek alapján úgy véli, hogy a tartósan hatékony, kompetenciaszintű elsajátításhoz mindenekelőtt egy biztonságos, pozitív érzelmi környezet és közösség szükséges, melyben a gyermek a számára megfelelő kihívásokkal találkozhat (Renz-Polster-Hüther 2013). A gyermek számára a kortársakkal való közös felfedezéseknek, az olyan megoldandó feladatoknak, amelyek során fejlődhetnek, sikereket élhetnek meg, alapvető jelentőséget tulajdonít. Az agy optimális fejlődéséhez minél több és különbözőbb kihívás szükséges, melyek leküzdésében a gyermek kiélheti kíváncsiságát, másrészt veleszületett alkotóvágyát. E sikeresen megoldott feladatok eredményeként aztán erősödik a biztonságérzete, kötődése, bizalma és önbizalma saját maga és a környezete felé is, amely újra csak felfedezni vágyó kíváncsiságot és lelkesedést szül. A tanulási folyamat ennek eredményeképpen pedig újraindul. A sikeres problémamegoldások élménye, az abból nyert pozitív érzések és tapaszt-

talatok, majd erre építve új kihívások keresése és leküzdése Hüther álláspontja szerint a gyermek természetes, és az optimális agyi fejlődés szempontjából kívánatos tanulási ciklusa (uo).

Vizsgáljuk meg, hogy hogyan viszonyul a fentebbi elmélet a mai magyar pedagógiai gyakorlathoz. Kutatásunkban a megkérdezett pedagógusok 62,7%-a nyilatkozott úgy, hogy a motivációt vizsgáló kutatások eredményei hatással vannak pedagógiai nézeteire, szakmai világképére. 34,1% nem ismeri ezeket a kutatási eredményeket, 3,1% pedagógiai nézeteire, szakmai világképére nincsenek hatással a motivációt vizsgáló kutatások. Arra a konkrét ismereteket vizsgáló kérdésre, hogy a szociális rezonancia (pozitív visszajelzések, odafordulás, elismerés) és a szervezet belső jutalmazó rendszere (dopamin, endogén opioidok, oxytocin) egymással összefüggésben vannak-e (hütheri természetes tanulási ciklus), a válaszadók 87,5%-a egyetértését fejezte ki. 0,7% szerint nincsen összefüggés, 11,8% nem tudta megítélni a kérdést. Eredményeink kifejezik, hogy a pedagógusok többsége elméleti szinten ismeri, vagy pedagógiai gondolkodásában el tudja helyezni a hütheri tételek legfontosabb elemeit, ugyanakkor – ahogyan az a következő választokból is kiderül – a konkrét pedagógiai gyakorlatot ezen felvetések és a vonatkozó neuro-tudományos eredmények sokkal kevésbé befolyásolják.

Arra a kérdésre, hogy *„mennyire befolyásolják az Ön mindennapos pedagógiai tevékenységét az emlékezetet (memória) vizsgáló agykutatási eredmények?”* mindössze 14,7% nyilatkozott úgy, hogy megalapozzák tevékenységét, 48,8% tevékenységét részben befolyásolják ezek az eredmények, 13,9% tevékenységét egyáltalán nem befolyásolják a memória működését vizsgáló eredmények, és további 22,6% nem tudta megítélni a kérdést. Hasonló eredményeket kaptunk a szociabilitást, motivációt és tanulást vizsgáló agykutatási eredmények mindennapos pedagógiai tevékenységekre gyakorolt hatásaival összefüggésben is. A szociabilitást vizsgáló agykutatási eredmények a pedagógusok 11,8%-ának munkáját megalapozzák, 41,8%-ának munkáját részben befolyásolják, 16,3% munkáját egyáltalán nem befolyásolják, 30% nem tudta megítélni a kérdést. A motivációt vizsgáló agykutatási eredmények a pedagógusok 16,8%-ának munkáját megalapozzák, 45,4%-ának munkáját részben befolyásolják, 14,7% munkáját egyáltalán nem befolyásolják, 23,1% nem tudta megítélni a kérdést. A tanulást vizsgáló agykutatási eredmények a pedagógusok 13,2%-ának munkáját megalapozzák, 44,2%-ának munkáját részben befolyásolják, 17,8% munkáját egyáltalán nem befolyásolják, 24,8% nem tudta megítélni a kérdést.

Mindezek alapján összegzőképpen elmondhatjuk, hogy bár pedagógusként ismerjük és kívánatosnak tartjuk, hogy a tanulást minden esetben pozitív érzel-

mek kísérjék, valamint a kihívások és a képességek a Flow-élményben találkoznak, és ezen gondolatoknak messzire visszanyúló gyökerei vannak a pedagógia mint tudomány történetében, mégis az elmélet és gyakorlat a ma napig egymástól külön válik.

Fóti Péter erről cikkében így ír: „*sajnos, és ez iskoláinkban gyakran előfordul, vannak negatív folyamatok is, amelyek újra és újra negatív emóciókat váltanak ki a tanulókból: Ekkor a tanuló a kívülről ráerőszakolt tananyagot tehernek érzi, igyekszik kibújni a tanulás alól, és végül nem is sikerül neki elsajátítani azt, amit elvárnak tőle. Ez azután az önbecsülés rovására megy és újabb negatív érzelmeket vált ki. Sokan nem veszik észre ezeket a folyamatokat, és ezért nem tudják kiszabadítani a tanulókat a tanulás ezen negatív ördögi köréből*” (Fóti 2010).

Azt, hogy mindez miért van így, mi történik a pedagógusok képzés során elsajátított ismereteivel a hétköznapi gyakorlatban, miért nem – illetve csak részben – ültetik át mindennapos pedagógiai tevékenységeikbe a neuro-tudományok eredményeit, illetve hogy miért nem jutnak el sokakhoz ezek az eredmények, egy újabb kutatásunk témáját képezik majd.

4. Záró gondolatok

A gyermekekről és a gyermekkorról szóló tudományos gondolkodás az utóbbi évtizedekben jelentősen megváltozott, rendkívüli eredményekkel gazdagodott. Ennek oka elsősorban a kisgyermekkorú agykutatás területén feltárt, átütő kutatási eredményekben keresendő. Olyan paradigmaticus változásokról és a korábbi gyermekkorról szóló elméleteket, gondolkodásmódokat és megközelítéseket átgondolásra és újragondolásra készítő tudományos felismerésekről van szó, melyek arra ösztönzik a nevelés tudományát és gyakorlatát, hogy gondolja át a gyermekről, annak neveléséről alkotott eddigi nézőpontjait, megállapításait (Sousa 2011). A pedagógia térképének átrajzolása, sőt esetenként újrarajzolása, a nevelésben rejlő lehetőségek és a nevelői felelősség számbavétele mindenképpen időszerű – különös tekintettel a kisgyermekkor pedagógiájára. Számolnunk kell a gyermekkorú neurológia legújabb eredményeinek pedagógiai következményeivel, hiszen a nevelés és a tanulás agyi háttere – meglátásunk szerint – egyfajta alap és kiindulási pont a pedagógikum számára (Battro 2013). Az elmélet, a tudományos kutatás a praxis számára most újfajta üzenettel állt elő; ezt az üzenetet a gyermekekkel foglalkozó szülőknek, nagyszülőknek és a nevelést hivatásszerűen gyakorló szakembereknek meg kell hallaniuk.

A Harvard Egyetem kisgyermekkel foglalkozó kutatócsoportja (Center on the Developing Child, Harvard University) a közelmúltban hozta nyilvánosságra a gyermekek fejlődéséről szóló legújabb tudományos tényeit, eredményeit [1]. A dokumentum azzal a megállapítással kezdődik, hogy a gyermekek fejlődése kritikus fundamentum, saját jövőnket és biztonságunkat tesszük kockára, ha elmulasztjuk megadni gyermekeinknek, amire szükségük van. A kognitív, a szociális és az emocionális képességek kialakítása és fejlesztése egyaránt fontos – ezek a területek egymástól nem választhatók el, egységben kell kezelni őket. A dokumentum felhívja arra is a figyelmünket, hogy a gyermekeket sem kímélő toxikus stressz rendkívüli módon károsítja a gyermek idegrendszerét, a fejlődő agyi struktúrát, ami tanulási és viselkedési problémákat okozhat, illetve megnöveli a fizikai és mentális betegségek kockázatát is. Az agyi plaszticitás és a személyiség formálhatósága kamaszkorra jelentősen csökken. Az emberi agy figyelemreméltóan alkalmazkodóképes az egész élet során, de idejében megfelelően formálni sokkal hatékonyabb és eredményesebb, mint később rendbe tenni. Az első életek elszenvedett lelki és testi hiányait később alig lehet pótolni. Mivel a kognitív struktúra, az érzelmi és a szociális hierarchia egyaránt „alaptól felfelé” épül fel, így a jelen funkciójában és folyamatában döntő jelentőségű – ugyanakkor a jövő szempontjából alapozó jellegű – kisgyermeknevelés stratégiai fontosságú kérdés minden nemzet és az egész világ számára (Charlesworth 2013).

Sokat tudunk az emberi agyról, mégis keveset. Talán az egyetlen olyan szervünk, melynek kutatása időnként nehézségekbe ütközik. Az agyat mint matériát, annak működését sokféle módszerrel lehet vizsgálni, ugyanakkor az agy terméke – a gondolat, az érzés, a tudás mint a tanulás terméke – hagyományos, például mikroszkopikus vizsgálata lehetetlen. Ugyanakkor azt is el kell mondanunk, hogy az agy kutatás, az agyról tett felfedezések korszakába léptünk (Pam 2010). Csofaldatos munkálkodás megy végbe a fogantatás után az anyaméhben. A tudósok szerint a teljes génállomány mintegy fele szolgál arra, hogy létrehozza az agyat, amely a testsúly csupán kettő százaléka. Kialakulását az intrauterin életben kilenc hónapig és a születés után néhány hónapig genetikai kód irányítja, ilyen például az idegsejtek vándorlása a primitív idegcsőszövetből a magzati agyba. A génállomány nem elég ahhoz, hogy kialakítson minden részletet; a környezettel kialakult aktív kölcsönhatások ösztönzik az agyi hálózat kiépülését, másképpen az elme huzalozását. A prefrontális agykéregben a 6. hónaptól 1 éves korig tartó időszak a legérzékenyebb szakasz, többek között az érzelmi fejlődés legszenzitívabb időszaka (Ádám 2004).

A gyermeki agyról régen azt mondták, hogy születéskor teljesen készen van, hiszen a magunkkal hozott 100 milliárd idegsejt adott és elég az agy megfelelő működéséhez. Korán sincs készen az agy a születéskor, sőt az elme túl korán születik, hiszen a születés után alakulnak ki az agy működéséhez, a tanuláshoz elengedhetetlen idegpályák, szinapszisok [2]. A tanulás szempontjából elsősorban nem a neuronok [3] száma a döntő, hanem az ingerület útját biztosító idegpályák kiépülése, a központi idegrendszer hálózatosodottsága. Az emberi elmével kapcsolatos egyoldalú nézőpont, hogy az agy döntően genetikailag determinált. Az agy kialakulásában és fejlődésében – az öröklésen és a magunkkal hozott diszpozíciókon túl – fontos szerepe van a környezeti tényezőknek és az intézményes nevelésnek (Sprenger 2008). További érdekesség az agy korábbi, dichotómikus jellegű megközelítése, mely a testet – benne a materiális aggyal – és az agy termékét, vagyis a gondolatot, az érzést és a lelket szembeállította egymással. A mai álláspont szerint az emberi agy kölcsönhatások gazdag szövedéke, nem lehet a testet a lélektől elválasztani. A korábbi megközelítések az agy fejlődésének lineáris jellegét hangsúlyozták, miszerint a gyermek agya még fejletlen, a felnőtt emberé – a tapasztalatok és a tanulás hatására – már fejlett. Az agy fejlődése a mai álláspont szerint periodikus jellegű, vannak igen szenzitív időszakok, sőt az első nyolc-tíz év az elme fejlődése szempontjából a legnagyobb aktivitást és fejlődést mutató időszak. A kisgyermek agya rendkívül aktív és fejlett, ugyanakkor a serdülőkor végére aktivitása csökken. Míg a korábbi megközelítések – meglehetősen egyoldalúan – az elme tapasztalatfüggő jellegét emelték ki, ma már nagyon határozottan jelen van az agy élményfüggő jellegét hangsúlyozó tudományos nézet. A tanuláshoz pozitív keretet biztosító korai tapasztalatok mellett a gyermeki agy fejlődését rendkívül módon befolyásolják a korai kötődések, a társas kapcsolatok és az emóciók (Goleman 1997). Egyre inkább teret nyer az a tudományos tény is, hogy az emberi elme nem magányos szerv – erősen szociális [4] természetű.

Az emberi tanulás evolúciós hátterét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a csecsemő- és kisgyermekkor időtartama az összes emlősnél a leghosszabb. Nem véletlen ez a bőséges érési időtávlat. A méhen kívüli első életéveknek óriási a jelentősége. A születéskor már meglévő neuronok milliárdjai és az ember óriási agykérgi felülete (2400 cm²) a tanulás kiváló anatómiai alapjai; a születés utáni idő ugyanakkor döntő jelentőségű választóvonal az agy hálózatosodása szempontjából. Bámulatos gyorsasággal nőnek az idegnyúlványok és épülnek a neurális kapcsolatok a korai gyermekkorban, magyarán az agy hálózatosodik, az idegpályák a megfelelő és ideális környezeti tényezők hatására erősödnek, velősödnek. A kialakult

szinaptikus pályák tanulási szituációban erőteljes növekedési aktivitást mutatnak, és szétszakadnak, eltűnnek, ha nem stimuláljuk őket (Wasserman 2013).

A külföldi szakirodalom a kisgyermekkor elmét egy világra nyíló ablakhoz [5] hasonlítja, mely ablak az életünkben csupán egyszer nyílik ki teljesen [6]. Élünk kell tehát a soha vissza nem térő lehetőséggel, és ki kell használni ezt az áldott és rendkívül kritikus és szenzitív időszakot. A világra nyíló ablak, a kisgyermek elméje a lehetőségek és felelősség tárháza. Ha tehát az élet első esztendeiben nincs jelen a szeretetteljes odafigyelés, a kisgyermek elméjének folyamatos ingerlése, a tapasztalatszerzés állandó biztosítása és a biztonságot nyújtó, stabil kapcsolatrendszer, akkor ennek akár egész életre szóló negatív következményei lehetnek. A kisgyermekkorban elszenvedett hiányokat később nehéz, esetenként lehetetlen pótolni. A kisgyermek agya a „használd vagy elveszted” elven működik. Ha kiaknázod a nyitott ablak kínálta lehetőségeket, akkor az egész életen át tartó tanulást alapozod meg (Sousa 2010). Ebben az első jelentős szereplő a szülő, a nagyszülő, továbbá a bölcsődei kisgyermeknevelő és az óvodapedagógus. Az ő rendkívüli szerepük és felelősségteljes munkájuk – megítélésünk szerint – megkérdőjelezhetetlen.

Új gyermekszemlélet és gyermekkép, új kisgyermek-nevelési paradigma formálódik (Golnhofer–Szabolcs 2005). Az intézmények által korábban túlságosan nagyra értékelt, prioritásként kezelt kognitív intelligencia mellett egyre több szó esik az emocionális és a szociális nevelésről. Ma már mást jelent intelligensnek lenni. A gyermekek fejlődése, nevelése, a kisgyermekkor agyfejlődés megtámogatása egy nemzet gyarapodásának kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló, hosszú távon fenntartható társadalomnak. Amikor okos módon befektetünk gyermekeinkbe és családjainkba, a következő generáció azt biztosan visszafizeti.

A szeretetteljes és szakszerű, vagyis tudományosan is megalapozott nevelés, a biztonságot nyújtó kötődésrendszer és a stimuláló, ingergazdag környezet egyfajta kulcs a boldog és elégedett emberi életút megalapozásához. A kisgyermekkor, a kisgyermekkor fejlődés és fejlesztés még soha nem volt ennyire az emberrel foglalkozó tudományok fókuszában (Gramling 2015). Az ingergazdag, stimuláló környezet, a boldog gyermekkor, a feltétel nélküli elfogadás és a mindent átható szülői, nevelői szeretet képezik a kisgyermeknevelés alapjait. Hosszú távon tehát csak a családot, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkiileg és testileg egészséges generációkat képes felnevelni.

Jegyzetek

- » [1] Child Development Fact Sheet www.developingchild.harvard.edu/download_file/-/view/441/
- » [2] idegsejtek kapcsolódása
- » [3] idegsejtek és nyulványai
- » [4] társas
- » [5] opening windows
- » [6] once-in-a-lifetime windows

Bibliográfia

- » Antonio M. Battro (2013): *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- » Ádám György (2000): Agykutatás: múlt és jövő. In: *Természet Világa* [online] 2000, I. különszám [2015. 05. 17.] < URL: <http://www.termeszettvilaga.hu/kulonsz/k001/adam.html>
- » Ádám György (2004): *A rejtőzködő elme*. Budapest: Vince Kiadó, 2004. 159 p.
- » Brusin, Terhi (2012): „Pysylähellä, lennäkaus” (http://media.a-lehdet.fi/.../aune.../aune_5_2012_aivotutkija.htm) In: *Demokratikus nevelésért és tanulásért Közhasznú Egyesület* [online] Nagykovácsi: 2014. 05. 15. [2015. 05. 17.] < URL: <http://www.demokratikusneveles.hu/index.php/cikkek/45-gerald-huther>
- » Caspary, Ralf (szerk., 2012): *Lernen und Gehirn*. Hamburg: Nikol Verlagsgesellschaft mbH&Co. KG, 2012. 160 p.
- » Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 148 p.
- » Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó, 288 p.
- » Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2004. 372 p.
- » David A. (Anthony) Sousa (2010): *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom*. Bloomington, USA: Solution Tree Press, 2010. 312 p.
- » David A. (Anthony) Sousa (2011): *The Best of Corwin: Educational Neuroscience*. California, USA: Corwin Press, 2011. 200 p.
- » Forgács József (2003): *Az érzelmek pszichológiája*. Budapest: Kairosz Könyvkiadó, 422 p.
- » Goleman, Daniel (1997): *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó, 1997. 454 p.
- » Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös-József Könyvkiadó, 2005. 122 p.
- » Göppel, Rolf (2014): *Gehirn, Psyche, Bildung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2014. 216 p.
- » Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia – A specifikus tanítási zavar*. Budapest: Léleekben Otthon Kiadó, 244 p.
- » Herrmann, Ulrich (szerk., 2009): *Neurodidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2009. 288 p.
- » Hütther, Gerald (2013): *Félelem vagy bizalom – társadalmi aktualitások egy agykutató szemével – alphabet – Angstoder Liebe DVD kiadvány interjúfüzete*. Fordította: Rémán Izabella In: *André Stern magyar nyelvű weboldala* [online] Budapest: gyermekkorokologiaja.com, 2013 [2015. 05. 17.] < URL:<http://gyermekkorokologiaja.com/index.php/inspiraciok/cikkek/51-felelem-vagy-bizalom-tarsadalmi-aktualitasok-egy-agykutato-szemevel>

- » Hüther, Gerald (2015): Etwas mehr Hirn, bitte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2015.
- » Kluge, Norbert (2003): A gyermeklét antropológiája. Budapest: Animula Kiadó, 2003. 156 p.
- » Leslie Haley Wasserman (2013): Early Childhood and Neuroscience – Links to Development and Learning. New York, USA: Springer, 2013. 220 p.
- » Magyar Tudományos Akadémia: Az agy kutatás évtizede kezdődhet Európában. In: a Magyar Tudományos Akadémia honlapja. [online] Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 2013. 01. 31. [2015. 05. 17.] < URL: http://mta.hu/mta_hirei/az-agykutatas-evtizede-kezdodhet-europaban-131232/
- » Marilee B. Sprenger (2008): The Developing Brain: Birth to Age Eight. California, USA: Corwin Press, 2008. 144 p.
- » Michael Gramling (2015): The Great Disconnect in Early Childhood Education: What We Know vs. What We Do. St Paul, USA: Redleaf Press, 2015. 168 p.
- » Mitchell, Alanna (2008): The Manifesto. In: *Brainstorm, Atkinson Series*, 2008. 36–38. p.
- » Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Budapest: Osiris, 2000. 352 p.
- » Newen, Albert (2015): Wer bin ich? Spektrum – der Wissenschaft, Die größten Rätsel der Philosophie 1/2015 6–10. p.
- » Nicola Call (2009): The Thinking Child Resource Book: Brain-Based Learning for the Early Years Foundation Stage. London, UK: The Tower Building, 2009. 192 p.
- » Patricia Wolfe (2010): Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice. Alexandria, USA: ASCD, 2010. 207 p.
- » Pauen, Michael (2015): Eine Frage der Selbstbestimmung. Spektrum – der Wissenschaft, Die größten Rätsel der Philosophie 1/2015 34–38. p.
- » Renz-Polster, Herbert – Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2013. 256 p.
- » Rosalind Charlesworth (2013): Understanding Child Development. Belmont, USA: Wadsworth, 2013. 576 p.
- » Schiller, Pam (2010): Early brain development research review and update. Brain Development Exchange, November/December www.ChildCareExchange.com
- » Siegel, Daniel – Payne, Tina (2014): A gyermeki elme. Budapest: Ursus Libris Bt., 203 p.
- » Spitzer, Manfred (2014): Lernen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2014. 511 p.
- » Schumacher, Ralf (2012): Wie viel Gehirnforschung verträgt die Pädagogik? Caspary, Ralf (szerk., 2012): Lernen und Gehirn. Hamburg: Nikol Verlagsgesellschaft mbH&Co. KG, 2012. 12–22.p.
- » Yuste, Rafael – Curch, George (2015): Ein neues Kapitel der Hirnforschung. Spektrum – der Wissenschaft, Wie funktioniert unser Gehirn? 3/2015 22–29. p.
- » Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.) (2010): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010. 272 p.

GYÓGYÍTÓ NEVELÉS

Biblioterápia időseknek a pécsi Szenior Akadémián

Tanulmányunk a Pécsi Tudományegyetem FEEK által szervezett Szenior Akadémia Az Aktív Időskorért tanfolyamai között meghirdetett Aranykor Biblioterápiás Csoport célkitűzéseit, folyamatát és eredményeit mutatja be. Pécssett ez az első, kifejezetten időseknek szervezett biblioterápiás csoport, amelyet először – a szolgáltatás iránt való érdeklődés felmérésére – bevezető jelleggel indítottunk újtjára 2015. április elején. 10 fős, zárt kiscsoportban, kéthetente 1,5 órában, összesen 6 alkalommal tartottuk üléseinket. A biblioterápiás csoport, azon túl, hogy lehetőséget ad a szabadidő hasznos eltöltésére, abban támogatja az időseket, hogy a közös olvasmányok hatására felbukkanó személyes élményekkel, emlékekkel, asszociációkkal, gondolatokkal, indulatokkal dolgozzanak, és az ezekről való beszélgetésen keresztül többet tudjanak meg önmagukról, rákészülve az időskor fejlődési feladataira.

„Egy adott civilizáció értéke lemérhető azon, hogy milyen értelmet kölcsönöz a teljes életciklusnak. Ugyanis ez az értelem áthatja az új generációk életét és esélyeit arra, hogy képesek lesznek-e szembenézni a végső kérdésekkel” (Jávorszky 2012). Az idősekkel végzett biblioterápiás munkánk kiindulópontja az a kérdésfeltevés volt, hogy miként viszonyulunk ehhez a kérdéshez, és mit teszünk, tehetnénk a jelen pillanatban a helyzet javításáért. A WHO klasszifikációja szerinti idősödő (60–74 éves), öreg (75–90 éves) és agg (90 feletti) korosztályokkal való intenzívebb foglalkozást, a nekik célzott új szolgáltatások kínálását és új lehetőségek megnyitását különösen aktuálissá és indokoltá teszi a tény, miszerint a népesség előregedése Európa egészére jellemző, vagyis az előttünk álló probléma és kihívás közös. Egyes számítások szerint a 60 éven felüliek aránya néhány évtized múlva megközelítheti a 40%-ot, ezen belül Magyarországon 2050-ben várhatóan a népesség több mint 36%-át teszi majd ki. Az időskutatások szerint mindez a társadalmi cselekvésben, az ellátások területén paradigmaváltást tesz szükségessé, nem utolsósorban pedig felveti a kérdést, hogy milyen minőségű élet vár az idősödő és növekvő számú népességcsoportra (Molnár 2004).

* Béres Judit PhD egyetemi adjunktus; PTE FEEK KII, beres.judit@feek.pte.hu
Sütőné Zoboki Rita dr. mentálhigiénés szakember; PTE FEEK Könyvtár- és Információtudományi Intézet, zoboki.rita@gmail.com

1. Az időskor fejlődési feladatai

Az időskor személyiségfejlődési feladatairól alkotott mai elképzeléseink kiindulópontja Erik Erikson pszichoszociális elmélete, mely szerint az emberi személyiség nemcsak a gyermekkorban és a felnőtté válás során fejlődik, hanem öregkorunkig, és végső soron a halálig tart. *„Az öregedés: folyamat és feladat együtt. Alapvető megtartás-elengedés képesség, a múlandóság elfogadása. Új erények is napvilágra kerülhetnek: a hála, az átélés mélysége nő, a birtoklás iránti vágy alább-hagyhat, az igények csökkennek, az adni vágyás erősebb lehet, újszerű szeretetképeség alakulhat ki”* (Moretti–Németh, 2006, 443). A teljes életciklus kései szakaszai fizikai, pszichés, anyagi és társadalmi értelemben is számos természetes, mégis sorsfordító veszteségélménnyel és változással szembesítik az egyént, aki gyakran felkészületlen erre. 60–75 év között már igen konkrét formában kitapinthatóak az időskor mindennapi aktivitást, életstílust, az igényszint változását érintő jellegzetességei, és mindez olyan érzések, élmények kusza halmazát generálja, amelyek megélésével, átélésével az idősödő ember sokszor nyomasztóan egyedül marad, és segítségre, támogatásra szorul abban, hogy meg tudjon birkózni változó helyzetével, kapcsolataival és személyiségével, s mindezt ne az elmúlásba, romlásba beletörődő modalitással, hanem a jövőbeli lehetőségei, szépségei, kihívásai felé fordulva. Az idősekkel végzett biblioterápiás munkánk kezdetekor elsősorban az foglalkoztatott minket, hogy mivel segíthetjük az időskori, pozitív irányú személyiségfejlődést, változást, az idősödés élményének és fejlődési feladatainak kompetens megélését és kezelését.

2. Terápiás célok

A fejlesztő biblioterápiás munka alapvetően egy önismereti, pszichoterápiás eszközökkel, egyénileg vagy csoportban megvalósított folyamat, amelyet a résztvevők szükségleteinek megfelelő témák, problémák és készségek középpontba helyezésével tervezünk és valósítunk meg. Beszélgetéseink kiindulópontját többnyire valamely klasszikus vagy kortárs szépirodalmi mű képezi, de nem ritka az sem, hogy a csoporttagok önmagukra és az olvasmányokra reflektáló, otthon készített kreatív írásai a csoport elé kerülnek, és a szerzőik megosztanak belőlük részleteket, amelyekre ugyanúgy lehet reflektálni, mint egymás egyéb mondandójára, viselkedésére, illetve a csoportvezető által hozott olvasmányokra. A cél az, hogy az együtt töltött másfél órában előhívjuk és megdolgozzuk a résztvevők sajátélményét, ezáltal önmaguk és problémáik megváltozott megértéséhez segítve őket, ami

képessé teheti őket a pozitív irányú fejlődésre, változásra. Ha ez sikerül, elértük a terápia végső célját.

Az együtt olvasott művek, a saját kreatív írások, az egymásra adott szóbeli és nonverbális reflexiók, valamint a csoporttagok és a csoportvezető között zajló, dinamikus érzelmi folyamatok hatására igyekszünk biztosítani egy terápiás hatású, érzelmileg megtartó, támogató teret, amely az önismeret fejlesztésével segíti:

1. az időskori változások, veszteségélmények érzelmi megélését, elfogadását;
2. az időződés élményének elfogadását, jóra fordítását;
3. hogy meg tudjuk tanulni, és a fiatalabb generációknak meg tudjuk tanítani az aktív, boldog, kompetens öregedést, annak értékeit és az idős ember megfelelő kezelését;
4. a személyes élettörténetre, életútra való pozitív visszaemlékezést, az emlékek összeillesztését, az esetleg traumatikus életesemények életútba való beillesztését, feldolgozását;
5. a személyes problémákra, viselkedésre irányuló rálátást, és a szükséges változtatásokra való nyitottá válást;
6. a generációk változó ízlésvilágához, értékrendjéhez, életmódjához való jó kapcsolódási formák megtalálását;
7. az életminőség javítását, a szellemi és lelki egészség fenntartását, a memória megőrzését, frissen tartását.

3. Alkalmazott szövegek

Az *Aranykor Biblioterápiás Csoporton* részt vevők életkori megoszlása igen változatos volt, 83, 78, 72, 71, 70, 64, 63, 63, 53, 47 éves nőkből állt, akik aktív tagjai a pécsi Szenior Akadémiának, motiváltak az önfejlesztésben, tanulásban, a szabadidő hasznos eltöltésében. Végzettség tekintetében egy értelmiségi nőkből álló csoportról beszélünk; szinte mindenki egyetemi, főiskolai végzettségű, mérnök-, tanár-, közgazdász, szociálpedagógus diplomával, jó szellemi képességekkel és érzelmi intelligenciával, akiket az irodalom és az olvasás szeretete, a kíváncsiság, a tanulási és önismeret-fejlesztési vágy hozott a csoportba.

A csoportot azzal az annotációval hirdettük meg a Szenior Akadémia tanfolyamai között, hogy egy asszociatív munkára épülő, zárt, intenzív önismereti csoport lesz, amelyen az olvasmányélmények hatására generálódó érzésekkel, élményekkel, vágyakkal, gondolatokkal dolgozunk. A csoport alakuló alkalmán egyértelművé tettük, hogy nem egyszerű olvasóköron ülnek, a csoporttagok ré-

szeről kifejezetten elvárt az önreflexió, a terápiás munkában olvasott szövegekkel kapcsolatban fontos az egyéni olvasatok, személyes megnyilvánulások tiszteletben tartása, ugyanakkor egyéni döntés kérdése a mélyebb bevonódás és a személyes föl tárulkozás, megosztás.

A csoport munkájának alapjaként alkalmazott irodalmi alkotások kiválasztásánál olyan verseket, novellákat kerestünk, tudatosan kortárs költőktől is, amelyek az önismeret, a párkapcsolat, a nőiség, az újjászületés, az időskori fejlődési lehetőségek témakörét járják körül. A régebbi hazai szakirodalom azt veti föl, hogy az idősekhez elsősorban a fiatalkori olvasmányélményeket földéző klasszikus műveket érdemes vinni, ami az ismerősségnél fogva egyszersmind megteremti a biztonságérzetet, és földézhetővé, megfogalmazhatóvá tesz nehéz élményeket is (Vértess 1997). Kockáztattunk tehát, amikor kortárs szövegekkel is próbálkoztunk, de az irodalmi műveltség szempontjából is igen jó színvonalon álló csoport nyitott és érdeklődő volt, lelkes a számára alig ismert kortárs magyar irodalom iránt. Amikor az utolsó alkalommal a csoporttagok terápiás élményét firtató kilépkártyán azt a kérdést tettük föl, hogy milyennek találták a szövegválasztásokat, a csoport legidősebb, 83 éves tagja így nyilatkozott: „*Nagyon jók voltak, mert az irodalom új arcát láthatom.*” A választásunk a következőkre esett, a földhasználás sorrendjében:

- Erdős Virág: Ma (kortárs vers)
- Kányádi Sándor: Április hónapja (klasszikus vers)
- Kosztolányi Dezső: Tengersizem (klasszikus novella)
- Mirtse Zsuzsa: Éva-képek (kortárs vers)

Ezeken kívül szöveggként, olvasmányként tekintettünk a csoporttagok egymásra adott szóbeli reflexióira és otthon készített, a csoportra behozott kreatív írásaira, amelyek a saját női identitást, az idősödés élményét, a generációs konfliktusokat és gyermekkorban vagy felnőttkorban elszenvedett traumákat járták körül és tették szavakba fordíthatóvá, ezáltal megérthetővé, feldolgozhatóvá. A csoporttagok saját írásai nemegyszer közelítették az irodalmi alkotások esztétikai színvonalát és érzelmi rétegzettségét, sőt volt, akinek korábban antológiában jelentek meg kíváló, önreflektív versei, s azok szintén a csoport elé kerültek. Ugyanakkor ezeknél az írásoknál azonban mégsem az a lényeges, hogy műalkotás-színvonalú versek vagy prózák-e, hanem az a folyamat számít, ahogyan az élményt sikerül nyelvbe, szavakba lefordítani, formába öntve a terápia során tapasztaltakkal és megélttel kapcsolatos felkavaró, erős, nehezen megfogható érzelmeket, ami esélyt teremt a

szöveg írójának, hogy megértse az érzelmi élménnyel kapcsolatos gondolatait és érzéseit (Pennebaker 2005, 127–133).

Az alkalmazott szövegek terápiás hatékonyságát utólag az igazolja, hogy az ülések csoportlégkörében, vagy két terápiás ülés között létrehívna-e élményeket, emlékképeket, egy-egy szavuk, mondatuk el tud-e vinni az énfeltárás olyan mélységeibe, ahol az értelmezés szépsége, fájdalma, személyes értéke messze túlmutat az eredeti szöveg irodalmi értékén. (Tóth 2014, 122–124). Az Aranykor Biblioterápiás Csoport viszonylag rövid terápiás folyamatában a résztvevők számára is meglepően hamar megteremtődött ez a bizalmi, megtartó légkör, a résztvevők kimondott örömeire és meglepetésére nagyon komoly érzelmi mélységek, élmények tárultak föl, megoszthatóvá, kimondhatóvá, megbeszélhetővé és megérthetővé vált sok, egyénileg nehezen leküzdhető élmény, probléma.

4. Mit adott a csoport?

A záró alkalommal föltettük azt a minden találkozásunkkor szokásos kérdést, amely a terápiás folyamatra és benne saját változásukra irányítja a résztvevők figyelmét: Ki milyen érzésekkel jött ma a csoportba? Ebben az esetben azonban a teljes terápiás élményre adott reflexió állt a középpontban, vagyis az, hogy ki hogyan érzi, mit adott neki a csoport. Álljon itt néhány rövid idézet erre vonatkozóan:

„Összetartozás érzése – itt mindent el lehet mondani – nem gondoltam, hogy nekem ez ennyire tetszeni fog – a megoszthatóság és elfogadás érzése – most Ti vagytok az otthonom, én vagyok a nagymamátok. Nagyon sok ismeretet kaptam emberségből, közösségből, egymás iránti tiszteletet, szeretetet.”

„Tudok beszélni a személyes dolgaimról, ami már önmagában gyógyít.”

„nyugalom, megnyílás, összetartozás-ézés, nyitott odafigyelés”

„Ajánlanám másoknak is, hogy jobban megismerjék magukat, megnyíljanak még önmaguk előtt is.”

„Az együttlét örömét, egymás sorsának megismerési lehetőségét, a problémák más, új megoldási útjait ismertük meg.”

Zárszó

Biblioterápiás munkánk legfontosabb célja, akármilyen célcsoporttal dolgozunk is, nem más, mint az önismeret fejlesztése. Simone de Beauvoir (1972) klasszikusnak számító könyvében arra hívja föl a figyelmünket, hogy a kulcs az időskor

bonyolult valóságának a megismerésében és helyes kezelésében rejlik, ami az önismereten és annak a fejlesztésén alapul. Idősként az egyik legfontosabb feladat az, hogy rájöjjenek, „*az öregség dialektikus viszony az én mások számára létező, objektíven meghatározott létem és ama tudatom között, amelyet éppen ezen keresztül alkotok magamról. Bennem a »másik« az öreg, vagyis az, aki én vagyok mások számára: és ez a »másik«, ez én vagyok*” (Beauvoir, 1972, 450).

Nemcsak a csoporttagoknak, hanem nekünk, csoportvezetőknek is rendkívül fontos tapasztalat volt az, amit erről az idős *Másikról* megtudhattunk. Ez pedig arra irányította a figyelmünket, hogy minden életkori szakasz tartalmazhatja az újjászületés, növekedés, nyitottság és a beteljesedés, megerősödés lehetőségét. Ami magában hordozza azt is, hogy meg lehet tanulni és tanítani a kompetens, aktív, boldog öregedést. A záró gondolatok között ide kívánczik egy 71 éves csoporttag írása, aki arra a kérdésre, hogy miként fogalmazná meg a fiatalabb családtagjai számára a vágyait, kéréseit, többek között a következőket írta:

„*Édes Fiaim! Határozottan érzem az öregedés jeleit, ezért a következőket kérem tőletek! Jelentkezzetek gyakran, ha lehet, rendszeresen, mondjátok el, hol jártok, meséljete, hogy képbem legyek, átérezzem gondjaitokat, örömeiteket. Tegyétek ezt akkor is, ha már nem tudok értő figyelemmel hallgatni, ha már nem mondok okosakat!*”

Az első pécsi idős csoport gyümölcsöző munkájának a legjobb bizonyítéka, hogy a csoporttagok kivétel nélkül azt jelezték: ősszel, ha volna lehetőség, egy „haladó” csoportban szívesen folytatnák a megkezdett önismereti munkát. Többek között azért, mert nagyon megszerették egymást, jó együtt lenni, és mert fölfedezték, hogy milyen sokat kaphatnak egy terápiás csoporttól. Persze mi, csoportvezetők is megszerettük őket, ami nemcsak érzelmi elköteleződést jelent, hanem további felelősséget ró ránk. Az a pozitív fogadtatás és hatás, ami ennél a csoportnál tapasztalható volt, arra kell sarkalljon bennünket, hogy több idős embernek is nyitottá tegyük a biblioterápiában és más kreatív foglalkoztatásban, művészetterápiában való részvétel lehetőségét, és terjesszük ki a jövőbeni csoportokat más terepekre is, például idősothtonokra és nyugdíjas klubokra, ahol más keretek között, de szintén szép eredményekkel lehet biblioterápiát folytatni (Tegzes 2015). Ezen túlmenően ott vannak a külföldi kezdeményezések, amelyeknek a nyomába lehetne érniük, elsősorban például az, amit az amerikaiak és ausztrálok felmutattak a biblioterápiának az időskori demencia megelőzésében és rehabilitációjában való alkalmazása kapcsán (McLaine 2012), de ott a finnek példája is, akik csodálatos kreatív projekteket működtetnek az idősek segítésére, fejlesztésére a résztvevők élettörténeteinek idézeteivel és a családi fotóalbumuk hozzájuk társított megkapó

darabjaival, illetve az ebből létrehozott adatbázissal és módszertani kiadvánnyal (Karisto et al. 2011; Kuosmanen–Pekkarinen 2014), hogy csak a legkiemelkedőb-eket említsük. Sok tanulnivalónk és kiaknázatlan lehetőségünk van még.

Bibliográfia

- » Beauvoir, Simone de (1972): *Az öregség*. Budapest: Európa, 1972. 450 p.
- » Jávorszky Edit (2012): *Az időskor fejlődési feladatai* [online] >URL: <https://bismarck.nyome.hu/fileadmin/dokumentumok/beszedek/Javorszky.pdf> [2015. 03. 28.]
- » Karisto, Antti et al. (2011): *Identity Work with Creative Methods Older Adults as Graphic and Personal Novelists*. In: Worsfold, B.J. (szerk.): *Acculturating Age. Approaches to Cultural Gerontology*. Universitat de Lleida. 133–149. p.
- » Kuosmanen, Päivi – Pekkarinen, Satu (2014): *Reminiscence Stick – a handbook*. Lahti: Palmenia Centre for Continuing Education, University of Helsinki, 2014.
- » McLaine, Susan: *Bibliotherapy: Reading for Wellbeing in Old Age*. [online] Melbourne: Alzheimer’s Australia Dementia Forum, 14 August, 2012. >URL: https://fightdementia.org.au/sites/default/files/Susan_McLaine.pdf [2015. 03. 07.]
- » Molnár Edit, S. (2004): *Életmód és közérzet az idősödés korában*. In: Kolosi T. – Tóth I. Gy. – Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 2004*. Budapest: TÁRKI. 2004, 152–164. p.
- » Moretti Magdolna – Németh Attila (2006): *Az időskor*. In: *Üök: „...ki szépen kimondja a rettenetet, azzal föl is oldja”*. PSYrodalmi szöveggyűjtemény. Budapest: Medicina 2006, 440–449.p.
- » Pennebaker, James W. (2005): *Rejtett érzelmeink, valódi önmagunk. Az őszinte beszéd és írás gyógyító ereje*. Budapest: Háttér, 2005. 292 p.
- » Tegzes Tünde, M.: *A biblioterápia az idősek lelki és szellemi egészségének szolgálatában; Közös olvasás, beszélgetés irodalomról – terápiás célokkal*. In: Gombos P. – Vörös Klára (szerk.): *Könyv és lélek. Biblioterápiai tanulmányok*. Budapest: Magyar Olvasástársaság, 2015. 71–79.
- » Tóth Anita, G.: *Az irodalomterápiás csoporthelyzet mint színtér*. In: *Studia Litteraria*, 2014, 1–2. sz. 110–129. p.
- » Vértés László (1997): *Az idősek biblioterápiájáról*. In: *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 1997, 6. évf. 10. sz. 43–46. p.

Családi konfliktusok megjelenése az iskolában

A modern családszemlélet szerint a családi konfliktusok az élet természetes velejárói. A súlyosabb, kezeletlen, vagy nem megfelelően kezelt konfliktusok azonban a gyermekeknél magatartászavarokhoz, iskolai kudarcokhoz, testi, pszichés és érzelmi károsodáshoz vezethetnek. Az iskolapszichológusok munkájában a diákok iskolai konfliktusait kiváltó háttértényezőként növekvő tendenciaként jelennek meg a családi konfliktusok. Emiatt korán fel kell deríteni a tényleges problémát, hogy ne csak tüneti kezelés legyen, mert az nem hatékony megoldás. Az előadásban két esettanulmány szerepel, mindkettőt iskolai konfliktusként azonosították, de alaposabb vizsgálat megmutatta, hogy a probléma háttere a családi diszharmónia. Az érintett tanulók mint tünethordozók az iskolában megvalósított magatartásukkal a családi problémákat „vitték át” az iskola terepére.

Tizennyolc éve dolgozom iskolapszichológusként. Szakmai munkám során egyre többször tapasztaltam, hogy az iskolapszichológus munkájában növekvő tendenciaként jelentek meg a családi konfliktusok, mint a diákok iskolai konfliktusait kiváltó háttértényezők. A modern családszemlélet szerint a családi konfliktusok az élet természetes velejárói. A súlyosabb, kezeletlen, vagy nem megfelelően kezelt konfliktusok azonban a gyermekeknél magatartászavarokhoz, iskolai kudarcokhoz, testi, pszichés és érzelmi károsodáshoz vezethetnek. Emiatt fontos, hogy a lehető legkorábban felderítsük a tényleges problémát, mert ezek híján csak tüneti kezelések lehetségesek, melyek soha nem hatékony, végleges megoldások.

Dolgozatomban két esetet mutatok be, melyek iskolai konfliktusként kerültek azonosításra, de az alaposabb vizsgálat arra derített fényt, hogy a probléma háttere a család diszharmonikus működése. Az érintett gyermekek mint tünethordozók az iskolában megvalósított magatartásukkal a családi problémákat „vitték át” az iskola terepére.

* József István PhD egyetemi docens; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógia-Pszichológia Tanszék, dr.jozsef.istvan@gmail.com

A család fejlődésének tudományos megközelítése

A családi élet tudományos értelmezésére és vizsgálatára a 19. század második felétől került sor először. A kor felfogása szerint – evolúciós alapokra fektetve a hangsúlyt – a mai értelemben normálisnak felfogott monogám családoknak a csoportházasság volt a korai elődje, amit később a patriarchális nagycsalád követett. E három forma szekvencionálisan követte volna egymást a történelemben (Morgan 1961, idézi Vajda–Kósa 2005). A monogám nukleáris család antropológiai megközelítés alapján a civilizáció és a modernitás termékeként később jelent meg.

A 20. században a családtörténeti kutatások megkérdőjelezték az evolúciós megközelítést, illetve hogy a nagycsalád az emberi együttélés archaikusabb formája, mint az ún. „magcsalád”. A kritikusok – *pl. Laslett* – szerint a családnagyság a kultúrák többségében nem mutatott nagy eltérést, az együtt élők száma átlagosan 3–6 fő. Háromgenerációs család egyetlen vizsgált régióban, egyetlen történelmi periódusban sem fordult elő gyakrabban, mint a lakosság egyötödénél, és városban ritkább volt, mint faluban. A családok nagysága a 20. század 60-as éveiben is csak 6 fő körül mozgott. Feltételezték, hogy a nagyobb családok együttműködése gazdasági és szociálpszichológiai szempontból nehézségbe ütközhetett. Ez az álláspont is sokféle bírálatot kapott; főként arra hivatkoztak, hogy a modernizációt megelőzően az emberek rövidebb ideig éltek, s ez alapvetően befolyásolta az együtt élők létszámát (Vajda–Kósa 2005).

A magcsalád egyetemes jellegét az etológiai kutatások sem támasztják alá, mivel a többnejűség feltehetően a partnerség gyakoribb formája, mint a monogám házasság (Bereczkei 2008). Ugyanakkor a 19. századi modernizációs folyamatok során a világ számos országában normatívvá vált a nukleáris, külön élő magcsalád, annak ellenére, hogy a megnövekedett élettartam miatt a korábnál nagyobb mértékben lett volna lehetőség a különböző nemzedékek együttélésére.

Az elmúlt 15–20 évben az érzelmi életben jelentős változás állt be, megváltozott a családokat körülvevő kultúra – ahol a nevelés történik –, így a szülő-gyermek érzelmi kontextus is. Utóbbi erodálódott, mert a kultúra és a társadalom nem támogatja olyan mértékben a szülő-gyermek kötődést, mint korábban (Neufeld–Máté 2014). A párválasztásban is nagyobb szerepe lett az egyének érzelmi választásának, befolyásolva a házastársak egymás iránti érzelmeit.

A család fogalma a szülők, gyermekek és a legközelebbi hozzátartozóik közösségére vonatkozik. Sok emberi magatartásforma, mint a barátság, szeretet, együttműködés, figyelem, közömbösség, irigység, áldozatvállalás, szükség, ha-

rag, versengés jellemezheti a családtagok között létrejövő konkrét érintkezéseket (Csepregi é. n.).

A család emberi közösség, a társadalmi együttélés legkisebb egysége. Népies használat szerint a gyermeket is így nevezik: „van három családja”. Mai értelmezésben családon főként az ún. monogám családot értjük, egy férfi és egy nő szexuális, érzelmi, gazdasági közösségét, s az általuk, illetve valamelyikük által nemzett gyermek/ek közösségét. A családnak ezt a formáját nukleáris családnak is nevezik.

A polgárosodás folyamata, a kapitalizmus erősödése a családok fejlődésére is hatással volt. Mivel a családdal együtt élő szolgák, a cselédség és rokonság aránya lényegesen lecsökkent, a többgenerációs családi együttélési formák jelentősen visszaszorultak. A nők tömeges munkába állása, jövedelemhez jutása következtében s azzal egy időben a család számos funkcióját (gazdasági, szociális, egészségügyi, öreggondozási) különböző intézmények vették át, illetve a nők családon belüli helyzete, a család struktúrája, működése is drasztikusan megváltozott, ami a házasságokat az egyenjogúság irányába mozdította.

A családok nagysága és szerkezete viszonylag keveset változott az ipari forradalom alatt és a megelőző néhány évszázadban – bár a szakirodalom e tekintetben nem egységes. Vitathatatlanul jelentős változások következtek be azonban a 20. század folyamán, melyek a század közepére a gazdaságilag fejlettebb országokban többé-kevésbé végbementek, és a nukleáris család széles körű, általános együttélési formává vált (Tomka 2000). *Parsons* és *Bales* úgy tekint a nukleáris családra, mint a szocializáció optimális közegére, az egyén és a társadalom közötti közvetítés legmegfelelőbb eszközére (Vajda–Kósa 2005). *Hegel* megfogalmazásában a monogám család, mint a társadalom alapköve, a természetes erkölcs forrása a polgárosodás alapeszméi közé tartozik (Pukánszky 2001). *Parsons* tulajdonképpen csak operacionalizálja ezt az ideát, amely az 50-es éveket követően a fejlett világ középosztályának körében megvalósult. A nukleáris család optimális szocializációs közeg, hiszen a gyerekek felnövekedve maguk is nukleáris családokat alkotnak. Ugyanakkor már a 19. század végén felmerült, hogy a technikai-gazdasági fejlődés nem teremti-e meg fokozatosan azokat a feltételeket, amelyek között az emberek a családon kívül szabadabban fejlődve, jobban kibontakoztathatják képességeiket, azaz nem lenne-e a társadalom működése zavartalanabb, ha nem kellene megbirkózni a családok tradíciót őrző hatásával (Jeges 2007).

A család fejlődésének történetiségét alapul véve feltehető, hogy a monogám család nem marad fenn tartósan, és a férfi-nő kapcsolat, valamint a gyermeknevelés új típusai jönnek majd létre. Ezt elsősorban a feminista mozgalmak karolták fel, a nők politikai és családjogi egyenjogúságától várva a család belső hatalmi

szerkezetének átalakulását. A 70-es évektől kezdve a nukleáris családok aránya folyamatosan csökken, és az elmúlt 30 évben egyre gyakoribb, hogy a gyermekek együttélésének időtartama a vér szerinti szüleikkel csökkenő tendenciát mutat. A hagyományos családi élet felbomlásáért a nők munkavállalását, a médiát és a megváltozott szexuális erkölcsöket okolják, a probléma azonban ennél összetettebb. Az együttélési formák változatossága nem egyedüli felelőse az egyéni szabadság növekedésének, mivel gyakran kényszer, és nem választás következménye, hogy egy szülő egyedül kénytelen nevelni gyermekeit, és a munkavállalás változó feltételei, vagy a munkalehetőségek hiánya sem tartozik a szándékos élettervek közé.

A család szerepének változásában kiemelkedő, hogy az egyén társadalmi integrációjának lehetőségei áttolódnak, családon kívülre helyeződnek. A családi-közösségi döntések elvesztették jelentőségüket, az egyének döntését igyekeznek befolyásolni például a fogyasztói reklámok. Így a család mint szűrő, hátráltató. Mivel a kommunikációs teret alapvetően a tömegmédiá tölti ki, elválasztva egymástól a családtagokat, csökken a családon belüli párbeszéd, az alkalmazkodás és az impulzuskontroll tanulása, melyek elsajátítása csak személyes kontextusban, a közösségi funkciókat őrző család körében lehetséges.

A család működésében fellépő másik nagy probléma a normák hiánya. Ennek főbb oka a munka- és gazdasági körülmények állandó változása, a lakóhely gyakori változtatása és a definiálható közösségek megszűnése. Míg az előbbi két történés lehetetlenné teszi a tartós identitást, a közösségek hiánya miatt a normák nem képesek működni, mert nincs, aki elfogadja őket. A normák meggyengülése és a közösségi élet felbomlása erősítik egymást, következményként a családi szerepek és kapcsolatok kiürülnek (Vajda–Kósa, 2005).

A fentiekből körvonalazódik, hogy lényegesen megváltozott a családi kapcsolatok jellege. A modern család válsága rendkívül összetett jelenség. Már a múlt század 30-as éveiben megállapítást nyert, hogy több más emberi közösséghez hasonlóan a család is válsághelyzetbe került: szerkezete lazult, rendeltetése bizonytalanná vált. Külső formája nem változott, de az évek során belső összetartó ereje gyengült. A család fogalma folyamatos változásban van, formálódik és formálja a mikro- és makrokörnyezetet, egyszerre szűrője és tükröje a társadalomnak (Nagy-Trencsényi é. n.).

A gyermeknevelés is megváltozott: a régebbi korokban a szülők sokkal nagyobb hatással voltak utódaikra jó vagy rossz értelemben, mára azonban sok szülő számára nem magától értetődő a gyermeknevelés (Neufeld–Máté 2014). Ma a család az egyenlőség eszményének jelképe, a tagok nem játszanak alá- vagy

főlérendelt szerepet. A gyermekek jogait, érdekeit törvény határozza meg, amit számos társadalmi intézmény felügyel. A fejlettebb társadalmakban a gyermekek jelentős része a nap nagy részében bölcsődében, óvodában van, ahol hivatásos gyermekgondozók/pedagógusok foglalkoznak velük. A családot ezen felül is körülfontja a „segítő” szakemberek hálózata: orvosok, pszichológusok, jogvédők, ügyvédek, nevelési tanácsadók, diétaszpecialisták, gyógytornászok stb. dolgoznak velük. Mindennapos problémáikat a családok már nem önállóan, hanem a rendelkezésre álló szakemberhálózat igénybevételén keresztül próbálják megoldani. Ez a „segítő háló” azonban gyakran kétségbe vonja a szülői nevelés és törődés értékét, így a szülő egyre jobban kételkedik saját képességeiben, szülői kompetenciájában, elhiszi, hogy a gyermeknevelésről alkotott elképzelése kevesebbet ér a szakértők véleményénél. E függő viszony erősödésével gyengül a szülő erkölcsi ítélőképessége, és eltűnik a felelősségérzete (Csepregi é. n.). Természetesen napjaink szülői is szeretik gyermekeiket, de bizonyos helyzetekben ezt nem képesek elődeikhez hasonlóan közvetíteni, mint ahogy a szokás- és értékközvetítésben is lemaradnak, mivel e tudás átadásának képessége gyengült. Sok család életét az érzelmektől mentes együttműködés és a közönyös engedékenység jellemzi. A szülők egyre eltávolodnak gyermeküktől és viszont, ami változatos formákban mutatkozhat meg. A televízió, a számítógép, az internet és a videó játékok, valamint a szülők által a családon kívül végzett többletmunka miatt a családokban egyre kevesebbet beszélgetnek, így csökken, majd megszűnik a tapasztalatok átadásának lehetősége, és a gyerekek és felnőttek között tátongó szakadék sokszor áthidalhatatlannak látszik.

A család, mint rendszer

A család vérségi és érzelmi kapcsolatokra épülő elsődleges szociális kiscsoport. Tagjainak megvan a szerepük, feladatuk, jellegzetes viselkedésmódjuk. E rendszer feladata az érzelmi egyensúly biztosítása és a tagok személyiségfejlesztésének segítése (Hegyiné 2003). A család kapcsolati mintákon keresztül működik, tagok közötti tranzakciók alakítják ki, mikor és kihez hogyan viszonyuljanak. Az ismételt műveletek képezik a tranzakciós mintát. A családtagok viselkedését a kapcsolati minták szabályozzák, amit két korlátrendszer tart fenn. Az első általános; beletartoznak a család szerveződését irányító univerzális szabályok. Második a tagok különös, az érintett családra jellemző kölcsönös elvárásait tartalmazza (Minuchin é. n.).

Családkutatók a család lélektani történéseit a rendszerszemlélet alkalmazásával írják le (Hegyiné 2003; Vajda–Kósa 2005). A megközelítés lényege az egészleges látásmód, mely szerint a család egységes egész, továbbá az emberi rendszerek önreflexívek, ahol az eseményeket a tagok ellenőrzik, és az események hatása visszatáplálódik a rendszerbe. A család tagjai egymással kölcsönös függésben vannak, az események feletti kontrolljuk és az eseményekbe való bevonódásuk hierarchikus. Bármelyik családtag életében fontos változás áll be, ez az egész rendszer működésére kihatással lehet, azaz a hatás befolyással lesz valamennyi családtag életére (Dallos–Procter 1990).

Az élő rendszerek önmagukban is rendszerként értelmezhető alrendszerekre tagozódnak. Az alrendszerek nem képesek a többi alrendszer nélkül működni, a közöttük működő kapcsolat befolyásolja a rendszert, ami visszahat a részek működésére. Legfontosabb alrendszerek a *házastársi*, a *szülői*, a *nagyszülői* és a *gyermeki* alrendszer. A család emocionális egységét és a gyermekek szocializációját elősegíti, ha a családon belüli alcsoportok szilárdak, és jól viszonyulnak egymáshoz (Murányi-Kovács–Kabainé 1988).

A családok fennállásuk során dinamikusan változnak, és több, jól meghatározható fejlődési szakaszon (*életcikluson*) mennek keresztül, melyekben más-más funkciók kerülnek előtérbe. Családi életciklus-modellt több szerző is alkotott a 70-es évektől. Valamennyi arra az elvre épül, hogy a család életében egymás utáni, minőségi változások következnek be, melyek a családra mint rendszerre – beleértve minden családtagot és a tagok kapcsolatát – egyszerre hatnak. A változások természetesek, és megpróbáltatásokkal, normatív krízissel járnak (Mirnics 2009).

Konfliktusaink, és ami mögöttük van...

Az emberek többsége a konfliktust negatív dolognak tekinti, és destruktív, fájdalmas eseményként éli meg, így sokan megpróbálják elkerülni a konfliktusszituációkat (Szekszárdi 1995). Kevesen ismerik fel, hogy azok lehetőséget nyújthatnak fejlődésre és tanulásra is. Az emberiség történelme során kisebb részben tudatosan, nagyjából spontán konfliktusmegoldásokat alkalmaztak, melyek a társadalmak fejlődésével párhuzamosan fejlődtek. Egyszerűbb kultúrákban néhány megoldás közül választottak, mint halál, csonkítás, vagy a megszégyenítés. Itt szinte mindig a magasabb státuszúnak volt igaza. A differenciáltabb társadalmi és politikai viszonyok között mélyebb igény jelent meg a konfliktuskezelésre is. Napjainkban a hétköznapi értelmezésben a konfliktusok kezelése ugyanolyan problematikus terület, mint azelőtt volt, ugyanakkor a pszichológiai és szocioló-

giai szakirodalomban mára uralkodóvá vált a konfliktus pozitív, fejlődést segítő jelenségként való értelmezése (Horváth-Szabó 2004).

A konfliktus a latin *confligere* szóból származik; jelentése *összevet, összezap, megütközik, perlekedik*. Eredetileg a fegyveres összeütközésre alkalmazták, mára a mindennapi szóhasználatban az emberi összeütközés szinonimája: emberek, csoportok között észlelt véleménykülönbség, polarizáció, amelyet érzelmek és indulati feszültség kísér. A konfliktusok során minél nagyobb az indulati feszültség, annál súlyosabb a konfliktus, melyek a krízishez hasonlóan a döntés, a választás problémáját jelentik, és frusztrációt okoznak (Végh 2005). Harcra, összeütközésre akkor kerül sor, amikor a felek viselkedése akadályozza egyikük vagy a másik igényeinek érvényesítését (Szekszárdi 1995).

A konfliktusokat nem egyformán észlelik, tudatosítják az érintettek, ezért konfliktusok esetében szükséges megkülönböztetni a történést (ez a realitás), az értelmezési folyamatot és választ (ez a valóságélmény), amit a résztvevők külön-külön reagálnak az őket érő hatásra. Mivel mindenki a saját valóságélményében gondolkodik, vagyis folyamatosan szubjektív, minden pillanatban előfordulhat konfliktus. Ehhez kapcsolódik, hogy az emberek általában sokkal előítéletesebbek, mint gondolnák, ami szintén része valóságélményeiknek. Ezek tudatában viszont mindenki képes lehet korrekcióra, toleranciára, nagyobb mértékű elfogadásra.

A konfliktusoknak három szintjét különböztetjük meg: a belső, személyes (intrapaszichikus), a személyközi (interperszonális) és a csoportok közötti (társadalmi) konfliktusokat (Tóth é. n.).

Konfliktusok kialakulásának okai

A konfliktus látható része nem feltétlenül a dolog lényege, csupán az utolsó adalék, hogy tudatosuljon a konfliktus. Ezért csak abban esetben lehet megnyugtatóan megoldani, ha a körülményeket, az aktuálisan észlelt ütközés gyökereit, közvetett és közvetlen okait is figyelembe vesszük. Egy konfliktus hátterében különféle érdekek, illetve szükségletek húzódnak, de megjelenhetnek a kapcsolat zavarai, személyiségbeli problémák, félreértések vagy egyéb kommunikációs problémák egyaránt (Szekszárdi 1995). Horváth-Szabó szerint ugyanakkor a szakirodalom nem tekinti külön konfliktusforrás-kategóriának a kommunikációban jelentkező zavarok következtében kialakuló konfliktusokat. Szerinte a konfliktus oka nem a kommunikáció zavara, hanem azok az érték-, cél- és szükségletkülönbségek, amelyeket észlelnek és értelmeznek a folyamatban részt vevők (Horváth-Szabó 2004). Végh szerint viszont az egyik leggyakrabban szereplő ok a *kommunikáci-*

ós félreértés. Ez olyan gyakori, hogy öt konfliktusból négy (80%) emiatt alakul ki (Végh 2005). Azonnal következhetnének ebből, hogy csupán meg kell beszélni a nézetkülönbségeket, de ez nem ilyen egyszerű. További ok lehet a konfliktusok kialakulására az *információ hiánya*, vagy ellenkezőleg, a *túlzott információ*. Gyakori konfliktusforrások lehetnek a *nem tudatosult előítéletek* (ellenszenv), az *eltérő kulturális értékek és szabályok* vagy az *eltérő ambíciók*. Ugyancsak konfliktust okozhat az érdekkülönbség, a *vita* és a *szerepkülönbségek*, de a *territórium sérelme* is. Szervezetben belül pedig a *szervezeti, strukturális különbségek* okozhatnak konfliktust.

További konfliktuskiváltó lehet a *felek közötti kölcsönös függőség*, az *igazságtalan bánásmód vélelme*, *szerepkörök és felelősségi körök eltérése*, *kritika megfogalmazása*, *bizalmatlanság*, *ellentétes személyiség esetén*, *hatalmi harc fennállásakor és alá-fölrendeltségi viszonyból*.

A fennálló konfliktusokat nem célszerű figyelmen kívül hagyni, mivel ebben az esetben a konfliktus elmélyül, tovább „dolgozik” és egyre kilátástalanabb helyzetbe sodorja a résztvevőket.

A konfliktusok lehetséges kimenetelei, a megoldás lépései

Amikor csak az egyik fél nyer a konfliktuson, az a *győztes-vesztes* megoldás. Mindkét fél a győzelemre törekszik, ennek megszerzése érdekében mozgósítja erőforrásait.

Amikor mindkét fél veszít a konfliktuson, az a *vesztes-vesztes* megoldás. Ennél egyik fél sem éri el kitűzött célját, mindkét fél elégedetlen.

Ha mindkét fél nyer a konfliktuson, az a *nyertes-nyertes* megoldás. Itt a szembenálló felek úgy érzik, hogy többet kapnak, mint amit korábban elképzelték.

A konfliktusok megoldása akkor eredményes, ha nincs vesztes a folyamatban. Első lépésként meg kell határozni, mi a tényleges konfliktus. Másodikként a feleknek külön-külön alternatív megoldásokat kell keresni, amit a harmadik lépésben, a másik felet bevonva, közösen célszerű értékelni. Ezután a felek döntést hoznak, elindulva az elköteleződés, az együttműködés irányába. Ötödik lépésben elkezdődik a közös döntés végrehajtása, rögzítik, ki, mikor, mit csinál, végül utolsó lépésben a megoldás figyelemmel kísérése, utólagos értékelése történik.

Konfliktuskezelési technikák

A konfliktusok az emberi élet természetes velejárói, amit kezelni kell, hogy személyes működésünket ne befolyásolják hátrányosan.

Napjaink legalapvetőbb megoldása a Thomas–Kilmann modell, mely egyaránt megmutatja a konfliktuskezelés statikus és dinamikus megközelítését. Ahol a szemben álló felek törekvései összeegyeztethetetlennek tűnnek, a résztvevők magatartása két alapvető dimenzió, az önértékesítés és az együttműködés mentén írható le. A magatartásnak ez a két alapvető dimenziója felhasználható arra, hogy a konfliktusok kezelésének öt sajátos módját meghatározzuk (Dr. Mészáros 2011).

Az emberek többsége mind az öt stratégiát használja; probléma, ha valaki minden esetben a szélsőséges, a másik szempontot elutasító törekvéseket alkalmazza (Szekszárdi 1995). Az öt modell a *versengés* (csak a győzelem az elfogadható, alkalmazója önértékesítő és nem együttműködő), az *alkalmazkodás* (a versengés ellentéte, együttműködő forma, alkalmazója lemond saját érdekeiről), az *elkerülés* (a konfliktus előli meghátrálás, az egyén elkerüli a vitahelyzetet), az *kompromisszumkeresés* (mindkét fél számára kielégítő és elfogadható megoldás, kezdettől fogva a közös, egyező szempontokat emeli ki, kölcsönös engedelményekre hajlandó), és a *problémamegoldás* (a partnerrel együttműködő módon a konfliktusok okainak megszüntetésére irányul).

Nincs abszolút értelemben véve jobb vagy rosszabb módszer, mindig a felektől és a helyzettől függ, melyik a sikeres modell.

A családi konfliktusok létrejöttének okai

A mai családok élete nem zökkenőmentes. Változtak a társadalmi körülmények, és a fogyasztói társadalmak tagjainak értékrendje, életfelfogása is elmozdult a korábban megszokott és normálisnak elfogadott iránytól. A családok sérülékenysége azért nőtt, mert a működésben az érzelmi dimenzió a korábbinál sokkal hangsúlyosabb szerepet kapott (Hegyiné 2003). A családtagok emocionális szükséglete megnőtt, de erősödött a véleménycsere, a tisztázó beszélgetés és a másik érzelmi megerősítésének igénye is. Ezek a szükségletek felerősítik a családi összetartozás igényét.

A család elsődleges érzelmi közösség, melyben konfliktusok szinte állandóan előfordulnak. *Simmel* szerint (idézi Cseh-Szombathy 1985) érdekellentétek minden párkapcsolatban szükségszerűen keletkeznek, azaz a konfliktus éppen úgy része a házastársi kapcsolatnak, mint az azt összetartó elemek. *Sprey* (idézi Cseh-Szombathy 1985) tovább fokozza ezt, szerinte a családot, mint állandó konfliktusok rendszerét célszerű értelmezni.

A konfliktusok egy része destruktív jellegű, ezt próbálják megelőzni azok, akik minden ellentétől óvják a család stabilitását. Vannak azonban kórosan stabil családok is, ahol az erős összetartás ára az egyik családtag személyiségének torzulása (Somlai 2013).

A modern családszemlélet nem tekinti a családi kríziseket és konfliktusokat feloldhatatlan problémának, mivel mindig lesznek ilyen ellentétek egy családban. Megkülönböztethetünk normál és valódi, vagy paranormális kríziseket. A valódi krízisek nem természetesen adódnak a család fejlődéséből, arra nem lehet felkészülni, illetve nem tudja a problémákat rugalmasan kezelni, nincs rá megfelelő válasza, az új szerepeket pedig nem tudja integrálni (Bodonyi–Busi–Hegedűs–Magyar–Vizelyi 2006). A súlyos, vagy súlyosbodó paranormális krízisek esetében a családi funkciók betöltése megnehezedik, később ellehetetlenül, és a család súlyos működészavart produkál, létrejön a diszfunkcionális család, mely a gyermek számára célszerűtlen, következtelen, merev mintákat közvetít, és hiányos vagy szélsőséges nevelési eljárásokat alkalmaz. Az ilyen család nem biztosít társas támaszt, belső kommunikációs zavarokat hordoz, a konfliktusokkal szemben elégtelen válaszkészségű, ami súlyosabb esetekben játszmák kialakulásához vezet (Berne 1987).

A családon belüli konfliktusok forrásai és fő területei

A családi élet kihat a családtagok életének egészére. Nincs olyan része a családban élő ember életének, amely ne érintené a házastársát, a gyermekeit vagy más együtt élő tagokét, ami ne válhatna közös témává, és ne okozna ellentétet. Leglényesebb konfliktusok azokon a területeken keletkeznek, melyeken a családtagok ki-elégítése a család működésétől függ, azaz a család funkciói jelölik ki a családtagok lehetséges érdekellentéteinek fő területeit (Cseh-Szombathy 1985).

A család funkciói folyamatosan változnak, mások a történelmi korszakok között, de a családi életciklusok egymást követő szakaszaiban is. Így változnak a konfliktusok jelentőségei is egy-egy adott történelmi időpontban, vagy a családi életciklus meghatározott szakaszaiban.

Családon belül konfliktusok létrejöhetnek az *érzelmi viszonyok területén*, a *kapcsolati szférában*, a *családi gazdálkodás során*, a *gyermek miatt* és a *mindennapi (családi) élethez kapcsolódóan*.

A konfliktusok különböző módon alakulnak ki: a tagok mindennapos érintkezése során heves szóváltások, viták, nézeteltérések, versengések, ellenszenvet és nemtetszést kifejező viselkedésformák merülhetnek fel. A család egészséges működésében alapvetően meghatározó a házastársak közötti viszony, ezért álta-

lában a családi konfliktusok sorában elsősorban a házastársi konfliktusokról esik szó, de természetesen a család más tagjai közötti nézeteltérések is részét képezik a családi konfliktusoknak.

Családi konfliktusok megjelenése az iskolában

Az iskolapszichológusok működését a 20/2012-es (VIII.31) EMMI rendelet rögzíti. A köznevelési intézmények alkalmazásában állnak, szervezetenként a KLIK-hez tartoznak. Elsődleges feladatuk a pedagógiai munka segítése (N. Kollár-Szabó 2004). A szolgáltatás kiterjed a diákokra, a szülőkre és a pedagógusokra. A tanácsadási folyamatba a kisebb gyerekek általában a szülő vagy a pedagógus javaslatára kerülnek, míg a serdülőkorúak gyakran önállóan keresik fel a szakembert.

A szülő, a pedagógus, illetve a tanuló által felvetett problémák megoldása mellett a kliens pszichológiai tudatosságának és erőforrásainak erősítése is a cél.

A következőkben két esetet mutatok be, melyek az iskolai egyéni tanácsadáson jelentkeztek. Közös bennük, hogy a tanuló által hordozott probléma tényleges oka a tanulók családjában megbúvó konfliktus.

„Lesz otthon ciri-buri...”

A kilencedikes szakiskolai tanuló, az osztályfőnök közvetítésével került hozzám. Soha nincs felszerelése, házi feladatait nem készíti el, állandó beszédével zavarja az órákat. A szünetekben rendszeresen konfliktusba kerül osztálytársaival. Számos beírása és büntetőfokozata van, féltő, hogy fegyelmivel eltávolítják az iskolából. A pedagógus felvette a fiú szüleinevel a kapcsolatot, az anyával rendszeresen kommunikál telefonon, két alkalommal találkoztak is.

Az anya kommunikációjából kitűnik, hogy konfliktus van közte és férje között. Tart férjétől, mert a férfi otthon mindig kiabálással rendezi a konfliktusokat. Arra, hogy most el kellett hozzám jönni így reagál: „lesz otthon ciri-buri”! Ugyanakkor közli, hogy nem izgatja, mert szerinte jobban is részt vehetne a gyereknevelésben. A nő szerint férje és fia csúnyán beszélnek vele. Az apa előtt az anyának nincs tekintélye, és kisebbik fia ebben „jó tanulónak” bizonyult.

A fiú két évvel idősebb bátyja vékony, jól sportol, és jobban tanul. Az apa nem foglalkozik a gyerekekkel, ez nagyon megviseli az anyát, szerinte a serdülő fiúknak férfi mintára lenne szükségük.

Andris második, nem kívánatos gyerekként született. Az anya gyűlölte a hasában növekvő magzatot, a megszületett gyermekkel nem találta a hangot. Vélhetően

depressziós volt, majd lelkiismeret-furdalása lett a kisfiúval szemben, akit túlgondozott, túletetett. Ahogy fogalmazott, az eszével tudta, hogy mit kellene tennie, de a szívével nem.

A fiú az iskolai viselkedését azzal magyarázza, hogy az egész osztály ilyen, az órákon mindenki beszél. Aki tanul, az stréber, ezért nem ír leckét, és nem törődik a felszerelésével. Apjával nem jó a kapcsolata, az anyjával ambivalens. Szerinte szülei a bátyját szeretik, őt elfogadják, egész gyerekkora arról szólt, hogy mindenben a testvére volt sikeres. Sok kellemetlen élménye van. Az apa sokat kiabál, de őt ez nem érdekli, szerinte nem komplett az öreg. Anyjával sem jönnek ki mindig, a nő sokat parancsolgat, de néha megenged olyat is, amit máskor nem. Barátai nincsenek. Nehezen megnevez két fiút, akivel esetleg lehetne baráti kapcsolata.

A fiú iskolai konfliktusait a családjában lévő súlyos problémák okozzák. Zárt családként funkcionálnak, az al csoportok hibásan működnek, a határok elmosódtak. A szülők elhidegültek, a családtagok alig kommunikálnak egymással, kommunikációjukra sztereotip szövegek jellemzőek. Konfliktusmegoldó stratégiáik szélsőségesek, az apa versengő, az anya alkalmazkodik vagy elkerül. Andris, apjával azonosulva szintén állandó győzelemre törekszik az anyával szemben, míg az apával főként elkerülő. A család nem képes a tagok érzelmi egyensúlyát biztosítani, gyakoriak a játszmák. A szeretetkapcsolatok felületesek vagy hiányosak. A család a környezettel ritkán kommunikál, külső kapcsolataik szegényesek.

A fiú és a család problémájának rendezését két irányban kezdtük el. Az anya elutasította, hogy férjével közös tevékenységben vegyen részt, így a javasolt családterápia elmaradt. Az iskolában megkerestük a fiú helyét az osztályhierarchiában, ezzel párhuzamosan a családsegítő központban az anya és fiú közötti kapcsolat javítása folyt. Fél év múlva Andris és édesanyja között pozitív irányú változás állt be, részben átstrukturálódott a család szerkezete is, az anya és kisebbik fia közelebb kerültek egymáshoz. A fiú viselkedése az iskolában javult, toleránsabb lett, kapcsolatokat épített ki a közösségben. Ami nem változott, az a család elégtelen működése, az otthoni kiabálások és játszmák. De már senkit sem érdekel, hogy lesz otthon ciri-buri...

„Édes mostohák csak a mesékben vannak...”

Linda 9.-es, szakközépiskolás. Pályaválasztását családja döntötte el. Az iskolában és a kollégiumban nem érzi jól magát.

Kollégiumi nevelőtanára közvetítette hozzám. Linda gyakran lehangolt, sokat sír, bal karján rendszeresen vágja magát, többször is gondolkodott már azon, hogy kiugrik az ötödik emeletről. A pedagógus fel akarta venni Linda családjával a kap-

csolatot, de a lány sírva kérte, hogy ne tegye ezt, mert otthon bántani fogják. A lány osztályfőnöke szerint szomorú, de a tanórákra rendszeren készül, így különösebben nem foglalkozott vele.

Linda nem szeret sem az iskolában, sem a kollégiumban lenni. Négy éve sportol kiemelkedő eredménnyel. Középiskolába az otthoni gimnáziumba akart menni, de a jelentkezés leadása előtt szülei közölték vele, el kell mennie a megyeszékhelyre az ottani szakközépiskolába tanulni.

Nem vér szerinti családjában él. Szülei 6 hónapos korában elváltak, apjával alig tartja a kapcsolatot. Anyja férjhez ment, de 2 év múlva elhunyt. Nevelőapja nevelte tovább. A férfi és a kislány között jó kapcsolat volt, ezen felül az apai nagymamával találkozott. Közöttük intimebb kapcsolat alakult ki, ezt a nevelőapa is támogatta. A férfi három éve újrَاهázasodott, Linda nem jön ki a mostohaanyjával, ezért el akar költözni nagymamájaához. A nevelőszülők megtudták a lány tervét, emiatt sok verbális bántás éri. Idegennek, megtúrt személynek érzi magát. A karját is azért vágta, mert sokszor feszült, ezzel vezeti le indulatait. Öngyilkos nem akar lenni, de már fantáziált erről.

A kollégiumban társaival elvan, hogy mégsem érzi jól magát, az otthoni történésekkel magyarázza. A berúgás ellenére nem iszik rendszeresen alkoholt, nincs káros szenvedélye. Kollégiumi tartózkodását úgy fogja fel, hogy addig sem kell elviselnie nevelőanyját. Mélyebb baráti kapcsolata bezárkózása miatt nem alakult ki. Otthon sok barátja van.

Időközben nevelőanyja gyereket vár, így elhatározása elmélyült a család elhagyására. A nagymamával telefonon konzultáltam, és elirányítottam a lakóhely szerinti családsegítő szolgálathoz. A szolgálat munkatársa jelezte, hogy lakossági bejelentés alapján már a látóköriükbe került az ügy, de eddig azt gondolták, megoldás a kollégiumi elhelyezés.

Linda iskolában manifesztálódott konfliktusai háttérében családjában meglévő ellentétek, feszültségek húzódnak. A szülők elhidegültek a gyermektől, az alcsoportok (szülői, gyermeki) alig kommunikálnak egymással. A család nem képes a lány érzelmi egyensúlyát biztosítani, sőt inkább felborítja azt. A születendő testvér csak tovább erősíti Linda elvágyódási érzését. A családban a szeretetkapcsolatok felületek vagy hiányosak.

A probléma rendezését két irányban kezdtük el. Az iskolai és kollégium biztonságos hátteret nyújt a pedagógusok és kortársak bevonásával. A családi konfliktus helyreállítását a lakóhely szerinti alapszolgáltatási szervek hívatottak koordinálni. Konzultációs lehetőséget mindegyik fél részére biztosítunk.

Fél év múlva a nagymama elindította az illetékes járásbírószágon a gyermek-elhelyezési pert. Linda megnyugodott, az iskolában és a kollégiumban megtalálta helyét, baráti kapcsolatokat alakított ki. Hétvégi tartózkodásai konfliktus-mentesebbé váltak, és a nevelőapa is nyitott lánya felé, kapcsolatuk javult.

Összegzés

Szakmai tapasztalatomból két esetet választottam, mindegyiket iskolai konfliktusként azonosították, de alaposabb vizsgálat után kiderült, hogy a tünehordozó tanulók családjában meglévő mély konfliktus hatott a gyermekek iskolai viselkedésére.

A család az az elsődleges érzelmi közösség, amelyben élünk, és amelyben szinte állandóan előfordulnak konfliktusok, sőt ezek szükségszerűen keletkeznek. A családi krízisek és konfliktusok nem feloldhatatlan problémák, amennyiben a család vagy a családtagok rendelkeznek adekvát konfliktusmegoldó eszközökkel. A bemutatott esetekben ezek egyik családban sem működtek megfelelően. Súlyos krízisek esetén a családi funkciók betöltése nehezedik, ellehetetlenül, a család súlyos működészavart produkálhat, minden tag számára rossz következményeket okozó diszfunkcionális család jön létre. A család egészséges működésében meghatározó a házas-/élettársak közötti viszony minősége, a házastársi alcsoport emocionális kohéziója. A példaként hozott első esetben nem funkcionál megfelelően az említett alcsoport, így a család felnőtt tagjai között meghúzódó konfliktus nehezíti a problémamegoldás sikerét. A második esetben ez nem áll fenn, de itt speciális modellről van szó, melyben a tagok között alapvető érzelmi deficit van, ami működésképtelenné teszi a családot. Egyik bemutatott család sem képes tagjai érzelmi egyensúlyát biztosítani. A kialakult családi diszharmónia mindkét esetben a gyermekek inadekvát otthoni és iskolai viselkedését eredményezte, rövid távon hátráltatva ezzel a sikeres másodlagos szocializációt, de a lehetséges hosszú távú következmények – szélsőséges, esetenként antiszociális magatartás, az emiatt bekövetkező sodródás, társadalomellenesség, pszichotikus állapot stb. – sem elhanyagolható.

A példaként bemutatott esetekben közös, hogy a családokban kialakult konfliktusok eskalálódtak, ezért a nyílt családi viszályok között identifikálódó gyermekek később, a saját családjukban felmerült konfliktusaik megoldására is a szülői házban megtanult módszert választhatják. Az időben érkező beavatkozás sikerrel billentette vissza a gyermekeket a társadalmilag hasznos irányba. Ehhez a család

együttműködésére volt szükség, vagy a rosszul működő családból a gyermek időben történő kimentése segítette a folyamatot.

A bemutatott esetek érzékeltetik, hogy az iskolában megjelenő, családi indítatású konfliktusok megoldása csapatmunka, melyben a család tagjai, a gyermeket az iskolában tanító pedagógusok, az iskolapszichológus és esetenként külső szakmai szervek együttműködése indokolt. Ennek hiányában kevés esély van adekvát megoldásokra.

Bibliográfia

- » Bereczkei Tamás (2008): *Evolúciós pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 542 p.
- » Berne, E. (1987): *Emberi játszmák*. Budapest: Gondolat Kiadó. 221 p.
- » Bodonyi E. – Busi E. – Hegedűs J. – Magyar E. – Vízelyi Á. (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Budapest: Család, Gyerek, Társadalom, Bölcsész Konzorcium. 206 p.
- » Cseh-Szombathy L. (1985): *A házastársi konfliktusok előfordulásának gyakorisága és a konfliktusok társadalmi forrásai*. in: Cseh-Szombathy L. (1985): *A házastársi konfliktusok szociológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó. 187 p.
- » Csepregi G. (é.n.): *A konfliktusok szerepe a családban*. [online] Elektronikus kiad. Ottawa: Domonkos Főiskola. [2015. 03. 20.] <http://web.295.ca/gondolkodo/talalkozo/irasok/CsepregiHU94.html>.
- » Dallos, R. – Procter, H. (1990): *A családi folyamatok interakcionális szemlélete*. in: Bíró S. – Komlói P. (szerk.): *Családterápiás olvasókönyv*. Budapest: Animula Kiadó. 152 p.
- » Hegyiné Ferch G. (2003): *Családpaszichológia*. Corvinus Kiadó. 283 p.
- » Horváth-Szabó K. (2004): *Az iskolai konfliktusokról*. In: Mészáros A. (szerk, 2004): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 566 p.
- » Jeges R. (2007): *Lehet-e egy nő sikeres munkahelyén és a családi életben egyaránt*. Szakdolgozat. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola. 79 p.
- » Dr. Komlói S. (1995): *Alapvető ismeretek a családról*. In: Dr. Komlói S. (szerk): *Családi életre nevelés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 280 p.
- » Dr. Mészáros A. (2011): *Tananyag az önismeret és a konfliktuskezelési készség fejlesztése PHD-s hallgatóknak című tréninghez*. [online] Elektronikus kiad. [2015.03.20.] http://tki.szie.hu/oktatas/pluginfile.php/11697/mod_resource/content/1/%C3%96n ismeret %20%C3%A9s%20konfliktuskezel%C3%A9s.pdf. 52 p.
- » Minuchin, S. (é. n.): *Családok és családterápia*. Budapest: Animula Kiadó. 228 p.
- » Mirnics Zs. (2009): *Gyermekekről nevelőknek*. Szabadka, Forum Könyvkiadó, Újvidék: Újvidéki Egyetem. 303 p.
- » Murányi-Kovács E.-né – Kabainé H. A. (1988): *A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 226 p.
- » Nagy Á. – Trencsényi L. (é. n.): *Szocializációs közegek a változó társadalomban*. ISZT Alapítvány. 312 p.
- » Neufeld, G. – Máté G. (2014): *A család ereje*. Budapest: Libri Kiadó. 509 p.
- » N. Kollár K. – Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó. 640 p.
- » Pukánszky B. (2001): *A gyermekkor története*. Budapest: Műszaki Kiadó. 310 p.

- » Somlai P. (2013): *Család 2.0 Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Napvilág Kiadó. 228 p.
- » Szekszárdi J. (1995): *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE. 184 p.
- » Tomka B. (2000): *Családfejlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat-Európában*. Budapest: Osiris Zsebkönyvtár. 152 p.
- » Tóth É. M (é. n.): *Konfliktuskezelés*. [online] Elektronikus kiad. Budapest: NSZFI. 84 p. [2015. 03. 20.] http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/16_1607_004_101115.pdf.
- » Vajda Zs. – Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó. 564 p.
- » Végh J. (2005): *Konfliktuskezelés*. In: Békefenntartók pszichológiai felkészítése. [CD-ROM] Elektronikus vált. szerk. Magyar Honvédség. Budapest: MH Egészségvédelmi Intézet. 2005. 1 CD
- » 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet. [online] Elektronikus kiad. [2015. 03. 20.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMMI

Foglalkozási Rehabilitáció a gyógyító pedagógia szolgálatában a mozgáskorlátozottá vált személyek munkaerő-piaci integrációjánál

A tanulmány első része áttekintést tesz a gyógyító nevelés történeti kialakulásában. Feltárja azokat a lehetséges pedagógiai, pszichológiai, terápiás módszereket, melyek segítségével az ifjú- és felnőttkorban mozgásfogyatékosá vált emberek sikeresen illeszkedhetnek vissza a társadalomba. A második rész a mozgásfogyatékosá vált emberek jelenlegi foglalkoztatási helyzetén keresztül szemlélteti a rehabilitáció hatékonyságát. Az írás zárása a foglalkoztatás munkáltatói aspektusait vizsgálja.

1. Történeti áttekintés

A Deák Ferencz Szabadkőműves Páholy 1903-ban Budapesten alapított *Nyomorék Gyermekek Menhelye és Egyesülete* elnevezéssel mozgásfogyatékos gyermekek számára iskolát. Az intézményben elemi, valamint tanonciskola is működött. „*Tanít – gyógyít – képez ma is korszerűnek mondható rehabilitáció valósult meg ezekben az évtizedekben, az intézményben*” (Nádas 2003, 16).

1.1. Az OORI megalakulása

A mozgásfogyatékos emberek intézményesített keretek közti terápiás kezelése, rehabilitációja 1975-től, az Országos Orvosi Rehabilitációs Intézetben történt. Az OORI volt az első intézmény az országban, amely kezdetben csak a mozgásfogyatékos, később pedig más, baleset, betegség következtében fogyatékosá vált emberek rehabilitációjában is segítséget nyújtott.

Borsay János és Kullmann Lajos professzor urak nevéhez fűződik az intézményi profil kialakítása, a rehabilitációs orvoslás magyarországi megvalósítása (Szepesi–Bene 2012).

* Komjáthy Zsuzsanna PhD-hallgató; Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, zsuzsa.komjathy@gmail.hu

2. Terápiás módszerek, eljárások

Az ifjú- és felnőttkorban bekövetkező mozgásfogyatékoság általában baleset vagy betegség folytán alakul ki. Az átfogó rehabilitáció célja a sérült személy megmaradt képességeinek szinten tartása, fejlesztése az önálló, sikeres társadalmi részvétel elősegítése. *„A rehabilitáció: külön jogszabályban meghatározott orvosi, foglalkoztatási, szociális, képzési és egyéb tevékenységek komplex rendszere, amelynek célja az egészségkárosodást szenvedett személy szakmai munkaképességének biztosítása”* (Nagy–Farkasné 2012, 35).

2.1. Orvosi rehabilitáció

„Önmagában is komplex tevékenység. Célja, a funkcióképesség lehetőség szerinti helyreállítása, mely megalapozza a lehető legjobb életminőséget” (Nagy–Farkasné 2012, 66).

Az orvosi terápia részei Kertész Gyöngyi (2009, 12) felosztásában:

- (1) Gyógyszeres és műtéti kezelés.
- (2) Mobilizálás és az erőnlét-javítás: elsősorban fizioterápiás módszerekkel történik, az állapottól függően része lehet a gyógytorna, sportterápia, balneoterápia, hidroterápia. Azokat a fizioterápiás eljárásokat kell előnyben részesíteni, melyek a fogyatékos ember aktivitását igénylik, serkentik.
- (3) Gyógyászati és rehabilitációs segédeszközök igénybe vétele: segítségével a baleset, betegség által okozott funkciókárosodások ellensúlyozhatók. A segédeszközök adaptálása a rehabilitációs program része.

2.2. Szociális rehabilitáció

A szociális rehabilitáció feladata, a társadalmi elszigetelődés megakadályozása, a reintegráció elősegítése. Szerves része az elemi rehabilitáció, melynek célcsoportját a felnőtt korban látás, hallás, vagy mozgásképességét veszített emberek. Az elemi rehabilitáció segíti az egyént, az életvitelt segítő eszközök használatának elsajátításában.

Terápiás eljárások a szociális rehabilitációban [1]:

- (1) *Munkaterápia*
- (2) *Foglalkoztatás terápiai*
- (3) *Csoportmunka a szociális készségek fejlesztésére*
- (4) *Közösségi terápiai*

2.3. Mentális rehabilitáció

A felnőttként fogyatékosá – mozgásfogyatékosá – váló személyek gyakran szorulnak pszichoterápiás megsegítésre az őket ért trauma feldolgozásához. A men-

tális rehabilitáció a komplex rehabilitáció folyamatában, napjainkig kevés szerepet kapott. Heincz et al. (2011) *Szemponatok a rehabilitációs pszichológia szakmai protokolljának kialakításához* című írásukban, néhány olyan területet emelnek ki, „amelyekről mérőeszközök segítségével árnyalt információt tud nyújtani a rehabilitációs pszichológia” (Heincz et al. 2011, 224).

2.4. Pedagógiai, képzési rehabilitáció

A képzési, pedagógiai rehabilitáció, az érintett személyek munkavállalási esélyeit, munkamegtartó képességeinek javítását szolgálja (Nagy–Farkasné 2012).

Fontos a bemeneti állapot meghatározása, a megmaradt képességek feltérképezése, a kulcskompetenciák meghatározása.

A mozgásfogyatékosná vált személyek képzési szakirányának megválasztásakor a túlzott mobilitást nem igénylő szakmákat kell előtérbe helyezni.

„Pedagógiai, képzési rehabilitáció alappeladata:

- (1) *Speciális pályairányítás és tanácsadás.*
- (2) *Szakmai képzés: egészségesekkel együtt képezhető megváltozott munkaképességűek képzése, az egészségesekkel együtt nem képezhető egészségileg károsodottak képzése, akik szakmai rehabilitációval alkalmassá tehetők a munkaerőpiacra történő elhelyezkedésre.*
- (3) *A foglalkozási rehabilitáció megalapozása.*
- (4) *Munkába helyezést, munkahely megtartást segítő támogató szolgáltatások”* (Nagy–Farkasné 2012, 91).

3. A foglalkoztatási rehabilitáció elmélete, folyamata

A különböző súlyosságú mozgássérüléssel élő személyek száma hazánkban, a 2011-es népszámlálási adatokat tekintve meglehetősen magas, mintegy 232 206 fő [2]. Az aktívan foglalkoztatottak száma mindössze 24 694 fő [3]. A számadatokat tekintve, gazdasági szempontból kiemelkedő jelentőségű lenne a rehabilitációt követő foglalkoztatásuk.

3.1. Komplex szolgáltatási folyamat

A komplex szolgáltatási folyamat célja a fogyatékos személyek számára a megfelelő munka, munkahely megtalálása, megőrzése, a munkaerő-piaci integrációt elősegítő minimumfeltételek megteremtése.

Tekintsük át a foglalkozási rehabilitáció komplex szolgáltatási folyamatát a Revita Alapítvány támogatásával készült, Rácz Kata – Varjú Tamás (2008) *A meg-*

változott munkaképességű emberek munkaerő-piaci (re)integrációját elősegítő szolgáltatások leírása és a szolgáltatást nyújtó nonprofit szervezetek vizsgálata, típusalkotása kutatási záró tanulmány felosztása alapján (Rácz–Varjú 2008, 7):

- „1. Kapcsolatfelvétel
2. Tájékoztató
3. Felmérés, egyéni rehabilitációs terv elkészítése
4. Felkészítés a munkavállalásra
5. Munka kipróbálása
6. Munkaközvetítés
7. Munkahely felkészítése
8. Munkába helyezés, betanítás
9. Utógondozás”.

A tanulmány szerzőinek összegző megállapítása szerint:

- (1) Mind a kilenc sztenderd lépés indokolt a folyamatban. Egyik sem hagyható ki, a sorrend nem cserélhető fel.
- (2) Az egyes elemek közötti kompetenciahatárokkal minden szakembernek tisztában kell lennie.
- (3) A szolgáltatási folyamatok „hangsúly” és „ritmusa” minden embernél más.
- (4) Tényleges kimenetele a nyílt munkaerő-piaci elhelyezkedés (Rácz–Varjú 2008).

„A megváltozott munkaképességű ember környezetének (család, munkáltató), megfelelő »átalakítása«, (re)habilitálása nélkül nem valósulhat meg a sikeres és tartós munkaerő-piaci (re)integráció. A foglalkozási rehabilitációs folyamat lépéseinek mindegyikénél figyelembe kell venni az ügyfél szűkebben vett társadalmi közegét” (Rácz–Varjú 2008, 16).

4. Foglalkozási rehabilitáció mai magyar gyakorlata

Az egyén ellátásra való jogosultságát hazánkban a kormányhivatalokba integráltan működő Rehabilitációs Szakigazgatási Szervek (RSZSZ) végzik. A szakértői bizottság, a szakértők véleménye alapján, szakhatósági állásfoglalást készít, mely tartalmazza a rehabilitálhatóságra vonatkozó megállapítást, továbbá a rehabilitáció lehetséges irányait.

4.1. Foglalkozási rehabilitáció szolgáltatásai

A nyújtható szolgáltatásokat a 327/2011. (XII. 29.) számú kormányrendelet szabályozza. A rehabilitációs hatóságnak jogszabályban nem meghatározott feladata

a foglalkozási rehabilitációs szolgáltatások nyújtása, „csak” biztosítása, emiatt az „*egyéni szükségleteken alapuló szolgáltatásnyújtási szakaszában az állami szerepvállalás elenyésző, vagy ha meg is jelenik, annak minősége, módszerei, tárgyi feltételei, környezeti jellemzői és gyakran tartalma is változó, területi és szervezeti adottságoktól, körülményektől függően eltérő*” (Kovács 2013, 31).

A civil szervezetek által nyújtható foglalkozási rehabilitációs szolgáltatások a gyakorlatban két csoportban jelennek meg [4]:

(1) Alternatív munkaerő-piaci szolgáltató szervezetek: kifejezetten a megváltozott munkaképességű, fogyatékos személyeket tekintik célcsoportjuknak.

(2) Karitatív tevékenységet folytató szervezetek: szociális feladatok ellátása mellett munkaerő-piaci szolgáltatásokat is nyújtanak.

Néhány a szolgáltatások és programok közül [5]:

(1) 4M program – Megoldás Munkáltatóknak és Megváltozott munkaképességű Munkavállalóknak

(2) Látássérült személyek Foglalkozási Rehabilitációja (LFR)

(3) Komplex Munkaerő piaci Szolgáltatás (KMP)

(4) Támogatott Foglalkoztatás (TF).

A szolgáltatások közös vonása, hogy kiemelt figyelmet szentelnek a munkáltatókra éppúgy, mint az ügyfélre.

4.2. A foglalkozási rehabilitáció hazai gyakorlatának főbb jellemzői

A fentiek ismeretében Kovács Anikó (2013) *Foglalkozási rehabilitáció középtávú stratégiája a nemzeti és közösségi irányelvek mentén* című tanulmányának segítségével tekintsük át a rehabilitációs gyakorlat hazai hiányosságait:

(1) A foglalkozási rehabilitáció intézményi hátterének működése akadozik.

A civil és állami ellátórendszer nem kapcsolódik egymáshoz. A szakmai irányítást nehezíti a törvények közötti kompatibilitás hiánya.

(2) Magyarországon nem áll rendelkezésre egy komplex, összehangolt szolgáltatásokat nyújtó, országos szintű adatbázis.

(3) A jogi szabályozások ellenére nem egységes a minősítés gyakorlata.

(4) Kevés a megfelelő létszámú, végzettségű és tapasztalatú szakember jelenléte a rendszerben.

(5) A vizsgálati helyeken hiányoznak a képességek objektív mérésére irányuló eszközök, tesztek.

(6) A szolgáltatásoknak nincs kiépült országos hálózata. Az egyéni, személyes szükségletek kielégítése esetleges.

5. Megváltozott munkaképességű emberek munkaerő piaci helyzete

A 2011. évi CXCI. törvény életbe lépésével átalakult a rokkantsági ellátórendszer. Dr. Székely Ildikó, a Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal (NRSZH) Orvosi, Módszertani és Ellenőrzési Igazgatóságának vezetője szerint, a rokkantnyugdíj rendszerének átalakításával az volt a cél, hogy: átlátható, biztonságos legyen, munkára ösztönözze az egyéneket (Kertész 2012).

A rendszer átalakításával nem növekedett a megváltozott munkaképességű, mozgásfogyatékosná vált személyek nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatása. A minősítési rendszerben az egészségi állapot minősítése nem a megmaradt és ténylegesen fejleszthető képességek azonosítására irányult, hanem sokkal inkább egy matematikai művelet vált a foglalkoztathatóság alapjává: „*az össz-szervezeti egészségkárosodás mértékét a 100%-os egészségi állapotból kivonva kerül kiszámításra az egészségi állapot (EÁ=100-ÖEK)*” (Kovács 2013, 20).

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Alapítvány által készített: TÁMOP 5.3.8-11/A1-2012-0001 kódszámú *Rehabilitáció-Érték-Változás (RÉV): Megváltozott munkaképességű személyek munkaerő piaci helyzetének elősegítése érdekében történő rendszerszintű képzési és szolgáltatásfejlesztési modellprogram kiemelt projekt* című tanulmányban olvasható, hogy „*2011-ben az 582 ezer megváltozott munkaképességű inaktív személy mindössze 11,7%-a ítélte olyanak egészségi állapotát, hogy bizonyos segítségfajtákkal képes belépni a munkaerőpiacra. Ennek a 68 ezer főnek valamivel több, mint a fele azonban csak komplex (2-3 fajta) segítséggel tudott volna (újból) munkába állni*” (Kovács 2013, 17).

5.1. A minősítési új rendszere

Szakály József MEOSZ Főtitkár így jellemezte a minősítés új rendszerét: „*ha megnézzük, az eredményeket kiderül, hogy szinte csodát tettek: egyik pillanatról a másikra az emberek egészségi állapota hatalmasat javult. Holott csak az történt, hogy átalakították a minősítési rendszert. Így megdöbbentő eredmények születtek. Visszavettek a minősítésből, miközben egyes esetekben az emberek állapota még súlyosabb lett*” (Kertész 2012)!

5.2. Munkáltatói aspektusok vizsgálata

A kormány napjainkban pozitív és negatív ösztönzők bevezetésével próbál hatást gyakorolni a fogyatékos és megváltozott munkaképességű munkavállalók nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatására. A kvótarendszer 2010-es drasztikus mértékű emelése nem érte el a remélt foglalkoztatáspolitikai változásokat. Ennek oka, hogy

a magyarországi vállalkozások döntő többségének (97,6%) nem okoz problémát a rehabilitációs járadék megfizetése, mert a foglalkoztatottjaik száma nem éri el a törvényben meghatározott létszámot[6] (Durbák 2011). A nagyvállalatoknak „nem éri meg foglalkozniuk a környezet-átalakítás, speciális munkaeszközök beszerzésének, speciális munkakörök létesítésének kérdésével, hiszen multicégként a profit ellenőrző a rehabilitációs hozzájárulásként kifizetett összeget” (Komjáthy 2011, 29).

A fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása terén minden esetben elsődleges cél a minél nagyobb arányú nyílt munkaerő-piaci elhelyezkedés. Ebben kulcsfontosságú a foglalkoztatók és a munkavállalók közötti kapcsolat megteremtése, mindkét oldal megfelelő felkészítése, ösztönzése az ilyen típusú foglalkoztatásra, illetve munkavállalásra[7] (Országos Fogyatékosügyi Program 2015–2025).

6. Összegzés

„A rehabilitáció értékei humanisztikusak, emberközpontúak, szolgáló értékek” – alapítja meg Könczei György (Könczei 2009, 20).

Hol tart ma a rehabilitáció humanisztikus, emberközpontú, szolgáló értékrendje hazánkban? A kérdésre Urbán-Szabó Béla (2014) blogjában[8] olvashatjuk a válaszokat:

„Ma, egy kerek szék embert is, egyik napról a másikra kitesznek az utcára.

Ma, amikor a rehabilitáció fontosságát hangsúlyozzák, hónapokat, esetleg éveket kell, várni egy-egy protézis műtétre. Az idő múlásával a műtét már nem ugyanaz lesz, mint amikor döntöttek róla!

Ma, amikor a rehabilitáció ennyire hangsúlyos, a támogató szolgálatok nem fejlődnek, hanem leépülnek!

Ma a fogyatékosággal élő egyénnek egyre növekvő költségeket kell finanszíroznia, egyre kevesebb jövedelemből!

A rehabilitáció folyamatában még mindig az orvosi rehabilitáció működik a leghatékonyabban!”

Jegyzetek

- » [1] Tringer László (2000): A rehabilitáció módszerei. In.: Tabulariumpsychiatriae. Digitális Tankönyvtár című kiadvány nyomán
- » [2] Bojter Anasztázia [et al.] (2013): 2011. évi Népszámlálás 3. Országos adatok. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal 2013. adatokból nyert számítás nyomán

- » [3] Csordás Gábor (2014): 2011. évi Népszámlálás 11. Fogyatékossgal élők. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal 2014. 39 p. a rendelkezésre álló adatokból nyert számítások alapján.
- » [4]–[5] Kovács Anikó (2013): A foglalkozási rehabilitáció középtávú stratégiája a nemzeti és közösségi irányelvek mentén című tanulmány nyomán
- » [6] 2011. évi CXCI. törvény 23§ (1)
- » [7] Foglalkoztatás In.: Az Országgyűlés 15/2015. (IV. 7.) OGY határozata az Országos Fogyatékossgalügyi Programról (2015–2025.) Megjelent: Magyar Közlöny 2015. év 47. szám 4601 p.
- » [8] Urbán-Szabó Béla (2014): Vitaindító észrevételek a súlyosan sérült emberek élethelyzetéről -4. [online] In: Életem Könyve 2014. február 13. [2015.05.10.] < URL: http://bansza.nolblog.hu/archives/2014/02/13/Vitaindito_eszrevetelek_a_sulyosan_serult_emberek_jelenlegi_helyzeterol_-_4/

Bibliográfia

- » Bojter Anasztázia [et al.] (2013): 2011. évi Népszámlálás 3. Országos adatok. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal 2013. 25 p. [online] [2015.05.20.] < URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf
- » Csordás Gábor (2014): 2011. évi Népszámlálás 11. Fogyatékossgal élők. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal 2014. 39 p. [online] [2015.05.20.] < URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_11_2011.pdf
- » Durbák Ildikó (2011): Jó befektetés is lehet a megváltozott munkaképességűek alkalmazása [online] [2011.09.26.] < URL: http://www.profession.hu/cikk_munkaeropiac/20110512/jo_befektetes_is_lehet_a_megvaltozott_munkakepesseguek_alkalmazasa/551
- » Heincz Orsolya – Mészáros Gabriella – Szikriszt Éva (2011): Szempontok a rehabilitációs pszichológia szakmai protokolljának kialakításához. In: *Rehabilitáció*, 2011. 21. évfolyam 4. szám 221–227. p.
- » Kertész Dalma (2012): Átalakuló rokkantellátás: mi az igazság a felülvizsgálatokkal kapcsolatban? In: HR Portál minden a munka világából [online] 2012. 09. 24. [2015.05.06.] < URL: <http://www.hrportal.hu/hr/atalakulo-rokkantellatas-mi-az-igazsag-a-felulvizsgalatokkal-kapcsolatban-20120924.html>
- » Kertész Gyöngyi (2009): Orvosi rehabilitáció. In: Horváth Anikó (szerk.) (2009): Rehabilitációs program és egyéni rehabilitációs terv Szöveggyűjtemény. Fogyatékossgal tudományi Tudásbázis. [online] Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Főiskolai Kar, 2009. 12 p. [2015.05.04.] < URL: <http://mek.oszk.hu/10000/10038/10038.pdf>
- » Komjáthy Zsuzsanna (2011.): Társadalmi-gazdasági változások hatása a fogyatékos személyek munkavállalási helyzetére, a rendszerváltást követően [online] In: XV Apáczai Napok Tudományos Konferencia (2011) előadásaiból készült tanulmánykötet (Szerkesztette: Lőrincz Ildikó) VI. A társadalmi-gazdasági változások tükröződése a XXI. Századi gyógypedagógiában. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 2011. 29 p. [2015. 03. 01.] < URL: http://www.ak.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/apaczainapok/2011/06_XV_Apaczai_NAPOK_Gyogypedagogia.pdf
- » Kovács Anikó (2013): A foglalkozási rehabilitáció középtávú stratégiája a nemzeti és közösségi irányelvek mentén. A tanulmány a TÁMOP 5.3.8-11/A1-2012-0001 kódszámú „Rehabilitáció – Érték – Változás (RÉV): Megváltozott munkaképességű személyek munkaerő piaci helyzetének elősegítése érdekében történő rendszerszintű képzési és szolgáltatásfejlesztési modellprogram” kiemelt projekt keretében készült a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. megbízásából. [online]

- Budapest, 2013. november 14: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. 2013. 17 p. 20 p. 31 p. [2015. 05. 06.] < URL: fszk.hu/wp-content/uploads/5-sz-tanulmany.pdf
- » Könczei György – Kullmann Lajos (szerk.) (2009): Bevezetés a komplex rehabilitációba Szöveggyűjtemény. In: Könczei Gy. – Kullmann L. (szerk.): Fogyatékoságtudományi Tudásbázis (Szöveggyűjtemény). Bevezetés a komplex rehabilitációba. Budapest : ELTE Bárczi Gusztáv Főiskolai Kar, 2009. 5–24. [online] < URL: <http://mek.oszk.hu/09800/09834/09834.pdf> [2015.05.04.]
 - » Nádas Pál (2003): Az észme és a tettek születése. In: Nádas P. (szerk.): Száz esztendő a mozgáskorlátozott gyermekek szolgálatában. Budapest, 2003. 13–89. p.
 - » Nagy Janka Teodóra – Farkasné Jakab Eszter (szerk.) (2012): A komplex rehabilitáció In.: Szekszárdi Szociális Műhely Tanulmányok 3. Szekszárd: Pécsi Tudomány Egyetem Szociális Munka és Szociálpolitikai Intézet, 2012. 35 p. 66–91 p.
 - » Ráczi Kata – Varjú Tamás (2008): A megváltozott munkaképességű emberek munkaerő-piaci (re)integrációját elősegítő szolgáltatások leírása és a szolgáltatásokat nyújtó nonprofit szervezetek vizsgálata, típusalkotása. Kutatási zárótanulmány. Debrecen: Revita Alapítvány, 2008. február 72 p. [online] [2015. 05. 10.] < URL: http://revitaalapitvany.hu/letoltes/tanulmanyok/equal_szolg_foly_szerv_zaro.pdf
 - » Szepesi András – Bene Zsolt (2012): Három évtized a rehabilitációs intézet vezetésében (1. rész). In: WEBorvos Online Egészségügyi Magazin [online] 2013.01.31. Forrás: Kórház 2012/12 [2015.05.06.] < URL: <http://www.weborvospro.hu/cikkek/portre/haromevtizedarehabilitaciosintezetvezeteseben%281resz%29.html>
 - » Tringer László (2000): A rehabilitáció módszerei. In: Tabulariumpsychiatriae [online] Digitális Tankönyvtár [2015. 05. 20.] < URL: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/tabularium-psychiatriae/ch29s08.html>
 - » 327/2011. (XII. 29.) Kormányrendelet a megváltozott munkaképességű személyek ellátásaival kapcsolatos eljárási szabályokról 1. sz. melléklete In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye [online] Jogtár Wolters Kluwer[2015. 05. 12.] < URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100327.KOR
 - » Az Országgyűlés 15/2015. (IV. 7.) OGY határozata az Országos Fogyatékosügyi Programról (2015–2025.) In: Magyar Közlöny [online] 2015. év 47. szám 4601 p. [2015. 07.06.] < URL: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK15047.pdf>

A kognitív profil teszt bemutatása – jelentőségének hangsúlya a pedagógus munkájában

A Kognitív profil teszt bemutatásának célja egy olyan vizsgálóeljárás propagálása, amely a legtöbb területen tevékenykedő pedagógus pragmatikai munkájának konstruktív eszközévé válhat. A Gyarmathy Éva által adaptált vizsgálóeljárás online formában is jelen van a világhálón, amelyet bármely, a használatára felkészített pedagógus alkalmazni képes egyéni és csoportos tesztfelvétel céljából, különböző korcsoportokban. A vizsgált egyén képességstruktúráját komplexen elemzi, figyelembe véve annak gyengeségeit és erősségeit, s mindezt differenciált értékeléssel végzi. Az eredmények alapján olyan fejlesztőprogram állítható össze, amely megelőzheti az iskolai kudarcok, évismétlések folyamát. Célcsoportját főleg a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos szociális helyzetű gyermekek populációja képezi, mely csoportok bármely osztálytanító tanítványai közt jelen vannak.

1. A Kognitív Profil Teszt létjogosultsága – az egyéni képességprofil ismerete

1.1. Az iskolai sikertelenség

A iskolai sikertelenségek többféle aspektusból is értelmezhetők. Ide sorolható az iskolarendszerből való túl korai kiesés (lemorzsolódás), az osztályismétlés, a tanuló saját képességeihez mérten nyújtott gyenge teljesítménye, kudarc egy feladat elvégzésekor, vagy a kitűzött célok, amelyek nem teljesültek (Bodacz-Nagy 2011). Minden aktív pedagógus szembesül diákjai által – a fentebb felsorolt – kudarcélmények valamelyikével, amely elemek háttérében számtalan tényező meghúzódhat. A közoktatási intézmények falai közt nehéz feladat lenne olyan homogén gyermekcsoportot találni, amelyben a készségek, képességek és az egyéni kompetenciák szintje kiegyensúlyozott. A gyermekcentrikus nevelési paradigma egyre hangsúlyosabb szerepének hatására alakultak ki az újszerű oktatás-módszertani technikák. A frontális oktatásforma mellőzése, a differenciáló technikák, a ko-

* Tóth-Szerecz Ágnes tanársegéd; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet, szerecz.agnes@gmail.com

operatív tanulás előtérbe helyezése a gyermek mint önálló individuum egyéni képességeinek kibontakozását segítheti elő. Ez a folyamat pedig nem más, mint az inkluzív nevelési irányzat térnyerésének hozadéka, ahol minden gyermek sajátos, egyéni bánásmódban részesül készségeinek, képességeinek függvényében. Univerzális problémaként fogalmazható meg, hogy bár a legtöbb pedagógus – köszönhetően az országosan propagált továbbképzéseknek – megfelelő módszertani ismereteket szerez a gyermekek iskolai pályafutásának sikeres megsegítéséhez, ám a gyermekek erősségeit és gyengeségeit, képességstruktúráját csak hosszras megfigyelés által képes felismerni.

A sajátos nevelési igény, valamint a hátrányos/halmazottan hátrányos helyzet talán leggyakoribb rizikófaktorokként nevezhetők meg az iskolai sikertelenségek, kudarcélmények, valamint a lemorzsolódás perspektívájából. Ezek a gyermekcsoportok magasabb eséllyel kerülnek azon tanulók csoportjába, akiknek tanulási teljesítménye az átlagosan elvárt követelményszint alá csökken, s iskolai pályafutásuk kisiklik, avagy véget ér behozhatatlan hátrányaik torlódása következményeként. A problémáik nemcsak egyedi kudarcként, hanem társadalmi problémaként jelennek meg. Azok a gyermekek, akik idő előtt kikerülnek az iskolarendszertől, nem szereznek végzettséget, ezzel hátrányos helyzetbe hozva magukat a munkaerő-piaci versenyben. Az elhelyezkedés ellehetetlenedésével életútjuk nehezítetté válhat, életkörülményeik és egészségi állapotuk romlásnak indulhat (Mayer 2011). Mayer József javaslataiból kiragadva néhány gondolatot, áttekinthetővé válik, mit tehet a pedagógus a nevelési tevékenység során a folyamat megállítása, visszafordítása érdekében:

- Legyenek egyértelmű, világos szabályok számukra.
- A hátrányos helyzetű gyermekek képességeivel kapcsolatos elvárásaink legyenek reálisak.
- Segítsünk azoknak a képességeknek, készségeknek felfedezésében, kibontakoztatásában, ahol sikereket érhetnek el.
- Minden gyermek kapjon néha személyre szóló feladatot, amelynek elvégzését ellenőrizzük, értékeljük, ha lehet, rendezzünk kiállítást belőlük (Mayer 2008).

A Kognitív Profil Teszt épp az erősségek és gyengeségek feltárására szolgál, így a gyakorlati szakember egyik legnagyobb segítsége lehet az egyéni képességek differenciált feltérképezésében. A teszt elvégzésekor kapott eredmények a rész-képességek fejlettségének értékét mutatják az elvárt életkori sajátosságokhoz képest elhelyezkedő skálán, így nyújtva javaslatot a fejlesztendő területek irányáról.

1.2. A teszt megalkotásának előzményei

A Kognitív Profil Teszt egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatban használt teszt magyar adaptációja alapján készült el Gyarmathy Éva munkásságának köszönhetően. Az eredeti eljárást Ian Smythe angol szakember dolgozta ki 2002-ben, s az *International Cognitive Profil Test* elnevelést kapta. Több nyelvre is lefordították, s az adott nyelv és populáció sajátosságaihoz igazították. A magyar adaptáció alapján alkotta meg Gyarmathy Éva a Kognitív Profil Teszt online elérhető változatát, amely az eredetihez képest számos változtatással gazdagította a vizsgálatot. A feladatok közé olyan elemek is kerültek, amelyek a tanulási zavarokkal küzdő, ám kiemelkedő képességű gyermekek eltérő képességstruktúrájának azonosítását is biztosítja. Lényeges megjegyezni, hogy a teszt nem standardizált, az folyamatosan változik a gyakorlati tapasztalatok begyűjtése alapján (Gyarmathy 2009).

1.3. A teszt célcsoportja

Az iskolai kudarcok hátterében gyakran áll a diszlexia, a diszgráfia, a diszkalkulia, a figyelemzavar, az általános értelmi gyengeség vagy a hátrányos szociokulturális helyzet (Gyarmathy 2009). A fenti zavarok bármelyike kombináltan is előfordulhat, súlyosbítva a gyermek helyzetét a közoktatási rendszerben való helytállásakor. Ezeknek a nehézségeknek a következménye sok esetben az egyenetlen készségfejlődés. Míg a gyermek egyes rész-képességei kiemelkedően jó szinten működnek, más készségek, képességek az adott életkori szinten elvárttól sokkal inkább elmaradnak. Amennyiben ennek felmérése nem történik meg, a gyermek gyengébb készségeinek fejlesztése pedig elmarad, behozhatatlan hátrányokra tehet szert, melyek megakadályozzák abban, hogy értelmi képességeitől elvárható mértékben teljesítsen.

A felsorolt esetekben szinte kivétel nélkül ismerünk olyan részterületeket, amelyek jellegzetesen elmaradást mutatnak az ép fejlődésű, normál életkörülmények közt élő gyermekek teljesítményszintjétől. Szociokulturális hátrányok következtében gyakran sérülnek a verbális képességek és a szekvenciális feldolgozás. A specifikus tanulási zavarok esetén (diszes kórképek) a feldolgozási területek eltérő mennyiségben és minőségben alakulhatnak, amelynek következtében a tanulási folyamat zavartsága jellemző. A figyelemzavaros gyermekek többségének a figyelem és az emlékezet koncentrálása a legnehezebb feladat. Az általános értelmi gyengeséggel küzdők leghangsúlyosabb problémája a megismerési folyamatok gyengesége. A fenti összes csoportra pedig jellemző az iskolai készségek átfogó akadályozottsága, amely hátrányos helyzetbe kényszeríti őket a többi tanulóval szemben az oktatási, nevelési folyamatban (Gyarmathy 2009).

A teszt több korosztály mérésére is alkalmas. A feladatokat a vizsgálatot végző pedagógus aszerint válogathatja ki, hogy a gyermek melyik korcsoportba tartozik az alábbi négy lehetőség közül: 5–7 évesek, 7–9 évesek, 9–12 évesek vagy 12 év felettek. Az életkor nem minden esetben lehet meghatározó tényező. Sok esetben érdemes figyelembe venni az osztályfokot is, hiszen a gyermek nem egyértelműen azon az osztályfokon tanul, amelyik életkori szintjétől elvárható; számolnunk kell az óvoda–iskola átmenettel, az óvodában visszatartott gyermekekkel, valamint az iskolai évismétlőkkel is. A feladatok csak néhány pontban térnek el korosztályok szerint, annak függvényében, mi az elvárt az adott életkori szinten (Gyarmathy 2009).

A teszt egyénileg, valamint csoportosan is elvégezhető. Lényeges kiemelni, hogy a legkisebbek számára nincs lehetőség csoportos tesztfelvételre, azt egyénileg kell végezni, a pedagógus közreműködésével. A feladattípusok megvalósítása szintén a pedagógus kompetenciája, mert célzottan erre az életkori szakaszra nem készült elkülönített tesztsor. A csoportos vagy egyéni felvétel minden esetben mérlegelendő. Bizonyos körképek vagy életkori sajátosságok, esetleg konkrét területek esetén célszerű mindig a legalkalmasabb feladatsorokat összeválogatni. A teszt több alkalommal is felvehető, amellyel alkalmassá válik a gyermek fejlődésének nyomonkövetésére is (Gyarmathy 2009).

2. A teszt használata

A Kognitív Profil Teszt három különböző formában is kitölthető. Hagyományos formában, papír–ceruza feladatlapként is a gyermek elé kerül a felmérés, amelynek utasításait az instrukciós lapok tartalmazzák. A teszt felvételéhez szükséges anyagok (képi anyag, ábrák) külön mellékletcsomagban hozzáférhetőek. Ezen kívül, szintén papír–ceruza feladatlapként, de a képek ppt (PowerPoint) programban történő kivetítésével is megtörténhet a teszt elvégzése. Az értékeléshez segédlet is tartozik. Mindezek az adatlapok ingyenesen letölthetőek a www.diszlexia.hu internetes oldalról. Ha a körülmények megengedik (számítógépek, internethozzáférés), a harmadik lehetőség a legkényelmesebb, s legkézenfekvőbb, hiszen a Kognitív Profil Teszt online formában is elérhető. A későbbiekben ez az opció kerül részletes kifejtésre, a tanulmány tulajdonképpeni témájaként. Ehhez csupán a pedagógus regisztrációja szükséges a teszt honlapján. Aktív hozzáféréssel a pedagógus egyenként vagy csoportosan is végezheti a tesztfelvételt saját adatlapján, csupán a gyermek alapvető adatainak kitöltésével. Az internetes felületen végzett tesztsor összességében egy órát vesz igénybe csoportos körülmények kö-

zött is, amelyből kb. 40 percet vesz igénybe a valóban csoportban végezhető, s kb. 20 percet az egyénileg végezhető feladatok teljesítése.

Az értékelést az első két esetben kiértékelőlapok segítségével lehet elkészíteni, amelyhez útmutatót, segédletet is találhatunk. Az online formában történő tesztelés privilégiuma, hogy a program automatikus értékelést végez. A kitöltő pontszámait a csoport átlagához kell viszonyítani, így a csoport átlagát is ki lehet számolni. A csoportátlag viszont online formában nem számítható, csupán letölthető.

Gyarmathy Éva egy további szempontsort is készített a pedagógusok számára a reális eredmények megalkotása érdekében, amelynek főbb pontjai a következők:

- A kapott eredmény jól kontrollált helyzetben a biztosan elért szintet tükrözi, de ez eltérő vizsgálati helyzetben mutathat jobb eredményeket is.
- Egy-egy terület több feladattípussal is alátámasztott. Ezeknek az eredményeknek az egybevetését vagy különbözőségét érdemes megfigyelni.
- Ha a hibázások jellege között nem található konzekvens összefüggés, előfordulhat, hogy a figyelem zavarai állnak a háttérben.
- Ha valamelyik feladatban mélyen az általunk elvárt szint alatt teljesít az egyén, fennáll a lehetősége annak, hogy a feladat végzésekor félreértés történt, valamely zavaró tényező okozta a gyengeséget, esetleg a szorongás befolyásolta negatív irányba. Ilyen esetben célszerű újra elvégezni a tesztet.

Amely vizsgált személy a csoport átlagától, a mérvadó értékektől nagymértékben eltér, fejlesztő, felzárkóztató foglalkozásban kell részesíteni. A teszt egyik hatalmas előnye, hogy a gyermekek minden egyes készségét differenciáltan értékeli, így a kapott eredményekről tulajdonképpen egyszerűen leolvasható az erősségek és gyengeségek aránya, jellege. Érdemes azt a területet is figyelembe venni, amelyben az adott egyén kiemelkedően teljesít, hiszen akár tehetség gondozásban részesíthető ennek fényében. A teszt felvételekor szükséges megfigyelni a teszt-felvétel folyamatát is, hiszen a pedagógus nem dolgozhat csupán számok alapján. A szubjektív megfigyelések, az ismert előzetes teljesítmények, a teszt felvételekor fennálló körülmények mind befolyásolhatják a kapott értékeket, s a fejlesztő foglalkozást ennek tudatában kell megtervezni (Gyarmathy 2009).

3. A teszt felépítése

A Kognitív Profil Teszt három fő pontban vizsgálja a gyermeket: a megismerés, a feldolgozás, valamint az iskolai készségek.

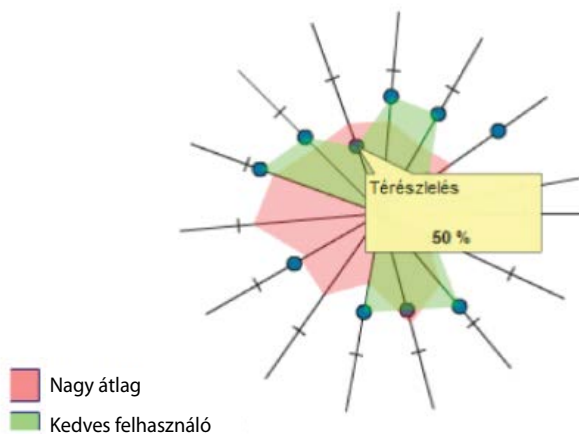
A megismerés kategóriájában mérésre kerül a szókincs, az absztrakciós képesség, az emlékezet és a figyelem négy nagy területe. A feladatsor elemei a szókincs-

feladat, a verbális absztrakció, a figurális absztrakció, a képsorozatok, a képpárok, a számismétlés a figyelem mérésére szolgáló feladatot és a célzott megfigyelés. A feldolgozás elemezése során feladatok találhatók a fonológiai képességek, auditív és vizuális képességek, a szenzomotoros képességek, a lexikális hozzáférés, a szekvencialitás és a globális feldolgozás mérésére. A szöveg-tesztek, a szavak és álszavak leírása, a hangdiszkrimináció, a képemlékezet, a mozgásutánzás, képmegnevezés feladatai segítenek felmérni a feldolgozáshoz kapcsolódó képességeket. Az iskolai készségek kapcsán az írás, olvasás és számolás analízisének történetik, amely a szavak és álszavak felolvasásával, írásával, matematikai műveletek, mennyiségek, visszafelé számolás eszközeivel valósul meg. Az egyes területeken elért eredmények összege által alakulnak ki a különböző skálák, amelyek a hozzá tartozó feladatok szintjeinek összegzéseként rajzolódnak ki.

A feladatok különböző nehézségi fokok szerint választhatók a gyermek életkorának, s a vizsgálni kívánt területek függvényében. Nem szükséges minden gyermek esetében felvenni az összes szubtesztet, sokszor elegendő csupán a kérdéses részképességek felmérése, amelyek ismeretében megalkothatjuk a kognitív profilt. A feladatok instrukciói precízen megfogalmazottak, s a legtöbb elemnél ezt auditívan is megerősíti a program az utasítás szövegének hangos elmondásával is. Az elvégzett feladatokat követően külön megtekinthető a feladatban elérhető összpontszám, a valójában elért pontszám, valamint a tevékenységgel töltött összeit is, amelynek hosszúsága szintén követeztetéseket enged levonni a gyermek sajátosságait illetően, tekintettel például a munkatempó kirajzolódására.

Az internetes program segítségével az összesített pontértékek egyszerűen leolvashatóak. Izoláltan egy-egy gyermek eredményeit is megkaphatjuk, leölthető a csoportmátrix is, továbbá az adott készségmérő részfeladatok eredményei is, az össz-gyermeklétszámra vonatkozóan. Minden gyermek rendelkezik egyedi értékeléssel. Azonosítójukat használva lehetőség nyílik a tesztek ismétlet felvételére, eredményeinek megtekintésére, valamint kognitív profiljuk elemzésére. A kognitív profil, amelyet a program generál (az *1. ábrán* példát találhatunk erre), szemléletes ábrán mutatja be a gyermek részképességeit, feladatteljesítéseit, s ugyanezen ábrán azt is meghatározza, milyen értékek számítanak az elvárhatónak, ezzel tulajdonképpen egyértelműen jelöli be azokat a területeket, ahol a gyermeknél elmaradás tapasztalható, s fejlesztést igényel (Gyarmathy 2009).

Kognitív profil



1. ábra: Kognitív Profil Teszt hivatalos oldala – egy vizsgált gyermek kognitív profilja

4. Összegzés

A gyermek mint individuum nem tekinthető egy homogén csoport elemének. Minden gyermek más-más képességprofillal rendelkezik, s akár egy adott körképben belül is találkozhatunk a képességek szórtságával. Az erősségek és gyengeségek csak együtt kezelhetőek megfelelően. A fejlesztés folyamatában célszerű a jól működő készségekre alozni a tevékenységet, s a biztos alapokra építve segíteni az eltérő, életkori sajátosságoktól elmaradott készségek fejlődését. A gyakorlatban fellelhető – részképességek mérésére szolgáló – tesztek jelentős hányada főleg komplex képet közvetít a gyermekről, amelyből nehéz kiszűrni az egyes területek megfelelő vagy gyenge működését. A vizsgálóeljárások domináns százaléka a hátrányok, nehézségek, elmaradások kiszűrésére orientált, s a kiemelkedő képességeket, a hatékonyan működő készségeket, képességeket nem tartja számon. A Kognitív Profil Teszt leglényegesebb eleme, hogy az egyén képességstruktúráját vizsgálja. Ennek gyakorlati haszna abban merül ki, hogy bármely gyermek képességprofilja megalkotható a tesztsor segítségével, ezzel hozzájárulva a tanítás/fejlesztés hatékonyabbá tételéhez. A készségek, képességek ismeretében a releváns módszertani eszközöket használva biztosabban érhető el pozitív irányú változás, az eredmények tartós javulása (Gyarmathy 2009).

Bibliográfia

- » Bodacz-Nagy Boróka (2011): Iskolai kudarcok. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2011. 6. sz. 65–74. p.
- » Gyarmathy Éva (2009): Kognitív profil teszt. In: *Iskolakultúra*, 2009. 3–4. sz. 60–74. p.
- » Mayer József (2008): Iskolaelhagyók. In: *Tanít-tani*, 2008. 1. sz. 20–28. p.
- » Mayer József (2011): A korai iskolaelhagyás és társadalmi következményei. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 18–29. p.

FELKÉSZÍTÉS A NEVELŐI SZEREPRE

Megjelenik-e a romológia ismeretanyaga az orvos- és egészségügyi képzések kurrikulumban?

Az egészségügyi képzésekben is helyet kell kapnia a kliensközpontú ellátásról szóló tananyag mellett a toleranciaépítés filozófiájának, valamint a kulturális másságról, a kisebbségi létről átadandó releváns információknak. A cigány/roma népcsoport kultúrájának, szokásainak, hiedelmeinek megismerése olyan magyarázattal szolgálhat a leendő egészségügyi szakszemélyzet számára, ami alapján valószínűsíthető, hogy megjelenik, vagy tovább finomul munkájuk gyakorlatában az empátia, a megértő szemlélet, a másság elfogadása, és ezek hatására csökkenhet a diszkrimináció az egészségügyi ellátás folyamatában minden kisebbségi, így a cigány/roma népcsoporttal szemben is. A tanulmány rámutat arra, hogy a tájékozatlanság és a sztereotip gondolkodás között szoros kapcsolat áll fenn, de mindenképp alátámasztja a romológiai alapismeretek oktatásának létjogosultságát és fontosságát a felsőoktatás orvos- és egészségügyi területein.

Sokan gondolják úgy, hogy a cigányokhoz/romákhoz nem kell „érteni”. Ahogy az európai globalizációban lassanként mindenki feltétlenül alkalmazkodik bizonyos többségi érdekekhez, úgy bizonyára így kell ennek lennie a határainkon belül is. Mások azért harcolnak, és úgy alakítják politikájukat, hogy a nemzetek és nemzetiségek, népcsoportok és kisebbségek identitása jól megőrzött formában színesítse és tarkítsa a jövőben is Európa etnikai palettáját. Mindezen felül azonban minden országban alapvető célként kell kezelni azt, hogy az állampolgárok – etnikai hovatartozástól teljesen függetlenül – minden téren azonos bánásmódban részesüljenek, azonos figyelmet kapjanak problémáik orvoslásában. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, kiemelt szerepe van a jövő értelmiségét képző felsőoktatási rendszernek.

Interkulturális ismeretek a felsőoktatásban

Számos vizsgálat és tanulmány mutat rá arra, hogy a felsőoktatásban részt vevő diákok részéről fennálló tájékozatlanság és a meglévő előítéletek között szoros ösz-

* Angyal Magdolna PhD-hallgató; Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, angyalm.banky@gmail.com

szefüggés van, hiszen a hallgatók nem rendelkeznek olyan társadalomtudományi ismeretekkel, amelyek segítséget nyújthatnának számukra abban, hogy tisztábban és realisabban átláthatnák a társadalomban zajló folyamatokat, összefüggéseket (Kállai 2012). A felsőoktatásnak is felelőssége a társadalomtudományi ismeretek elmélyítése (a közoktatás mellett, amely e megalapozás színtere), és meghatározó szerepe van abban, hogy a diplomával rendelkező szakemberek megfelelő ismeretekkel és attitűddel rendelkezzenek a hazai kisebbségekkel, illetve az eltérő kultúrával rendelkező csoportokkal kapcsolatban. A leendő értelmiséget képzők feladata, hogy olyan képzésben részesüljenek a hallgatók, amely képessé teszi őket a toleráns, az előítélet-mentes, sztereotípiák nélküli viselkedésre és kommunikációra, a klienskörükhöz tartozó személyekkel való foglalkozásra, interakcióra.

Világviszonylatban az 1980-as évek közepétől kezdték el oktatni a kultúra-egészség-betegség témakörét az orvostudományi karokon és a felsőfokú szakdolgozói képzések keretében. A különböző társadalmi kihívások, a transzkulturális szemléletmód előtérbe kerülése vezetett oda a fejlett világ felsőoktatási rendszereiben is, hogy az orvosi antropológia a képzés részévé vált. Ezen témakör alaposabb ismerete fontos szerepet játszhat azoknak a készségeknek az elsajátításában, amelyek révén a hallgatók könnyebben eligazodhatnak a különböző, általuk addig nem, vagy csupán sztereotip vélemények alapján elképzelt (és félreismert!) kultúrák és azokat képviselő emberek között – megértve egyúttal az addig megérthetlent ezen emberek viszonyulásai és megnyilvánulásai vonatkozásában (Helman 2003). Hazánkban a rendszerváltás körüli években merült fel a gondolat, hogy a felsőoktatás tanmenetébe be kell illeszteni a legnagyobb létszámú hazai kisebbséggel kapcsolatos ismereteket, mert a munkaerőpiacra kikerülő, és a humán szolgáltatási szektorban elhelyezkedő fiatal, pályakezdő szakemberek minden kétséget kizáróan kapcsolatba fognak kerülni hivatásuk végzése során a cigány/roma népcsoporthoz tartozó személyekkel.

A tanár- és tanítóképzésre hivatott intézmények voltak ennek a paradigmaváltásnak a zászlóvivői, az ott oktató szakemberek ismerték fel elsőként hazánkban a téma jelentőségét, és emelték be tanrendjükbe a cigány/roma kisebbséggel foglalkozó kurzusokat. Liskó Ilona kutatásai feszegették elsők között azt a kérdést, hogy milyen kompetenciákkal kellene rendelkezniük a pedagógusoknak, amelyek által hatékonyan tudnák kompenzálni a többségi társadalométól eltérő szokásjogok alapján élő fiatalokat (Liskó 2001). Majd később, sokéves lemaradás után, a 2000-es évek elején kerültek be az egészség- és orvostudományi képzési rendszerekbe a multikulturális tartamú kurzusok.

A romológiai ismeretek oktatásának jelentősége az egészségtudományi területek leendő szakemberei számára

Jelentős eltérések figyelhetők meg az egészség tekintetében a különböző társadalmi rétegből származó csoportok körében. Az egészségügyi ellátás minden szegmensének és szereplőjének érzékenynek és elfogadónak kell lennie az ellátottak szociális, etnikai, gazdasági és kulturális háttérét illetően.

Az egészségügyi szakdolgozók részéről több fontos kérdés is felmerülhet a kliensekkel/betegekkel való kapcsolattartás során az ellátás, illetve a kommunikáció folyamatában, úgymint a szakember attitűdje azokkal a személyekkel vagy csoportokkal összefüggésben, akikkel a munkájuk végzése közben kapcsolatba kerülnek, és foglalkoznak velük. Nem mindegy, hogy milyen módon ítélik meg őket, elfogadják-e az eltérő normarendszer szerint élőket, vagy ítélik meg őket, mert nem a többségi társadalom standardjai szerint értelmezik az egészséget, a betegséget. Az egészség fogalma eltérő jelentéssel bír a különböző emberek számára, amelyet saját érték- és normarendszerük szerint határoznak meg (Ewles–Simmet 1999).

Számos kutatás foglalkozik a cigány/roma kisebbség egészségi állapotával, és ezekben a vizsgálatokban kitérnek arra, hogy a cigányok/romák tapasztaltak-e előítéletes viselkedést az orvosok és egészségügyi szakdolgozók részéről. Szinte az összes vizsgálat azt igazolja, hogy igen. A tanulmányok rámutatnak arra, hogy mindkét oldalon, tehát mind az egészségügyi alkalmazottakban, mind a romákban sztereotípiák, negatív beidegződések élnek a másik félre vonatkozóan. Így tovább erősödhet a két fél egymás iránti bizalmatlansága, amelynek következménye az ellátás hatékonyságának csökkenése.

A Puporka és Zádori által végzett kutatásban a megkérdezett „egészségügyisek” gyakran panaszkodtak a cigányok/romák egészséggel kapcsolatos ismereteinek hiányosságára. Az elvégzett vizsgálat szerint a megkérdezett cigányok/romák semmiben sem tartották magukat különbözőnek az azonos műveltségi szinten vagy szociális helyzetben lévő többségi társadalom tagjaitól. A kutatás megállapítása szerint sokszor az egészségügyben tapasztalható előítéletesség a gyógyító/gondozó munkának is akadályát képezi. További tanulságot jelent az, hogy egyik oldalon sem lehet homogén csoportról beszélni. Fontos megállapítás az is, hogy a tapasztalatok szerint, ha az egészségügyi dolgozó keveset találkozik cigány/roma páciensekkel, a róluk kialakított kép sztereotip, sőt előítéleteken nyugvó. Publikációjukban idézik Aszmann Annát, aki szerint a problémák leküzdésében jelentős szerepet játszana, ha az egyetemeken és a főiskolákon oktatnák a romák kultúrájáról szóló ismereteket (Puporka–Zádori 1999).

Neményi Mária a *Cigány anyák az egészségügyben* című könyvében annak a rémképét vetíti elének, hogy „*az interakciónak és kommunikációnak ezek az alkalmi mindkét fél esetén hamis interpretációkat eredményezhetnek, ezáltal tovább mélyülhet a két fél egymás iránti bizalmatlansága, ennek következtében pedig csökken az ellátás hatékonysága. Az olyan kommunikációnak, amely nem adekvát, és a felek számára nem azonos jelentéssel bíró – feltételezésünk szerint – az egészségügyi ellátáson túlmutató következménye is lehet*” (Neményi 1998, 7). Neményi hatóság-kliens jellegű szembekerülésről, illetve egy eltorzult minőségben létrejövő integrálódásról ír. A kutatás bebizonyította azt, amit egyébként a szerző korábban valószínűsített, hogy mindkét oldalon, tehát mind az egészségügyi szakemberekben, mind a romákban olyan sztereotípiák, beidegződések élnek a másik félre vonatkozóan, hogy az érintett felek nem „*ugyanazon a diszkurzív univerzumon*” (i. m. 121). osztoznak, vagyis „*megnyilatkozásaik értelmezési tartománya teljesen különböző, nem egy nyelven beszélnek*” (Prónai 2000, 634). Az azonos eseményekre vonatkozó narrációk mintha nem is ugyanarról a történésről szólnának. Az ilyen interakciók hamis interpretációkhoz vezetnek egymásra vonatkozóan, amely további bizalmatlanságokat szül, ez pedig csökkenti az egészségügyi ellátás hatékonyságát. Mivel „*a sikeres kommunikáció alapfeltétele az, hogy a felek ismerjék egymást, hogy fölfogják a másik fél szándékait és cselekedeteit, és hogy képesek legyenek a másik fél várható reakcióinak előrebecslésére*” (Neményi 1998, 121). A szociológusnő a két fél közötti interakció és kommunikáció javítására szolgáló lehetséges javaslatokat is megfogalmazott, amelyek a képzés szemléletének – esetleg a tematikát is módosító – változtatását is körvonalazzák. Elsőként javasolja azt, hogy az egészségügyi pályára készülők képzésébe kerüljön be a cigányokra/romákra vonatkozó ismeretek oktatása, továbbá a szakképzésbe szükséges lenne beemelni a kisebbségek iránti toleranciára való nevelést, végül pedig az egészségügyi szakemberek képzésébe és továbbképzésébe be kellene illeszteni a kommunikációs-kapcsolatteremtési képesség javítását célzó, az empátia fejlődését szolgáló módszerek oktatását, melyek segíthetik az egészségügy dolgozóit abban, hogy elfogadják és megértsék a számukra ismeretlen kulturális szokás- és normarendszerrel élő klienseiket (Neményi 1998).

Krémer Balázs is „*az egészségügyi képzés keretein belül felhasználandó tananyagok és tanmenetek*” (Krémer 1998, 104) kidolgozásában látja a helyzet javításának lehetőségét. A szociálpolitikus a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal és az Európa Tanács közös szakmai tanácskozásán könyörtelenül úgy fogalmazott, hogy az egészségügyi alkalmazottak a magyar lakossággal általában véve sem képesek „*normálisan kommunikálni, de különös érzéketlenséggel mellőzik a kapcsot*”

latteremtést az iskolázatlan lakossággal” (uo.). Márpedig a cigányság jelentős része ez utóbbi kategóriába tartozik (Prónai 2000).

Azok a multikulturális szemléleten alapuló kurzusok, amelyek a cigány/roma kisebbség szociokulturális sajátosságait, a többségi társadalom tagjaitól eltérő életkörülményeit, problémáit mutatják be, hosszabb távon éppen a szociológusnő által leírt eredmény (eredménytelenség?!) ellentettjét szolgálják, azaz olyan ismeretanyagot sikerülhet így a hallgatóknak átadni, és ezáltal bennük olyan empatiság affinitást és attitűd-váltást lehet kialakítani, amely éppen a kölcsönös bizalom irányába hat előmozdítóan az interakció és a kommunikáció terén. Ezáltal értelemszerűen az ellátás hatékonysága még inkább növekedhet, és az egészségügyi ellátáson túlmutató következménye is pozitív lehet. A szembekerülés ennél fogva nemcsak együttműködéssé változhat, hanem a valódi multikulturális társadalom mielőbbi kialakulását is előremozdíthatja.

Romológiai ismeretek mint kapcsolódó ismeretanyag az orvos- és egészség tudományi képzésekben

A hazai humán szolgáltató szektor leendő szakembereinek felsőoktatási képzésével foglalkozó intézményekben az elmúlt években változás indult el abban a tekintetben, hogy multikulturális/transzkulturális tartalmú tárgyak jelentek meg az addig szigorúan csak a szakmai tantárgyi elemeket tartalmazó képzésben. Minden, az egészség tudományok területét átfogó felsőoktatási intézmény képzési tematikájában megjelent, illetve megjelentek romológiai ismereteket, vagy ezt a témakört is magába foglaló kurzus illetve kurzusok. A hallgatók ezen interkulturális kompetenciájának fejlesztését is elősegítő tantárgyak szerepeltetése a kurrikulumokban attól függ, hogy az adott kar vagy szak mennyire tartja ezt fontosnak, és ha szerepel is a tanrendben, akkor is többnyire csak szabadon választható tantárgyként jelenik meg (Kállai 2012).

Az alábbiakban röviden bemutatom a cigány kisebbség témakörével foglalkozó kurzusokat.

Az orvosképzés kínálata a legszerényebb a kisebbség tudományi ismeretek terén. Egyetlen orvostudományi egyetem, a budapesti Semmelweis Egyetem hirdet meg romológia témájú kurzust, a *Romológiai ismeretek – kisebbségi mentálhigiéné* tárgyat, amely szabadon választható. A pécsi orvosképzés képzési palettáján szintén szabadon választható tárgyként vehető fel a *Hátrányos helyzetű társadalmi csoportok egészségi állapota, egészségügyi ellátása* kurzus, amelynek részét képezi a cigány/roma csoportok egészségügyi problémájának kérdésköre is. Több egyetem,

amelyeken bölcsészképzés is folyik, szabadon választható tárgyként szerepeltet kurrikulumban a cigányság történetével, kultúrájával, a népcsoport társadalmi helyzetével foglalkozó kurzust, amelyet orvostanhallgatók is felvehetnek igény szerint.

Bár az egészségtudományi képzések ennél nagyobb kínálatot mutatnak a témában, az egészségtudományi karokon/főiskolákon a szakdolgozók képzésében az egyes szakok tekintetében az igen változó módon jelenik meg. Nem szerepel azonban a romológia témaköre, mind az alternatíva, mind a téma részletes oktatása, vagy éppen egy-egy tantárgykörbe való integrálása kapcsán az adott tantárgy részeként.

A SE Egészségtudományi Kar képzésében szerepel a *Romológiai ismeretek – kisebbségi mentálhigiéne* szabadon választható kurzus, meghirdetve az Ápolás és betegellátás (ÁB) alapszak összes szakirányában, valamint az Egészségügyi gondozás és prevenció alapszak védőnő szakirány hallgatói számára. A kurzusra csak korlátozott létszámú hallgató jelentkezhet.

A Debreceni Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Nyíregyházi Képzési Központja szolgálja a védőnőképzést, ahol a család- és ifjúság gondozást élethivatásukul választó hallgatók két tantárgyat vehetnek fel romológia témakörben: a *Hátrányos helyzetű lakosság egészségfejlesztése* kötelező, és az *Etnoszociológia* kötelezően választható tárgyat. Ezek a kurzusok részletesen foglalkoznak a cigány kisebbség problémáival. Az ÁB alapszak *Transzkulturális ápolás* kötelezően választható kurzusa ad betekintést az ápolóhallgatók számára az érintett kérdéskörbe. Ezen alapszak gyógytornász, szülésznő és mentőtiszt hallgatói nem részesülnek kisebbségtudományi képzésben.

A Szegedi Tudományegyetem Egészségtudományi és Szociális Képzési Karán oktatnak a hazai legnagyobb létszámú kisebbséggel foglalkozó tananyagot *Kisebbségi csoportok gondozásának speciális problémái* címmel kötelező tárgyként a védőnőszakos hallgatók számára. A gyógytornászképzés nem nyújt lehetőséget a hallgatóknak romológiai ismeretek témakörben ismeretszerzésre.

A legszélesebb kínálatot a Miskolci Egyetem Egészségügyi Kara biztosítja a diákjai számára. Az EGP védőnő szakirány a ciganológia/romológia témakörben hirdeti meg a *Roma kultúra*, a *Hátrányos helyzetű lakosság egészségfejlesztése*, valamint a *Multikulturális védőnői gondozás* kötelezően választható kurzusokat. A karon a gyógytornászképzést folytató szervezeti egység oktatói – felismerve a téma fontosságát – a hallgatók számára kötelezően választható kurzusként a *Hátrányos helyzetű lakosság egészségfejlesztése* és szabadon választható tárgyként a *Roma kultúra* kurzusokat hirdetik meg.

A Pécsi Tudományegyetem egészség tudományi képzésében csupán az ÁB alapszak szülésznő szakirány kurrikuluma tartalmaz a kulturális másság témájával foglalkozó tárgyat, a *Transzkulturális ápolást* kötelezően választható kurzusként. Szintén kötelezően választható kurzus az Egészségügyi gondozás és prevenció alapszakon mind a népegészségügyi ellenőr, mind a védőnő hallgatók számára a *Kisebbségtudomány, romológiai alapismeretek*.

A cigány/roma népcsoporttal kapcsolatos kurzusok legszélesebb spektruma a védőnőhallgatók számára biztosított. A védőnőképzésben nagyobb hangsúlyt kell fordítani a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett, illetve a többségi társadalomtól eltérő kultúrájú családok gondozásának megismertetésére, és egyúttal be kell mutatni a legnagyobb hazai kisebbségnek – a cigányság sajátos kultúrájából és történelméből fakadó, a többségi társadalom normáitól eltérő – szokásait.

Az egyes képzőhelyek alapszakjain a romológia témájú tárgyak tananyag-tartalma közel azonos, a kurzusok keretében a hallgatók a cigány kisebbség szociodemográfiai helyzetével, a történetével röviden, népcsoportjaival, kulturális sajátosságaival, sajátos szokásrendszerével, a cigányság egészségi állapotával és egészségmagatartásával kapcsolatos kutatásokkal ismerkedhetnek meg.

Amíg a Bologna-rendszer bevezetése az orvosképzést nem, addig az egészség tudományi képzéseket jelentősen átstrukturálta. Bár a cigány kisebbséggel kapcsolatos kurzusok témakörei nem szűkültek, azonban a rendelkezésre álló óraszámok néhány képzésben változtak, mint például a PTE ETKEGP alapszakán, ahol a tárgykör közel 50%-os óracsökkenést „szenvedett el”.

A 2010-es évben indult a Népegészségügyi mesterképzés, melyben az egészségfejlesztés szakirány képzési célja a marginális helyzetű csoportok egészségi problémáit definiáló és kezelő szakemberek képzése, mint az egyenlőtlenségek csökkentésének egyik lehetséges záloga. A mesterképzésben három kötelező és egy kötelezően választható tárgy foglalkozik a hazai romák helyzetével, kultúrájával, egészségi állapotával, egészségmagatartásával.

Ez a gondolatmenet jó alapot ad egy széles körű kutatás elvégzésre, amely az orvostanhallgatók és egészségügyi főiskolai hallgatók ismereteit, illetve attitűdjét vizsgálja a cigány kisebbséggel kapcsolatban.

Konklúzió

„Az etnikai kultúrák elismerése elkerülhetetlen egy plurális társadalomban. E kultúrák kétféle értelemben is értékhorozók. Egyfelől azzal, hogy világunkat színesebbé,

tartalmasabbá teszik, másfelől azzal, hogy elismertetésük hozzájárul a társadalom belső békéjéhez” – írja Forray R. Katalin (Forray 1990, 112).

A különböző tanult – köztük egészségügyi – szakemberek hozzájárulása ehhez a bizonyos belső társadalmi békéhez az őket képző és az élet talajára bocsátó főiskolák és egyetemek e tárgyú paradigmaváltó képességében gyökerezik. A társadalom kihívásainak úgy tud megfelelni az orvoslás, a beteg- és kliensellátás, ha a képzése az állandóan változó igényeknek megfelelően újul meg, és a továbbképzési rendszere rugalmasan alkalmazkodik az új feladatok elvégzésén túl az újabb kompetenciák megszerzéséhez. Ahogy a gyógyítás/gondozás/ápolás egészségügyi szolgáltatás a lakosság irányába, úgy a leendő orvosok, egészségügyi szakdolgozók oktatása ugyancsak egy humán szolgáltatási forma a hivatást elsajátítani szándékozók felé. Ilyenformán a felsőoktatás tananyagának is folyamatosan változnia kell. Nemcsak a tudományok fejlődésében kell azonban lépést tartania a felsőoktatásnak, hanem fel kell ismernie a társadalomban rejlő változásokat is, vagyis az aktuális társadalmi problémák és az azok megoldására irányuló törekvés szükségszerűen jelennek meg a tananyag részeként. E törekvés jegyében időszerű jelenleg a kisebbségek fölzárkóztatásának feladata. Az orvosok és egészségügyi szakdolgozók „társadalma” egyike azon csoportoknak, amelyek talán a legtöbbet tehetik a le-leszakadozó, marginalizált csoportok felzárkóztatása érdekében. Ezt a szemléletet kell preferálni minden képzés során, és beépíteni a tanmenetbe a kisebbségek irányt érzékenyítő kurzusokat.

A bemutatott anyag hűen tükrözi, hogy a multikulturális társadalom szemléletének feltétlenül meg kell jelennie a leendő egészségügyi dolgozók oktatásában a tananyag szerves részeként, hiszen a gondozás és gyógyítás különböző szintjein segítő szándékkal megjelenő szakembereknek kell elsősorban olyan ismeretekkel rendelkezniük, amelyek által – a megértés talaján – közelíthetnek a gondozotthoz, beteghez (Angyal 2007).

„A tanulás nem csupán ismeretszerzést jelent, hanem magában foglal minden tervezett és nem tervezett szocializáló hatást, amely spontán vagy tudatos úton a személyiségben változást idéz elő” – írja Meleg Csilla (Meleg 2005, 42) a közoktatás, ezen felül a felsőoktatás pszichoszociális környezetét is vizsgálva.

Bibliográfia

- » Angyal Magdolna (2007): Multikulturális szemléletű oktatás a védőnőképzésben a diszkrimináció elkerüléséért. In: *Védőnő*, 2007. 17. évf. 2007. 1. sz.: 7–9. p.
- » Ewles, Linda – Simnet, Ina (1999): Egészségfejlesztés. Budapest: Medicina Könyvkiadó, 1999. 167–174. p.

- » Forray R. Katalin – Hegedüs T. András (1990): A cigány etnikum újjászületőben: Tanulmány a családról és az iskoláról. Budapest: Akadémia Kiadó, 1990. 112. p.
- » Helman, Cecil: (2003): Kultúra, egészség betegség. Budapest: Medicina Kiadó, 2003. 9–14. p.
- » Kállai Gabriella (2012): Romológia kurzusok a felsőoktatásban. In: *Társadalmi együttélés*, 2012. 4. sz. 1–26. p.
- » Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In: *Iskolakultúra*, 2001. 12. sz. 3–14. p.
- » Meleg Csilla (2005): Az oktatási-nevelési intézmény, mint pszichoszociális környezet. In: Aszmann Anna (szerk.). *Az iskola-egészségügy*. Budapest: OGYEI 2005. 42.p.
- » Neményi Mária (1998): Cigány anyák az egészségügyben. Budapest: Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, 1998. 133–144. p.
- » Prónai Csaba (2000): A magyarországi cigányok egészségi állapota a XX. század utolsó évtizedében. In: *Kisebbségkutatás*, 2000. 9. évf. 4. szám 631–637. p.
- » Puporka Lajos – Zádori Zsolt (1999): A magyarországi romák egészségi állapota. In: Világbank Magyarországi Regionális Képviselet, Budapest 1999.

Az iskolai egyenruha nevelő, közösségerősítő hatása

*„Az egyenruha [...] olyan, mint egy egyenlőségjel
a valaki és senki között.”
(Bartis Attila)*

A világ számos országában az oktatási, nevelési intézményhez történő tartozást az iskolai egyenruha is jelzi; van olyan ország, ahol az egyenruha divatcikké is vált, és külön iparág épült rá. Hazánkban az iskolai életből már kivezetésre került a formaruha, a vélemények azonban erősen megosztják a társadalmat. Az egyenruha azonban jelenthet hovatartozást is, egy adott csoporthoz, iskolához való kötődést, melynek viselője büszkén vállalja elkötelezettségét, az adott közösséghez tartozását. Ebben az esetben az egységes öltözethez kapcsolódhat egy elvárt viselkedésforma is, mely a ruha tulajdonosát kötelezi arra, hogy intézményét mindenhol méltóan képviselje. Empirikus kutatás során arra kerestem a választ, hogy hazánkban is így vélekednek-e a pedagógusok és a szülők az iskolai egyenruha viseléséről; és lehet-e pozitív nevelő hatása az egységes öltözetnek.

Bevezetés

Nem a ruha teszi az embert, hangzik el gyakran a szólás, de mégis azt érzékeljük, hogy az első véleményt a személyiségről döntően befolyásolja a megjelenés. Az iskolai egyenruha viselése szélsőséges érzelmeket vált ki az emberekből. Néhányan nosztalgikusan ragaszkodnak hozzá, a régi szép időket idézi fel számukra, de vannak, akik a szabadságuk korlátozásaként élik meg; nem is az egyenruha ellen van kifogásuk, hanem az előírt szabályok miatt emelik fel hangjukat.

Az egyenruha egy csoportnak állandó, vagy csak alkalmilag hordott egyforma ruhája, öltözete (Ped. Lexikon 1979).

A világ számos országában az oktatási, nevelési intézményhez történő tartozást az iskolai egyenruha jelzi, van olyan ország, ahol az egyenruha divatcikké is vált, és külön iparág épült rá. Hazánkban már az iskolai életből kivezetésre került

* Bencéné dr. Fekete Andrea PhD oktatási dékánhelyettes, mb. tanszékvezető egyetemi docens; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Intézet Szakmódszertani Tanszék, fekete.andrea@ke.hu

a formaruha, a vélemények azonban erősen megosztják a társadalmat. Néhol az egyenruhát rabruhának nevezik, és az egyéniség háttérbe szorítását tulajdonítják neki. Az öltözködés az egyéniség kibontakoztatásának, az önmegvalósításnak egyik eszköze. A ruhaviselési kultúrát a fiataloknak nem lehet tanítani, amennyiben egységesen előírt öltözetet kell viselniük. Az egyenruha azonban jelenthet hovatarozást is, egy adott csoporthoz, iskolához való kötődést, melynek viselője büszkén vállalja elkötelezettségét, az adott közösséghez tartozását. Ebben az esetben az egységes öltözethez kapcsolódhat egy elvárt viselkedésforma is, mely a ruha tulajdonosát kötelezi arra, hogy mindenhol intézményét méltóan képviselje.

Pozitívként említik, hogy az egyenruha eltakarja a társadalmi különbségeket, esélyegyenlőséget biztosító hatása van. Valójában így van ez? Hiszen vannak olyan országok, ahol a szülők az egyenruhát nem képesek megfizetni; az elit iskolák emblémás egyenruhái már messziről elárulják viselőik társadalmi hovatarozását. Magyarországon is az iskolaköpeny eltörlését követően az alapítványi és az egyházi iskolákban vezették be az egységes öltözetet.

Ausztráliában a tanárok 1998-ban érveltek az egyenruha viselés mellett, szereztek biztosságot, büszkeséget, egyenlőséget, kényelemet és felkészítést jelent az ifjúság számára (Lukács 2013).

Az egyenruha története

Magyarországon a történelem folyamán a képzési rendszer folyamatosan változott, sokféle iskolatípus alakult ki az elmúlt évezredekben. Az alsószintű iskolákban az elsődleges célt az olvasás, az írás és a számolás tanítása képezte. A középiskolába az a szűk réteg juthatott be, akik már az elemi ismereteket, készségeket magas szinten birtokolták, és általános műveltséget is szereztek. A felsőoktatás kereti közé tartoztak az egyetemek, akadémiák, ahol egy tudományterület magas szintű tanulmányozására nyílt lehetőség. Magyarországon a 11. századtól a 16. századig kiemelkedő színvonalú oktatás folyt a székesegyházi iskolákban. A diákok öltözete ebben az intézményben már egységes volt, mely az összetartozást szimbolizálta, ám emellett egy elvárt fegyelmezett, mértéktartó, tisztelettudó viselkedésre is kötelezte tulajdonosát. A székesegyházi iskola tanulói a közép tagozaton térdig érő köntöst hordtak, övvel átkötve, szoros térharisnyát, cipőt és a kinti sétákon kapucnis köpenyt. A felsőbb évfolyamba lépéskor, mintegy az érettséget a külvilág számára is jelezve, rangot adva a tudásnak, változott a viselet, a köntös hosszabb lett, és szaténövet hordhatott a nagydiák. Az öltözetnél a komolyságot kifejezve a sötét színek domináltak. A 14. században a városi, plébániai iskolákban az egysé-

ges ruházatnál már megjelentek a színes anyagok is. A humanizmus idején az öltözet formája a hagyományokat követte, de iskolánként változatos színek jelentek meg (Mészáros, 1988). A 17–18. században a diákok bölcseletet és teológiát egy új iskolatípusban, a kollégiumban tanultak, ahol toga viselete volt kötelező, amely hosszú, bokáig érő, általában sötét színű köntös. A hagyományos középkori ruhadarab viselése a protestáns kollégiumokban egészen a 19. század elejéig fennmaradt. A protestáns kollégium gimnazistái, 9–16 éves diákok, térdig érő dolmányt, nadrágot, köpenyt, cipőt és a nagyobbak már csizmát viselhettek. Az egyenöltözet színe sötét volt, de az ünnepi viselet élénkebb is lehetett (Mészáros 1982). A 18. század közepén a magyaros viselet divatja gyorsan terjedt a katolikus iskolákban. A dolmány magyaros jellegét az egyedi zsinóros gombolás adta, amelyhez zsinórral díszített nadrágot, övet, és gyakran prémszegéllyel díszített mentét viseltek. A 20. század kezdetén is megmaradt a zsinóros díszítés: a lányok blúza és a fiúk zakója is zsinóros hímzést kapott, melyekhez rojtos selyem nyakkendőt viseltek. Megjelentek a ruhákon a hímzett, színes magyar motívumok (Mészáros 1988).

Magyarországon a nyolcvanas években előírták az iskolaköpenyt, melynek viseletét a legtöbb intézményben a házirend szabályozta. Goffman, amerikai szociológus szerint (idézi: Bánfai–Bodor–László 1986) mindenkinek igénye van arra, hogy saját magát kontrollálhassa mások előtt, és ennek részét képi az egyéni ruházat, kozmetikumok, kiegészítők használata és a viselkedés is. Az intézmény ezt megakadályozza az iskolaköpeny bevezetésével. Az iskolaköpenyt szabványosított uniformis jellegű helyettesítőnek tartja, amely viselőjével tudatja a szerepviszonyát. Az egyenrangúságot hangsúlyozza, a tanár–diák komplementer szerepet. A köpenyt praktikus viseletnek tartották, ami megvédi a ruhát, úgy vélték, hogy praktikussága miatt mindenkitől meg kell követelni. Másodlagos, de nagyon fontos hatásnak tekintették, hogy elfedi a társadalmi státus hivalkodó fogyasztása eredményeként megjelenő, kihívó szexualitásra felhívó öltözetet. Szimbólumnak is tekinthető az egységes köpeny, az iskola világát választja el a valóságtól, mintegy burkot képezve, de emellett a közösséghez tartozást is szimbolizálja (Bánfai–Bodor–László 1986).

Az iskolai viselet napjainkban

A felnőttek világában teljesen természetes, hogy a munkahely előírja a kötelező viseletet, és a magasabb pozíciókat betöltő vezetők számára léteznek írott, vagy íratlan szabályok melyeknek átlépését szankcionálják. A világ számos országában felmerült már az a kérdés, hogy jogszerű-e meghatározni a gyerekek iskolai öltö-

zetét. 1998-ban Queenslandben az egyenruhapárti pedagógusok megfogalmazták az egyenruha viselésének nevelő hatását. Az egységes viselet biztonságot nyújt, büszkeségre tanít, egyenlőséget közvetít, kényelemes, és felkészít a felnőtt életben megjelenő elvárásokhoz történő alkalmazkodásra (Lukács 2013). A diákok napjainkban, különösen a serdülőkorban kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak az öltözködésnek. Nagyvárad Andrea (2009) kutatása rámutatott arra, hogy a megkérdezett 7–8.-os diákok számára nagyon fontos az öltözködés. Egyetlen egy diák sem írta, hogy egyáltalán nem fontos számára az öltözködés, a válaszadók több mint fele, 11% a ruházatot tartja a legfontosabbnak az életében, 41% pedig nagyon fontosnak. Egyre fontosabbá válik, hogy milyen stílust követnek, milyen ruhákat vesznek fel. A pedagógusoknak már számolniuk kell azzal, hogy egyre több sminkelt, festett hajú, körmű fiú és lány ül az iskolapadban. A szülők megengedik a gyerekeknek, hogy már 14–15 éves korban tetoválást készítsenek, és ezt az iskola sem tilthatja meg. Az extrém megjelenésű egyének népszerűek a fiatalok körében, többen megfogalmazták azt, hogy ha bátrabban lennének, akkor extravagáns ruhákat hordanának. Az öltözködés kiemelt jelentősége mellett azonban a gyerekek úgy gondolják, hogy nem érdemes a ruhákra túl sok pénzt költeni, és csak 20% vélekedett úgy, hogy ha sok pénze lenne, akkor sokat költene az új ruhadarabokra is.

A pedagógusoknak nem sok beleszólásuk van a gyerekek iskolai megjelenésébe, mivel az 1993. évi közoktatási törvény kimondta, hogy a tanár nem kényszerítheti rá a diákra az öltözködés szabályait. Ennek ellenére a diákok és a tanárok úgy vélik, hogy szabályozni kellene az iskolai viseletet, mert egy szolid, ízlésesen összeállított öltözet megtanítja a gyerekeket a jó ízlésre, nem vonja el a figyelmet a tanulásról (Nagyvárad 2009).

Érvek és ellenérvek az egyenruha viselésével kapcsolatban

Az azonos öltözetnél a gyerekek könnyebben átérzik a közösséghez tartozást, már abban a pillanatban a közösséghez tartoznak, amikor átlépik az intézmény kapuját. Tudják, hogy fegyelmezetten és felelősségteljesen kell viselkedni. A vélemények megoszlanak, hogy tényleg így van-e, de amikor a nem megfelelő viselkedést, az egyenruha viselésének megvonásával szankcionálják, akkor már egyértelmű, hogy nevelésről van szó, és a formaruha-viselet a nevelés eszközévé vált.

Az egyenruha viselése mellett számos érv szól: elfeledteti a társadalmi különbségeket, erősíti a közösséghez tartozást, védi a ruhát, megelőzi a pletykákat és a csúfolódást, de praktikus, mert nem is kell gondolkodni azon, hogy mit kellene

felvenni aznap az iskolába. Rajcsányi szerint (2010) komollyá tesz, az azonos öltözet fegyelmezett viselkedésre kötelez. Egy jól működő, kiváló értékeket, szellemiséget közvetítő iskolában pozitív irányba befolyásolja a gyerekek identitásának fejlődését. Az ízlésesen megválasztott ruházat eleganciára is szoktatja a felnövő nemzedéket; elképzelhető, hogy olyan ruhadarabokkal is megismerkednek, és a későbbi öltözetük részévé válik, mint a nyakkendő, blézer, zakó, mandzsetta, kitűző, amelyeket egyébként soha nem hordanának. Természetesen sok logikus érv szól az egyenruhásítás ellen is, mert számos hátrányt is hordoz magában az uniformis kötelező viselése. Egyformává tesz, külön pénzbe kerül, főként, ha többet kell venni belőle. Amennyiben kevés ruhadarabot kell hordani, akkor nehéz a tisztítás. A legfőbb problémát azonban az egyéniséget féltő embereknek jelenti, akiknek örök vágya a divat követése. Sokak számára drága lenne, és az önmegvalósítást is zavarhatja. A kutatás során arra kerestem a választ, hogy hazánkban is így vélekednek-e a pedagógusok és a szülők az iskolai egyenruha viseléséről. Lehet-e pozitív nevelő hatása az egységes öltözetnek? A kutatási témáról megkérdeztem török, lengyel és türkmén diákok, oktatók tapasztalatait és véleményét.

Empirikus kutatás a diákok és a szülei körében

Az empirikus kutatás a 2013–14-es tanévben készült a magyar diákok és szülők esetében kérdőíves módszer segítségével. A mérőeszközök nyílt, zárt és félig zárt kérdéseket is tartalmaztak egyaránt. A kérdőíves kutatásban összesen 397 fő vett részt. Az általános iskolások közül 84 (48%) leány és 89 (51%) fiú töltötte ki a kérdőívet, ők a 10–14 éves korosztályhoz tartoztak. A megkérdezett 224 szülő közül 151 (67%) anyuka és 74 (33%) apuka válaszolt a kérdésekre.

A megkérdezett diákok nem hordtak soha egyenruhát a hétköznapokon. Egyforma öltözetet a testnevelésórákon és az iskolai ünnepélyeken kellett viselniük. A testnevelésórákon a fiúk és a lányok is kék rövidnadrágot hordanak általában fehér pólóval, de több intézményben meg kell vásárolni a szülőknek az iskolai emblémával ellátott pólót, és ennek viselete kötelező. Néhány intézményben az iskolai pólót az osztályok a kirándulásokon veszik fel, hogy az osztály tagjai könnyebben megkülönböztethetők legyenek.

Az iskolai ünnepi viselet a legtöbb iskola házirendjében előírtak szerint a lányoknak fehér blúz, sötét szoknya, a fiúknak fehér ing és sötét nadrág. Az ünnepi öltözetet október 23-án, március 15-én, az évnyitón és az évvárón viselik az általános iskolások. Úgy vélték, hogy felveszik, ha ellenőrzik, de nem szeretik; amennyi-

ben sikerül, akkor a nadrág és a szoknya divatos változatával próbálják megúszni az egyformaságot.

Arra a kérdésre, hogy bevezetné-e a hétköznapiak során az egyenruha viselését, a diákok 67%-a, 58 (69%) lány, és 59 (66%) fiú *nemmel* válaszolt. Azzal indokolták válaszukat, hogy nem szeretik a kötöttségeket, hogy szeretik, ha úgy öltöznek, ahogy szeretnének. 20 (11%) tanuló nem kívánt válaszolni a kérdésre, 26-an (15%) pedig az *igen* választ jelölték be. A nemek szerinti megoszlásban vizsgálva a feleleteket a lányok közül többen (19-en, 22%, fiúk 7-en, 0,07%) szeretnék, hogy legyen hétköznapi iskolai egyenruha. Feltehetően a nehéz anyagi körülmények között élő lányok, akik szeretnének szépen, divatosan öltözködni, de a pénz hiányában nem nyílik rá lehetőségük, vezetnék be az egyenruhát. Úgy indokolták döntésüket, hogy nem csúfolnák őket a többiek azért, mert nem szép és divatos a ruhájuk, nem lenne gond, ha minden nap ugyanabban a ruhában mennek iskolába.

Az egyenruha nevelő hatását azonban minden diák elvetette, véleményük szerint egyáltalán nem viselkednének másként egyenruhában sem. Azt írták, hogy nem a ruha nevel, hanem a szülők és a tanárok azzal, hogy büntetnek a helytelen viselkedésért, bár nem mindig van igazuk.

A megkérdezett szülők 28–47 éves korosztályt képviselik. A középkorúak iskolaköpenyt viseltek, ünnepi alkalmakkor kisdobos- és úttörő-egyenruhát hordtak. Az anyukák tornaórai öltözete a fekete vagy kék tornadressz volt, az apukáknak a fehér atlétatrikóhoz kék tornanadrágot kellett felvenniük. A fiatal szülők emlékei már a gyerekek által megfogalmazott iskolai viselethez hasonlóak.

A felnőttek a gyerekekkel szemben az egyenruhát illetően más álláspontot képviseltek. A megkérdezettek 48%-a bevezetné az egyenruhát, külön ünnepi alkalmakra, valamint az iskolai hétköznapiak során is kötelezővé tenné az uniformist. Meglepő tény, hogy az egyenruha-pártiak között több a férfi (64%). A férfiak a katonai életre emlékeztek vissza, és úgy gondolták, hogy őket a katonaságnál eltöltött évek nevelték meg. Megemlítették azonban azt is, hogy mai uniformist hord a vasutas, a rendőr, a tűzoltó, és mindegyik szervezet szigorú hierarchikus rendszer. Az egyforma öltözethez elvárt viselkedés is tartozik, és tiszteletet parancsol. A férfiak szerint a mai fiatalok életéből hiányzik ez a szigor, amelyet az iskolai egyenruha visszaállíthatna. A nők az egyenlőséget emelték ki, hogy nem közösítenék ki a gyermeket a turkálós ruha miatt. Sokan a köpenyt hoznák vissza, de modern, divatos változatban, mivel az megvédené a ruhát, és egyszerű lenne beszerezni. Úgy gondolták az anyukák, hogy a szép, visszafogott ruha megtanítja, hogy mikor hogyan lehet megjelenni.

Az egyenruhát ellenzők csoportja is népes a felnőttek körében: a nők 58%-a, a férfiak 46%-a *nemmel* válaszolt. Úgy vélték, hogy eltakarná az egyéniséget, gátolja a fiatalok személyiségének szabad fejlődését. Az ellenzőkben rossz emléket, egy szigorúan irányított diktatórikus rendszert idézett fel az egyenruha.

Összességében a válaszokat tekintve a gyerekek nem értenek egyet, hogy az egyenruhának nevelő hatása van, és nem is tartanák jónak, ha rákényszerítenék őket a hétköznapiak során az uniformis viselésére. Elegendőnek tartják, ha az ünnepi alkalomra ölt egységes ruházatot az iskola. A felnőttek közül már többen tartoznak az egyenruha-pártiak közé, és úgy is vélik, hogy jellemet formáló szerepe mellett azt is megtaníja, hogy mi a rend.

Interjú külföldi oktatókkal és hallgatókkal

A külföldi diákok és oktatók körében személyes látogatás során interjú készült. A kutatásban összesen 16-an vettek részt, 5 oktató és 11 hallgató. Lengyelországban 3, pedagógusképzésben részt vevő oktató és négy hallgató, köztük tanító- és tanárjelöltek válaszoltak a kérdésekre. Az oktatók szerint az egyenruha viselése nem lenne jó, mert úgy vélik, hogy sok pénzbe kerülne egy ízléses, praktikus öltözet. Ez Angliára jellemző, ahol a gazdag családok kollégiumokba, magániskolákban járatták gyerekeiket, és megengedhetik maguknak, hogy több öltönyt és kosztümöt vásárolhassanak maguknak. A diákok elleneztek az egységes viseletet; úgy gondolják, hogy a fiatalok világa színes, és nem lehet mindenkire rákényszeríteni egy szürke világot.

Törökországban az iskolákban a gyerekek egyenruhát hordanak; néhány óvodában is büszkén viselik a kicsik az Atatürk nevével feliratozott pólókat és sapkákat. A megkérdezett oktatók (2) és hallgatók (4) is úgy gondolják, hogy az egyenruha viselése egyértelmű, és büszkén hordják ezt a viseletet. Az alapfokú intézményekben a fiúk szövetnadrágot, galléros, halvány színű pulóvert, a lányok is ugyanilyen felsőt és hozzá térdig érő szoknyát hordanak. A ruházatra a halvány színek jellemzőek, és több intézményben a ruha szabása azonos, de a színe osztályonként eltérő. A diákok fontosnak tartják az összetartozást és a közösséget összekötő szimbólumokat, nyakkendőket, kendőket, jelvényeket. Úgy vélik, hogy a nevelés fontos eszköze a ruha és az iskolához kötődő rituálé.

Türkmenisztánból egy tanítójelölt véleményét hallgattam meg az országuk hagyományairól. Talán a ruhaviselés tekintetében az egyik legszigorúbb országról lehet beszélni. Egészen kicsi kortól kötelező az egyforma öltözet; az óvodában a kislányok hosszú, földig érő zöld színű egész ruhát hordanak, fehér, fodros kötény-

nyel. Az egyetemen is kötelező az uniformis a mindennapok folyamán, az egyen fejedőt sem lehet levenni még az előadásokon sem. A diákok azonban büszkén viselik az egyforma ruhákat, hiszen egyetemistának lenni rang, tekintély, és ezt büszkén mutatják a kívüllágnak is.

A világ számos helyén kötelező az egyenruha, és az intézményhez, közösséghez tartozást szimbolizálja. Ezeken a helyeken büszkén viselik a gyerekek, a felnőttek is jó szívvel gondolnak vissza gyerekkorukra. Azokban az országokban, ahol nincsen kötelező iskolai viselet, nem szeretnék bevezetni a fiatalok, hogy a szabadságuk korlátozásának tekintenek, és elutasítják a diktatórikus rendszert.

Összegzés

A fenti kutatás eredményei nem szignifikánsak, mert a vizsgált elemszám kicsi, de a kérdőívek adataiból és az interjúk válaszaiból világossá válik, hogy nemcsak hazánkban, de a világ más pontjain is megoszlanak a vélemények az egyenruha viselésével kapcsolatban. Egyértelmű, hogy az egyenruha ellenállást vált ki az egyéniségüket kereső kamaszokból, és nem fogja kiegyenlíteni a társadalmi különbségeket, a vagyoni helyzetből adódó ellentétet. Az összetartást, a közösséghez tartozás érzését azonban egyértelműen erősíti, a multikulturális közegben történő boldogulást a gyerekek számára megkönnyíti.

A szimbólumoknak létezik összegző, egyszerűsítő szerepe, mely a gondolkodásban is megnyilvánul. Ekként értelmezve, az egyenruha jelképezi az intézmény által megteremtett elvárásrendszert, egy olyan szimbólummá válhat, ami segíti a gyerekeket, a tanárokat, a szülőket a társadalmi normák közti eligazodásban (Lukács 2013).

Az egyenruha viselése előnyös lehet mindenki számára, de természetesen nem mindegy, hogy a divatot, világtrendet milyen mértékben követi, és milyen anyagi ráfordítást követel meg. Az mindenképpen egyértelmű, hogy a közösségépítésnek kiváló eszköze, fokozza a közösségen belüli összetartó erőt. Egy jó hírű intézmény esetén a diák megtiszteltetésnek veheti, hogy viselheti a formaruhát, de ez akár a nevelés eszköze is lehet. A nevelés már gyermekkorban kezdődik, a családban rögzülnek a közösséghez, a társadalomhoz való kapcsolódás alapjai. „Nem a ruha teszi az embert”, de nevelni tud, formálja a személyiséget, közösséget alkot, és viselésének szabályait minél előbb el kell sajátítani, hogy a társadalmi normáknak, elvárásoknak megfelelő viselkedés váljon egyéniségünk részévé.

Bibliográfia

- » Bánfai Beáta – Bodor Péter – László János (1986): Az iskolaköpeny. In: *Pszichológia*, 1986. 6. évf. 3. sz. 435–447. p.
- » Lukács Andrea (2013): Ahol már megvalósult Hoffmann Rózsa álma: mire jó az iskolai egyenruha? http://eduline.hu/kozoktatas/2013/12/24/Iskolai_egyenruhak_N572FW [2012.12.02.]
- » Mészáros István (1982): *Mióta van iskola?* Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó, 1982. 334 p.
- » Mészáros István (1988): *Oskolák és iskolák, epizódok tizenhat régi iskola történetéből.* Budapest: Tankönyvkiadó, 1988. 321 p.
- » Nagy Sándor (szerk.) (1979): *Pedagógiai Lexikon.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 1979. 262 p.
- » Nagyvárad Andrea (2009): Megjelenés és nevelés. In: *Iskolakultúra*, 2009. 1. évf. 3–4. sz. 3–13. p.
- » Rajcsányi Gellért (2010): Egyenruhát az iskolákba! http://mandiner.blog.hu/2010/09/16/egyenruhat_az_iskolakba [2014.12.10.]

Tanulásméleti és módszertani aspektusok a kompetencia alapú pedagógus továbbképzésben

Tanulmányunk a TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1 „Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban” című projekt keretében készült. A projekt célja, hogy a képzés-továbbképzés hozzájáruljon a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztésével a köznevelési rendszer eredményességének javításához. Írásunkban bemutatunk néhányat azok közül a tanulási formák közül, amelyek hozzájárulhatnak a pedagógusok szakmai fejlődéséhez. Külön kiemeljük a pedagógusok továbbképzésének szituációját, amelyben véleményünk szerint jelentős szerepet kap a konstruktivista tanítás- és tanulásfelfogás, a probléma és a kutatás alapú tanulás, mindez a felnőttoktatás jellemzőivel átszőve. Tanulmányunkban saját példákat és tapasztalatokat is bemutatunk.

1. Bevezetés

A Dunaújvárosi Főiskola hagyományosan, immár 45 éve a műszaki pedagógusképzés egyik bázisa. 2009 óta azonban a pedagógusképzés és -továbbképzés minőségének emelését célul kitűző TÁMOP projektek, az oktatáspolitikai változásai és a helyi igények arra ösztönözték az intézményt, hogy nyisson a közismereti pedagógusképzés irányába is. Elsőként a bolognai rendszerben működő tanár–mérnök-tanári MA szak mellett sikerült akkreditáltatni a tanár–pedagógiai mérés-értékelés tanára MA képzést, ami a tanárképzés rendszerében csak második vagy további szakképzettségként felvehető speciális pedagógiai modul. Ezzel kitértük a kaput a tanítók és a nem műszaki tárgyakat tanító tanárok újabb diplomaszerezése előtt is. A pedagógus életpálya-modell bevezetésének gondolata, illetve a bevezetés ténye elsősorban a pedagógus szakvizsgát adó képzési kínálat megjelenését ösztönözte, így jelenleg négy szakterületen tudunk képzést hirdetni, ezek a következők: gyakorlatvezető mentor tanár, vizsgálónök, e-learning szakértő és pedagógiai mérés-értékelés szakon szakvizsgázott tanár. A legutóbbi, a *Pedagógusképzés, peda-*

* Cserné Adermann Gizella CSc címzetes egyetemi tanár, egyetemi docens; Dunaújvárosi Főiskola Társadalomtudományi Intézet, cserneadermann@gmail.com

gógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban címet viselő projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1) pedig lehetővé tette, hogy vállalásainknak megfelelően négy különböző témájú – 30 órás, kreditet érő – pedagógus-továbbképzést akkreditáltathassunk, és ezeket pilot projekt keretében ki is próbáljuk.

A következőkben azokról a tanuláseméleti és módszertani aspektusokból mutatunk be mozaikokat, amelyek tapasztalataink szerint a pedagógusok továbbképzésében hozzájárulnak az eredményes és hatékony fejlesztéshez-fejlődéshez.

2. Pedagógusok tanulása a diploma megszerzése után

A pedagóguspálya – sok más jellemzője mellett – a permanens tanulásról szól. Fejlődnek a tudományok, régebben szükséges kompetenciák ma háttérbe szorulnak, helyüket új kompetenciák elsajátításának szükséglete veszi át, változnak a tantervek és a tankönyvek, és nem utolsó sorban a tanulás-tanítás módszerei, és akkor nem szóltunk a személyiségfejlesztés adott időszakban legaktuálisabb kérdéseiről. A pedagógus eredményes munkára törekvése kiváltja az önképzés igényét, az önirányított tanulás folyamatát (Cserné 2000). Ugyanakkor az eredményes nevelő- oktató munka biztosítása érdekében a pedagógusokat jogszabályban előírt módon is tanulásra kötelezik. E helyen nem kívánjuk a pedagógusok továbbképzését előíró jogszabályokat idézni, hanem inkább arról szólunk, hogy a pedagógusok kötelező továbbképzése esetében milyen tanulási formákkal találkozhatunk.

A pedagógusok hétévenként elszámolandó továbbképzését a kollégák teljesíthetik formális képzésekben, beiratkozhatnak egyetemre, főiskolára új diploma megszerzése céljából. Főiskolánk ehhez kínálja tanári mesterszakjainkat. A szakvizsga megszerzésére irányuló szakirányú továbbképzések szintén a formális tanulás kategóriájába sorolhatók. A nem formális képzések fogalmát Coombs alkotta meg 1973-ban. Non-formális (vagy nem formális) oktatás alatt Coombs az iskolarendszeren kívül történő, szervezett keretek között zajló, határozott célú tanulási formákat érti (Coombs és mtsai 1973). Nem-formálisnak szoktuk nevezni a pedagógusok tanfolyami jellegű képzéseit, így az akkreditált továbbképzéseket és a tréningeket is.

A formális és nem-formális képzések nem jelentenek feltétlenül jelenléti szituációt; az idő és az elfoglaltságok egyeztetésének nehézségei, ugyanakkor az elektronikus hozzáférést biztosító eszközök és hálózatok elterjedésének következtében akár a formális, akár a non-formális képzések során is felhasználhatók az e-tanulás lehetőségei. Megjegyezzük, hogy az új felnőttképzési törvény hatályba lépése előtt a szervezett pedagógus-továbbképzésekre is a felnőttképzési

törvény előírásai vonatkoztak, ma külön jogszabály rendelkezik a továbbképzésekről.

A pedagógusok tudásának, kompetenciáinak fejlesztésében nagy szerepe van az informális tanulásnak. Munkájuk, szabadidős tevékenységeik során a pedagógusok gyakran tanulnak más tevékenységek eredményeképp. Az andragógiában gyakran szoktuk emlegetni, hogy egy magazin cikkéből vagy egy tv műsorból a tanulás szándéka nélkül is tanul az ember. Ritkábban szólunk azonban arról, hogy tanulunk a tanítványainktól, amikor például legújabb számítógépes ismereteiket csillogtatják meg, de tanulunk a manapság sok intézmény fejlődését elősegítő projektekből is. Az oktatás területén a projektek célja lehet ugyan formális vagy nemformális tanulás támogatása, ilyen tanulási alkalmak kidolgozása, de szükségszerűen elsajátítjuk a projekt végrehajtásához szükséges kompetenciákat, átvesszük a jó gyakorlatokat, véleményeket olvasunk és fogalmazunk meg a fórumokon, honlapokról olvasunk, oda írunk, és sorolhatnánk még az informális tanulást eredményező, de nem kifejezetten tanulási céllal szerveződött tevékenységeket.

A fentiekből megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok az andragógia által bemutatott valamennyi tanulási formának részesei pályájuk során.

A következőkben vizsgáljunk meg a pedagógusok hatékony fejlődésével-fejlesztésével kapcsolatban néhány tanulás felfogást.

3. A pedagógusok továbbképzését megalapozó tanulásemléletek

Több ezer éves múltra tekint vissza a pedagógiának az az alaptétele, miszerint a tanulás a mások által közvetített ismeretek elsajátítása, a tanítás pedig ezeknek az ismereteknek a közvetítése. Mint a szakmában ismeretes, a tanításnak ez a filozófiája abból a meggyőződésből indul ki, hogy létezik egy objektív, mindenki számára érvényes és használható tudás, amelynek közvetítése a tanuló haladásához és valamire való alkalmassá tételéhez nélkülözhetetlen. A gyakorlatban ez a felfogás, melynek háttérét leginkább a behaviorizmus szolgáltatja, főleg az oktató által kijelölt tananyag reprodukcióját elváró, esetleg a tanúsítvány megszerzéséhez azt megkövetelő tanulászervezést eredményez. Kérdés, hogy a pedagógusok továbbképzésében helye van-e ennek a szemléletmódnak. Minden bizonnyal vannak esetek, amikor nem lehet kikerülni ezt a tanulásfelfogást, de a gyakorlatban sokszor más helyzetekkel szembesülünk. A felsőoktatásba vagy a továbbképzésbe belépő felnőttek, különösen akkor, ha második vagy többedik diplomájukat kívánják megszerezni, tudásukat gyarapítani úgy, hogy egy vagy több területen több évnyi vagy évtizednyi tapasztalat van a hátuk mögött, sajátos célcsoportot jelentenek.

Ezt a különösséget két jellemzővel lehet leírni: az egyik, hogy a szó pszichológiai és szociológiai értelmében is felnőttekről van szó, a másik, hogy több-kevesebb, de sokszor jelentős tapasztalatot birtokolnak. Lehet-e őket a tradicionális felfogás szerinti bevésésre ösztönző tudásközvetítéssel tanítani? Minden bizonnyal lehet, hiszen erre számtalan példát ismerünk; más kérdés, hogy mennyire célirányos és eredményes ez a tanuláselmélet az ő esetükben.

Ugyanakkor meggyőződésünk, hogy a konstruktivista pedagógia tanulásfelfogása közelebb visz a pedagógusok eredményes és hasznos továbbképzésének megszervezéséhez és lebonyolításához.

4. A konstruktívizmusról – az elmélet és a gyakorlat szintjén

A konstruktivizmus a 20. század hetvenes éveiben ismeretelméletként fejlődött ki többek között Ernst von Glasersfeld és Paul Watzlawick munkássága nyomán az Egyesült Államokban. (Glasersfeld saját elméletét radikális konstruktivizmusnak nevezi.) Ezen ismeretelméleti konstruktivizmus alapfeltevése az, hogy a szubjektumon kívüli világ a maga teljességében, úgy, ahogyan objektíve adott, nem ismerhető meg. Elménk a külső, tőlünk független realitást nem tudja „visszatükrözni”, „leképezni”, hanem élettörténeti tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, konstruáljuk meg a valóságainkat (Feketéné Szakos 2002, 33).

4.1. Mi a konstruktivista pedagógia lényege?

A konstruktivista magyarázat – amely a pedagógia számára felhasználható formában a 20. század utolsó harmadához érve fogalmazódott meg – a tudás konstruált jellegének elképzelésére épül. Úgy gondolják a konstruktivista gondolkodásmód hívei, hogy a tanulás egyszemélyes, önálló, belső konstrukciós, tudásépítési folyamat.

Nem kapjuk a tudást, hanem „csináljuk”, építjük, megalkotjuk magunkba. (Nahalka, 2008). A konstruktivista tanulásértelmezésben nagy szerepe van az előzetes tudásnak. A tanuló előzetes tudása, annak rendszerbe szerveződése minden tanuló (ezalatt jelen esetben a továbbképzésen részt vevő kollégákat értjük) esetében sajátos, csak az egyénre jellemző szerkezetet mutat. Az új tudás, amelylyel az egyén a tanulása során találkozik, ehhez az előzetes tudáskonstrukcióhoz kapcsolódik, ennek egyes elemeihez kötődik – vagy másképp horgonyozódik –, esetleg megváltoztatásra, szemléletváltásra ösztönzi az egyéni tudáskonstrukciót (Nahalka, 1997).

Véleményünk és meggyőződésünk szerint a diploma megszerzése utáni pedagógusképzéseket leginkább a konstruktívizmus szemszögéből érdemes vizsgálni és értelmezni.

A tradicionális oktatásfelfogás oldaláról viszonylag nehezen értelmezhető ez a szemléletmód, ezért az alábbiakban néhány példán keresztül szemléltetjük, hogy hogyan támogatjuk a pedagógusok tanulási folyamataiban az egyéni tudáskonstrukciók felépülését.

Főiskolánkon a 2011/12-es tanévben indult a tanár–pedagógiai mérés-értékelés tanára mesterszak. Jelentkezhetnek rá tanári és egyéb pedagógus diplomával rendelkezők, tanítók, gyógypedagógusok, szakoktatók. Mivel a jelentkezők mindegyike pedagógus munkakörben dolgozik, nemcsak korábbi tanulmányaik, hanem szakmai feladataik miatt is több-kevesebb gyakorlattal rendelkeznek a pedagógiai mérés és értékelés területén. Ha az értékelésre vonatkozó előzetes tudás hasonlóságát vagy különbözőségét akarjuk vizsgálni, több magyarázatot is találunk arra, hogy nagyon heterogén tudáskonstrukcióval rendelkeznek hallgatóink ezen a területen is. A pedagógiai mérés-értékeléssel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy különböző képzőintézményekben az alapképzés során más-más hangsúlyt kap a felkészítés erre a feladatra. Ezt igazolja egy, az említett projekt keretében 2014 február–márciusában végzett vizsgálatunk, melynek során 65, a dunaújvárosi tankerülethez tartozó gyakorló pedagógust kérdeztünk meg többek között arról, hogy milyen előképzettséggel rendelkeztek pályájuk kezdetén a mérés-értékelés problémaköréből. A mintánk nem volt reprezentatív, ezért a jellemzőket csak nagy vonalakban ismertetjük. A kitöltők egyharmada volt férfi, életkor szerint a legtöbben a 35–55 éves korosztályba tartoztak, kevesebb mint harmad részük középfokú intézményben dolgozott, a többiek alapfokon tanítottak. A megkérdezettek többsége úgy gondolja, hogy csak részben készítette fel a felsőoktatás a mérési-értékelési feladatokra. Mindössze 6 fő mondta azt, hogy tanulmányai során felkészült a pedagógiai mérési-értékelési feladatokra; legtöbben a diploma megszerzése után csak részben érezték magukat kompetensnek a tanulók teljesítményének megítélésében és egyéb értékelési feladatokban. Korábbi tapasztalataink alapján feltételeztük, hogy dominánsan egy-egy vizsgakérdés erejéig foglalkoznak a képzésben a pedagógiai értékelés problémájával, így ez a feltevésünk igazolódott.

A fenti megállapításokból logikusan következik, hogy a megkérdezettek nagyobb részének voltak nehézségei pályakezdőként a pedagógiai mérés-értékelés feladatával való megbirkózásban. Mivel mindenki más pályát járt be, és értékelési kompetenciáit eleinte tapasztalataiból alakította ki, nyilvánvaló volt a heterogeni-

tás a mesterképzés kezdetén a tudásban és tapasztalatban. A konstruktivista szemléletmód, valamint az ebből levezethető módszerek alkalmazását nemcsak az előzetes tudás különbözősége, hanem az is indokolta, hogy mindenki más területen akarja felhasználni az elsajátított tudást és kompetenciákat.

A hallgatókat arra motiváltuk, hogy a képzés során, amikor csak lehet, olyan feladatokat válasszanak, amelyek a pedagógusi munkájukhoz kapcsolódnak. A hallgatóknak szakirodalmi ajánlást adtunk, de ösztönöztük a munkájukhoz adekvát szakirodalom önálló keresését. A konzultációkon a jól tagolt, gondolatébresztő prezentációt megbeszéléssel, vitával szakítottuk meg. Rendkívül fontosnak tartottuk az „egymástól tanulást”, azaz nemcsak lehetőséget adtunk arra, hogy a saját fejlesztésű értékelési eszközeiket a társaiknak bemutassák és társaikkal megvitassák, hanem ezt mindenki számára feladatul adtuk. Az egyéni konzultációk lehetőségét a speciális kérdések megbeszélésére biztosítottuk. Két beadandó feladatot kaptak a hallgatók, mindkettő lehetővé tette, sőt megkívánta, hogy a tanult elméletet saját munkájukban alkalmazzák. Az egyik feladat a tanári önreflexió fejlesztését is szolgálta azzal, hogy a mérés-értékelés alapjairól tanultak szerint elemezzenek egy korábban általuk készített mérőeszközt. Célunk ezzel a feladattal az volt, hogy saját mérésről-értékelésről kialakult konstrukcióikban a szükséges változásokról meggyőződjenek.

4.2. A konstruktivista tanulás értékelése – a záróvizsga

A tanulás következtében létrejött új és egyéni tudáskonstrukciók értékelése sem a szokásos módszerekkel, sem azokkal az eszközökkel nem lehetséges. Sem a tananyag reprodukcióját kérő szóbeli kikérdezés, sem a tesztjellegű írásbeli kikérdezés nem alkalmas a számonkérésre.

A tanári szak elvégzéséhez szükséges produktum a tanári portfólió. A tanári portfólió, ami a kimeneti kompetenciák fejlődését bizonyító dokumentumok (az általunk példaként hozott szakon főleg saját vizsgálatok, mérések értékelések) összerendezéséből születik, kiválóan dokumentálja az egyéni tanulási eredményeket. A záróvizsga szóbeli tételórájának összeállításánál is arra törekedtünk, hogy minden felelet egyedi legyen, és a vizsgázónak alkalma legyen bemutatni saját tudáskonstrukcióját a pedagógiai mérés-értékelés valamely témakörében. A tételek két részből épültek fel: valamely probléma elméleti kifejtése, majd az adott kérdéskör saját gyakorlatban történő bemutatása.

A záróvizsga tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a jelöltek szinte kivétel nélkül meggyőzően bizonyították a pedagógiai mérési-értékelési feladatokra való felkészültségüket.

5. Jó gyakorlatok és az egymástól tanulás

A felnőttképzések egyik legnagyobb lehetősége a társaktól való tanulás. A heterogén összetételű felnőtt csoportok tanulási eredményeit megsokszorozhatja az a tudás és tapasztalat, amit egymástól szereznek. A probléma alapú tanulás is más értelmet nyer, mint az iskolás csoportokban. A bemutatott, felhozott problémák a valódi életből valók, ezek megoldása tanulási folyamatokat indukál, amiben jelentős szerepe van a társak tudásának és tapasztalatának. Ha nem meghatározott szaktárgyra vonatkozó továbbképzésre járó pedagóguscsoport összetételét vizsgáljuk, akkor a közös a csoport tagjaiban az lesz, hogy pedagógusok, de lehetnek hasonlóságok az intézménytípus szerint (pl. szakmai vizsgákat szerveznek) vagy az iskola szociokulturális környezetében, pl. nagy a hátrányos helyzetűek aránya stb. A tapasztalatok cseréje egy közös pedagógiai probléma megoldásában nagy haszonnal jár a résztvevők számára. Tapasztalataink és hallgatóink véleménye szerint nagyon hatásos, ha a továbbképzés résztvevői saját legjobb és legsikeresebb oktatási produktumaikat mutatják be egymásnak. A projekt, amelynek a keretében a pedagógus-továbbképzések eredményességén dolgoztunk, lehetővé tette, hogy a jó gyakorlatokat bemutató hallgatói prezentációk felkerüljenek a pedhalo.duf.hu elektronikus felületre is.

6. Összegezés

A pedagógus-továbbképzésekben két alapvető szempontot mindenképp szem előtt kell tartanunk. Az egyik, hogy felnőttképzésről van szó, amelyben az oktató és a hallgatók között partneri viszony vezethet eredményes tanulási folyamatokhoz. A hallgatótársaktól való tanulás, a kölcsönös problémamegoldás szintén élményszerűbbé és eredményesebbé teszi a továbbképzéseken való részvételt. A másik szempont, amit a sikeresség érdekében hatásosan alkalmazhatunk, a konstruktívista tanulásfelfogás a képzetek tervezésénél, szervezésénél, a feladatok meghatározásánál. Sok sikert hozzá!

Bibliográfia

- » Coombs, P.H – Prosser, R.C. – Ahmed, M. (1973): *New Pathsto Learning: For Rural Children and Youth*. Essex, Connecticut: International Councilfor Educational Development
- » Cserné Adermann Gizella (2000): Az önirányított tanulás. *Tudásmenedzsment*, 1. évf. 1. sz. 4–10. p.
- » Feketéné Szakos Éva (2002): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra*, 9. 29–42. p.

- » Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a látóhatáron. I. *Iskolakultúra*, 2. 21–34. p.
- » Nahalka István (2008): A hatékony, önálló tanulás kulcskompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén TÁMOP 3.1.1 – 08/1-2008-002 21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció projekt keretében www.ofi.hu/okoiskola-ofi-hu/segedanyagok/.../tanulas-nahalka

A nevelési stílus, a koherencia-érzet és az egészségmagatartás összefüggéseinek vizsgálata

A magyar lakosság születéskor várható élettartama és az egészségesen eltöltött évek száma jóval a nyugat-európai átlag alatt alakul. Ennek hátterében olyan tényezők is fellelhetők, melyek befolyásolásával javítani lehetne a statisztikai mutatókat. Vizsgálatunk céljával tűztük ki, hogy összefüggéseket állapítsunk meg az egyes szülői nevelői stílusok, a koherencia-érzet és a kialakult egészségmagatartás között. Eredményeink alapján elmondható, hogy fontos lenne, hogy a szülők tisztában legyenek azzal, hogy gyermekük koherencia-érzete és egészségmagatartása elsősorban rajtuk, a nevelési módszereiken múlik. A rizikómagatartás kerüléséhez nem elég, hogy a serdülőket egészségnevelés-óra keretein belül felvilágosítjuk a káros szenvedélyek következményeiről. A születéskor várható átlagos életkort és az egészségesen eltöltött évek számát főként a családon belül, a helyes neveléssel lehetne befolyásolni.

1. Bevezetés

Az életmód, ezen belül az egészségmagatartás befolyásolása már kora gyermekkorban megkezdődik az elsődleges, illetve a másodlagos szocializációs csatornákon keresztül nem csupán direkt módon, hanem sok esetben indirekt mechanizmusokon keresztül. A XXI. század emberei számára új feladatok fogalmazódnak meg az egészséges élet, egészségmegőrzés területén, miután a különböző szocia-

* Csima Melinda PhD adjunktus; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógia-Pszichológia Tanszék, melinda.csima@gmail.com
Fisher Brigitta egyetemi hallgató; Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet Védőnői és Prevenció Tanszék, fischerb19@gmail.com
Gelencsér Erzsébet dr. tudományos segédmunkatárs, gyermekgyógyász-gasztroenterológus főorvos; Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet Védőnői és Prevenció Tanszék – Kaposi Mór Oktató Kórház, erzsebet.gelencser@etk.pte.hu
Harjánné Brantmüller Éva PhD adjunktus; Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet Védőnői és Prevenció Tanszék, evabrantmuller@gmail.com

lizációs színterek befolyásoló szerepe mellett az info-kommunikációs eszközök hatásai az egészségre megkerülhetetlenek. A televízió, az internet ontja magából az egészségre hatásos szerek, ötletek, tevékenységek sokaságát, azonban ezek az ismeretek mégsem bizonyulnak elegendőnek az egészség-preventív magatartás kialakításának szempontjából. A társadalom átalakulása máshová helyezi a hangsúlyokat az egészségmegőrzés területén, átrendezi a prioritásokat, ami a közeljövőben új kutatási irányokat jelöl ki (Karácsony 2013).

Az egészség-preventív viselkedés kialakításához elengedhetetlen az egészség-viselkedést meghatározó tényezők feltérképezése. Napjainkban számos kutatás (Elekes 2007; Németh és mtsai 2011; Petőné 2011; 2012) foglalkozik a serdülők egészségmagatartásával, annak háttértényezőivel, arra viszont kevés vizsgálat irányul, hogy feltárja a serdülők egészségmagatartása és a szülői nevelői stílusok közötti összefüggéseket. A hatékonyabb preventív programok megvalósítása érdekében fontos lenne a nevelői stílusok és a serdülők rizikómagatartása közötti kapcsolat vizsgálata. Kutatásunk fókuszába ezért a nevelési stílus és az egészségmagatartás közötti kapcsolat elemzését helyeztük, melyben nagy szerepet kapott a koherencia-érzet vizsgálata is.

2. Kutatási előzmények

A gyermek elsődleges szocializációs közege a család, itt tanulja meg a társadalmi viselkedési módokat és szabályokat. A gyermekkori történései, kiemelten a gyermeket érő nevelői hatások alapvetően hozzájárulnak a gyermek életminőségének, jövőjének alakításához. Kutatások egybehangzó eredményei alapján a hibás nevelési gyakorlat önmagában is rizikótényező lehet a gyermek szocializációja során, ezért a nevelési gyakorlat megismerése mind a neveléstudományi, mind pedig a pszichológiai gondolkodásban központi kérdés volt (Bánfai és munkatársai 2014; Csima és mtsai 2015; Deutsch és mtsai 2015). A család fontos védőfaktorként is funkcionál az egészségkárosító magatartással szemben. A serdülőkori szerhasználat hátterében a különböző társas és családi hatások, a szociális motivációk különösen nagy hangsúllyal szerepelnek (Balázs–Pikó 2013). A családi hatások és a szerfogyasztás összefüggéseit középpontba állító hazai kutatások többsége azt támasztja alá, hogy a szülőkkel való kapcsolat komoly hatással van a szerfogyasztásra: a szülőkkel való jó kapcsolat protektív tényező, míg a minőségben ettől negatív irányban eltérő kapcsolat növeli a szerfogyasztás esélyét. A támogató anya és az autoriter, szigorú apa védő tényező a szerfogyasztás szempontjából. Az anya szerepe a kötődés protektív szerepével függ össze, az apának viszont a monitoring

és kontrollfunkciókkal összefüggő szerepe a meghatározó (Brassai–Pikó 2005). Egyes szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a szülői kontroll önmagában nem hatékony védőfaktor, csak abban az esetben, ha jelen van mellette a szülők reflektáló, elfogadó attitűdje is a serdülők felé (Pikó–Balázs 2012). A hazai kutatások legfőbb konklúziója, hogy a család olyan protektív tényező, amely segít a kockázati hatások semlegesítésében. A szülőkkel való erős kapcsolat véd a serdülőkori rizikó-magatartás kialakulásával szemben (Kádár–Balogh 2008). Hasonló eredményekről számolnak be a külföldi kutatások is, melyek rámutatnak a serdülőkori dohányzás és a nevelői stílus közötti összefüggésre (O’Byrne–Haddock–Poston 2002; Castrucci–Gerlach 2006), valamint az alkohol- és drogfogyasztás háttérében rejlő jellegzetes nevelési gyakorlatokra (Haans, 2004).

3. Vizsgálati anyag és módszer

Kutatásunk keresztmetszeti, kvantitatív, leíró jellegű kutatás, melyet 11–12. évfolyamos serdülők körében végeztünk. Kutatási eszközünk saját szerkesztésű, standardizált elemeket tartalmazó kérdőív volt. A nevelési gyakorlat vizsgálata a Szülői Bánásmód Kérdőív (*Parental Bonding Instrument, PBI*) magyar változatának (*H-PBI*) segítségével történt, melyet előbb az anyára, majd az apára vonatkozóan kellett kitölteni. A nevelési stílus vizsgálata a serdülő percepcióján keresztül történt (Tóth–Gervai 1999). A koherencia-érzettel kapcsolatos 5 kérdés a *Psychological Immune System Inventory* teszt (a továbbiakban *PISI*) részét képezi (Oláh 1996). Bár Antonovsky értelmezésében a koherencia-érzet elemei az átélt élethelyzet érthetősége, átláthatósága, az életproblémák kezelhetősége, valamint mindezek értelme, értéke (Varga 2005), a PISI-teszt koherencia-érzet mérésére vonatkozó állításai csupán az érthetőséget/átláthatóságot, valamint az érdemességet vizsgálják. E két dimenzió szerepe azonban meghatározó, mivel amennyiben ezen összetevők alapján magas koherencia-érzet mutatkozik az egyénnél, a hiányzó erőforrásokon képes felülemelkedni (Meleg 2009).

A célcsoporton belüli mintavétel egyszerű, nem véletlenszerű, kényelmi mintavétel volt. Összesen 327 darab kérdőívet osztottunk ki egy kaposvári gimnáziumban, melyből végül 277 kérdőív elemzésére kerülhetett sor. A vizsgálatba bevont tanulók életkora 16–20 év között volt (átlagéletkor: 17,24). A válaszadók 62%-a lány (171 fő), 38%-a fiú (106 fő). Az adatok leíró statisztikai elemzését követően matematikai statisztikai módszerekkel, Khi-négyzet próbával, ANOVA próbával, korreláció-elemzéssel vizsgáltuk a változók közötti összefüggéseket.

4. Eredmények

4.1. A nevelési stílus és a koherencia-érzet jellemzői

A *Szülői Bánásmód Kérdőív* magyar változata a szeretet, a túlvédés és a korlátozás dimenziójában vizsgálja a szülő nevelői stílusát. Az átlagok és a szórás meghatározását követően saját eredményeinket (2. táblázat) összehasonlítottuk az eredeti vizsgálat (1. táblázat) átlagaival és szórásaival. Az eltérés, úgy véljük, abból adódott, hogy az eredeti kérdőívet jórészt főiskolások és egyetemisták töltötték ki, jelen vizsgálat célcsoportja ezzel szemben a középiskolás korosztály volt. Az eltérések így magyarázhatók az életkori különbséggel, sajátosságokkal.

	Anya		Apa	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Szeretet-törődés	28,1	6,3	22,5	8,5
Túlvédés	8,7	4,5	6,5	4,7
Korlátozás	6	3,5	5,6	4,1

1. táblázat: A H-PBI skálák átlagértékei és szórásai a szülők szerinti bontásban

	Anya		Apa	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Szeretet-törődés	29,82	5,68	25,66	8,47
Túlvédés	7,17	4,42	7,17	4,42
Korlátozás	6,4	3,39	5,86	4,08

2. táblázat: Saját kutatásunk alapján számolt átlagértékek és szórások

A PISI-teszt a pszichológiai immunrendszer fejlettségét, hatékonyságát vizsgálja 14 éves életkort betöltött személyeknél. A koherencia-érzet mérésére a teszt öt állítást tartalmazó alsklálját alkalmaztuk. A magyarországi standard értékektől kismértékben eltérő értékeket kaptunk (3. táblázat). A kutatásunkba bevont személyek átlagértékei alapján két kategóriát hoztunk létre: átlagosnál alacsonyabb és átlagosnál magasabb koherencia-szinttel rendelkezők. E csoportosítás alapján elmondható, hogy az általunk felmért diákok 53,5%-a az átlagosnál magasabb, míg 46,5%-uk az átlagosnál alacsonyabb koherencia-szinttel rendelkezik.

	Magyarországi standard	Saját minta
Átlag	15,97	15,39
Szórás	3,97	3,42

3. táblázat: A koherencia-érzet átlag- és szórásértékei

4.2. Az egészségmagatartás jellemzői

A tanulók egészség-preventív magatartására irányuló kérdéseket, melyek a sportolási szokásokat vizsgálták, a 2010-es HBSC kutatásból emeltük át. A válaszok alapján megállapítható, hogy mindössze a diákok 3%-a nem sportol szabadidejében. A legtöbben (a válaszadók közel 40%-a) hetente két-három alkalommal mozognak iskolai tanórákon kívül; őket követik azok, akik heti 4–6 alkalommal sportolnak (18%).

A rizikómagatartás vizsgálata során a dohányzás, a szeszesital-fogyasztás, a marihuána, valamint egyéb kábítószeres fogyasztása állt érdeklődésünk fókuszában. Az erre irányuló kérdéseket az egészség-preventív magatartás vizsgálatához hasonlóan szintén a 2010-es HBSC kutatásból emeltük át. A vizsgálatba bevont diákok között meglepően sokan vannak, akik nem dohányoznak (80%), és csak 9% vallotta, hogy naponta rágyújt.

Az alkoholfogyasztás vonatkozásában már kevésbé kedvező a kép: a diákok egy negyede állította, hogy még soha nem ivott annyi alkoholt, hogy részeg legyen; közel ugyanennyien (26%), több mint tízszer vitték túlzásba a szeszesital-fogyasztást. A tanulók egy ötöde két-három alkalommal; 15%-uk egyszer, 13%-uk pedig 4–10 alkalommal volt már részeg. A fiatalok legtöbbször 16 évesen, vagy annál idősebben volt először részeg (38%). Kiemelendő, hogy 4 fő 11 évesen, vagy fiatalabban életkorban volt először részeg. A kutatásba bevont serdülők 83%-a nem fogyasztott még marihuánát (lányok 83,63%-a, fiúk 80,95%), összesen 17%-uk próbálta már ki ezt az illegális szert (lányok 16,37%-a, fiúk 19,05%-a). E kérdéskör esetén fontos felhívni a figyelmet a kipróbálás életkorára, mely a minta vonatkozásában a következőképpen alakult: 14 éves kor előtt összesen 5 diák próbálta ki, közülük ketten vannak, akik 11 évesen, vagy fiatalabb korukban, egy személy 12 évesen, szintén ketten pedig 13 évesen használták először. 14 évesen 4, 15 évesen 9, 16 évesen vagy idősebb korban 28 diák próbálta ki a marihuánát. Összesen 21 diák használt már más kábítószer is (a minta 7,69%-a) a marihuánán kívül.

4.3. Összefüggés-vizsgálatok

A nevelési stílus, a koherencia-érzet és az egészségmagatartás összefüggésének vizsgálatához első lépésben megnéztük, hogyan hat a nevelési stílus a koherencia-érzetre, milyen irányban befolyásolja azt. Az egyes szülői nevelési stílusok és a koherencia-érzet közötti kapcsolat vonatkozásában megállapítható, hogy mind az anyai ($r=0,32$), mind pedig az apai szeretet ($r=0,32$) pozitív irányú, közepes szorosságú, szignifikáns kapcsolatban áll a koherencia-érzettel. Mindét esetben $p<0,01$. Ez tehát azt jelenti, hogy azok a fiatalok, akiknek nevelésére a szeretet-törődés volt jellemző, magasabb koherencia-érzettel rendelkeznek.

A korlátozó nevelői attitűd csak az anya esetében mutatott szignifikáns összefüggést a koherencia-érzettel. A kapcsolat negatív irányú, gyenge szorosságú volt a kérdőívet kitöltők koherencia-érzetével; tehát ha valakit túlnyomórészt korlátozó neveléssel neveltek, akkor alacsonyabb koherencia-érzet várható az esetükben. Az anyai korlátozás és koherencia-érzet esetében $r=-0,14$, $p=0,05$. A túlvédő nevelői attitűd és a koherencia-érzet között mindkét szülő esetén negatív irányú, közepes szorosságú, szignifikáns összefüggés mutatkozott (mindkét esetben: $p<0,01$, $r=-0,26$). Ebből arra következtethetünk, hogy minél inkább a túlvédő nevelői stílus jellemzi a szülők nevelési stílusát, annál alacsonyabb lesz a gyermek koherencia-érzete.

A koherencia-érzet és az egészségmagatartás összefüggéseinek vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy mind az általunk vizsgált egészség-preventív magatartásforma (testmozgás), mind pedig a rizikó-magatartás vonatkozásában szignifikáns összefüggés mutatható ki. Hasonló összefüggések mutatkoztak a nevelési stílus és az egészségmagatartás kapcsolatának elemzése során is. Azok között, akik az iskolai testnevelésórán kívül semmit nem mozognak (0 nap), jóval magasabb arányban vannak jelen az átlagosnál alacsonyabb koherencia-szinttel rendelkezők (58,06%). A hét minden napján sportolók csoportjának közel háromnegyedét az átlagosnál magasabb koherencia-érzettel rendelkezők alkotják (72,5%). A heti egy, négy illetve hat napon intenzív testmozgást végzők között szintén felülreprezentáltak az átlagosnál magasabb koherencia-érzettel rendelkező fiatalok ($p=0,02$). A naponta dohányzók 72%-ának az átlagosnál alacsonyabb a koherencia-érzete, míg a nem dohányzóknál felülreprezentáltak azok, akiknek az átlagosnál magasabb a koherencia-érzete ($p=0,04$). A nevelési stílus és a dohányzás közötti kapcsolat vizsgálata alapján úgy tűnik, a serdülők dohányzásának elsősorban a túlvédő szülői magatartás kedvez. Mind az apa, mind az anya vonatkozásában a kapcsolat tendenciaszintűnek mondható (0,06).

Hasonló összefüggés figyelhető meg a koherencia-érzet és a részegségek számának vizsgálatakor. Akik még soha, illetve egy-két alkalommal voltak részegek, jelentősen magasabb koherencia-érzettel rendelkeznek; velük ellentétben azok között, akik már többször voltak részegek, jóval magasabb arányban vannak jelen az átlagosnál alacsonyabb koherencia-érzettel rendelkezők ($p=0,02$). A szülői nevelői stílusok közül a túlvédő szülői magatartás befolyásolta leginkább a részegségek számát oly módon, hogy minél erőteljesebb a nevelési gyakorlatban a túlvédő magatartás, annál gyakrabban fordul elő a serdülőnél a lerészegedés. Az anyai és az apai túlvédés esetén is tendenciaszintű (mindkettőnél $p=0,07$) volt a kapcsolat az említett változók között.

A kérdőívet kitöltők 17%-a fogyasztott már marihuánát életében; 60,42%-uk az átlagosnál alacsonyabb koherencia-érzettel rendelkezik. A nem fogyasztók között felülreprezentáltak azok, akiknek az átlagosnál magasabb a koherencia-érzetük ($p=0,03$). A nevelési stílusok közül a szeretet–törődés dimenzió az apa esetében szignifikáns kapcsolatot mutatott a marihuána fogyasztással ($p=0,001$), az anya esetében ez nem mutatható ki. Minél inkább megjelenik az apa nevelési gyakorlatában a szeretet–törődés, annál kevésbé jellemző a marihuána fogyasztása, tehát az apai szeretet–törődés protektív tényezőnek bizonyul.

5. Összegzés

Az egészségmagatartás befolyásolása a különböző szocializációs szinterek egyik kiemelt feladata. Az ismeretközvetítésen, a mintaadáson túl rendkívüli jelentőségük van azoknak a tudattalan mechanizmusoknak, melyek a személyiségfejlődésre hatva erőteljesen determinálják az egészséggel kapcsolatos választásokat is. Kutatásunk során olyan tényezőket azonosítottunk a serdülőkorúak egészségmagatartásának hátterében, melyek a családi nevelés során indirekt módon alakítják az egészségviselkedést. Vizsgálatunk elsődleges célja volt, hogy megállapítsa az összefüggéseket a nevelési stílus, a koherencia-érzet, valamint az egészségmagatartás között. Keresztmetszeti, kvantitatív, leíró jellegű kutatásunk eredményeinek birtokában megállapítható, hogy a szülői nevelői stílus befolyásolja a serdülők koherencia-érzetét ($p<0,01$), mégpedig oly módon, hogy a szeretet–törődés az átlagosnál magasabb, a túlvédő nevelés az átlagosnál alacsonyabb koherencia-érzetet eredményez. A nevelési stílus és a rizikó-magatartás közötti összefüggés vizsgálatának eredményeként elmondható, hogy a szülők korlátozó, valamint túlvédő nevelési gyakorlata valószínűsíti a rendszeres dohányzást ($p=0,04$). A koherencia-érzet mindegyik egészségmagatartási formával szoros kapcsolatban áll. Minél ala-

csnyabb a koherencia-érzet, annál valószínűbb, hogy valamely rizikómagatartási forma megjelenik a serdülőnél.

Kutatásunk arra hívja fel a figyelmet, hogy az egészségmagatartást meghatározó tényezők között a nevelési folyamatban alkalmazott nevelési stílus szerepe nem elhanyagolható. A nevelési stílus elsősorban a koherencia-érzetet befolyásolva fejti ki hatását az egészségmagatartásra. Fontos lenne, hogy a szülők, illetve a gyermekek nevelésében és oktatásában részt vevő pedagógusok tisztában legyenek azzal, hogy a felnövekvő generáció koherencia-érzete és egészségmagatartása szoros kapcsolatban áll a nevelési gyakorlattal. A születéskor várható átlagos élettartam és az egészségesen eltöltött évek száma így már kora gyermekkorban, a megfelelő nevelői attitűddel befolyásolható.

Bibliográfia

- » Balázs Máté Ádám – Pikó Bettina (2013): Serdülőkori alkoholfogyasztást befolyásoló tényezők: a szociális háló és a barátok szerepe. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 14. évfolyam 1. szám, 25–44. p.
- » Bánfai Bálint – Betlehem József – Deutsch Krisztina – Jeges Sára – Lampek Kinga – Petóné Csima Melinda – Tancsics Dóra – Betlehem József (szerk.) (2014): Összefoglaló tanulmány a TÁMOP 6.1.4/12/1-2012-00001 „Koragyermekkori (0–7 év) program” kiemelt projektben végzett „Szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének felmérése, a 0–7 éves korú gyermekek alapellátásával kapcsolatos elvárásainak elégedettség-felmérése, szociológiai/szociálpszichológiai típusú felmérés és elemzés” vonatkozásában. Magyarország. ÁNTSZ Országos Tisztifőorvosi Hivatal: Koragyermekkori (0–7 év) program, Budapest: OTH. 1–240. p.
- » Brassai László – Pikó Bettina (2005): Szerhasználat és családi tényezők vizsgálata középiskolásoknál. *Addiktológia*, 4. évfolyam, 1. szám. 7–28. p.
- » Brian C. Castrucci, BA – Karen K. Gerlach, PhD, MPH (2006): Understanding the Association Between Authoritative Parenting Style and Adolescent Smoking. *Maternal and Child Health Journal*. 10. évfolyam, 2. szám. 214–227. p.
- » Csima Melinda – Deutsch Krisztina – Bánfai Bálint – Betlehem József – Jeges Sára – Tancsics Dóra – Lampek Kinga (2015): A gyermekneveléssel kapcsolatos attitűd jellemzői a 0–7 éves korú gyermeket nevelő családokban. *Képzés és Gyakorlat*, 2015. 13. évf. 1–2. sz. 26–47. p.
- » Deutsch Krisztina – Lampek Kinga – Betlehem József – Bánfai Bálint – Tancsics Dóra – Jeges Sára – Csima Melinda (2015): Rizikó- és protektív tényezők a családban. *Képzés és Gyakorlat*, 2015. 13. évf. 1–2. sz. 49–67.
- » Elekes Zsuzsanna (2009): Egy változó kor változó ifjúsága. Fialatok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon – ESPAD 2007. http://demetrovics.hu/dokumentumok/Kutatasok_12_ElekesZs_konyv.pdf [2015.03.30.]
- » Kádár Magdolna Katalin – Balogh Mónika (2008): A kábítószer-fogyasztás háttértényezői – kiemelten a családi kapcsolatokra, a szabadidő eltöltésére és az értékrendszerre vonatkozóan – állami és egyházi középiskolások körében. *Egészségfejlesztés*, 49. évfolyam, 5–6. szám. 8–18. p.

- » Karácsony Ilona (2013): Egészségfejlesztés értékeinek közvetítése az iskolában az IKT központú világunkban. In: Karlovicz János (szerk.): Egészségügy és haladás. 65–81. p. <http://www.irisro.org/health2013/07/KaracsonyIlona.pdf> [2015. 06.07.]
- » Kristin Koetting O’Byrne, B. A. – C. Keith Haddock, Ph.D. – Walker S. C. Poston, Ph.D. (2002): Parentingstyle and adolescent smoking. *Journal of Adolescent Health*. 30. szám. 418–425. p.
- » Meleg Csilla (2009): Életminőség: társadalmi probléma és pedagógiai válasz. In: Benedek András – Hunyady Györgyné (szerk.): Az oktatás közügy: VII. Nevelésügyi Kongresszus: zárókötet. <http://www.petriktisztk.hu/Dokumentumok/Egy%C3%A9b%20dokumentumok/viinevelesugyikongresszuszarokotet.pdf> [2015.01.10]
- » Németh Ágnes – Halmai Réka – Kökönyei Gyöngyi – Költő András – Örkényi Ágota – Páll Gabriella – Zakariás Ildikó – Zsiros Emese (2011): Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. http://www.ogyei.hu/aktivitas/HBSC_jelentes [2015.03.27.]
- » Oláh Attila (1996): A megküzdés személyiség tényezői: A pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere. Budapest: ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék. Kézirat, 1996.
- » Petőné Csima Melinda (2011): A szubjektív életminőség és az egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében. In: Barkóczy László – Hajdicsné Varga Katalin (szerk.) Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás. Kaposvár, Magyarország, 2011.03.25. 241–253.
- » Petőné Csima Melinda (2012): Az egészségmagatartás és a koherencia-érzet szerepe az életminőség formálásában PhD. értekezés. http://www.nevtudphd.pte.hu/docs/petone_csima_melinda_-_disszertacio.pdf [2015. július 10.]
- » Pikó Bettina – Balázs Máté Ádám (2012): A szülői nevelési stílus jelentősége a serdülők dohányzása és alkoholfogyasztása szempontjából. *Pszichológia*, 32. évfolyam, 2. szám. 173–187. p.
- » Tina Hotton – Dave Haans, (2004): Alcohol and drug use in early adolescence. *Health Reports*, 15. évfolyam, 3. szám. 9–19. p.
- » Tóth Ildikó – Gervai Judit (1999): Szülői Bánásmód Kérdőív. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54. évfolyam, 4. szám. 551–566. p.
- » Varga Károly (2005): Szalutogenezis – „a visszacsapás rugóhatása”. *Egészségfejlesztés*, XLVI. évfolyam 1–2. sz. 38–42. p.

Szülői nevelési stílus hatása a serdülők családi légkörre vonatkozó nézeteire, az étellel való elégedettségére, az élet értelmességébe vetett hitére, depressziós szintjére, valamint konfliktuskezelési preferenciájára

A serdülőkori problémás magatartás hátterében gyakran a szülők helytelen nevelési stílusa áll. Jelen vizsgálat célja a szülői nevelési stílusok és a serdülők viselkedésének és lelki beállítódásának néhány dimenziója közötti kapcsolat feltárása. Középfokú oktatási intézmények 15–18 éves tanulói között nem véletlenszerű mintavétel történt (n=171) Kaposváron, 2014 őszén. A saját szerkesztésű kérdőív standard kérdőívekből átvett elemeket is tartalmazott. Az adatok elemzésére leíró statisztika, χ^2 -próba és Fisher's Exact Test készült. Az eredmények rámutatnak, hogy a következetes és az engedékeny szülők gyermekei jobbnak ítélték a családi légkört, magasabb az étellel való elégedettségük, az élet értelmességébe vetett hitük, alacsonyabb a depressziós szintjük, és a konfliktusaik során többnyire kompromisszumkeresők.

1. Bevezetés és célkitűzések

A szülők és a kamaszok számára egyaránt komoly kihívást jelent a serdülőkor. Az egyén harmadik születésének is nevezett korszak jellemzője, a nemi identitás elérése, a szülőkről való **érzelmi leválás, valamint a felnőtt szerepekre való felkészülés**. A konfliktusokkal terhes időszak lényeges kérdése, hogy a szülők

* Harjánné Brantmüller Éva PhD adjunktus; Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet Védőnői és Prevenációs Tanszék, evabrantmuller@gmail.com
Horváth Orsolya egyetemi hallgató; Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, horvathorsolya17@gmail.com
Karácsony Ilona szakoktató; Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Védőnői és Prevenációs Tanszék, ilona.karacsony@etk.pte.hu

milyen nevelési stílussal, milyen módszerekkel közelednek kamaszodó gyermekükhöz.

Napjaink egyik kiemelkedően fontos problémája a serdülőkori problémás magatartásformák számának növekedése, melynek háttérben gyakran a szülő helytelen nevelési stílusa áll. Számos hazai és nemzetközi kutatás vizsgálta különböző aspektusokból a szülői nevelési stílusok hatását (Deutsch et al. 2015). A negatív családi kapcsolatok növelik, a mértékadó szülői nevelési stílus és a pozitív szülői azonosulás pedig csökkenti a szerfogyasztás gyakoriságát (Pikó et al. 2012). A magasabb szülői visszautasításról beszámoló serdülők asszertívebbek, míg a szülői érzelmi melegségről számot adók kooperatívabbak (Meskó et al. 2013).

Jelen vizsgálat célja, hogy feltárja a kapcsolatot a szülők nevelési stílusa és a serdülők **élettel való elégedettsége**, az élet értelmességébe vetett hite, a konfliktusok kezelésének módja, a depressziós szintjük, valamint a családi légkör értékelése **között**.

2. Minta és módszer

A kutatás célcsoportját középfokú oktatási intézmények 15–18 éves tanulói alkották, összesen 171 fő. A minta nemek szerinti megoszlására jellemző, hogy felülreprezentáltak a lányok (63%), míg a fiúk kisebb arányban (37%) jelentek meg. A válaszadók 81%-a gimnáziumban, 19%-a egyéb középfokú közoktatási intézményben tanult.

A nem véletlenszerű mintavétel során anonim, kérdőíves adatfelvétel történt, 2014 őszén. A diákok mindegyike 1–4 éve kollégista, akik családban nevelkedtek, és jelenleg is a hétvégéket, szüneteket családjukkal töltik.

A kérdőív a saját kérdéseken túl, átvett elemeket is tartalmazott: Campbell-féle „Élettel való elégedettség Kérdőív”, Rahe-féle „Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív” „Élet értelmessége” alskála, Beck-féle „Depresszió Kérdőív”, Thomas-Kilmann-féle „Konfliktuskezelési Kérdőív” (Campbell et al. 1976; Rahe et al. 2002; Beck et al. 1961; Thomas et al. 1974). A vizsgálat céljának megfelelően, pszichológus segítségével kerültek kiemelésre kérdéscsoportok a standard kérdőívekből. A serdülőknél Baumrind nyomán összeállított nevelési stílusok (*következetes, tekintélyelvű, elhanyagoló, engedékeny*) közül kellett kiválasztani a szüleikre legjellemzőbb karaktert (Baumrind 1971).

Az adatok feldolgozása SPSS v 13 segítségével történt. A kutatás adatainak kiértékelésére leíró statisztikát, valamint Khi-négyzet próbát és a Fisher Exact tesztet használtuk. Szignifikánsnak tekintettük az eredményeket, ha $p \leq 0,05$ (Pakai et al. 2013).

3. Eredmények

Az anyák 71%-a, az apák 59%-a érettségivel vagy ennél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezett. A diákok jelentős része, 64%-a mindkét, 32%-a csak az egyik szülőjével, míg 4%-a egyéb családtaggal élt együtt.

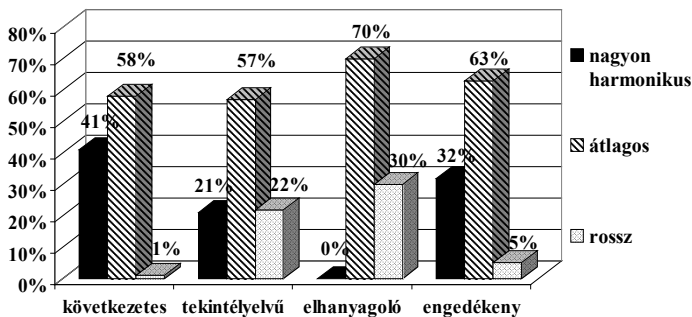
Következetes nevelési stílussal jellemezhető az anyák 75%-a, az apák 51%-a. Figyelemre méltó, hogy az apák 20%-át az *elhanyagoló*k, az anyák 15%-át a pedig a *tekintélyelvű*ek közé sorolták a válaszadók. A *következetes* nevelési stílust alkalmazó anyák 61%-a, a *tekintélyelvű*ek 57%-a, az *engedékenyek* 58%-a rendelkezett **érettségivel**, azonban az *elhanyagoló* anyák 60%-a nem. A két szülő között csak az *elhanyagoló* nevelési stílus esetén volt különbség a kvalifikációban, mivel az *elhanyagoló* apák 53%-a érettségizett volt.

Az anya legmagasabb iskolai végzettsége és nevelési gyakorlata között összefüggésre korábbi tanulmányok is felhívják a figyelmet (Bánfai et al. 2014; Csima et al. 2015).

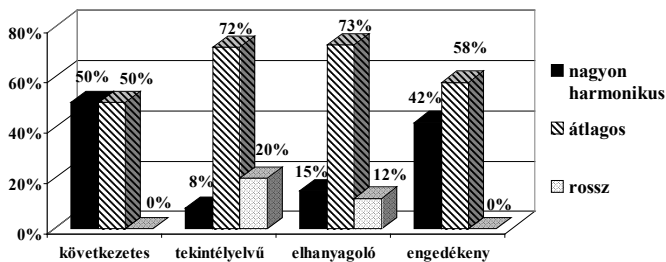
3.1 A nevelési stílus és a családi légkör

A serdülők 36%-a *nagyon harmonikus*nak, 59% átlagosnak, 5% rossznak minősítette a családi légkört. Erős szignifikáns kapcsolat mutatkozott a két változó között mindkét szülő esetében ($p < 0,01$).

Az anyai és az apai nevelési stílusok vonatkozásában nagymértékű hasonlóság mutatkozott (1. ábra, 2. ábra). Akik nagyon harmonikusnak értékelték a családi légkört, többségében *következetes* (apa: 72%; anya: 85%), illetve *engedékeny* (apa: 16%; anya: 10%) szülővel rendelkeztek. Ugyanakkor, akik rossznak minősítették a családjuk együttélését, döntően olyan szülők gyermekei voltak, akik a *tekintélyelvű* (apa: 56%; anya: 33%), vagy az *elhanyagoló* (apa: 44%; anya: 33%) nevelési stílust alkalmazták.



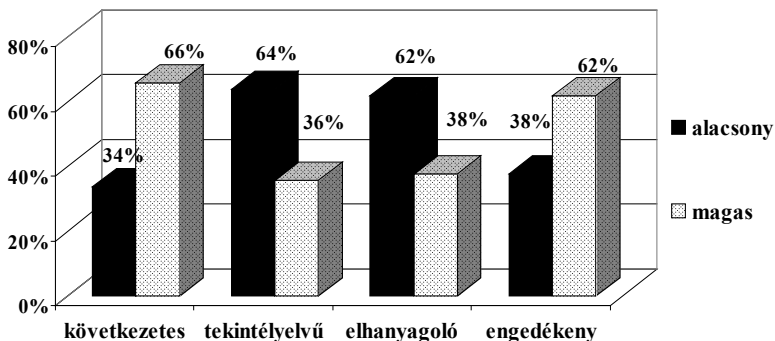
1. ábra: Az anyák nevelési stílusa és a családi légkör (n=171)



2. ábra: Az apák nevelési stílusa és a családi légkör (n=171)

3.2 A nevelési stílus és az étellel való elégedettség

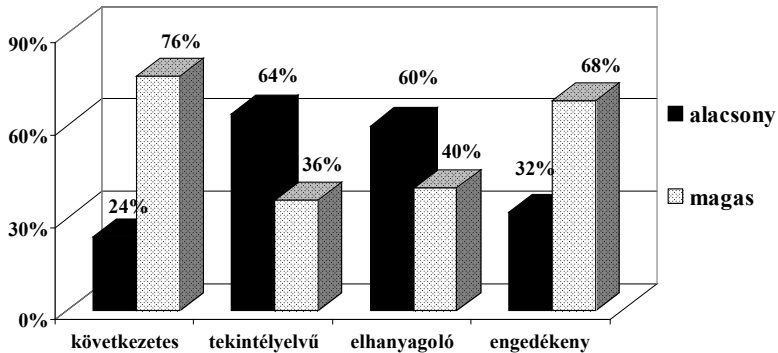
A serdülők 70%-ának magas az étellel való elégedettsége, azonban csak az apa nevelési stílusa mutatott szignifikáns kapcsolatot a vizsgált változóval ($p=0,006$). A következetes és az engedékeny apák gyermekeinél magas az étellel való elégedettség aránya, szemben a tekintélyelvű és az elhanyagoló apák serdülőivel (3. ábra).



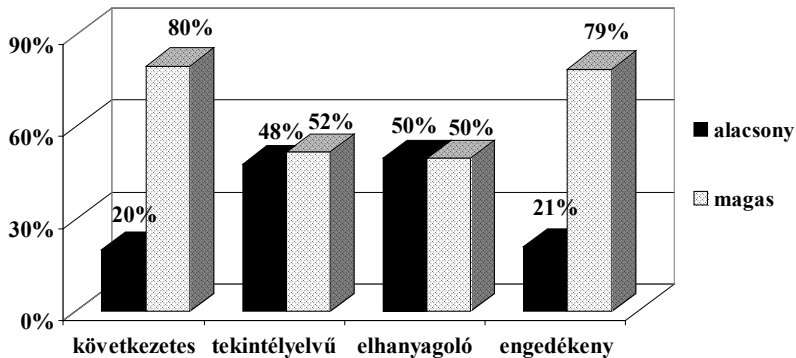
3. ábra: Az apák nevelési stílusa és a serdülők étellel való elégedettsége (n=171)

3.3 A nevelési stílus és az élet értelmességébe vetett hit

A serdülők élet értelmességébe vetett hitére mind az anyai ($p=0,003$), mind az apai nevelési stílus ($p=0,002$) jelentős hatást gyakorolt. Amennyiben következetes, vagy engedékeny nevelési stílust alkalmaztak a szülők, a gyerekek többségének magas volt az élet értelmességébe vetett hite, szemben a tekintélyelvű, illetve az elhanyagoló szülők gyermekeivel (4. ábra, 5. ábra).



4. ábra: Az anyák nevelési stílus és a serdülők élet értelmességébe vetett hite (n=171)

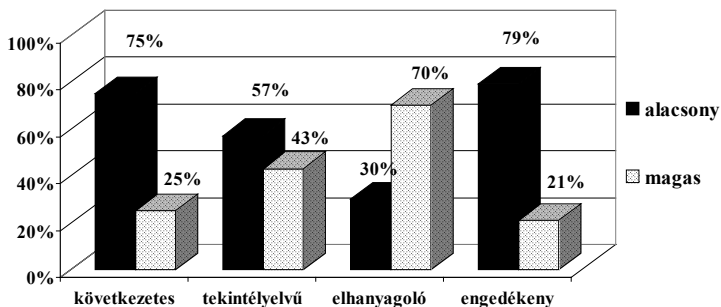


5. ábra: Az apák nevelési stílus és a serdülők élet értelmességébe vetett hite (n=171)

A tekintélyelvű és az elhanyagoló stílus esetében különbség mutatkozott a két szülő között. Az anyák negatív hatása erőteljesebben érvényesült mind a két előbb említett nevelési stílusnál.

3.4 A nevelési stílus és a serdülők depressziós szintje

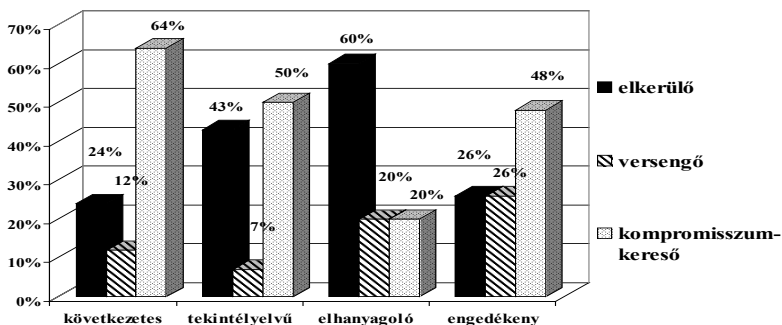
Az anya nevelési stílusa szignifikáns kapcsolat mutatott a serdülők depressziós szintjével ($p=0,013$), ezzel szemben nem mutatott szoros összefüggést az apa nevelési stílusával ($p=0,084$). Míg a következetes és az engedékeny nevelési stílust alkalmazó anyák serdülőinek a többségénél a depressziós szint alacsony volt, addig az elhanyagoló anyák esetében a serdülők 70%-a, a tekintélyelvű anyák gyermekeinek 43%-a mutatott magas depressziós szintet.



6. ábra: Az anyai nevelési stílus és a serdülők depressziós szintje (n=171)

3.5 A nevelési stílus és a konfliktuskezelés

Az anya nevelési stílusa a serdülő konfliktuskezelési stratégiájával szoros kapcsolatot mutatott ($p=0,036$), az apa nevelése nem hatott jelentősen ($p=0,132$). Az anyák *következetes*, *tekintélyelvű*, illetve *engedékeny* nevelési stílusa esetén a serdülők többsége konfliktuskezelési stratégiaként a *kompromisszumkeresést* választotta, ezzel szemben az anya *elhanyagoló* nevelési stílusa az *elkerülő* magatartást erősítette. A tekintélyelvű anyák esetében kettősség figyelhető meg. Pozitívum, hogy a serdülők 50%-a kompromisszumkereső, azonban 43%-ban az elkerülést preferálja (7. ábra).



7. ábra: Az anyai nevelési stílusok és a serdülők konfliktuskezelési stratégiái (n=171)

4. Megbeszélés, következtetések

Eredményeink birtokában úgy tűnik, a következetes és az engedékeny szülők serdülői között fordultak elő legnagyobb arányban azok, akik nagyon harmonikusnak értékelték az *otthoni légkört*, ezzel szemben, akik rossznak minősítették a családjuk együttélését, többségben a tekintélyelvű vagy az elhanyagoló nevelési

stílust alkalmazó szülők gyermekei voltak. A tekintélyelvű szülő szigorúan korlátozza a gyermekét, érzelmileg távolságtartó, ami rideg viszonyokat és légkört eredményez. Az elhanyagoló szülők kevés időt fordítanak gyermekükre, annak szükségleteire nem reagálnak adekvátan.

Harmonikus családi légkör véd a depresszióval szemben, míg a konfliktusokkal terhelt légkör növeli a kockázatot (Mester 2011). A kedvezőnek ítélt nevelési stílus jobb hangulattal, az élethez való pozitívabb hozzáállással járt együtt (Brand et al. 2009).

A serdülők *élettel való elégedettsége* csupán az apák nevelési stílusával mutat szoros összefüggést. Az apák következetes, illetve engedékeny nevelési stílusa esetén a serdülők többségének magas az élettel való elégedettsége, ugyanakkor a tekintélyelvű és az elhanyagoló apák gyermekei azok, akik a legkevésbé elégedettek életükkel. A tekintélyelvű apák szigorú szabályokat állítanak fel, az elvárásoknak való folyamatos megfelelési kényszer negatív irányba mozdítja el az önértékelést. Az elhanyagoló apák mellett felnövő gyermekek gyakran érezhetik, hogy nem fontosak a szülő számára, ami szintén az önbecsülést rombolja, és az élettel való elégedetlenségüket eredményezi.

A következetes nevelési stílus esetén a serdülőknek magasabb az élettel való elégedettsége, szemben a tekintélyelvű és az elhanyagoló stílussal (Milevsky et al. 2007). Az élettel való elégedettséget csökkenti a szülőktől kapott társas támogatásnak, valamint a szülőkkel való szoros kapcsolatnak a hiánya (Kovács et al. 2009).

Számottevő összefüggés mutatkozott a nevelési stílus és a serdülők **élet értelmességébe vetett hite** között. Mindkét szülő esetében a következetes vagy az engedékeny nevelés a gyerekek többségénél magas élet értelmességébe vetett hitet eredményezett. Az elhanyagoló nevelés hatásában különbség mutatkozott az anyák és az apák között, melynek a háttérben vélhetően az áll, hogy az anyák több időt töltenek a gyerekek nevelésével, és az érzelmi kötelék minősége kitüntetett szereppel és hatással bír. Egy érzelmileg távolságot tartó anya erőteljesebb hatást gyakorol, mivel az élet értelmességének átéléséhez nélkülözhetetlen a szoros érzelmi kapcsolat a gyerek és a szülő, de elsősorban a gyerek és az anya között.

Az anyai elfogadó bánásmód pozitív, az apai ellenőrző bánásmód negatív összefüggést mutat az élet értelmességével (Brassai et al. 2012).

A serdülők depressziója független az apák nevelési stílusától, ugyanakkor az elhanyagoló anyák serdülői a leghajlamosabbak a *depresszióra*, ahol a gyermek a problémáira inadekvát választ kap. Az elfojtott érzelmek megnövelik a serdülők frusztrációját, depressziós szintjét, ami a későbbiekben megnövelheti az öngyilkossági hajlamot.

A következetes szülők gyermekeinél alacsonyabb a depressziós szint, mint az elhanyagoló szülők esetében (Milevsky et al. 2007). A szorongást elősegíti a túlvédő és a tekintélyelvű szülői nevelési stílus, míg a demokratikus nevelés ezt gátolta (Erozkan 2012).

A *konfliktuskezelési stratégiák* analízise rámutatott, hogy az független az apai neveléstől, ugyanakkor az elhanyagoló anyák gyermekei vannak a legkedvezőtlenebb helyzetben. A nevelési stílusok közül a következetes, illetve az engedékeny nevelési stílus jellemezhető magas szülői érzelmi melegséggel. Az eredmények rámutattak, hogy az elhanyagoló anyák gyermekei azok, akik leginkább probléma-elkerülő, és vélhetően ez is az oka, hogy közöttük magas a depresszióra való hajlam. A depressziós szint és a konfliktuskezelés tekintetében csak az anyák nevelési stílusa bírt számottevő hatással. A gyermekek lelki egészségének megóvásában az anya szerepe kiemelkedő, ennek háttérében egyrésztől azonosítható, hogy ők azok, akik általában több időt töltenek a gyermekkel, másrészt társadalmilag is elfogadott elvárás, hogy a családtagok számára pszichés támaszt az anya képes nyújtani.

Az alacsonyabb szülői visszautasítás, illetve a magasabb érzelmi melegség kompromisszumkereső magatartással társult (Meskó et al. 2013). A depresszív élményfeldolgozás háttértényezői közül a legnagyobb rizikót a manipulatív, inkonzisztens nevelői attitűd jelenti, mely predisponál a depressziós tünetegyüttes kialakulására, az inadekvát megküzdési stratégiák alkalmazására (Margitics 2005). A szülői melegség az önbecsülés növekedésével járt együtt. A szorongás és az elkerülő magatartás kapcsolatban áll az önbecsülés csökkenésével (Doyle et al. 2005). Az alacsony önértékelés magas depressziós szinttel és agresszióra való hajlammal társul (Kriston et al. 2012).

Bár a minta alacsony elemszámából adódóan az eredményeink nem generalizálhatók, összességében a következetes, illetve az engedékeny szülők serdülői a legtöbb vizsgált változó esetében kedvezőbb képet mutattak, mint a tekintélyelvű, illetve az elhanyagoló nevelési stílusban részesülők.

A felnövekvő nemzedék életminőségének javításában elsősorban két szakembernek van jelentős szerepe: a védőnőnek és a pedagógusnak. A védőnő, bevonódva a családok intim szférájába, folyamatos kapcsolatot tart fenn a családtagokkal, azonban a tankötelezettség megkezdését követően a pedagógus szerepe erősödik. Az iskolai találkozásokon túl a szülői értekezletek segítik a szülőkkel való direkt interperszonális kommunikációt. Mindkét szakember rendszeresen tart fogadóórákat, ami, face to face találkozások lehetőségét jelenti. A közös cél érdekében a szakemberek együttműködése elengedhetetlen, mely során a szülői

edukáció folyamatos támogatása eredményezheti a nevelési stílusok javulását és ezzel a fiatalok jobb életminőségét.

Bibliográfia

- » Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. In: *Developmental Psychology Monographs*, 1971. vol. 4, no. 1, 103. p.
- » Bánfai B. – Betlehem J. – Deutsch K. – Jeges S. – Lampek K. – Petőné Cs. M. – Tancsics D. (2014): Szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének felmérése, a 0–7 éves korú gyermekek alapellátásával kapcsolatos elvárásainak elégedettség-felmérése, szociológiai/szociálpszichológiai típusú felmérés és elemzés. Budapest: OTH, 2014. 77 p.
- » Beck, A. T. – Ward, C. H. – Mendelson, M. – Mock, J. – Erbaugh, J. (1961): An inventory for measuring depression. In: *Archives of General Psychiatry*, 1961. vol. 4, no. 6, 561–571. p.
- » Brand, S. – Hatzinger, M. – Beck, J. – Holsboer-Trachsler, E. (2009): Perceived parenting styles, personality traits and sleep pattern in adolescents. In: *Journal of Adolescence*, 2009. vol. 32, no. 5, 1189–1207. p.
- » Brassai L. – Pikó B. (2012): Az élet értelmességével összefüggő egyéni és családi tényezők serdülőkörben. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012. 67. évf. 2. sz. 317–336. p.
- » Campbell, A. – Converse, P. E. – Rogers, W. L. (1976): *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. New York: Russell Sage Foundation, 1976. 583 p.
- » Csima M. – Deutsch K. – Bánfai B. – Betlehem J. – Jeges S. – Tancsics D. – Lampek K. (2015): A gyermekneveléssel kapcsolatos attitűd jellemzői a 0–7 éves korú gyermeket nevelő családokban. In: *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 2015. 13. évf. 1–2. sz. 26–47. p.
- » Deutsch K. – Lampek K. – Betlehem J. – Bánfai B. – Tancsics D. – Jeges S. – Csima M. (2015): Rizikó- és protektív tényezők a családban. In: *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 2015. 13. évf. 1–2. sz. 49–67. p.
- » Doyle, A. B. – Markiewicz, D. (2005): Parenting, Marital Conflict and Adjustment From Early- to Mid-Adolescence: Mediated by Adolescent Attachment Style? In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2005. vol. 34, no. 2, 97–110. p.
- » Erozkan, A. (2012): Examination of Relationship between Anxiety Sensitivity and Parenting Styles in Adolescents. In: *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2012. vol. 12, no. 1, 52–57. p.
- » Kovács E. – Pikó B. (2009): A család egészségvédő hatása serdülők körében. In: *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 2009. 10. évf. 3. sz. 223–248. p.
- » Kriston P. – Pikó B. – Kovács E. (2012): Az önműsített egészségmutató, mint a pszichikai jóllét indikátora: serdülő populáció körében végzett magatartás-epidemiológiai elemzés. In: *Orvosi hetilap*, 2012. 153. évf. 47. sz. 1875–1882. p.
- » Margitics F. (2005): A depresszív élményfeldolgozás háttértényezői főiskolai hallgatóknál. In: *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 2005. 6. évf. 3. sz. 197–230. p.
- » Meskó N. – Láng A. – Ferenczhalmy R. – Miklós K. – Glöckner B. (2013): A szülői bánásmód összefüggése a konfliktuskezeléssel: nemi különbségek és nemi szerepek. In: *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 2013. 14. évf. 1. sz. 45–66. p.

- » Mester D. (2011): A szülői nevelés, igazságosságmotívum és a mentális egészség szerepe főiskolás lányok jövőorientációjának alakulásában. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 2011. 13. évf. 3. sz. 22–45. p.
- » Milevsky, A. – Schlechter, M. – Netter, S. – Keehn, D. (2007): Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction. In: *Journal of Child Family Studies*, 2007. vol. 16, no. 1, 39–47. p.
- » Pakai A. – Kívés Zs. (2013): Kutatásról ápolóknak. Mintavétel és adatgyűjtési módszerek az egészség-tudományi kutatásokban. In: *Nővér*, 2013. 26. évf. 3. sz. 20–43. p.
- » Pikó B. – Balázs M. Á. (2012): A szülői nevelési stílus jelentősége a serdülők dohányzása és alkoholfogyasztása szempontjából. In: *Pszichológia*, 2012. 32. évf. 2. sz. 173–187. p.
- » Rahe, R. H. – Tolles, R. L. (2002): The Brief Stress and Coping Inventory: A useful stress management instrument. In: *International Journal of Stress Management*, 2002. vol. 9, no. 2, 61–70. p.
- » Thomas, K. W. – Kilmann, R. H. (1974): Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument. Mountain View: Xicom

Somogy megyei pedagógusok továbbképzési igényei és lehetőségei

A közoktatásban az Európai Unió elvárásainak való megfelelés a köznevelési intézményeket is kihívások elé állítja. A változások mind az iskolákat, mind a pedagógusokat egyaránt érintik. Az előírásoknak, a törvényi szabályozásnak való megfelelés csak a megújulásra képes pedagógusközösségek, köznevelési intézmények számára lehetséges. Ehhez szakmai tudásukat folyamatosan fejleszteniük kell, szemléletükben és a gyakorlatukban újszerű változtatásra van szükség. Meghatározó szerepe van a pedagógusképzésnek és a pedagógusok folyamatos szakmai innovációját biztosító pedagógus-továbbképzéseknek. A 2015. január–március hónapban elvégzett empirikus vizsgálat a Somogy megyében élő pedagógusok továbbképzési igényeit, lehetőségeit és a képzések hasznosságának eredményeit a 264 pedagógustól visszaérkezett válaszokból elemeztem.

Bevezetés

Mind az Európai Unió, mind az egyes nemzetek oktatáspolitikai dokumentumaiban egyre inkább hangsúlyozzák a mindenki számára elérhető minőségi oktatás követelményeit, ami azt jelenti, hogy a tömegoktatás középpontjába az egyén eredményes tanulása kerül. Cél a használható tudás megszerzése, vagyis a kompetencia alapú oktatás elérése. Az Európai Unió 2007-ben elfogadott „*Tanári kompetenciák és képesítések közös európai alapelvei című dokumentumában*” (N. Tóth szerk. 2011) is már hangsúlyt kapott a folyamatos továbbképzés szükségessége és a „*tanárok folyamatos szakmai fejlődését motiváló és biztosító oktatáspolitikai teendők meghatározása*” (i. m. 52).

A mai, állandó változással és feszültségekkel teli világban nehéz a pedagógusoknak eligazodni, jó módszerekkel eredményesen dolgozni, minőségi oktatást produkálni. Az állandóan változó világ rákényszeríti az iskolákat, illetve a pedagógusokat szakmájuk megújítására (Sallai 2009). Előtérbe kell helyezni a pedagó-

* Horváthné Tóth Ildikó tanársegéd, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Intézet Szakmodszertani Tanszék, toth.ildiko@ke.hu

gusok szakszerű és tudatos kapcsolatépítését, hálózatokban történő együttműködését, a pedagógus–tanuló közti demokratikus és partneri kapcsolat kialakítását (Bábosik–Torgyik szerk. 2007).

Magyarországon a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 62. § (1) bekezdés k.) pontja írja elő, hogy a pedagógus joga és kötelessége, hogy *„részlet vegyen a számára előírt pedagógus-továbbképzéseken, folyamatosan képezze magát”*, továbbá ugyanezen törvény 62. §-ának (2) bekezdése szabályozza, hogy *„a pedagógus hétévenként legalább egy alkalommal – jogszabályban meghatározottak szerint – továbbképzésben vesz részt.”*

E gondolatmenet alapján indokolható a témaválasztás, ami a felnőttkori tanulási motiváció vizsgálatára irányult, különös tekintettel a pedagógusok továbbtanulási motivációinak elemzésére, hiszen a minőségi pedagógusmunka egyik alapja a folyamatos megújulás, szakmai továbbképzés (Cseh é. n.). Az önképzés tanulás útján érhető el, melynek sikeres és hatékony feltétele a tanulási motiváció kialakítása felnőttkorban is.

A kutatás célja

A kutatás célja, hogy átfogó képet kapjak a Somogy megyében élő pedagógusok tanulási, továbbtanulási motivációjáról. Megvizsgáltam, hogy felnőtt tanulóként hogyan élik meg mindazokat a megpróbáltatásokat, kemény „küzdelmeket” a tudás megszerzéséért, amit pedagógusként ők maguk is elvárnak a tanítványaiktól. További cél annak feltárása, hogy a somogyi pedagógusok milyen képzési portfólióból választanak, mely területeken fejlesztik szívesen szakmai kompetenciáikat.

A vizsgálatot Somogy megye köznevelési intézményeiben aktívan dolgozó pedagógusok (általános iskolai tanítók és tanárok, középiskolai tanárok) körében végeztem el 2015. január–március hónapban.

A kutatás módszere

Adatgyűjtésem szekunder és primer kutatási módszerekre épült. A szekunder kutatás a témában fellelhető szakirodalmi áttekintésén alapult, amelynek során a pedagógus-továbbképzéshez kapcsolódó törvényi szabályozásokra, rendeletekre és a felnőttkori tanulásra fókuszáltam. A szekunder vizsgálatokat a primer kutatási eredmények egészítették ki. A mintaválasztás véletlenszerűen történt. A vizsgálatot Somogy megye köznevelési intézményeiben dolgozó pedagógusai körében (400 fő) végeztem el.

A papíralapú kérdőívekből 264 válasz érkezett vissza, mely 66%-os kitöltési arányt jelent. A kérdőív három kérdéssorból állt: az általános adatokból, a továbbképzésekre vonatkozó és a motivációhoz kapcsolódó kérdésekből. Az adatokat az SPSS 19. verziójával dolgoztam fel és elemeztem.

A vizsgálat során az alábbi feltevésekre kerestem választ:

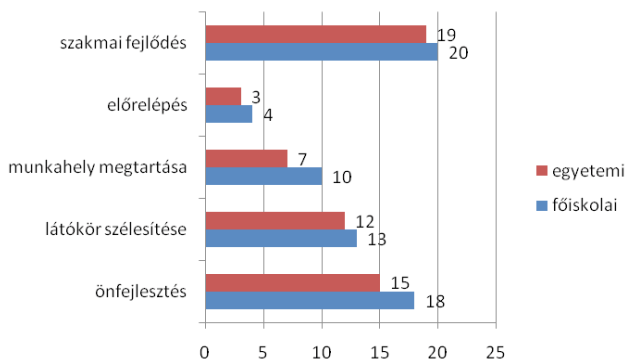
- (1) A pedagóguspályára még mindig az elnöiesedés a jellemző.
- (2) A pedagógusok az egész életen át tartó tanulás elvét szem előtt tartva folyamatosan képezik magukat, azonban leginkább a rövid időtartamú tanfolyamokat kedvelik.

A vizsgálat eredményei

A nemi megoszlást tekintve a női válaszadók voltak többségben (81%). A megkérdezettek iskolai végzettségét tekintve főiskolai végzettséggel 63%-uk, egyetemi végzettséggel 35%-uk rendelkezett.

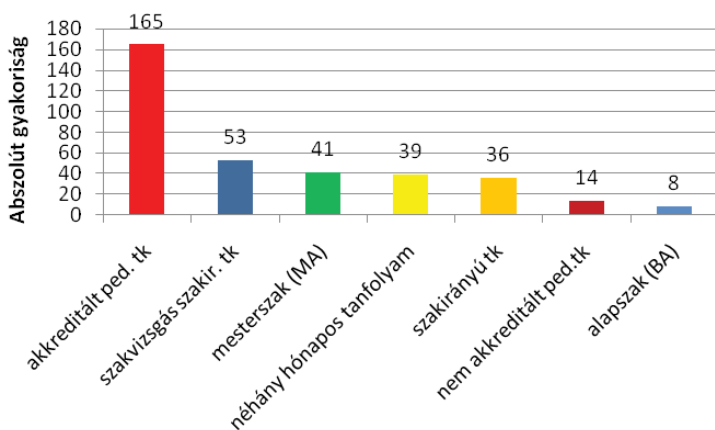
A válaszadó pedagógusok esetében (N=264) mindössze csak 59 fő az, aki jelenleg is részt vesz valamilyen képzésben; életkori megoszlásukat tekintve ők a 36–50 éves korosztályhoz tartoznak. Az iskolai végzettségeket vizsgálva, főként a főiskolai diplomával rendelkezők azok, akik nagyobb arányban képezik magukat.

A képzésben részt vevők számára – mind a főiskolai, mind az egyetemi végzettségűek esetében – egyértelműen a szakmai fejlesztés, az önfejlesztés és a látókör szélesítése a képzés fő célja, míg a munkahely megtartása és az előrelépés csak utolsó helyen szerepel (1. ábra). Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok tanulásának fő hajtóereje elsősorban a szakmai tudás frissítése, nem pedig a munkahelyi vagy törvényi előírásoknak való megfelelés.



1. ábra: A képzésben részt vevők célja iskolai végzettség alapján (n=261)

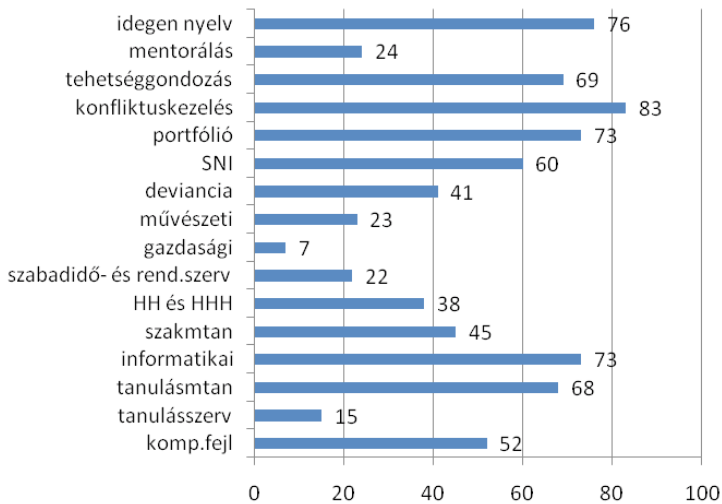
Ahogy azt a 2. ábra mutatja, a képzések típusát tekintve a megkérdezettek számára a rövid idő alatt elvégezhető, akkreditált pedagógus-továbbképzések dominálnak, majd ezt követik a szakvizsgát adó szakirányú továbbképzések. Az ábra is jól mutatja, hogy a válaszadó pedagógusok körében elsődleges szempont a gyors és hasznos tudást adó (30, 60, 120 órás) képzés. Ennek oka valószínűleg az, hogy a mindennapi pedagógiai munkában felmerülő problémák gyakorlati megoldását a pedagógusok a rövidebb, gyakorlatiasabb képzésektől várják, ahogyan ezt a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014-es azonosító számú projekt keretében – 2014 őszén – végzett tanítói mikrosoportos kutatás továbbképzésekre vonatkozó eredményei is alátámasztják (Göbölös 2014). A mesterszak, mint az alapvégzettség továbbfejlesztésének lehetősége szintén nagy arányban jelenik meg, míg egy új alapl diploma megszerzése nem jellemző a pályán lévő válaszadó pedagógusok körében. A mesterszak iránti képzési igény a bértáblán való magasabb besorolás lehetőségét jelentheti számukra.



2. ábra: A képzéstípusok iránti igény (n=264)

A képzési területeket – ahol a válaszadók szükségesnek vélik saját továbbképzésüket – a 3. ábra szemlélteti. Ennek alapján jól kimutatható, hogy a válaszolók körében a konfliktuskezelés, a tehetséggondozás, az SNI gyermekek fejlesztése, illetve a tanulás-módszertani tanfolyamok után érdeklődnek leginkább. Kiemelkedő az idegen nyelvi, a portfólió-készítéssel kapcsolatos lehetőségek, valamint az informatikai képzések iránti érdeklődés is, amelyeken szívesen a pedagógusok továbbképeznék magukat. A tárgyalóképes idegennyelv-tudás főleg az egyetemi végzettségűek körében a legjellemzőbb. Érthető, hiszen az egyetemi végzettség

megszerzése középfokú nyelvvizsgálóhoz kötött, míg a főiskolát végzettek esetében a diplomájuk megszerzésekor elegendő volt a nyelvi szigorlat. Számítástechnikai felhasználói szintű ismeretekkel a megkérdezettek közül sokan rendelkeznek, hiszen mindennapi munkájuk során gyakran használják az IKT-eszközöket.



3. ábra: Képzési területek (n=257)

A képzéseken való részvételi díjait a tanuló pedagógusok javarészt önerőből finanszírozzák, ami azt jelenti, hogy a családok nehéz anyagi helyzete ellenére mégis vállalják saját maguk szakmai fejlesztését. Néhol előfordul a megosztott intézményi finanszírozás (80–20 vagy 70–30%-ban). Az önfinanszírozás és az intézményi hozzájárulás mellett gyakori még a pályázati forrásokból történő forrás biztosítása a képzéseken való részvételre.

A TÁMOP-4.1.2.B tanítói mikrocsoportos vizsgálat is megerősíti, hogy a továbbképzések színvonala megfelelő a pedagógusok számára (81%-ban); 15%-uk magas színvonalúnak tartja azokat. Elenyésző azok aránya, akik negatívnak ítélik meg a képzéseket (Göbölös 2014).

A megkérdezett pedagógusok több mint fele (55%-uk) ismeri az iskolarendszeren kívüli képzési/továbbképzési lehetőségeket. A nem akkreditált képzési palettából az intézménylátogatás, a tréningek, a műhelymunkák és a workshopok a legkedveltebbek, hiszen ezek a képzések egyértelműen gyakorlati jellegűek. Az intézménylátogatásokat szorgalmazzák, hiszen ez az a hely, ahol a pedagógusok a jó gyakorlataikat adaptálhatják, igénylik is egymás intézményeinek megisme-

rését. A konferencián való részvétel is egyre gyakoribb számukra, itt főként az új kapcsolatok kialakítása, vagy a meglévők fenntartása a legfontosabb. A korábbi években a konferenciákon inkább csak résztvevőként vettek részt, ma már egyre többen előadóként szerepelnek, ahol a gyakorlati munkájuk során alkalmazott módszereket, eljárásokat mutatják be.

A szakmai képzések hasznosságára vonatkozóan nyitott kérdést fogalmaztam meg, ahol a válaszadó pedagógusok saját véleményüket fogalmazhatták meg arra vonatkozóan, hogy mit várnak el egy szakmai képzéstől. A válaszokból egyértelműen a gyakorlati tudás megszerzését, az új, de korszerű ismeretbővítést, újfajta módszerek, új kapcsolatok kialakítását tartják fontosnak. A visszaérkezett válaszok jó visszacsatolásnak bizonyulnak arra vonatkozóan, hogy valóban a saját akarataukból, saját céljaik elérése érdekében tanulnak, és nem kényszerként élik meg a tanulást.

Összegzés

Az elvégzett vizsgálat alapján a pedagóguspálya elnőiesedése itt is jól kirajzolódik, mindezt az OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2008-as nemzetközi kutatás eredményei (a 2013-as OECD TALIS vizsgálatban Magyarország nem vett részt, így a 2008-as vizsgálati adatokra hivatkozom) is alátámasztják, miszerint a magyar pedagóguspályán nagyrészt nők dolgoznak, és nemzetközi szinten is sokkal nagyobb arányban mennek pedagógusnak a nők, mint a férfiak; Magyarországon ez 77%-ot jelent.

A válaszadók egy negyede képzési jelenleg is magát (mindössze 22%-uk), a főiskolai és egyetemi végzettségűek képzési hajlandósága között nincs szignifikáns különbség. A tanulásra való hajlandóság egyértelműen a szakmai fejlődés, az önfejlesztés, az újítások iránti érdeklődést jelenti, és nem kényszerként jelentkezik, még anyagi lehetőségeik korlátozása ellenére is. A folyamatos fejlesztés a vizsgálat alapján inkább a 36–50 éves korosztályt „érinti” (a válaszadók több mint felét: 51%-ot), melynek oka az, hogy a pályakezdő pedagógusok friss tudással rendelkeznek, míg az 51–62 éves korosztály esetében megvannak a szükséges óraszámú képzések, vagy éppen nyugdíj előtt állnak, így nem tartják szükségesnek a szakmai továbbképzést. A 2011. évi CXC nemzeti köznevelési törvény értelmében *„mentesül a továbbképzési kötelezettség alól az a pedagógus, aki betöltötte az 55. életévét. Nem kell továbbképzésben részt venni annak a pedagógusnak, aki pedagógus-szakvizsgát tett, a vizsgák letétele utáni hét évben”* (2011. évi CXC. törvény 62. § (2) bekezdés).

A képzésekből való kimaradásnak egyértelműen anyagi okai vannak, ennek ellenére a képzési paletta sokszínűsége nem minden esetben megfelelő számukra, a képzések színvonalát tekintve azonban elégedettek.

Közkedvelt képzések a rövid idejű, gyakorlatias, akkreditált pedagógus-továbbképzések, szakirányú továbbképzések és a szakvizsgás kurzusok. A korábbi TALIS vizsgálat eredményei alapján a magyar tanárok szerint három területen szükséges szakmai fejlődésükhöz továbbképzéseket indítani: a speciális tanulási igényű tanulók oktatása; a tanulók viselkedési és fegyelmezési problémái kezelésének technikái, illetve a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek területén. Mindezt az általam elvégzett kutatás résztvevői is megerősítették. A szakvizsgás képzések esetében főleg a módszertani tanfolyamokat részesítik előnyben: a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel való foglalkozás, a mentorálás, a konfliktuskezeléssel foglalkozó képzéseket. Az akkreditált pedagógus-továbbképzések esetében is a konfliktuskezelés, az agresszió, a tehetséggondozás, a tanulásmódszertan, az IKT-eszközök használata és az SNI tanulókkal való foglalkozás a legkedveltebb terület.

A tárgyalóképes idegennyelv-tudás területén a főiskolai végzettségűek száma csekély, ennek oka, hogy diplomaszerezésük idején elegendő volt egy nyelvi szigorlat letétele. Ma már a nyelvvizsga megszerzése elengedhetetlen továbbtanulásuk szempontjából. Számítástechnikai végzettséggel (valamilyen bizonyítvánnyal, mint például ECDL) a válaszadók közül sokan rendelkeznek, mégis ezen a területen szükségesnek tartják fejlődésüket.

A nemzetközi tanárkutatás eredményei alapján a hagyományos továbbképzési formák mellett (továbbképzések, tanfolyamok stb.) a nem formális és informális tanulás kereteire is rákérdeztek, ahol a továbbképzéseken, konferenciákon való részvételt, a kollégákkal való szakmai együttműködést, a kutatásban való részvételt és a szakirodalom olvasását jelölték meg a hazai tanárok. Az empirikus vizsgálatom alapján ezt a somogyi pedagógusok által kapott eredmények is megerősítik.

Pályája során tehát minden tanárnak, bármilyen képzésben dolgozzon is, meg kell kapnia a lehetőséget arra, hogy megszerezze a feladatai elvégzéséhez szükséges szakértelmet, és ilyenformán teljesítse a minőségi oktatás követelményeit. A készségek bővítését és fejlesztését nemcsak önművelés formájában, hanem szervezett tanár-továbbképzés keretein belül is megvalósíthatja. A jövőben az összes képzési formában olyan kreatív, innovatív oktatókra/tanárokra van szükség, akik mind tartalmi, mind módszertani tekintetben nagyobb szabadsággal rendelkezve képesek a curriculum folyamatos megújítására, a korszerű

oktatási és nevelési módszerek alkalmazására. Ehhez a képzést végző intézményeknek is maximálisan igazodniuk kell.

Bibliográfia

- » Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.) (2007): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2007. 9–11. p.
- » Cseh Györgyi (é.n.): A tanítóknak szóló pedagógus-továbbképzések szerepe a személyre szóló nevelés megvalósításában. In: Szabó Mária (szerk.): Tanulás-tanítási módszerek fejlesztése. A jövő előszobája – Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, é.n. 1–2. p.
- » N. Tóth Ágnes (szerk.) (2011): Változó professzió, változó tanárképzés. Szombathely: Savaria University Press, 2011. 51–52. p.
- » Góbbölös Izolda (2014): A pedagógusképzéssel és pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos köznevelési igények, szakmai tapasztalatok és elvárások strukturált gyűjtése. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014-es azonosító számú projekt keretében – 2014 őszén – végzett tanítói mikrocsoportos kutatás továbbképzésekre vonatkozó eredményei. Kézirat. 2014. november 26. 17–22. p.
- » OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013. [online] [letöltés dátuma: 2015. 06. 10.] < URL: <http://observatory.org.hu/az-oezd-nemzetkozi-oktatasi-es-tanulasi-felmeresenek-eredmenyei-teaching-and-learning-international-survey-talis/>
- » Sallai Éva: Pedagógusnak lenni a mai iskolában. [online] [letöltés dátuma: 2009. 04. 18.] < URL: <http://www.osztalyfonok.hu/rovat>
- » 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről 62. § (1) bekezdés k.) pont és (2) bekezdés [online] [letöltés dátuma: 2015. 06. 10.] < URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

Kábítószer-használat vizsgálata egy kaposvári középiskolában

Az Egészségügyi Világszervezet elemzése alapján a droghasználat tömeges elterjedése és következményeinek mind gyakoribbá válása az új évezred legsúlyosabb népegészségügyi problémáit jelentik. Ennek okait, lehetséges hatótényezőit világítja meg ez a tanulmány egy nem reprezentatív vizsgálat alapján, mely specifikusan egy kaposvári középiskola tanulóinak kábítószer-fogyasztási szokásait, a kábítószer kipróbálására hajlamosító pszichológiai és demográfiai tényezőket, beállítottságot és pszichológiai vonásokat tárja fel. Az eredmények számos új, az eddigi vizsgálatokban még nem, vagy kevésbé kutatott tényezőkre, illetve kapcsolódó hatófaktorokra világítanak rá.

Az utóbbi évek vizsgálataira utalnak, hogy a középiskolások kábítószer-fogyasztása a rendszerváltástól kezdődően – még ha csak a kipróbálás és az alkalmi fogyasztás szintjén is – de egyre elterjedtebb az egész ország területén. A változás a 80-as évek végén, 90-es évek elején a határok megnyílásával következett be. Gyorsan elérhetővé vált Magyarországon a heroin, a kokain, az LSD, az amfetaminok, s széles körben terjedni kezdett a korábban csak értelmiségi körökben használt marihuána és hasis. A 90-es évek elejétől érezhetően növekedni kezdtek mindazok a mutatók, amelyekből a drogok elterjedtségére következtethetünk. Ily módon nőtt a kezelésre kerülő drogfogyasztók száma, a droggal kapcsolatos bűncselekmények száma, valamint a lefoglalt drogok mennyisége (Demetrovics 2001). Az elmúlt 4–5 évben tanúi lehettünk a dizájner drogok térhódításának. A folyamat a „Katalival”, kezdődött aztán jött a biofű – ami egyáltalán nem bio, ráadásul még a marihuánával sem áll rokonságban –, a legújabb pedig egy Flakka névre keresztelt, igen furcsa hallucinációkat okozó szer. Legálisak, relatíve kedvező áron beszerezhetők, az összetevőiket homály fedi, hatásuk pedig teljes mértékben kiszámíthatatlan. A használatuk a legfiatalabbak körében egyre megdöbbentőbb méreteket kezdett ölteni (Botás 2015). Ezeknek a dizájner drogoknak a legnagyobb veszélye, hogy a furcsa nevek mögött gyakran sem a fogyasztó, sem a terjesztő nem tudja, milyen

* Kőműves Zsolt PhD egyetemi adjunktus; Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar Agrárgazdasági és Menedzsment Tanszék, komuves.zsolt@ke.hu

vegyületek rejtőznek, így az orvosok sincsenek felkészülve a szerek által okozott mellékhatásokra.

Mindezeket figyelembe véve írásomban kiemelt figyelmet fordítottam a drogfogyasztás kipróbálása és a rendszeres használat magatartásmintává válása szempontjából legveszélyeztetettebb csoportokra, a középiskolás korú diákokra. A kutatásomat az is indokolta, hogy éppen ebben az életkori szakaszban – az életkori sajátosságokkal összefüggésben – jelenhet meg a drogfogyasztó magatartás, kezdetben csak a kipróbálás, majd később a függővé válás szintjén. Továbbá ennél a korcsoportnál tudjuk leginkább vizsgálni azokat a „kortárs véleményformálókat” is, akik jelentős hatással bírhatnak a fiatalok szerhasználatával kapcsolatosan.

A kutatás elsődleges célja a Kaposváron élő fiatalok kábítószer-használati elterjedtségének feltérképezése, a fiatalkorban megjelenő kábítószer-fogyasztás háttérében álló legfontosabb rizikótényezők azonosítása. Az általam kapott eredmények hasznos támpontot nyújthatnak a prevenciók beavatkozások megtervezéséhez. Kutatásom felépítése az egyes kockázati magatartásformák kipróbálására (pl. a kipróbáló életkora), használat gyakoriságára (napi, heti, havi fogyasztó) a fogyasztás körülményeire (a használt drogok fajtája, az erre költött pénzösszeg), valamint a környezetre (kortárs csoportok, szülők, ismerősök) vonatkozó kérdésekre adott válaszokra irányult. Vizsgáltam mindezen összefüggéseket a megkérdezettek alapidemográfiai jellemzőivel (nem, életkor, családi, jövedelmi helyzet) is összevetve.

Anyag és módszer

A felmérés megtervezése során megfogalmaztam egy alapkérdést, amelynek megválaszolásával összegezhető a teljes kutatás eredménye: *Mekkora jelentősége van a középiskolások napi életvitelében a kábítószer-fogyasztásnak, és ezzel párhuzamosan hogyan alakulnak a drogfogyasztási szokások?*

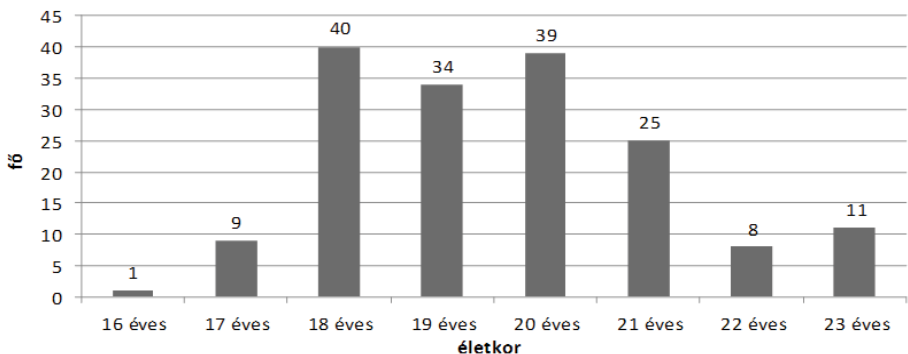
Vizsgálataimat egy kaposvári középiskolában hajtottam végre, amely Somogy megye legnagyobb, iskolán kívüli felnőttoktatási intézménye. A képzések két irányvonalat képviselnek: szakközépiskolai, illetve érettségire épülő szakképzéseket. Az iskolaválasztásomat az indokolta, hogy a megjelölt iskolában dolgoztam pedagógusként, így a megkérdezett diákokat személyesen is ismertem, ebből adódóan a felém irányuló bizalom is magasabb volt, mintha ismeretlenül álltam volna az osztályok elé kutatási igényemmel. Az elemzés alapjául szolgáló adatbázis egy, a 2012/2013. tanévben végzett, elsődlegesen az iskolai drogfogyasztás vizsgálatát megcélzó kérdőíves vizsgálat eredményeiből származik. A vizsgálat módszere

kérdőíves adatgyűjtés volt, amelyet az aktuális szakirodalom áttekintése után – nemzetközi és hazai standardok figyelembevételével – állítottam össze. A kérdőívet – amely összesen 20 kérdést tartalmazott – a lekérdezés megkezdése előtt a próbakérdés tapasztalatainak birtokában módosítottam és véglegesítettem. Az adatgyűjtés ideje 2013. február–május volt. A kérdések nyílt és zárt végűek voltak; tesztelését és a szükséges korrekciókat a vizsgálat megkezdése előtt végrehajtottam. Az adatok feldolgozására SPSS 17.0 programcsomagot használtam fel, amely nagy tömegű adathalmaz matematikailag megalapozott kiértékelését tette lehetővé. Az adatok a statisztikai adatfeldolgozás követelményeinek megfelelően kódolásra kerültek, ezáltal lehetővé vált a gépi úton történő tárolásuk, feldolgozásuk. A kódolást a kérdések jellegéből adódóan nem a kérdőívvezetés során, hanem utólag végeztem. A vizsgálati mintát 168 (94 lány, 74 fiú) tanuló alkotta.

Eredmények és értékelésük

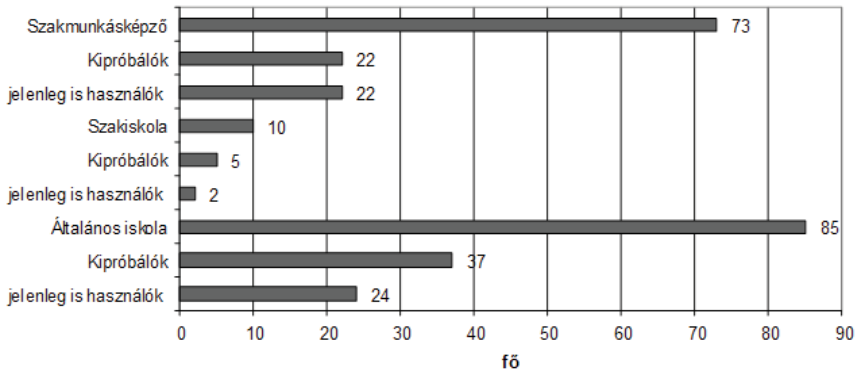
A kutatás során kiemelt szerepet kapott a demográfiai változók elemzése, annak érdekében, hogy a feldolgozás mélyebb és összetettebb szinten történhessen. További célom volt, hogy elemzési szempontjaimat kiterjeszthessem a csoportonkénti (kábitószerrel már kipróbált – még nem próbált középiskolás fiatalok) és életkoronkénti, illetve nemek szerinti különbségek feltárására és értelmezésére.

A válaszadó diákok átlagéletkora 19,57 év (szórás: 1,58) volt; a legfiatalabb kitöltő a 16., míg a legidősebb a 23. évét töltötte be. Az alapsokaság eloszlása – a mintaválasztás során reprezentációs kritériumnak tekintett változók – életkor szerinti megoszlását mutatja az 1. ábra.



1. ábra: A kutatásban részt vevők életkor szerinti megoszlása

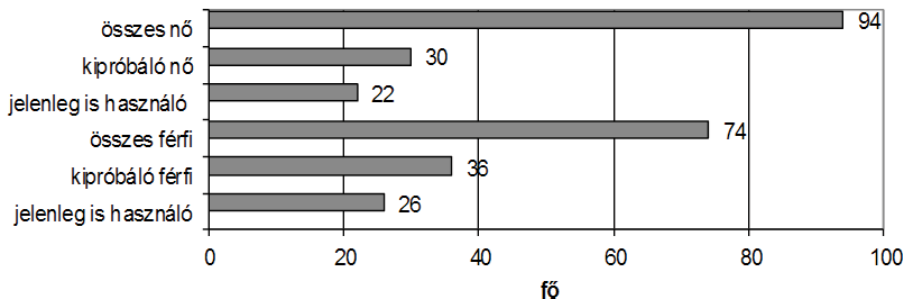
A 2. ábrán az iskolai végzettség és a kipróbálás, valamint a használat gyakorisága látható.



2. ábra: Az iskolai végzettség, a kipróbálás, valamint a használat gyakorisága közötti összefüggés

A válaszok értékelése során megállapítottam, hogy a megkérdezettek 38%-a kipróbálta már a kábítószernek valamelyik fajtáját, és 26,6%-uk pedig jelenleg is aktív használó. Az iskolai végzettségek tekintetében számottevő különbség nem volt kimutatható.

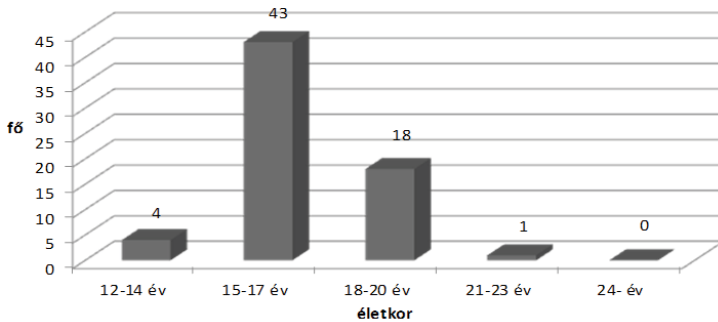
A következő lépésben megvizsgáltam, hogy van-e kapcsolat a megkérdezett neme, a kipróbálás, valamint a használat gyakorisága közötti. Erre utaló adatokat a 3. ábrán tüntettem fel.



3. ábra: A megkérdezett neme, a kipróbálás, valamint a használat gyakorisága közötti összefüggés

Az ábra adataiból kitűnik, hogy a női és a férfi kipróbálók és használók csaknem azonos arányban vannak jelen a megkérdezettek között.

Az első droghasználat időpontját ismerteti a 4. ábra.



4. ábra: Hány éves korában próbálta ki először a kábítószer valamely formáját?

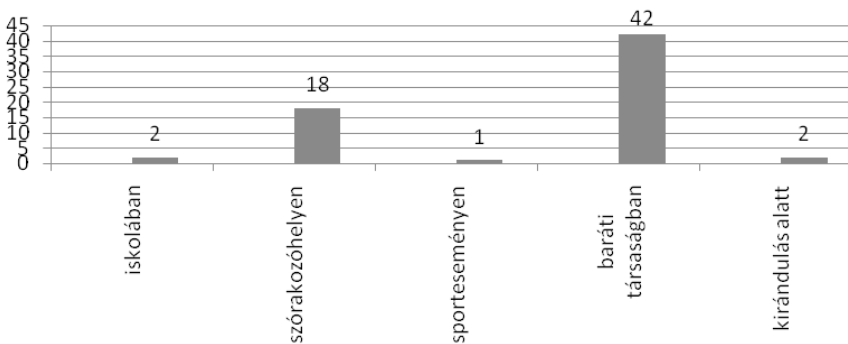
Az adatok arra a fontos tényre hívják fel a figyelmet, hogy a drog kérdése már általános iskolás korú gyermekeknél is jelentkezik. A megkérdezettek válaszaiból kitévnik, hogy az első kipróbálás a válaszadók 21,5%-ánál még 14 éves kor előtt történt; 15 évesen 24,6%-uk, 16 évesen 27,6%-uk, 17 évesen 26,1%-uk találkozott droghasználati céllal valamilyen szerrel. A kutatás szempontjából érdekes lehet, hogy mi volt az indítéka annak, hogy a használó kipróbálta a kábítószer valamelyik formáját élete során (5. ábra).



5. ábra: Mi volt az oka, hogy kábítószerrel kezdett el használni?

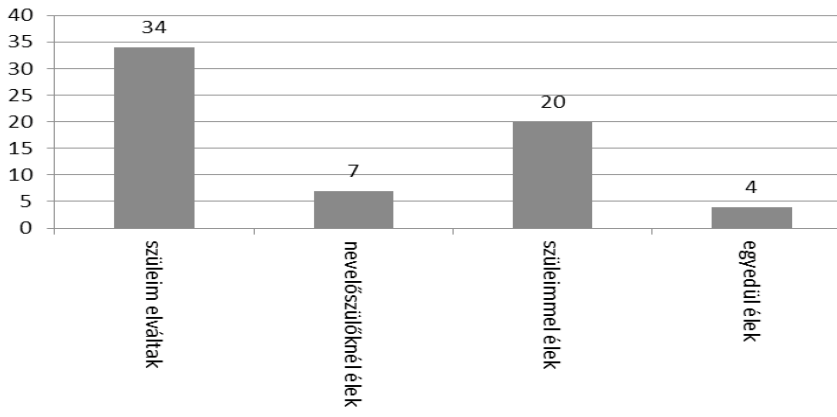
A kérdés megválaszolása nem egyszerű. Minden szakirodalom érinti a tipikus okokat, illetve irányzattól, beállítódástól függően egyesek más-más okokat is megjelölnek. Az eddigi vizsgálatokban a középiskolás fiatalok az alábbi okokat jelölték meg: kíváncsiság, kalandvágy, lázadás, a felnőttektől, a valóságtól történő eltávolodás, menekülés a családi, iskolai problémák, megoldatlan konfliktusok elől, kortársak, barátok rábeszélése (szociális befolyásolás), unalom, önbizalom hiányának pótlása, önigazolás, új közösségbe történő bekerülés érdekében (Csukonyi –

Münnich 2004). Az okok tárgyalása során két fontos dolgot kívánok kicsit részletesebben kifejteni. Az egyik a kortárscsoportok és a barátok meghatározó szerepe, a másik a családi szeretetkapcsolatok hiánya, és az ebből adódó következmények. A kortárscsoport és a baráti környezet fontos befolyásoló erőként szerepel a kábítószer-fogyasztás kialakulásában (Kandel 1985). Ha a csoporthoz tartozó személyek nagy része használja a drogot, akkor nagyon nehéz kimaradni, esetleg szembeszegülni a csoporttal. Ennek oka magyarázható azzal, hogy a kedvelt emberek szavahihetőbbnek, megbízhatóbbnak tűnnek, és fölöttébb kellemetlen érzés nem egyetérteni velük. A másik fontos problémának tartom a szeretetkapcsolatok hiányát. A fiatalok drogfogyasztásában gyakorta tükröződnek a szocializáció során elszenvedett megrázkódtatások, a feldolgozatlan veszteségek, a család működésének zavarai, a neveltetés anomáliái (Győrik 1996). Ezek a körülmények gátolhatják, késleltethetik az egészséges identitásfejlődést, ami az étellel járó feladatoktól és kihívásoktól való félelemben fejeződik ki. A középiskolás korú diákok sokszor érzik úgy, hogy gondjaikat, problémáikat nem értik meg otthon. A fiataloknak nagy szükségük van a szülői megértésre, segítségre. Sok esetben elegendő lehet a tizenéves meghallgatása is. A családi szeretet és gondoskodás fontos védelmet jelenthet a drogfogyasztással szemben. Ennek hiánya egyenes következménye lehet a döntésképtelen, akaratgyenge személyiség kialakulásának, így könnyebben kerülhet a drogdealerek és a rossz példát mutató kortárscsoportok befolyása alá. Továbbá a kérdés megválaszolása során az is lényeges szempont, hogy ez a korcsoport látogatja leginkább a szórakozóhelyeket, ahol óhatatlanul drogdealerek áldozatává eshetnek (6. ábra).



6. ábra: Hol próbálta ki először a drog valamelyik fajtáját?

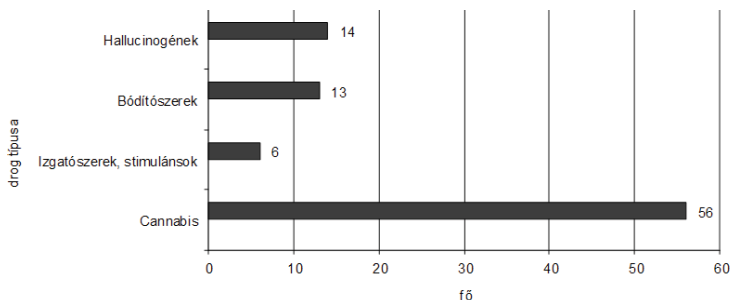
A kérdőívben külön vizsgálat tárgyát képezte a családi összetétel és a drogfogyasztás kapcsolata (7. ábra).



7. ábra: A családi összetétel és a drogfogyasztás kapcsolata

A vizsgált négyféle családtípus közül a teljes családban volt a legkisebb a drogfogyasztás mértéke. Az összes többi családtípus az ép családhoz képest veszélyeztető tényezőt jelentett. Hangsúlyozni szeretném azt is, hogy a drogfogyasztás nemcsak a család formális szerkezetével mutat szoros összefüggést, hanem a családon belüli kapcsolatok minőségével is. Így például kijelenthető, hogy azoknál a tanulóknál, akik jó kapcsolatot ápoltak a szüleikkel, a drogfogyasztási igény átlagos vagy átlag alatti, míg azoknál, ahol a családi életkapcsolatok nem megfelelően alakultak, ott a kábítószer iránti hajlandóság átlag feletti szintet jelzett.

A kábítószer-probléma egyik lényeges pontja a használt drog típusának a kérdése. A használt szerek típusai a 8. ábra adatai szerinti megoszlást követik, amiből jól látható, hogy a megkérdezettek által leggyakrabban használt szerek a THC-tartalmúak (marihuána, hasis) és a különféle amfetamin-származékok (ecstasy, speed).



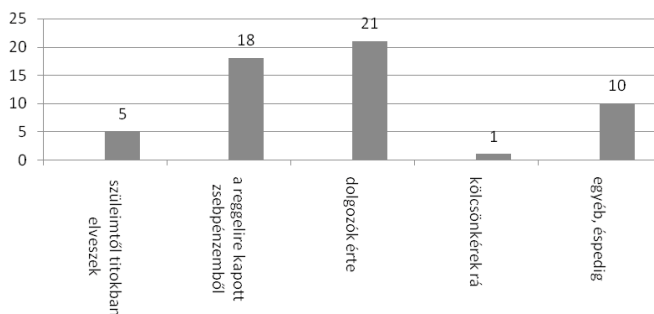
8. ábra: A kábítószer mely formáját próbálta már ki élete során?

Ezekkel a szerekkel kapcsolatban a legnagyobb probléma, hogy a cannabishoz rendszeres fogyasztás esetén hozzászokás alakul ki, így a rendszeres fogyasztók mintegy fele függővé válik (Dinya 2010). A kutatók egybehangzó véleménye, hogy a cannabis rendszeres fogyasztása az első lépcsőfok a keményebb drogok felé. Felmerülhet bennünk az a kérdés, hogy miért éppen a marihuána a leggyakrabban használt drog a fiatalok körében. Véleményem szerint ennek több meghatározó oka is lehet. Az első a hozzáférhetőség, hiszen a marihuána az egyik legelterjedtebb és legismertebb kábítószer. A másik fontos ok az ár, amely 2000–3000 Ft/gramm. Ez az összeg még a diákok által kifizethető kategóriába tartozik. A harmadik tényező, hogy a marihuána használata a többi kábítószerhez képest viszonylag kis kockázattal jár. Az adatok további értékelése során azt is megállapítottam, hogy a válaszokban a veszélyes szerek (heroin, kokain, ópiát-származékok) kipróbálása is megjelent. A megkérdezett fiatalok körében ezek kipróbálásáról és használatáról 21%-uk számolt be. „Ezeknek a szereknek a legfőbb hatása az erős eufória, kellemes, kábult-bódult állapot kialakítása. A használó számára eltűnnek a problémák, megszabadul konfliktusos érzéseitől, testi és lelki fájdalmától, szorongásától, önértékelése növekszik, közömbössé válhat a külvilág ingereire, védettséget, sértetlenséget, melegséget, az önmagával való egység érzését élheti meg” (www.katolikuskeri.hu/pdf/illeg_drogok.pdf). A különféle szerek együttes használatának gyakorisága, vagyis a politoxikománia értéke a teljes mintában 5,1%; leggyakoribb a marihuána és az alkohol együttes használata. A szerhasználat tekintetében szignifikáns különbségeket nem kaptam a két nem válaszadói között.

A kutatás utolsó előtti fejezetében arra kerestem a választ, hogy vajon hogyan ítéli meg a közvetlen környezete a megkérdezett kábítószer-használatát. A vizsgált kérdéskörrel kialakított vélemények formálásában kulcsfontosságú szerepet kapnak a különböző médiumoktól, szervezetektől, baráti kapcsolatokból stb. származó információk. A válaszadók szerint legjelentősebben a média befolyásolja a droghasználattal kapcsolatos közvéleményt (63%). A droghasználók megítélését két oldalról kell vizsgálnunk: egyrészt a társadalom, másrészt a közvetlen, szűk környezet részéről. A társadalom szemében a kábítószer fogyasztása és kereskedelme egyértelműen bűn, mind erkölcsileg, mind a törvények szempontjából. Több válasz utalt kirekesztésre, meg nem értésre a társadalom részéről. De mi a helyzet a közvetlen környezet megítélésével kapcsolatban? A válaszadók egységesen arról számoltak be, hogy tévhit az, hogy a drogfogyasztót azonnal kitaszítja a környezete magából. A válaszokból kiderült, hogy nagyon is befogadja, és évekig tolerálja; a megkérdezettek több esetben is beszámoltak felajánlott segítségről is. A kutatási alanyok nem számoltak be a droghasználat következményeként elve-

szített barátokról, hátrányos megítélésről, esetleg megkülönböztetésről. Ezzel a kérdéskörrel összefüggésben arra is kíváncsi voltam, hogy a droghasználó fiatal szükség esetén kihez fordulna segítségért. A válaszok egyértelműen a barátok, kortárscsoportok domináns szerepét emelték ki. A tanárok segítségét a válaszadó fiatalok mereven elutasították. De mi lehet ennek oka? Véleményem szerint ez leginkább az iskolai élet alapmechanizmusaival magyarázható: az iskolában tantárgyak vannak, 45 perces órák, 10 perces szünetek, házi feladatok, otthoni tanulás, számonkérés, osztályzat. Hol van ebben a folyamatban például a tanár-diák kapcsolat, a kooperatív együttműködés lehetősége, a feltétlen bizalom kialakulásának esélye? Sokszor a tanárok hozzáállásában az tükröződik, hogy ők egy intézményt képviselnek, annak értékrendjével. Ilyen körülmények között a segítségre szoruló diákok nem a pedagógustól fognak segítséget kérni, hanem attól a személytől, akikre ők felnéznek, akik a problémáikat megértik. Hangsúlyozni szeretném a pedagógusok mérhetetlenül nagy szerepét a problémák, gondok felismerésében. Ehhez azonban nagy frusztrációs toleranciával, empátikus készségekkel felvértezett, szakmájuk iránt elhivatott tanárookra van szükség.

A kutatás utolsó fázisában áttértem az anyagi jellegű kérdésekre, azaz mennyit költ havonta a kérdésre válaszoló, miből teremti elő ennek anyagi fedezetét (9. ábra).



9. ábra: Miből teremti elő a drogvásárlás fedezetét?

Megállapítható, hogy a drog anyagi fedezetét a fiatalok a diákmunka során megkeresett jövedelmükből vagy a szülőkől reggelire kapott zsebpénzből teremtik elő. Volt olyan válaszadó is, aki nyíltan bevallotta, hogy a szüleinek a pénztárcájából egyszerűen kiveszi azt az összeget, ami a drogvétel fedezetéhez elegendő. A megkérdezettek 62%-a havonta 5000 Ft-ot, 20% 5000–10000 Ft közötti, 15,5% 10001–15000 Ft közötti, illetve 2,2% 15001–20000 Ft közötti összeget szán kábítószer vásárlására.

Összegzés

Az első droghasználat a megkérdezettek 21,53%-nál még 14 éves kor előtt történt; 15 évesen 24,61%-uk, 16 évesen 27,69%, 17 évesen 26,15%-uk találkozott droghasználati céllal valamilyen szerrel. A kapott eredményeket értékelve megállapíthatjuk, hogy a női és a férfi kipróbálók és használók csaknem azonos arányban vannak jelen a megkérdezettek között.

A leggyakrabban használt szerek a THC-tartalmúak (marihuána, hasis) és a különféle amfetamin-származékok (ecstasy, speed). A veszélyes szerek (heroin, kokain, ópiát-származékok) kipróbálása is jellemző volt a megkérdezett fiatalok körében: ezek kipróbálásáról és használatáról 21% számolt be a szerhasználók között.

A különféle szerek együttes használatának gyakorisága, vagyis a politoxikománia értéke a teljes mintában 5,1%; leggyakoribb a marihuána és az alkohol együttes használata.

A kortárs csoport és a baráti környezet fontos befolyásoló erőként szerepel a kábítószer-fogyasztás kialakulásában. A teljes családban (két szülő) a legkisebb a drogfogyasztás mértéke. Az összes többi családtípus az ép családhoz képest veszélyeztető tényezőt jelent. A drogfogyasztás szoros összefüggést mutat, a családon belüli kapcsolatok minőségével is.

A média befolyásolja leginkább a drogok használatával kapcsolatos közvéleményt (63%).

A drog anyagi fedezetét a fiatalok a diákmunka során megkeresett jövedelmükből, vagy a szülőktől reggelire kapott zsebpénzből teremtik elő. A megkérdezettek 62%-a havonta 5000 Ft-ot, 20% 5000–10000 Ft közötti, 15,5% 10001–15000 Ft közötti, illetve 2,2% 15001–20000 Ft közötti összeget szán kábítószer vásárlására.

Javaslatok

A diákok körében végzett kutatásokból kiderül, hogy a tanulók szemében hiteles lehet egy, a szenvedélybetegségéből kigyógyult fiatal előadása a drogok témájában, így módot kell találni ilyen programok megrendezésére. Ugyanakkor a drogpreevenációs előadásokat életszerűbbé, hitelesebbé szükséges tenni.

Szükséges lenne a tanárok lehetőségeinek kiszélesítése. El kell vetni azt a politikát, miszerint *a gyerek jogait védve megtiltjuk a pedagógusnak, hogy értesítse a szülőt abban az esetben, ha kábítószer-használatra utaló jeleket vél felfedezni.*

Emellett nagy hangsúlyt kell fektetni a megelőzésre. A tanulóknak az egészséges életmód kialakításához, fenntartásához szükséges képességfejlesztés és készség-szintű viselkedési jellemzők kialakítása jelenti magát a prevenciós folyamatot, az antihumánus szenvedélyektől mentes életet. Társadalmi szinten segítséget jelenthet az egészségfejlesztő politika építése.

Bibliográfia

- » Botás Enikő (2015): Így kerülheted el, hogy a gyerek kipróbálja a drogokat. *Life magazin*, 2015. 04. 30.
- » Csukonyi Csilla – Münnich Ákos (2004): A kábítószer-fogyasztás lélektani háttere a középiskolások körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. LIV. évf. 3. sz. 123–139. p.
- » Demetrovics Zsolt (2001): A drogfogyasztás elterjedtsége Magyarországon. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2001. 192 p.
- » *Dinya Zoltán (2010): Drogok és veszélyeik: a cannabis.* < URL: <http://www.webbeteg.hu/cikkek/szenvedelybetegseg/1992/drogok-es-veszelyeik-a-cannabis> [2010. 06. 10.]
- » Györök Edit (1996): A drogprobléma megközelítése és kezelése a Belvárosi Tanodában. Soros oktatási füzetek. Budapest: Soros Alapítvány, 1996. 23 p.
- » www.katolikuskeri.hu/pdf/illeg_drogok.pdf [2015. 07. 02.]

Környezettudatos nevelés – Fenntartható fogyasztás

A fenntarthatóság pedagógiájának megjelenésével kiszélesedett a környezettudatos nevelés cél- és feladatrendszere. A kitűzött célok eléréséhez fontos a fenntartható fogyasztás kialakítása is. Még hangsúlyosabbá teszi a fogyasztás fenntarthatóvá válásának szükségességét az az összefüggés, miszerint a környezeti problémák több mint harmada – közvetve vagy közvetlenül – a fogyasztáshoz kapcsolódik.

A fenntartható fogyasztás kialakítása és fejlesztése érdekében a Környezettudatos nevelés kurzus keretein belül külön tanegységben foglalkozunk a fenntartható fogyasztás témakörével. Ennek hatását mérendő, felmérést végeztem a kurzus hallgatóinak körében. A felmérés eredményét, konklúzióit mutatom be az alábbiakban.

A Környezettudatos nevelés kurzust 2006 óta folyamatosan indítjuk főiskolánk óvó-, tanító- és szociálpedagógus hallgatói számára. A félévek során kiemelt szerepe van a valóságban megtapasztalt élményeknek, s jelen van a gyermekek számára átadható ismeretanyag, valamint a készség- és képességfejlesztés módszertani megvalósítási lehetősége is. A fenntarthatóság pedagógiájának megjelenésével kiszélesedett a környezettudatos nevelés feladatrendszere is. A fenntarthatóság pedagógiája ugyanis egy olyan pedagógiai törekvés, amelynek célja fenntartható társadalmat kialakítani, ennek értelmében olyan emberek képzése, nevelése, akik ezt hosszú távon működtetni is képesek. Hosszú távon cél továbbá, hogy az emberiség rendelkezésére álló környezeti erőforrásokból – a természeti környezet nagyfokú pusztítása nélkül – biztosíthatóvá váljon a társadalom tartós, kiegyensúlyozott működése. Mindennek megvalósításához az egyik legfontosabb területté vált a fenntartható fogyasztás kialakítása.

Fenntartható fogyasztás

A fogyasztás fenntarthatóvá válásának szükségességére utal az az összefüggés is, miszerint a környezeti problémák több mint harmada – közvetve vagy közvetle-

* Megyeriné Runyó Anna PhD főiskolai docens; Apor Vilmos Katolikus Főiskola Matematikai, Természettudományi és Informatikai Tanszék, megyerine@avkf.hu

nül – a fogyasztáshoz kapcsolódik (Umweltbundesamt 2002). Éppen ezért időszerű fogyasztásunk újragondolása. Már a korábbi évtizedekben megfogalmazódott a felismerés, hogy társadalmunk jelenlegi fogyasztási szokásai megkérdőjelezzik a jövő generáció szükségleteinek kielégítését (Meadows szerk. 1972). A jelenlegi fogyasztási szokások pedig a Föld eltartó képességének határaihoz közelítenek.

Ahhoz azonban, hogy egy fenntarthatóbb társadalom jöjjön létre, az emberek fogyasztásának is fenntarthatóbbá kell válnia. A „fenntartható fogyasztás” fogalmának bevezetése a Riói Konferencián elfogadott AGENDA 21 dokumentumhoz kapcsolódik. A dokumentum 4. fejezete a fogyasztói szokások fenntartható irányba történő elmozdulását hangsúlyozza. A pontos fogalom meghatározás Norvégiában, a *Fenntartható termelés és fogyasztás konferenciáján* hangzott el először (Norwegian Ministry of Environment 1994), s azóta is ez a meghatározás a legelterjedtebb. A fenntartható fogyasztás eszerint az *„alapvető szükségletek kielégítését és az életminőség javítását szolgáló szolgáltatások és termékek igénybevétele, úgy, hogy csökken a természeti erőforrások és a mérgező anyagok használata, a hulladék és mérgezőanyag kibocsátása, így nem fenyegeti veszély a jövő generációk szükségleteinek kielégítését”* (Norwegian Ministry of Environment 1994). Ezzel majdnem egy időben jelent meg a fenntartható fogyasztásnak az a definíciója, mely a fogyasztás hatékonyságát hangsúlyozza a drasztikus életmódváltással szemben: *„a fenntartható fogyasztás nem kevesebb fogyasztást jelent, hanem másként fogyasztást, hatékony fogyasztást, és egy jobb életminőség elérését”* (UNEP, 1999).

Röviden összefoglalva: a fenntartható fogyasztás célja, hogy biztosítsuk társadalmunk – s a jövő generációk – jólétét úgy, hogy a Föld biológiai kapacitásának megfelelő szinten tartjuk az erőforrások felhasználását és a szennyezés, valamint a hulladék kibocsátását. A cél eléréséhez szükséges a fogyasztási minták fenntarthatóbb irányba történő változása, melynek megvalósítása elképzelhetetlen az emberek tudatformálása nélkül.

A probléma megoldásában döntő szerepet kell, hogy kapjon – és játsszon – az oktatás. Az oktatást a tudatformálás egyik fő színterének is tekinthetjük.

Éppen ezért a környezettudatos életre nevelésnek kiemelt szerepet kell kapnia mind az intézményes, mind pedig az azon kívüli oktatási-nevelési helyszíneken.

Nemzetközi és hazai felmérések a fogyasztás témakörében

A termelés és az erőforrások felhasználása növekedő tendenciát mutat. Előrejelzések szerint Európában az erőforrások felhasználásának fokozódása 2020-ig várható (Vetőné Mózner 2010). Ezzel párhuzamosan az egy főre jutó fogyasztás

és környezetre gyakorolt hatása (szennyezés) is folyamatosan nő. A regionális megoszlást tekintve az EU-15 fogyasztása négyszerese Kelet-Európa fogyasztásának. A nyugat- és közép-európai országokban 1990-2000 között 25%-kal nőtt a fogyasztási kiadás egy főre vetített értéke. Területi eloszlásban messze magasabb a nyugati országokban, mint a közép- vagy a kelet-európai régióban. A fogyasztási szerkezeten belül is változások mennek végbe: az élelmiszerek fogyasztási aránya csökken, ezzel szemben a közlekedés, a rekreáció és az egészségügy aránya növekedő tendenciát mutat. Az EU-15 országokban a rekreáció a második legjelentősebb fogyasztási kategóriává lépett elő – a lakhatást és az energiefelhasználást követően –, de nőtt az oktatás és a kommunikáció szerepe is (Vetőné Mózner 2010).

Magyarországon 2007-ben a háztartási fogyasztási kiadások területén a fogyasztás szerkezetét tekintve még mindig az élelmiszerek részesednek a legnagyobb arányban (23,7%-kal); a lakásszolgáltatásra, a háztartási energiára költött kiadás 21%-át teszi ki az összkiadásnak.

Nagymértékben megnőtt a közlekedés részaránya a háztartási kiadásokat tekintve, ami növekvő környezetterhelést jelent. Az élelmiszerek fogyasztási kategóriáját tekintve megállapítható, hogy az utóbbi évtizedben az egészséges táplálkozás felé haladást mutatja: csökkent az állati eredetű zsiradékok, valamint a cukor- és cereália-fogyasztásunk is. A kenyér fogyasztásának csökkenése mellett azonban megnőtt a péksütemények fogyasztása (Vetőné Mózner 2010).

A jövőben szükség van tudatos fogyasztói minták kialakítására, valamint a fogyasztás környezeti hatásainak pontos ismeretére ahhoz, hogy fenntarthatóbb fogyasztási szerkezet alakuljon ki. Sajnálatos jelenség, hogy a termelés hatékonyságnövekedésének pozitív környezeti hatása nem egyértelmű, mivel az összfogyasztás szintje és a környezet terhelése nő, így a technológiai hatékonyságnövekedésből származó előnyöket meghaladja a növekvő fogyasztási szint, ugyanis a fogyasztás szerkezete egyre inkább a nagyobb környezetterhelést okozó fogyasztási területek felé tolódik el.

Felmérés a magyar felsőoktatásban tanuló fiatalok körében

A fenntartható fogyasztást Valkó (2003) két alkotóelemre bontotta: egyrészt magában foglalja azokat a törekvéseket, melyek a felhasznált termékek csökkentésére és a fogyasztási szokásaink megváltoztatására irányulnak; másrészt egy új, hosszabb távon is fenntartható fogyasztói értékrend és jólét-felfogás kialakítását célozzák meg, amely a fenntarthatóság mindhárom dimenzióját figyelembe veszi.

Az oktatás feladata tehát, hogy kialakítson egy új fogyasztói értékrendet, mely a jelenlegi fogyasztási szokások megváltozását is jelenti. Az új fogyasztói értékrend magában foglalja a fogyasztás tudatosává válását, melynek segítségével megvalósulhat a fenntartható fogyasztás.

2009-ben országos szintű felmérés készült a magyar felsőoktatás hallgatóinak fogyasztói szokásairól (Marjainé dr. Szerényi et al. 2010). A mintába 23 felsőoktatási intézmény hallgatói kerültek bele, az online kérdőívet közel 3500 hallgató töltötte ki.

A válaszadókat hat klaszterbe sorolták, melyből a termék-és energiatudatos vásárlók klasztere 21%-ot, míg a környezetvédelmi aktivisták 7%-ot tettek ki. Így a felmérésben részt vevők közel 30%-a kifejezetten odafigyel fogyasztására. Fogyasztásuk visszafogott, az átlagosnál környezettudatosabb életmódot folytatnak (98% vallotta úgy, hogy jobban odafigyel a környezetvédelemre), illetve figyelmet fordítanak arra, hogy helyi és/vagy környezetbarát terméket vásároljanak, s 75, illetve 77%-uk hajlandó többet fizetni környezetbarát termékekért. Szintén e két klaszternél jóval magasabb volt azok száma (60% az átlag 47%-kal szemben), akik támogatnák az olyan intézkedések bevezetését, amelyek korlátoznák a fogyasztást, ha ezzel lehetőség adódna a környezeti problémák csökkentésére, megoldására (Marjainé dr. Szerényi et al. 2010).

Felmérés főiskolánk környezettudatos nevelés kurzust végzett hallgatóinak körében

A 2013/14-es tanév végén felmérést végeztem a Környezettudatos nevelés kurzust befejező 41 hallgató körében. Mindenki kitöltötte a felmérést, így 21 fő levelező és 20 fő nappali tagozatos hallgató eredményeit értékeltem. A felmérést névtelenül töltötték ki, kétheti fogyasztásukat rögzítve, elsődlegesen az étel- és ital-fogyasztással kapcsolatosan. Az alábbi területekre kérdeztem rá:

- vásárlás gyakorisága;
- vásárlási szokások (mennyire célorientáltan történik a vásárlás);
- hazai, illetve helyi termékek előnyben részesítése;
- környezetbarát címkével ellátott termékek előnyben részesítése;
- csomagolóanyag mennyisége;
- szelektív hulladékgyűjtés;
- kidobott étel- és ital-mennyisége.

Az élelmiszervásárlás gyakoriságának tekintetében általános a mindennapi vásárlás. A hallgatók 57%-a mindennap vásárol, 28%-a egy nap nem, 11%-a két nap kivételével, s a fennmaradó 4% megoszlik az ennél kevesebbszer vásárlók között. (Mivel a felmérés az üzletek vasárnapi zárva tartása előtt készült, így a vasárnapi vásárlások is beleszámítottak.)

A *vásárlási szokásoknál* arra voltam kíváncsi, hogy mennyire szükségszerűen vásárolnak, vagy jellemzőbb a spontán vásárlás, esetleg a vásárlás öröme a kiváltó ok.

Itt egyértelműen megmutatkozott a tudatos vásárlás: a hallgatók 76%-uk vallotta, hogy célirányosan, a szükséges dolgokat vásárolja meg. Közel egy harmad volt azoknak az aránya, akik ugyan célirányosan vásárolnak, de elcsábulnak az akciók hatására. Mindössze 3%-uk vásárol örömszerzés céljából is. Ez sokkal jobb eredmény az országos felméréshez képest, ahol a válaszolók 11%-a sokat és örömszerzésből is vásárol (Marjainé dr. Szerényi et al. 2010).

Nagy hangsúlyt fektettem a *hazai*, illetve *helyi termékek előnyben részesítése* kérdéskörre, hiszen ez igen lényeges szempont a fenntartható fogyasztás kialakítása tekintetében.

Külön szerepelt a *termékek eredetmegjelölése* (konkrét ország megjelölésével).

Ebben az esetben határozottan jó eredményt kaptam: a megvásárolt termékek 78%-a hazai volt. Nem részletezem, hogy honnan, milyen messziről származik a többi termék (ebből a szempontból is végeztem elemzést), itt inkább néhány olyan termékre térek ki, amelyet többen is külföldi termékként vásároltak meg.

Németország, Ausztria, Svájc, illetve EU megjelöléssel a legtöbben csokoládét vásároltak. Spanyolországból, Görögországból származó termékek leginkább déligyümölcsök, Hollandiából kakaópor, Csehországból nápolyik, Romániából juhsajtok voltak. Legtávolabbról halat (Argentína), banánt (Kolumbia), konzerves ananászt (Thaiföld) vásároltak. Mindezek többnyire vagy csak az adott országban/régióban termeszthetők, vagy specialitásként tarthatjuk számon, tehát bizonyos fókig indokolt a vásárlásuk.

Elvéve, de akadtak olyanok is, akik portugál toast kenyeret, német mentolos cukorkát, joghurtot, sajtot, spanyol epret, paradicsomot, olasz cukkinit vásároltak, melyeket hazai termékként is megkaphattak volna.

A környezettudatos szemlélettel távol áll, de egy-egy esetben a bevásárlókosárba került hongkongi papírzsebkendő, lengyel babapiskóta, német alma, olasz burgonya, horvát ásványvíz. Mindezek csak kirívó példaként, a többséget tehát a hazai termékek vásárlása jellemezte.

A *helyi termékek előnyben részesítése* kérdésre adott válaszok nem hozták meg a várt eredményt. Nagyon kevesen (15%) vásárolnak a helyi piacon, kistermelőknél. A legtöbb esetben alma, újhagyma, paradicsom, paprika szerepelt piaci vásárlásként (a helyi terméket vásárlóknál 75%-ban), s szinte mindenki (az összes válaszok 92%-ában) bolti hálózatból szerzi be a túró-, tojás-, tej-, tejföl-, mézszükségletét, melyek helyileg is beszerezhetőek lennének. Egy-két esetben származik csak helyi piacról a csirke, cukkini, burgonya, hagyma, zeller, retek vagy a tojás.

A *környezetbarát címkével ellátott termékek előnyben részesítése* kérdésre beérkezett válaszok 79%-ban *igennel*, vagy általában figyelembe veszi válasszal felelt. A hazai felméréssel összehasonlítva ez az eredmény jónak mondható, ott ugyanis 66%-ban szerepeltek azok, akik rendszeresen, vagy legalább néha ilyen terméket vásárolnak (Marjainé dr. Szerényi et al. 2010).

A *csomagolóanyag mennyisége* szintén alapvető a fenntartható fogyasztás tekintetében. A piacon vásárlók alacsony száma már előrevetítette, hogy az eredmény itt nem túl kedvező. A boltban vásárolt termékeknél mindenütt ott szerepelt a papír, a műanyag vagy a nejlon.

Kimagaslóan jó viszont a keletkezett *hulladék szelektív gyűjtése*. 82%-uk jelezte be, hogy rendszeresen szelektíven gyűjti a hulladékot. Összehasonlítva a hazai felsőoktatási intézmények eredményeivel jobb az eredmény, ott csak 50% volt azoknak az aránya, akik rendszeresen szelektálva gyűjtik a keletkezett hulladékot (Marjainé dr. Szerényi et al. 2010).

Utolsó kérdéskörként a *kidobott élelmiszer mennyiségére* térek ki. Az élelmiszerpazarlás hazánkban is jelen lévő probléma. Évente kb. 400 ezer tonna élelmiszer kerül a lakosság által a szemétkosárba. Az el nem fogyasztott élelmiszer kidobása nemcsak felesleges kiadás, hanem a környezetet is szennyezi. Veszendőbe megy ugyanis mindaz az energia, víz és munka, ami a megtermeléséhez kellett. Ezért is fontos odafigyelni a problémára. A felmérésben külön kérdés volt a megvásárolt termékek mellett, hogy abból a termékekből keletkezik-e, s ha igen, mennyi élelmiszer-hulladék.

A válaszok alapján a hallgatók odafigyelnek, hogy csak annyit vásároljanak, amennyit elfogyasztanak. Kevés kerül kidobásra. (Ebbe nem számít bele a zöldség-gyümölcs tisztítása során keletkezett hulladék, ami viszont komposztálható.) A megvásárolt termékek 95%-át elfogyasztják. Ha ritkán, de sor kerül a megvásárolt termék kidobására, annak mennyisége is kicsi. Néhány példa a kidobott élelmiszerre: penészes sajtdarab, kőrözött maradéka, egy darab romlott répa, kevés húsleves, tésztamaradék, egy darab penészes zsemle stb.

Örvendetes, hogy hallgatóink odafigyelnek erre a területre, hiszen globális mértékben is nagy problémáról van szó, s a felnövekvő nemzedék fogyasztói kultúrája jelentős szerepet fog játszani ebben a kérdésben (is).

Utoljára néhány, a megjegyzésben közölt szokást, fogyasztói magatartást szeretnék leírni, melyek már a fenntartható fogyasztás előfutárai, s jelzik, hogy kialakulóban van ez a magatartásforma a vizsgált hallgatók körében.

„Apa a piacon mindig tudatosan vásárolja meg a termékeket. Már jól megszokott helyeink vannak, ahol minket is ismernek, és mi is ismerjük az eladókat és termékeiket.”

„Figyelünk arra, hogy annyit vegyünk, amennyi el is fogy, így törekedve arra, hogy minél kevesebb ételt dobjunk ki.”

„A családunk szelektíven gyűjti a szemetet. A nejlonzacskókat nem szoktuk kidobni, mert azokat máskor is fel tudjuk használni. Sem pedig a műanyag palackokat, amibe pl. vizet tudunk tölteni.”

„A fehér befőttes üvegeket édesanyám befőttek, illetve lekvár eltevéséhez használja fel.”

Összegzés

A felmérésből kiderült, hogy a *Környezettudatos nevelés* kurzuson részt vevők jobban odafigyelnek a fogyasztásukra, s az ehhez kapcsolódó környezeti problémákra.

Egyértelműen pozitív eredményt kaptam a vásárlási szokásokat illetően (a vásárlások 76%-a nyilatkozott úgy, hogy a szükséges dolgokat veszi meg); a hazai termékek vásárlásánál (a megvásárolt termékek 78%-a hazai volt); a környezetbarát címkével ellátott termékek előnyben részesítésénél (79%-ban) és a szelektív hulladékgyűjtés arányánál (82%).

Növelni kell azonban a helyi termékek fogyasztását. Ennek az eredménye jól példázza, hogy az egyébként tudatos fogyasztó életmódja sem feltétlenül környezettudatos minden elemében.

A felmérés igazolta azonban azt is, hogy a fenntartható fogyasztói magatartás és életmód megvalósításában alapvető az oktatás/nevelés szerepe. Az oktatás különböző szintjei kialakíthatják, illetve megerősíthetik a diákokban a képességet, hogy belsőleg motivált, tudatos fogyasztókká váljanak, akik képesek tudatos elhatározásokat tenni.

Mindehhez azonban alternatívát és konkrét mintát is kell nyújtani számukra.

Bibliográfia

- » Marjainé dr. Szerényi Zsuzsanna et al. (2010): A magyar felsőoktatás hallgatóinak környezeti attitűdjei és fogyasztási szokásai. A Norvég Alap által finanszírozott tanulmány a Budapesti Corvinus Egyetem Környezetgazdaságtani és Technológiai Tanszékének „A fenntartható fogyasztás, termelés és kommunikáció” című projekt 4.3. Környezettudatosság növelése az oktatásban alprojektjének keretében. Budapest, 2010. 106 p.
- » Meadows et al (1972): *The Limits to Growth*. New York: Universe Books, 1972. 319 p.
- » Norwegian Ministry of the Environment, Report of the Symposium on Sustainable Consumption, Oslo, 1994.
- » Umweltbundesamt (2002): *Nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Die Zukunft dauerhaft umweltgerecht gestalten*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002. 430 p.
- » UNEP (1999): Changing consumption patterns, *Industry and Environment*, 1999. vol. 22, no. 4, Special Issue, October–December. 67 p.
- » Valkó László (2003): Fenntartható/környezetbarát fogyasztás és a magyar lakosság környezeti tudata. In: Kerekes Sándor és Kiss Károly (sorozatszerk.): *A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Környezettudományi Intézetének tanulmányai*. 18. szám. Budapest: Aula Kiadó, 2003. 55 p.
- » Vetőné Mózner Zsófia (2012): Fogyasztási szokások és trendek vizsgálata Európában és az USA-ban. In: Kerekes Sándor és Csutora Mária (szerk.): *Fenntartható fogyasztás? Trendek és lehetőségek Magyarországon: OTKA 68647 sz. kutatás eredményei*. Budapest: AULA Kiadó, 2012. 24–40. p.

A szövegértés és a tanulási motiváció összefüggései hátrányos helyzetű tanulók esetében

A hátrányos helyzetű tanulók többségének iskolai végzettsége jelentősen elmarad az átlagtól, és jellemző a tankötelezettségi kor betöltésével az alapfokú végzettség nélküli iskolaelhagyás. E helyzet előremozdítása érdekében, a tanulók komplex, sokoldalú fejlesztését, és a középfokú oktatásba való bekapcsolódásuk segítségét szem előtt tartva jöttek létre a Köznevelési Hídprogramok. Az olvasás, olvasási képesség és szövegértés a tanulási folyamatok egyik legmeghatározóbb eleme, amelynek szempontjából jelentős a nyelvi környezet minősége. Kutatásom során Hídprogram keretében tanuló diákok szövegértésének és tanulási motivációjának összefüggéseit vizsgáltam. A 81 fő részvételével végzett kutatás mérőeszköze egy saját összeállítású szövegértési feladatsor, valamint egy átdolgozott tanulási motivációs kérdőív volt.

Tanulás, tanulási motiváció

A képességek fejlődése, a tanulás eredményessége összefüggésben áll a tanulási motivációval (Józsa 2002, Józsa 2005), s további fontos tényező a tanuló környezetének (szülők, pedagógusok és kortársak) befolyásoló szerepe is. Fejes és Józsa (2005) a tanulási motívumok fejlettségét részben a szülők iskolai végzettségével magyarázzák, valamint hangsúlyozzák az anyagi és érzelmi tényezők meghatározó szerepét is.

Az eddigi kutatások megállapításai alapján az életkor előrehaladtával a tanulási motiváció szintje csökken (Molnár 2003). Az intézménytípus is meghatározó; Józsa (2002) alacsonyabb motivációt mért szakközépiskolásoknál a gimnazisták eredményeihez viszonyítva.

A tanulási motiváció az oktatáshoz, intézményes neveléshez fűződő kapcsolatán túl számos személyiségjegyről árulkodhat. Ilyen például az elismerés iránti vágy, sikervágy, kitartás és jövőre irányulás.

* Pékné Sinkó Csenge PhD-hallgató; Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, sinko.cseenge@gmail.com

Olvasás, szövegértés

Az olvasás folyamata túlmutat a betűk felismerésén; az írás elolvasását és megértését is magában foglalja (Adamikné, 2006). Gósy (2005) két szakaszból álló összetett folyamatként értelmezi, melynek során a vizuális dekódolást a megértés, a jelentés azonosítása követi. A szövegértés tehát az olvasás egyik összetevője; a pedagógiai szaknyelv az olvasási képesség szinonimájaként említi (Józsa 2014).

Számos tényező hozzájárul ahhoz, hogy az olvasott szöveg megértése, értelmezése megvalósuljon. Tóth (2006) olyan aktív és produktív megértési folyamatként tekint az olvasásra, melyben kitüntetett szerepe van az olvasó előzetes tudásának. A megfelelő háttértudás mellett a szöveg szerkezete, típusa, a mentális lexikon terjedelme és a motiváció is szerepet játszik a megértés során.

A vizsgálat

A szövegértés vizsgálata

A szövegértés vizsgálata egy ismeretterjesztő szöveghez kapcsolt saját összeállítási szövegértési feladatsor segítségével történt, melyben az alábbi feladattípusok fordultak elő:

- egyszeres választás,
- többszörös választás,
- eldöntendő kérdés,
- nyílt végű kérdés,
- információkeresés.

A feladatsor megalkotása során lényeges szempont volt, hogy a tanulóknak ne kelljen sokat írni, hosszan kifejteni a válaszokat, így például a nyílt végű kérdések egyszerű vagy rövid mondat alkotását, felsorolásokat vártak el, az információkeresés pedig szövegbeli aláhúzással valósult meg.

A tanulási motiváció vizsgálata

Az iskolai teljesítménymotiváció mérése a *Kozéki-Entwistle*-féle AAMI (Aberdeen Academic Motivation Inventory) kérdőívvel történt, némileg átdolgozott, e célcsoporthoz igazított változatban.

Az eredeti, 24 ítemes önértékelő kérdőív négy faktor vizsgálatát teszi lehetővé:

- iskola iránti attitűd,
- aspirációk,
- munkastílus (szorgalom, kitartás),
- személyes elhatározottság a jó iskolai teljesítésre.

A vizsgált csoport szempontjából nem releváns kérdéseket (pl. főiskolai, egyetemi továbbtanulás) kihagyva, valamint a mérőeszköz szövegét napjaink nyelvhasználatához igazítva a kérdőív 19 ítemesre módosult.

A vizsgálat célcsoportja

A *Köznevelési Hídprogram* az alapfokú képzésből lemorzsolódott tanulókat próbálja visszairányítani az oktatási rendszerbe, ezzel némileg kompenzálva a tan kötelezettségi korhatár csökkentésével járó korai iskolaelhagyás lehetőségét. A 2013/2014-es tanévben elindult program kereteit a 2011. évi Nemzeti köznevelésről szóló CXCV. törvény adja meg. A 14.§ 1. bekezdés kimondja, hogy „a *Köznevelési Hídprogramok* segítséget nyújtanak a tanulónak a középfokú nevelés-oktatásba, szakképzésbe való bekapcsolódáshoz, vagy a munkába álláshoz, valamint az önálló életvezetéshez szükséges ismeretek megszerzéséhez a komplex, tanulmányi, szociális, kulturális, képességbeli és személyiségfejlesztését támogató pedagógiai tevékenységgel.” A programot központilag kijelölt, szakképzést (is) adó intézmények indíthatják, mivel szakmai alapozó ismeretek is a program részét képezik. A vizsgálat Kaposváron, a *Köznevelési Hídprogramok*at működtető intézményben zajlott.

A kutatás kérdései, hipotézisek

A vizsgálat egyik fő célja, hogy a teljesítménymotiváció és a szövegértés együttes vizsgálata alapján tárjon fel összefüggéseket, az egyéb tényezők (lakóhely, életkor, szülők iskolai végzettsége) figyelembevételével. Lényeges kérdés, hogy a motiváció és a szövegértési teljesítmény összhangban van-e egymással, és mely tényezők befolyásolhatják azt. Feltételezhető, hogy azok a tanulók, akik jó motivációs szinttel és jó szövegértési teljesítménnyel rendelkeznek, ott a szülők magasabban iskoláztak. Várhatóan a magasabb életkorú tanulók kevésbé motiváltak a hosszú ideje sikertelen iskolai pályafutásuk tapasztalata alapján. A nevelőotthonban élők érzelmi hátránya miatt előfordulhatnak önértékelési problémák, mely feltehetően a motiváció és a szövegértési teljesítmény nagyfokú különbségeiben (pl. gyenge motiváció, de jó szövegértési szint) nyilvánul meg.

A vizsgálati minta

81 fő Köznevelési Hídprogramban tanuló vett részt a vizsgálatban, ahol a nemek aránya 33% lány (27 fő), 67% fiú (54 fő). A legfiatalabb tanuló 15,6, míg a legidősebb 21,0 éves, a vizsgált csoport átlagéletkora 16,9 év. Egyértelmű tehát, hogy bár a célcsoport nem rendelkezik még alapfokú végzettséggel, vannak köztük olyanok, akik életkoruk alapján befejezett középfokú tanulmányokkal, vagy felsőoktatási intézményben hallgatói jogviszonnal rendelkezhetnek.

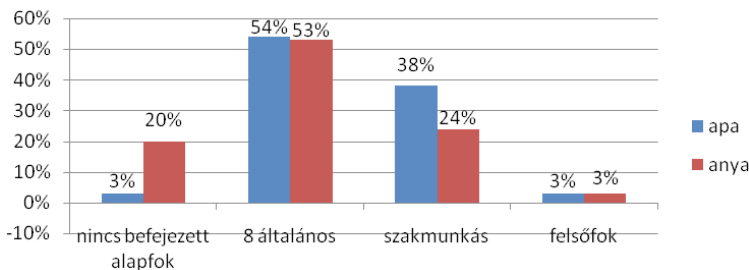
A tanulók családi hátterének feltérképezése a következő eredményt hozta: a tanulók mindössze 20%-a él teljes, míg 62%-a csonka családban. Nevelőotthonban, lakásotthonban él további 16,5%, a fennmaradó 1,5% az előbbi kategóriákba nem besorolható tanulók aránya (pl. párkapcsolatban él, mindkét fél családjától külön háztartásban).

A vizsgálatban részt vevő tanulók lakóhelyének településtípus szerinti eloszlását az 1. táblázat mutatja (az összesítésbe nem kerültek be a nevelőotthonban élő tanulók). A diákok közel negyede él városban, lényeges kiemelni, hogy mind 3500 főnél kisebb népességű település.

Megyeszékhely	Város	Falu, község
21	23	56

1. táblázat: A tanulók eloszlása a lakóhely településtípusa szerint %-ban (N=68)

Az iskolázottság szempontjából meghatározó a környezet szerepe és a szülők iskolai végzettsége, noha tudjuk jól, hogy az iskola lényeges funkciója lenne a társadalmi egyenlőtlenségek iskolázottságon keresztül történő újratermelődésének megakadályozása. A szülők legmagasabb iskolai végzettségéről az 1. ábra ad képet.



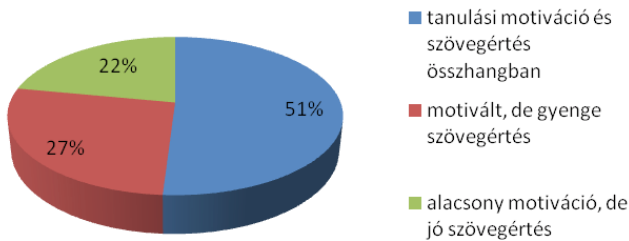
1. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége

Az apák döntően két kategóriában képviseltetik magukat, összességében magasabban iskolázottak az anyák végzettségéhez képest.

A célcsoport jóval alulmúlja az adott életkorban elvárható iskolázottsági szintet, családi viszonyaik többségében rendezetlenek, a fentiek alapján tehát jelen tanulmányban a hátrányos helyzet fogalma az életkori, érzelmi, szociokulturális és nyelvi hátrányokra vonatkozik (utóbbi két tényező a szülők iskolázottságából adódóan).

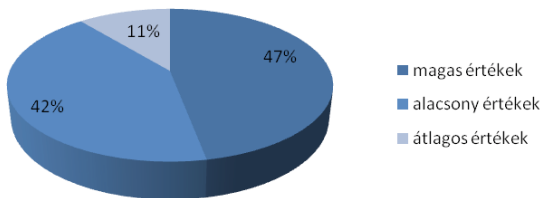
Eredmények

A teljesítménymotiváció, valamint a szövegértési teljesítmény eredményeinek összetevése a vizgált csoportot három részre osztotta (2. ábra). A tanulók felének esetében a tanulási motiváció és a szövegértés összhangban áll egymással, tehát vagy mindkét teljesítmény átlagos szintű, vagy magas motivációhoz jó szövegértés, alacsony motivációhoz gyenge szövegértés társul. A nem kiegyenlített eredményeket mutató tanulók egyik része jó motivációs szint mellett gyenge szövegértési teljesítményt, másik része alacsony motiváció mellett jó szövegértési teljesítményt mutatott.



2. ábra: A tanulási motiváció és a szövegértési teljesítmény összefüggései

A 3. ábra azokat a tanulókat bontja tovább, akiknek a motivációja és a szövegértési teljesítménye összhangban áll. Elmondható, hogy döntően az egyik véglet valamelyikébe tartoznak a tanulók, a mindkét mért adatban magas értékeket mutatók (47%), illetve alacsony értékeket mutatók (42%) mellett csupán 11% eredményei adtak átlagos eredményt a motiváció és a szövegértés területén is.



3. ábra: A teljesítménymotivációban és szövegértési teljesítményben összhangot mutató tanulók aránya

A tanulási motiváció és a szövegértési teljesítmény összefüggéseinek eredményeit részleteiben áttekintve öt csoportra oszthatók a vizsgált tanulók. Az alábbiakban e csoportok és a hozzájuk tartozó jellemzők következnek.

(1) Magas teljesítménymotiváció jó szövegértési teljesítménnyel

A tanulók 24%-ának eredményei tartoznak e kategóriába, akikről megállapítható, hogy döntően városi lakhellyel és szakmunkás végzettségű szülőikkel rendelkeznek. Ezen összefüggések alapján részben igazolódik, hogy a lakóhely településtípusa és a szülők iskolai végzettsége befolyásolja az iskolai eredményességet és a tanulási motívumok fejlődését, azonban e csoportba sorolható tanulók közel negyede nevelőotthonban él, így az ő esetükben e tényezők nem játszanak szerepet.

(2) A vizsgált csoporton belül átlagos motiváció és szövegértés

Mindössze a tanulók 5%-a mutatott átlagos teljesítménymotivációs és szövegértési szintet, akiknek fele nevelőotthonban élő fiatal. A kategóriába tartozó tanulók másik feléről nyert adatok áttekintése nyomán elmondható, hogy minden esetben mind az anyák, mind az apák iskolai végzettsége befejezett alapfok.

(3) Alacsony teljesítménymotiváció és gyenge szövegértési teljesítmény

A teljes vizsgálati célcsoport 22%-a, falusi lakhelyű (63%), illetve nevelőotthonban élő (37%) tanulók, az ő teljesítményük bizonyult a leggyengébbnek a motiváció, valamint a szövegértés területén is.

(4) Magas teljesítménymotiváció, de gyenge szövegértés

A tanulók 27%-a gyenge szövegértése ellenére magas teljesítménymotivációs szintet mutat. Mind a lakóhely, mind a szülők végzettségének tekintetében változatos a kép, gyakorlatilag azonos arányú a falusi, városi és megyeszékhelyen élők aránya, a szülők iskolázottsága vonatkozásában a befejezett alapfokú, illetve szakmunkás a leggyakoribb, de befejezetlen alapfok és felsőfokú végzettség is előfordul.

(5) Jó szövegértési teljesítmény, de alacsony teljesítménymotiváció

E kategóriába a tanulók 22%-a sorolható, az átlagéletkor itt a legmagasabb (18,8 év). Az adatok összevetését követő legfontosabb megállapítás, hogy a szülők iskolai végzettsége tekintetében kiemelkedők a szélsőségek, tehát azok, akik nem fejezték be az általános iskolát, illetve azok, akik diplomával rendelkeznek, magasabb arányban fordulnak elő a többi végzettségi szinthez képest.

A kutatás azon hipotézise tehát, hogy a jó motivációs szinttel és jó szövegértési teljesítménnyel rendelkezők szülei magasabban iskolázottak, részben igazolódott, hiszen döntően szakmunkás szülők gyermekeire volt jellemző a kiegyensúlyozottan jó teljesítmény, s ez a végzettség jelen vizsgálati célcsoport esetében a magasnak mondható. Érdekes azonban, hogy az a szűk réteg, akik diplomás szülőkkel rendelkezik, eredményei alapján nem került be a kategóriába, sőt teljesítményük nem volt kiegyenlített (ők döntően alacsonyán motiváltak, de jó szövegértésű tanulók).

A magasabb életkorú tanulók alacsonyabb motivációs szintjére vonatkozó feltételezés igazolódott, hozzá kell tenni azonban, hogy ez a gyengébb motiváció jellemzően jó szövegértési eredménnyel párosult.

A nevelőotthonban élők motivációjának és a szövegértési teljesítményének nagyfokú különbségeire irányuló előzetes várakozással ellentétben valamennyien kiegyenlített teljesítményt mutattak.

Következtetések

A szövegértés minősége lényeges a tantárgyi tartalmak elsajátítása, valamint az önálló életvezetés, munkavállalás szempontjából is, azonban az eredmények tükrében is egyértelmű, hogy önmagában ez a tényező nem garantálja az iskolai sikerességet. A motiváció mérőeszközeként használt önértékelő kérdőív segítségével kiderült, hogy a tanulók önértékelése, önismerete fejlesztésre szorulna, erről árulkozik a tanulók közel felénél megmutatkozó szövegértési teljesítmény a motiváltság közötti diszkrepancia. Ebben egyértelműen lenne a pedagógusok szerepe, hiszen a Hídprogramnak olyan esélyteremtő rendszerként kellene működnie, ahol a hátránykompenzációs tevékenységet a tanulók egyéni megismerésére építik. Mindehhez a differenciálás pedagógiai lehetőségeinek alkalmazása feltétlenül szükséges, hiszen a nevelési módszerek tanulókhöz való igazításával alakítható ki az ismeretszerzés belső feltételrendszere, ezáltal egy komplex nevelési tevékenység keretében szocializációs, valamint a pedagógus és a tanuló közötti személyes, modellnyújtó kapcsolati lehetőségek valósulhatnak meg. Valódi esélyteremtésről, a Hídprogramok célkitűzéseinek megvalósulási lehetőségeiről csak mindezek együttes jelenléte esetén beszélhetünk.

Bibliográfia

- » Adamikné Jászó Anna (2006): Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás pragmatikai, grammatikai és retorikai megközelítésben. Budapest: Trezor Kiadó, 2006. 607 p.

- » Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 185–205. p.
- » Gósy Mária (2005): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris Kiadó, 2005. 402 p.
- » Józsa Gabriella – Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114. évf. 2. szám 67–89. p.
- » Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Budapest: Osiris Kiadó. 239–268. p.
- » Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 283–302. p.
- » Kozéki Béla (1985): Személyiségfejlesztés az iskolában. Békés megyei Pedagógiai Intézet.
- » Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103. 2. sz. 155–175. p.
- » Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 130. 4. sz. 457–469. p.
- » 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

ANYANYELV ÉS KULTÚRAKÖZVETÍTÉS

Mitől tetszenek a mesék?

A jelen kutatás egy hosszabb kutatómunka egyik állomása, melynek során a klasszikus mesék modern átíratainak a befogadása a vizsgálat célja. Ez az elővizsgálat a szabad asszociáció módszerének segítségével szeretné felfedni, mitől is tetszenek a gyerekeknek a mesék, melyek azok a kritériumok, elemek, szereplők, jellemzők, melyek számukra fontosak ahhoz, hogy egy mese elnyerje tetszésüket. Ez alapján készült a felmérés közel négyszáz, főként második osztályos tanuló körében 2014 novembere és 2015 februárja közötti időszakban, Magyarország dunántúli részén. A gyerekek által felsorolt jellemzők kategorizálása kétféle módon történt: egyrészt a felsorolt elemeket gyakoriságuk szerinti sorba rendezésével, másrészt a különböző jelentést hordozó tartalmi elemek csoportjainak felállításával, meghatározásával és azok értelmezésével.

Manapság a könyvesboltok polcain szép számban találhatjuk meg a klasszikus mesék modern átíratait. Ezek a többnyire túllillusztrált könyvek a gyerekeknek (és az ezeket felvásároló szülőknek, rokonoknak), fogyasztási cikkek ugyanúgy, mint a modern mesehősökkel díszített pólók, bögrék, táskák, vagy a gyorséttermekben kapható azon ételek, melyek csomagolásán szintén a mesefigurák találhatók. A történetek számban egyre gyarapodnak, s ezért a választás közülük nem is olyan egyszerű. De hogy fogadják ezeket a gyerekek? A karácsonyi vagy születésnapi ajándék ott fog porosodni a polcon, vagy az esti mesék sztárjává válik, és minden nap újra és újra el kell majd mesélni?

A jelen kutatás során azt vizsgáljuk, hogy fogadják a gyerekek a klasszikus mesék modern átíratait. Főleg második és néhány harmadik osztályos gyerekekkel készült a jelen tanulmányban ismertetett felmérés, mivel úgy véltük, ők az a korosztály, akik még viszonylag közel állnak a mesékhez. Azt gondolnánk, kicsi gyerekekkel egyszerű felmérést készíteni, mert csak megkérdezzük őket, tetszett-e a mese, és ha igen, mi tetszett benne, esetleg mi nem. Nagyszámú minta esetén azonban az interjúkészítés nehézkes dolog, így ez a korosztály azért is ideális a felmérés elkészítésére, mert a gyerekek már tudnak írni. Célunk volt továbbá, hogy

* Kopházi-Molnár Erzsébet dr., főiskolai docens, Kaposvári Egyetem Idegen Nyelvi Igazgatóság, kophazi.erszabet@ke.hu

egy olyan viszonyítási alapot kapjunk, melyhez a későbbi befogadás-vizsgálatokban kapott eredményeket hasonlítani tudjuk.

1. A módszer

Ez az elővizsgálat a szabad asszociáció módszerének segítségével szeretné felfedni, mitől is tetszenek a gyerekeknek a mesék, melyek azok a kritériumok, elemek, szereplők, jellemzők, amelyek számukra fontosak ahhoz, hogy egy mese elnyerje a tetszésüket. Több kutató próbálkozott már szabad asszociációs módszer kidolgozásával (pl. Hume, Locke, Mill, Wundt és Freud), a jelen kutatás azonban egy újabb keletű módszerre támaszkodik, melyet Lorand B. Szalay és James Deese fejlesztett ki és tett közzé a *Subjective Meaning And Culture: An Assessment Through Word Associations* (Szalay–Deese, 1978) című munkájában. Eredetileg a szabad asszociációs módszert a különböző kulturális különbségek feltárására használták, azonban könyvük záró fejezetében a szerzők maguk is elismerik, hogy módszerük más területeken is használható. Az asszociációval szubjektív jelentés válik elérhetővé az empirikus vizsgálat számára. Tükrözik percepcióink, hiedelmek és attitűdjeink struktúráját, és további előnye, hogy minimalizálja a kérdező közbeavatkozását. A szerzők szerint *„az asszociációk függetlenek a kommunikációs szándéktól, hogy valami sajátos, szervezett diskurzust folytassunk. Ezek egyszerűen a gondolatok kifejezői. Ez az, ami egyedivé és hasznossá teszi őket. Nyilvánvalóan egyszerűbb, ahogy azt a szabad asszociáció legrégebbi kutatói is felfedezték, kifejezni gondolatainkat, amikor a szavak közötti kapcsolatokat nem kötik a szintaxis és a morfológia szabályai”* (Szalay–Deese 1978, 16) [1].

Többféle asszociációs technikára épülő módszer is ismert, melyek közül az ún. asszociációs csoportanalízist használtuk a gyerekek körében végzett felmérés lefolytatására. Technikailag ez annyit jelentett, hogy a Dunántúl különböző településtípusaiban (nagyobb városaiban, kisvárosaiban, illetve falvakban) tanító tanárokat kértem fel ennek lefolytatására, melynek során a cél az volt, hogy körülbelül 400, főként második osztályos, illetve néhány harmadik osztályos tanuló írja le azokat a szavakat vagy kifejezéseket, melyek arról jutottak eszébe, hogy mitől tetszik neki a mese. A tesztelés anonim módon történt, mindössze az osztályt és a nemüket kellett feltüntetni. 373 papírlapot kaptam, melyeken a gyerekek által felsorolt elemek szerepeltek. A megkérdezettek időkorlát nélkül írhatták le, ami eszükbe jutott. Ezt követően a válaszok számítógépen rögzítésre kerültek. Itt el kellett dönteni, mi számít szinonimának (pl. a *„vannak benne állatok”* kifejezés szinonimájaként értékeltük azokat a megjegyzéseket, amelyeket egy konkrét állat

mesebeli szerepéről írtak: „*van benne kutya*”, „*van benne ló*” stb., vagy ilyen kifejezéseket, mint: „*felvidít*” – „*nem leszek tőle szomorú*”). Így keletkezett egy 204 itemből álló lista, melyet ezt követően öt „kódoló” kapott meg. Feladatuk az volt, hogy sorolják csoportba az összetartozó koncepciókat, melyeket Szalay és Deese jelentéskomponenseknek nevez. Arra is kértem őket, nevezzék el a kategóriáikat, és azokból ne legyen több mint tizenkettő. A kódolóktól visszkapott csoportokat ezt követően áttekintettem, és megállapítottam a végső kategóriákat. Nem volt nehéz dolgom, nagyon sok kategória esetén még az elnevezés is azonos vagy hasonló volt. Követtem Szalay és Deese elgondolását abban is, hogy a kategóriák végső elnevezésénél azt az elnevezést vettem figyelembe, amelyet legtöbben adtak neki. Így összesen kilenc kategória született, melyből az utolsó egy „Egyéb”, mely azokat az itemeket tartalmazza, melyek nem illettek sehová.

2. A kategóriák

2.1. A szereplőkre vonatkozó megjegyzések

Az első kategória összesen 41 elemet tartalmaz, mely az összes item 20%-át teszi ki. Az 1. táblázatban láthatjuk ezek részletes megoszlását.

	fiú	lány	összesen
állatok vannak benne	15	34	49
tündérek vannak benne	4	22	26
jók benne a szereplők	7	17	24
emberi tulajdonságokkal rendelkező állatok vannak benne	7	14	21
mesebeli lények vannak benne	3	9	12
aranyos szereplők vannak benne	2	6	8
vannak benne sárkányok	4	4	8
van benne királynő	1	4	5
ügyesek a szereplők	3	1	4
szeretem az állatokat		4	4
sok szereplő van benne		3	3
érdekes lények vannak benne	1	2	3
a Jézuskáról szól	2	1	3
van benne király		2	2

MITŐL TETSZENEK A MESÉK?

van benne királylány		2	2
lovagok vannak benne		2	2
van benne szépséges herceg		2	2
a főszereplő madár	1	1	2
csodás állatok szerepelnek benne		2	2
a mikulásról szól	2		2
van benne ördög	1	1	2
rémesek a szereplők		2	2
van benne Garfield	1		1
van benne ember és asszony		1	1
járművek vannak benne	1		1
vannak benne szörnyek		1	1
van benne favágó	1		1
van benne Spiderman	1	1	1
van benne libapásztorlány		1	1
nagy a szereplők ereje	1		1
a főszereplő vándor		1	1
van benne unikornis		1	1
vannak benne katonák	1		1
vannak benne varázslók		1	1
van benne manó	1		1
repülő állatok vannak benne	1		1
a szereplők okosak	1		1
van benne aranyszörű bárány		1	1
vannak benne boszorkányok		1	1
az állatok élethűek		1	1
Tom és Jerry van benne	1		1
hercegek vannak benne		1	1
Összesen:	63	146	209

1. táblázat: A szereplőkre vonatkozó megjegyzések

A fentiekből kitűnik, hogy a gyerekekhez ebben a korosztályban az állatok állnak nagyon közel, mivel nemcsak arra voksoltak sokan, hogy akkor tetszik egy mese, ha állatok vannak benne, hanem arra is, ha emberi tulajdonságokkal rendelkező állatok vannak benne, de ide tartozik a „*szeretem az állatokat*” megjegyzés is, melyre újabb négy szavazatot találunk. Szerepel a felsorolásban repülő állat is, sőt olyan megjegyzés is, hogy „*az állatok élethűek*”, így a 209 gyerekek által adott válaszból összesen 77, tehát több mint egy harmad az állatokra vonatkozik. Ez egyáltalán nem meglepő, hisz nagyon gyakori, hogy a gyerekek képzeletbeli barátoknak valamilyen állatot választanak. A képzeletbeli barátok sokszor átmeneti tárgyak, melyek az anyától való elszakadást segítik. Kádár Annamária felteszi a kérdést: „*és ki tekinthető képzeletbeli barátoknak? Minden olyan lény, amely legalább egy napig jelen volt a gyermek életében, és amellyel beszélgetett, tanácskozott, játszott. Ez lehet ember, ismert személy, állat, tárgy, rajzfilmfigura vagy nem létező fantázialény, akit a gyermek megszemélyesít. A képzeletbeli barát az esetek nagy többségében hároméves korban jelenik meg, és az iskoláskor első egy-két esztendejéig van jelen, ezt követően eltűnik...*” (Kádár 2012, 73). Ezzel egyben meg is válaszolja Boldizsár Ildikó kérdését: „*van-e átjárás az egymástól elzárt vagy elzártnak hitt emberi és állati világ között, van-e még létjogosultsága annak a mesei törvénynek, mely kiemelkedő szerepet szánt az állatoknak, s egy rejtett világ bizonyítékaiként mutatta be őket*” (Boldizsár, 1997, 93)? A megkérdezett korosztályban tehát még kitapintható az állatokhoz fűződő különleges kötődés.

A tündérek is viszonylag nagy súlyt kapnak a felsorolásban, mesei párjuk, az ördög azonban már kevesebbet (összesen 28-at). Ők a mesék segítő alakjai, akik a hős útjába váratlanul akadnak és általában „*adományozó*” szerepet töltenek be. Talán a kevesebb válasz, amit megjelöltek, annak is köszönhető, hogy úgy tűnik, a gyerekek a felsorolás alapján már nem kizárólag a népmeséket és a tündérmeséket tekintik mesének, hanem (a szereplők felsorolása alapján) a modern kor rajzfilmjeit is. *Spiderman*, *Tom és Jerry* és *Garfield* mind erre enged következtetni. Alátámasztja ezt az is, hogy a király, a királylány és a herceg alakja csak öt lapon szerepelt.

A fiúk/lányok megoszlást vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a lányok érzékenyebben reagáltak a szereplőkre, mint a fiúk, és azt is láthatjuk a táblázatból, hogy már ebben a korban megfigyelhető a nemre jellemző szerepekkel való azonosulás. A katonák, járművek és a szereplők nagy erejének felemlegetése természetesen a kislányoknál figyelhető meg.

2.2. A helyszínekre vonatkozó megjegyzések

A második kategóriába a mesei helyszínek kerültek, mely 7 elemével az összes item 3%-át teszi ki. A 2. táblázatban felsorolt helyszínek többnyire konkrét mesék helyszíneit veszi számba, a halmaz nagysága azonban arra enged következtetni, hogy ez jóval kevésbé fontos számukra, mint a szereplők vagy akár a következő csoport – a mese cselekménye. Egyszerűbben fogalmazva: az, hogy melyik mesehős mit visz végbe, a gyerekeknek sokkal fontosabb, mint az, hogy hol.

	fiú	lány	összesen
sok helyszínen játszódik		2	2
van benne aranyerdő	1		1
aranytó van benne	1		1
táj van benne	1		1
gyémánterdő van benne	1		1
szökőkút van benne	1		1
van benne ezüsterdő		1	1
Összesen:	5	3	8

2. táblázat: A helyszínekre vonatkozó megjegyzések

2.3. A cselekményre vonatkozó megjegyzések

A 3. táblázat a mesei cselekményeket mutatja. A 25 elem az összes elem 13%-a, tehát kevésbé fontos, mint a szereplők csoportja. A két első megjegyzés tulajdonképpen ugyanannak a problémának az ellenkező nézőpontból való megközelítése: a jó győz, a rossz elbukik. Ez a kategória szorosabban kapcsolódik a mesehősök csoportjához, hisz – amint fentebb már utaltunk rá (és a gyerekek válaszaiból is ez tűnik ki) – a hős és cselekedetei fontosabbak, mint az, hol hajtja végre tetteit. A táblázat teljességgel alátámasztja azt, amit Kádár Annamária is megfogalmaz *Mesepszichológia* című művében. „A mese a gyermek mágikus gondolkodásának leképeződése, melynek világában nincsenek kétértelműségek, árnyalatok, fokozatok. A belső és külső tulajdonságok egyaránt szélsőséges kategóriákban jelennek meg: a mesehős vagy gyönyörű, vagy ronda, vagy gonosz, vagy jóságos [...] A mesei szereplőkkel való azonosulás nem csak gyermekkorban fontos, mivel életünk minden szakaszában hasonlítunk valamilyen mesehősre, tőlük pedig elleshetünk olyan technikákat, megoldási mechanizmusokat, amelyeket megtanulhatunk alkalmazni [...] A történetek hallgatása közben a gyermek megtapasztalja, hogy a szereplők tettei

milyen konzekvenciákat vonnak maguk után. Így átélheti azoknak a viselkedéseknek a következményeit is, amelyeket élete »itt és most« pillanatai nem tesznek lehetővé» (Kádár 2012, 145–147).

	<i>fiú</i>	<i>lány</i>	összesen
a negatív szereplők mindig pórul járnak	12	18	30
a jók mindig győznek	12	10	22
kaland van benne	7	10	17
sok esemény van benne		2	2
lehet benne repülni		2	2
van benne verekedés	2		2
sok benne az akció		4	4
van benne harc	2		2
sok érdekes esemény történik benne		2	2
fördulatot vesz a történet		1	1
nem tudja rászedni a szereplő az uraságot	1		1
a gonoszak mindig elrabolják a jókat	1		1
a jókat mindig éljenzik	1		1
a szereplők veszedelmes dolgokat csinálnak	1		1
nyomoznak benne	1		1
az állatok aranyat köpnek	1		1
a jók megmentik a jó embereket	1		1
a szereplők megmentik a földet	1		1
a királyfinak ki kell állnia három próbát		1	1
bátorság van benne	1		1
iskolás történetről szól		1	1
merész		1	1
a rossz győz	1		1
az okos túljár a buta eszén	1		1
váratlan történik benne	1		1
Összesen:	47	52	99

3. táblázat: A cselekményre vonatkozó megjegyzések

Azt is mutatja a legtöbb megjegyzés, hogy a mesék értékrendje mindig azonos, átmenet nincs. A szereplők tulajdonságai is ezt erősítik, hisz külső és belső tulajdonságaik is vagy szépek, vagy csúnyák. Így a személyes vonzerő is segít abban, hogy a jó szereplő sorsával, küzdelmeivel azonosuljanak. Felbukkannak azonban itt is olyan megjegyzések, melyek arra engednek következtetni, hogy néhányan nem éppen klasszikusnak számító mesén nevelkednek. Ilyen elem a „nyomoznak benne”, illetve a „rossz győz” kifejezés. Kádár Annamária erről így vall: „a gyermeknek hét éves koráig jellemző tevékenysége az utánzás, nem is tud mást tenni, emiatt kiszolgáltatót a közvetlen környezetében levő személyeknek, akik azonosulási mintát nyújtanak számára. A meseszereplőkkel való azonosulás is ezt az utánzási, azonosulási lehetőséget teremti meg. Emiatt veszélyesek az agresszív tartalmú rajzfilmek, amelyekben a főhős kártékony viselkedésének nincs semmilyen negatív következménye” (Kádár 2012, 147).

2. 4. A nem reális tartalmakra vonatkozó megjegyzések

A 4. táblázat a nem reális tartalmakat sorolja fel. A 17 elem, mely az összes elem 8%-a, főként a csodát és a fantázia világát említi. Talán ez a táblázat mutatja a legegységesebb képet, hisz a csoda és a realitás (mint a mesei csoda ellenpólusa) szembeállítását nem jelenik itt meg. Ez egyáltalán nem meglepő még ebben a korosztályban, hisz a realitást tartalmazó mesék preferálása inkább a 10 év kor körüli gyerekek jellemzője. „A mesei csoda megkérdőjelezhetetlen elfogadása a gyermek mágikus világvilágában gyökerezik. A mese pontosan azon a nyelven szólítja meg őt, amelyen maga is gondolkodik: felnagyítja a dolgokat, szereplői szélsőségesek, és bármilyen vágy teljesülése lehetséges ebben a keretben” (Kádár 2012, 43–44).

	fiú	lány	összesen
az van benne, ami a valóságban nincs	11	16	27
van benne varázslat	1	7	8
minden csoda benne	1	6	7
csodás dolgok történhetnek benne	3	4	7
bármilyen megtörténhet	3	2	5
varázseszközök vannak benne	4		4
csodás elemekkel van átszöve	3		3
olyan, mintha igazi lenne	3		3
elvisz egy másik világba	2		2

lehet benne repülni		2	2
különösek	1		1
mindig átváltozik egy szereplő		1	1
varázslatos élmények	1		1
van benne fantázia	1		1
túlszárnyalják a valóságot		1	1
repülő állatok vannak benne	1		1
nem a valóság a lényeg bennük	1		1
Összesen:	36	39	75

4. táblázat: A nem reális tartalmakra vonatkozó megjegyzések

2.5. A mesék jellemzői, feladata

Az 5. táblázat a mesék jellemzőit, feladatait summázza 26 elem felsorolásával, mely az összes elem 13%-a. A tanulság és a belőlük tanulható dolgok adják a megjegyzések nagy részét, de bőven találunk közöttük olyan elemeket is, melyek az iskolában tanult, kicsit „könyvízü” megjegyzések (pl. *fejleszti az olvasást vagy a szókincset*). Tulajdonképpen hasonlóan magas eredményeket találunk a tanulság vonatkozásában, mint a csoda vagy a jó szereplők győzelme esetében. A három dolog szorosan összefügg, ezt a gyerekek nagy többsége is érzékeli.

	fiú	lány	összesen
van benne tanulság	21	37	58
sokat lehet belőlük tanulni	3	23	26
jó a vége	4	2	6
hosszú	2	2	4
a láncmese jó	2	1	3
érdekesek a címei		3	3
meseszám van benne	3		3
szórakoztatóak	1	2	3
fejleszti a szókincset		2	2
fejleszti az olvasást		2	2

példát mutat		2	2
kitalált történetek		2	2
gyerekeknek való		1	1
kifejezi a történet lényegét	1		1
fontosak	1		1
minden korosztálynak van		1	1
mindig egyformán kezdődik		1	1
mindig egyformán végződik		1	1
sok benne a próbatétel		1	1
a főszereplő a végén tanul valamit		1	1
fejleszti a fantáziám		1	1
rövid		1	1
elmondják, hogy mi történt	1		1
a rossz győz	1		1
igaz történetek		1	1
a címből lehet tudni, miről fog szólni	1		1
Összesen:	41	87	128

5. táblázat: A mesék jellemzői, feladata

2.6. A befogadóra gyakorolt hatás

A 6. táblázatban a második legnagyobb csoportot láthatjuk. A 37 elem az összes adat 18%-át jelenti. A legtöbben arra voksoltak, hogy a mesék legyenek viccesek (illetve néhányan arra, hogy a szereplők legyenek viccesek), ami nem illeszkedik a többi megjegyzéshez. Arra is következtethetünk ebből, hogy a meseélmények nagy része (a 494 megjegyzésből 187!) rajzfilmekből származik. Az „izgalmas” jelző is lehet kétértelmű, ami az asszociációs módszer egyik hiányosságára világít rá: nem tudjuk ugyanis megkérdezni a válaszadókat, pontosan mit is értettek ez alatt. A többi megjegyzés azonban azt sugallja, a gyerekek a meséktől valamiféle megnyugvást, megoldást várnak.

KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET

	fiú	lány	összesen
vicces	91	96	187
izgalmas	47	57	104
érdekes	18	31	49
jó	19	22	41
vidám	7	13	20
beleképzelem magam	3	7	10
szeretem	5	5	10
aranyos	1	8	9
el tudom képzelni	3	5	8
nem leszek szomorú	2	5	7
megnyugtató	3	3	6
figyelemfelkeltő	3	1	4
el lehet tőle aludni	1	3	4
néha szomorúak		3	3
ijesztgetős	2	1	3
jó a hangulata		2	2
szuperek	1	1	2
jó lenne, ha én is ott lennék	1	1	2
értelmes	1	1	2
mindig felkelti az érdeklődésemet	1	1	2
békés		2	2
sportos	1	1	2
viccesek a szereplők		2	2
szerelmes		1	1
barátságos		1	1
el tudok merülni benne		1	1
kicsit undok	1		1
komoly		1	1
királylánynak érzem magam a mesében		1	1
van benne jó		1	1
rejtelmes	1		1
arra tanítanak, hogy ne legyünk akaratosak		1	1
azt tanuljuk belőle, hogy ne csináljunk olyat, amit nem szabad	1		1

hangos	1		1
jólesik	1		1
élvezetes	1		1
a kedvencem		1	1
Összesen:	215	279	494

6. táblázat: A befogadóra gyakorolt hatás

2.7. Az esztétikai élményre vonatkozó megjegyzések

A 7. táblázatba azok a megjegyzések kerültek, melyekhez a gyerekek olyan jelzőket fűztek, hogy *szép és jó* vagy *tetszik*. A 14 elem, mely az összes 7%-a, nem egységes. Nyilvánvalóan vizuális élményre utalnak olyan megjegyzések, mint a „*szépen van rajzolva*”, „*szép virágok vannak benne*”, „*jók a képek*”, rajzfilm vagy mesefilm hatását sugallja a „*szépen beszélnek benne*” kifejezés. A „*szép*” kifejezésről sem dönthető el egyértelműen, milyen mesére gondoltak a gyerekek, tehát ebből arra következtethetünk, hogy a meseélmények nem mindig a meseolvasásból vagy a mesehallgatásból származnak.

	fiú	lány	összesen
szép	13	36	49
szépek a hercegnők		4	4
jók a képek	1	3	4
szépen van rajzolva	1	2	3
színes	1	2	3
tetszik az állatok viselkedése		3	3
nagyon tetszik benne a főszereplő		2	2
szép virágok vannak benne		2	2
szép szerepet kapnak a szereplők		2	2
szépen beszélnek benne	1	1	2
jó dolgok vannak benne		1	1
jól meg van fogalmazva	1		1
szép a helyszín		1	1
van benne szivárvány		1	1
Összesen:	18	60	78

7. táblázat: Az esztétikai élményre vonatkozó megjegyzések

2.8. A közvetítő médiumra vonatkozó megjegyzések

A 8. táblázat az előző táblázatot támasztja alá, hisz itt konkrétan meg is nevezik a gyerekek, honnan származnak élményeik. Ha dallal kezdődik, zenés, vagy tévében látott, az azt jelenti, hogy vizuális élményen alapszik, és talán az is érthetőbb így, miért azt várják el leginkább a gyerekek, hogy egy mese vicces legyen.

	fiú	lány	összesen
zenés	3	2	5
magyar népmese	3	1	4
ha unatkozom, mesét olvasok	2	2	4
jó hallgatni		4	4
szeretek olvasni		4	4
élvezhető mesélő szépen meséli		3	3
van benne tánc	2	1	3
a tévében látott meséket szeretem	1	1	2
a könyvekben írt meséket szeretem	1	1	2
le tudom rajzolni	2		2
olvasni is lehet és nézni is		2	2
a tévében is jó nézni	2		2
jó nézni	1	1	2
nem szeretem a meséket	1	1	2
ha anya olvas mesét	1	1	2
jó olvasni	1	1	2
vannak olyanok, melyeket már többször olvastam	1		1
kedvenc tévécsatornáim vannak	1		1
elfoglalom magamat velük	1		1
dallal kezdődik		1	1
el lehet játszani vagy bábozni		1	1
előadástól függ	1		1
nem szeretek olvasni	1		1
mert magyarul van		1	1
mert angolul van		1	1

a barátaim is olvassák		1	1
el tudom olvasni	1		1
fejben lévő mozi	1		1
ritmusos		1	1
Összesen:	27	31	58

8. táblázat: Közvetítő médiumra vonatkozó megjegyzések

2.9. Egyéb

A 9. táblázatban néhány olyan megjegyzés van, mely nem illeszkedett bele egyik táblázatba sem. Ez az összes elem 3%-a.

	fiú	lány	összesen
játék	1	1	2
ne legyünk mások		2	2
fiús	1		1
csajos		1	1
hülyeségek vannak benne	1		1
bulis		1	1
Összesen:	3	5	8

9. táblázat: Egyéb

3. Összegzés

Ha végignézzük az összes táblázatot, és kiválogatjuk az első nyolc olyan elemet, melyet a legtöbben jelöltek be, a következő rangsort kapjuk:

1. *vicces* (187) – a befogadóra gyakorolt hatás
2. *izgalmas* (104) – a befogadóra gyakorolt hatás
3. *van benne tanulság* (58) – mesék jellemzői, feladata
4. *érdekes* (49) – a befogadóra gyakorolt hatás
5. *szép* (49) – esztétikai élmény
6. *állatok vannak benne* (49) – szereplők
7. *jó* (41) – a befogadóra gyakorolt hatás
8. *a negatív szereplők mindig pórul járnak* (30) – cselekmény

Ez alapján elmondhatjuk, hogy az általunk felmért gyerekek számára legfontosabb az, milyen hatást gyakorol rájuk a mese, hisz a fenti felsorolásból négy elem (vagyis a fele) ebbe a kategóriába tartozik. Az, hogy a negatív szereplők kapjanak büntetést, már kevésbé fontos, míg az állatszereplők, úgy tűnik, még mindig meghatározó szerepet töltenek be abban, hogy egy mese elnyerje tetszésüket. Ebből következik, hogy a mai gyerekeknek nagyon fontos a szórakoztatás, az izgalom, az érdekesség, ami arra enged következtetni, hogy a szórakoztató, modernizált meseátiratok mindenképpen elnyerik majd tetszésüket, különösen, ha azokban állatok is szerepelnek, vagy teljes egészében állatok a szereplők.

Jegyzet

- » [1] Fordította: Kopházi-Molnár Erzsébet.

Bibliográfia

- » Boldizsár Ildikó (1997): Varázslás és fogyókúra. Budapest: József Attila Kör Kijárat Kiadó, 1997. 219 p.
- » Kádár Annamária (2012): Mesepszichológia. Budapest: Kulcslyuk Kiadó, 2012. 376 p.
- » Szalay, Lorand B. – Deese, James (1978): Subjective Meaning And Culture. An Assessment Through Word Associations. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1978. 162 p.

Szimbolikus/mitikus terek és tárgyak klasszikus iskolai olvasmányaink színpadi adaptációiban

A tanulmány azoknak a klasszikus iskolai olvasmányoknak a lehetséges színpadi adaptációjáról szól, amelyek a magyar irodalmi hagyomány archetipikus darabjaivá váltak. A tárgyalt színházi előadás (Fehérlófia) szövegeként az eredeti mű modernizált átíratát használja, de a választott mű fő jellegzetessége – szövegváltozattól függetlenül – az ismert történet mitikus világának vagy szimbolikus eseményeinek „látványközpontú” megjelenítése. Az tanulmány fő célja a látványelemek (szimbolikus térszervezés, archetipikus szereplők és jelenetek, mitikus tárgyak stb.) többletjelentésének bemutatása. Az ismertetésre kerülő új színpadi változat jó érzékkel ötvözte a régi ismert történeteket és a mai áthallásokat, mindezt kiegészítve a klasszikushoz illő, de mégis a mai nézőt megcélzó látványvilággal. Így az előadások a hagyományosabb ízlésű közönséget éppolyan sikeresen szólították meg, mint az új formákat kereső, kísérletező színház kedvelőit, és nem utolsósorban a fiatal közönséget. A téma tárgyalása során szó esik a kiválasztott színházi előadást kísérő – beavató, értelmező – előadásokról, beszélgetésekről is, amelyek hozzájárulnak a klasszikus irodalmi művek jelentésrétegeinek sikeres színpadi közvetítéséhez.

Az elemzendő előadás látványvilága összhangban van a kortárs scenográfia (színpadkép-tervezés) eredményeivel. A scenográfiában újra egyre nagyobb szerepet – többnyire a szöveggel egyenrangú vagy azt helyettesítő funkciót – kap a vizuális látvány. A scenográfusok ma sok esetben rendezőtárssá lépnek elő, mindig feszegetik a látványlehetőségek határait, gyakran saját univerzumukat, víziójukat hozzák be a játéktérbe[1]. Előfordul, hogy egy-egy színpadi tárgyhoz társított szöveg szinte elhagyható, főként abban az esetben, ha mitikus jelentése van (Láposi–Arany 2013). A mai színpadi látványban a legújabb elem a *Fehérlófiában* is megjelenő videókép, és élénk vitatéma a kortárs tervezők, alkotók között, hogy ez a videókép hogyan, mi célból jelenhet meg a játéktérben. A videó más hatáselemekkel (fény- és árnyjáték, zene) kombinálva költői dimenziót, atmoszférát hozhat az előadásba, amely nem helyettesítheti a színpadképet, de átalakíthatja,

* N. Mandl Erika PhD. egyetemi docens; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Társadalom- és Kultúratudományi IntézetMagyar Nyelvi és Kultúratudományi Tanszék, mandlerika@freemail.hu

tágíthatja, kiegészítheti a teret, vagyis a tér metamorfózisát teremtheti meg azzal, hogy tapinthatatlanná, álomszerűvé, megfoghatatlanná teszi a teret. Az elemzett előadások egy része hasonló hatásegyüttest mozgósít egy mitikus történet „látványközpontú” megjelenítésére, ez különlegességük egyik forrása[2].

Fehérlófia – Budapest Bábszínház

A Budapest Bábszínház kezdettől feladatának tekintette, hogy a magyar irodalom klasszikusait is bemutassa fiatal közönségének. Az elmúlt évadok sikerességéhez hozzájárult a *Drámai mesék* című kötetsorozat is, amelyben több klasszikus mese és irodalmi mű mai átírata jelent meg (Markó–Papp 2014). Így került terítékre a *Fehérlófia* is. Az eredeti meséből a szakrális színházból építkező, de a kiskispolások és kiskamaszok számára is érthető és élvezhető előadás született. Bár a *Fehérlófia* meséje különböző változatokban számos keleti népnél is fellelhető, az egyik legismertebb és legrégebbi magyar népmeseként tartjuk számon (Hoppál szerk. 2007). A történet sok színpadi látványlehetőséget kínál a színházak számára, de a sikeres befogadás érdekében sajátos színpadi nyelvre, stilizációs fokra van szükség. A Budapest Bábszínház ideális helyszínnek bizonyult a darab bemutatására, hiszen a hagyományörzés mellett új megoldásokkal is kísérletezik a technika, a szövegek hangvétele és a játéktípus terén. A rajzfilm-animációs elemektől a mozgásszínházi kísérletekig sok meglepetést tartogatnak legújabb előadásaik is (Szoboszlai 2015; Tóth 2015). Veres András rendezésében egy átgondolt, neveléspedagógia szempontból is értékes előadás született. A sikerhez hozzájárulhattak a fény- és árnyjátékok, az óriásbábok és az élő színészek összjátéka, az erővel szemben az ész és lelemény hatásos megjelenítései, a kalandos belső utazás a lét síkjai között, továbbá a szövegben, látványban rejlő rengeteg humor (Turbuly 2013). A szerzőt azért vonzotta a feladat, mert a mesébe – a szakralitástól a bürleszkig – minden belefér. Szálinger Balázs úgy látja – a Bábszínház többi alkotójával együtt –, hogy nem ismerjük eléggé a saját meséinket. A szerzőnek nem állt szándékában teljesen új elemeket beletenni a színdarab-változatba, kis mértékben továbbírta a mai gyermekek élményeihez igazítva, de nem akarta bővíteni a történet mitológiáját. Úgy tartja, hogy a *Fehérlófiából*, és sok más klasszikus meséből nem kell se jobb, se másík. A rendezőben élt egy képi világ a *Fehérlófiáról*, ezt sikerült összhangba hozni a színpadkép tervezőinek víziójával. A szöveg ebbe az elképzelésbe íródott. Bár a szerző először írt mesedramát, úgy nyilatkozott: „ez a legszebb előadás, amihez közöm volt, [...] lényegében ezzel a darabbal értem el a legtöbb embert” (Bodor 2015).

A Bábszínház ajánlószovege egy szuperhős-történethez hasonlítja az ősi mesét, hiszen *Fehérlófia* különleges képességekkel rendelkezik, állhatatos, és az igazságot védelmezi. A Bábszínház egyúttal műfajilag el is különíti előadásának főhősét, illetve történetét az ismert külföldi képregény- vagy filmhősöktől, mert Fehérlófia jellemfejlődése kidolgozottabb, a barátságért, a kitartás erényéért keményen meg kell küzdenie [3]. A *Fehérlófia* fejlődéstörténet, beavatási történet és hőstörténet is egyben. A Budapest Bábszínház az ismert mese történetéhez hűen mutatja be a felnőtté válás folyamatát, az egyéni fejlődés és a közösségbe való beilleszkedés nehézségeit, melynek során a serdülőkor időszak a különös hangsúlyt kap. A színházi mese a felnövekedés nehézségeit, megpróbáltatásait jeleníti meg a születéstől a halálból való visszatérésig. A főhős próbatételeken keresztül éli meg a felnőtté válás állomásait, a barátokra találást és az azokban való csalódást. A főszereplő színész (Tatai Zsolt) alakítása mindehhez hozzáadja a kisgyerek szertelenségét, majd a kamaszfiú makacs magabiztosságát. Szálinger Balázs a népmesét versformába gyúrta át (Turbuly 2013). Az előadás maga is visszahatott a szövegre, a próbafolyamat során is változott. A megjelent – előadásfotókkal illusztrált – kiadás bővebb lett, mint a színpadon elhangzó szöveg, mert a könyvváltozatba visszakerültek az eredeti szerzői szándék szerinti, de az előadás során a gyermekközönség miatt elhagyott szövegrészek (Tóth 2015). A kötet olvasóbarát, gyermekek számára is könnyen áttekinthető szerkezete, esztétikuma – a kiadó mellett – Nagy Koppány Zsolt szerkesztői munkáját is dicséri. A színdarab a mesei szófordulatokat és a mitikus hangvételt ötvözi a természetes beszéd profán soraival. Szálinger már kipróbálta magát a régies és az új kombinációja terén, korábbi Kalevala-átiratában már bizonyította ez irányú képességeit. A *Fehérlófia* cselekményében és mitológiaiájában megidézi mind az Arany László-féle írott, mind a Jankovich Marcell-féle rajzolt változatot. A rajzfilmes változathoz képest hosszadalmasabbak a mágikus népmesei számokhoz kapcsolódó, ismétlődő eseménysorok.

Az előadás során nemcsak az író szövege jellegzetes, de erős vizuális és élő zenei élmény is várja a nézőt, melyben a mantraszerűen ismételt dalszövegek mellett a színészek keltette ritmusok, zörejek is emlékeztetessé teszik a produkciót (Turbuly 2013; Tóth 2015). A látványvilág egyszerű, ősi elemekre épít: kövekre, fára, földre, tűzre és fémre. Nagyon látványos, díszes a nyitókép, a fémváz, fehér-sörényű ló, hasában a magzatpózban várakozó Fehérlófiával, körülöttük a fáknak öltözött Karral, háttérben a földi világot jelképező, vetített, barna, batikoltnak tűnő háttérrel, előtte a ló-alak körül mozgó, archaikus öltözetű lányokkal (Gabnai 2013; Turbuly 2013). A főhős születése előtt szertartás zajlik. A Fehérló méhében alvó magzat világrajövetelét várják énekelve. A szépen mozgó kar színészei jósolnak,

figyelmeztetnek, biztatnak és tanítanak. Ötletesen oldják meg a születést, hatásos, ahogy a ló leereszkedik a földre az összekucorodott fiúgyermekkel (Gabnai 2013). Megszületése után az asszonyalakok erkölcsi tanácsokkal látják el a fiút. Az előadás többretegű, ennek megfelelően vannak benne inkább a kamasz korosztály és a felnőttek számára érthető szövegrészek, dialógusok is [4]. Fehérló asszonyi lelke is megszólal, és az anyai féltés, önzetlenség is hangsúlyt kap az előadásban. Fehérlófiával folytatott dialógusában fontos szimbólum a fa, amely az életszakaszokat is jelképezheti. A főhős első próbatétele a fakéreg lehúzása, amely nagy bátorságra, erőre, az ellenség feletti hatalomra utal (Duzmathné 2000; Vaczóné 2014) [5].

Látványelemek, az anyagok szimbolikussága

Az egyes látványelemeket következetesen viszik végig az egész előadáson. Például a fentről lelátogatott, akadályokat jelző kódarabok az előadás végére leereszkednek; az anyaló keménységét és puhaságát jelző anyagok (fém és szőr) újra előjönnek a griffanyánál (fém és toll alakban). Mindez kivetítéses technikával ötvöződik: a három (terepszínű öltönyökbe öltöztetett) óriás akcióit (fanyűvés, kőmorzsolás, vasúti sínek csikorgatása) egy kamera vetíti ki a háttérbe, amikor kiterítik terepasztalszerűen kinyíló bőrröndjüket. A sárkányokkal vívott csatajelenetek gördülékenységét, sűrítését szolgálja, és humorforrás is egyben, hogy a sárkányok háromkerekes biciklin közlekednek, csak fejük száma változik lámpák formájában. A kiégett, lekonyuló lámpák jelzik a győztes ütközeteket (Turbuly 2013). Fehérlófia első kalandja során ellenfelei (Fanyűvő, Kőmorzsoló és Vasgyúró) együgyű utcai vagányokként jelennek meg. Fehérlófia könnyedén, jól koreografált, nevetető jelenetekben győzi le a három „nehézfűt”. Fehérlófia és Vasgyúró dialógusában már megjátszott barátság sem jelenik meg, így a főhősnek nincs miben csalódnia a későbbiekben. Itt szerepel három nagyotmondó monológ is, igazi bohóctréfa-jelenetként előadva (Gabnai 2013) [6]. A három legyőzött óriás meggyőzően mutatja fel háromféle butaságát, gyávasági fokozatuk szerint. A jelenet a „szolgáltatba állás sorrendjének” szimbolikus jelentését is hordozza; az óriások között rangsor van kudarcaik fokozatai szerint (Duzmathné 2000; Szálinger 2015). Új elem Szálinger szövegében, hogy egészen az árulásig, Fehérlófia cserbenhagyásáig társai inkább megtevesztően jószívű, mint gonosz óriásnak tűnnek (Turbuly 2013). A humoros, nevetető jelenetek közül kiemelkedik az a jelenetsor, amikor Kapanyányimonyók leviszi az alvilágba az ellopott bográcsot, s az óriások különféle „elveknek” nevezett kifogásokat keresnek, hogy miért nem mernek lemenni a bográcsért [7].

A sárkányok fogságába esett királylányokkal kapcsolatban felerészt Jankovics megoldását vette át az író, s három különböző karakterű lányt rajzolt, másrészt (a rajzfilmtől eltérően) a mesealakok egybevonásával élt, amikor a lányokat egyetlen nőalakká összegezte (Szoboszlai 2013). A királylányok selyemruhája feltűnően különbözik a többiek archaikusabb öltözékétől és az egész közegtől. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy a gyermekközönség, különösen a lányok igénylik, hogy a királylányok a mesékből és a rajzfilmekből megszokott pompázatos öltözetben jelenjenek meg. Móroczi Adrienn meggyőzően alakítja a három királylány háromféleségét: az első csak szép, a második okos, a harmadik maga fogalmazza meg, hogy ő már tökéletes, egyszeri és megismételhetetlen (Turbuly 2013). A lányok a sárkányoktól való megmenekülésük után gyűrűvé változnak, hogy hordozhatóak legyenek, a főhős által felküldött gyűrűket pedig az „álbarátok” kapják el odafönt, de Fehérlófiát szándékosan lent felejtik. Fehérlófia ezen nem is nagyon csodálkozik. Ezt a jelenetet a barátok megszólítása, ugyanakkor a csalódás elmaradása teszi meghökkentővé és nagyhatásúvá. Az addig nevetgélő és zörgő gyermekközönség számára is ez volt az a jelenet, ahol igazán izgulni kezdtek és szurkoltak Fehérlófiának. A főhős reakciója érthető, a szövegben már korábban voltak utalások arra, hogy befolyásolhatónak tartja az óriásokat, és ezért nem bízik bennük. Mivel legyőzésük után szegődtek mellé, ezért inkább vazallusai, mint barátai. A játék utolsó nagyhatású jelenete a csemetéjét az alvilági jégesőtől megmentő Fehérlófiához érkező Griff acéldrót építménye. A griff szintén mitikus állat, a felsőbb hatalom kifejezője. Itt őrző, védelmező funkciója van. Fehérlófia segítője, hiszen felviszi a hőst az alvilágból a felső világba (Jankovics 1988; Hoppál 2007, 111–133; Vaczóné 2014). A fölszállás során lezajló híres „horrorjelenet”, a griff saját hússal való megétetését rendezőileg ügyesen oldották meg: egy-egy leválasztható karmantyú jelzi a hiányzó húsdarabot. A griff táplálása a segítő erő felé megnyilvánuló áldozathozatal szándékát fejezi ki, ami a beavatástörténetekben gyakran előforduló motívum (Bettelheim 1985; Vaczóné 2014). Odafönt közben a három óriás „álbarát” nem tud mit kezdeni a három aranygyűrűvel. Véletlenül elővarázsolják belőlük a Királylányt, és ekkor előterem Fehérlófia, s újra megmenti a már egy nőalakká olvadt királylányokat (Gabnai 2013). Ehhez a sokszínű, de koncepciójában mégis egységes látványvilághoz szervesen illeszkedik a szintén szertartásszerű, ismétlődő mozgásokból, stilizált verekedésekből és csetlő-botló szerencsétlenkedésekből összeálló koreográfia. Az előadásban az élő színészi játék és a bábjáték felváltva, illetve egyszerre van jelen, de a színészi alakítások hangsúlyosabbakká válnak. Az előadás egyik legkimagaslóbb bábos produkciója a hatalmas békaszzerű báb (a bográcsoltvaj Kapanyányimonyókot) mozgó

manó alakítása. E bábfigura mozgatása beleillik a mai bábszínházi kísérletek azon vonulatába, amikor a bábszínész kilép a paraván és a bábja mögül, így igénybevétele egy kőszínházi színészével, egy mozgásművészével, s néha egy zenészével egyszerre vetekszik (Szoboszlai 2013; Turbuly 2013). A bábót jelen esetben a zenészek egyike mozgatta (amikor éppen nem zenélt), s ez a szerepváltogatás komoly rendezői és színészi odafigyelést is igényelt.

Drámapedagógiai vonatkozások

A Fehérlófia történetében rejlő drámapedagógiai lehetőségeket korábban is felismerték. Kaposi László állított össze egy foglalkozást, amelynek központi témája elsősorban egy erkölcsi problémakör vizsgálata volt; a társak cserbenhagyásának jelenetét választották ki a mese fontos fordulópontjai közül (Kaposi 1995). A Budapest Bábszínház jelenlegi előadásának alkotói tapasztalatai szerint a gyerekek értik a darabot, érzik, és lépést tudnak vele tartani. Az elején meglepődnek a szokatlan látványvilágtól, de a gyerekek általában befogadóbbak a furcsaságok iránt, mint a felnőttek. Az előadások után szervezett beszélgetéseken is úgy tűnik, befogadható jelképrendszer jelenik meg a darabban. A probléma inkább az, hogy a felnőtt kísérők (pl. szülők) nem ismerik eléggé az alaptörténetet. Ez akadályozhatja a látottak közös feldolgozását. A tervek szerint a színház a Magyar tanárok Országos Szövetségével közösen egy kis segédanyagot ad ki a darabról (Pethő 2015). Az ilyen jellegű előadások a vizuális kultúra és művészetek iránti fogékonyság kialakulását is segíthetik. Szoboszlai Annamária e téren is kiemeli a *Fehérlófia* előadását, mely jó minta a videotechnika nyújtotta látványvilág esztétikus és karakteres színpadi szerepeltetésére (Szoboszlai 2013).

Jegyzetek

- » [1] Kortárs scenográfia: krízis és metamorfózis című konferencia. Georges Banu előadása. Madách Nemzetközi Színházi Találkozó = Madách International Theatre Meeting. Nemzeti Színház, Budapest, 2015. április 14–28.
- » [2] Kortárs scenográfia: krízis és metamorfózis című konferencia. Helmut Stürmer – Oleksandr Bilozub – Pavel Dobrzycki – Antal Csaba előadása. Madách Nemzetközi Színházi Találkozó = Madách International Theatre Meeting. Nemzeti Színház, Budapest, 2015. április 14–28.
- » [3] Fehérlófia a Bábszínházban – Könyv lett Szálinger szövegéből. [online] In: Szhnhaz.hu 2015.01.19 [2015.05.14.] URL: <http://www.kultura.hu/megyek-vissza-helyemre>
- » [4] „Aki nem lép élni sem fog / Az életen lesz csak egy bog [...] Tud meg ember mert tudni kell / Van úgy hogy a hűség teher / Hogy a szeretet nem szeret / Vagy hogy börtönt épít neked [...] Van hogy tudod az

igazat / De azt mondják azt nem szabad / Van hogy azt akarják ne tudd / Vagy hogy mást tudj / Bizony van úgy / És van olyan / Ne mondd neki / Mért ne mondjam / Mert korai / Ugyan tudja meg hogy mi vár / Rá hogyha a lábára áll” (Szálínger Balázs: Fehérlófia: Bábos világmindenség. Szerk. Nagy Koppány Zsolt. Budapest: Orpheusz Kiadó, 2015. 13, 21–22. p.)

- » [5] „FEHÉRLŐ: Fiam, pihenj csak, van mit kipihened! / Fiam, te apró, gyöngé ember vagy még.(...) / FEHÉRLÓFIA: Engedj, édesanyám, most már mindent tudok, / Unom magam itthon, még ma messze futok! / FEHÉRLŐ: Itt van a fád még, érintetlen kéreg / Borítja a törzsét, hántsad le a kérget! / Csak ha lehántottad, nőttél fel az úthoz. / FEHÉRLŐ: Fiam, talán most legyőzheted a fát, / Vagy döntetlenre húzhatod legalább. / Kérlek, ügyes légy, túljár az eszeden, / elég régóta élsz már a tejemen! / Az lesz, ami eddig: a fa tovább nőhet, / És te fia maradsz egyetlen szülődnök.” (Szálínger Balázs: Fehérlófia: Bábos világmindenség. Szerk. Nagy Koppány Zsolt. Budapest: Orpheusz Kiadó, 2015. 17, 35. p.)
- » [6] „FEHÉRLÓFIA: Erős vagy, de buta. / Esetlenül harcolsz, nem tudsz veszíteni.
- » Most hát megtanultad. / VASGYŰRŐ: Te vagy a vezérem. / Mondjuk, a fejembe a barátság nem fér, / De te erősebb vagy, és te vagy a főnök, / Mert ha van erősebb, elismerem, ő dönt.” (Szálínger Balázs: Fehérlófia: Bábos világmindenség. Szerk. Nagy Koppány Zsolt. Budapest: Orpheusz Kiadó, 2015. 53–54. p.)
- » [7] „KÖMORZSOLÓ: Félsz? / FANYŰVŐ: Én?! Nem. Elvből nem megyek olyan helyre, ahol / Sötét van [...] / KÖMORZSOLÓ: Vagy félsz. / Figyeljétek! így kell nem félni: én / Mutatom meg nektek, Kőmorzsoló. (lemegy, visszajön) / Nekem is van elvem, én csak visszajövök.” (Szálínger Balázs: Fehérlófia: Bábos világmindenség. Szerk. Nagy Koppány Zsolt. Budapest: Orpheusz Kiadó, 2015. 108–109. p.)

Bibliográfia

- » Bettelheim, Bruno (1985): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Budapest: Gondolat, 1985. 476 p.
- » Bodor Máté (2015): „Megyek vissza a helyemre verset írni” – interjú Szálínger Balázssal. [online] In: [kultura.hu](http://www.kultura.hu/megyek-vissza-helyemre) 2015.02.11. [2015.05.14] < URL:<http://www.kultura.hu/megyek-vissza-helyemre>
- » Markó Róbert – Papp Tímea (szerk.) (2014): Drámai mesék: Kortárs magyar gyerekdarabok. Régi magyar történetek. Győr: Vaskakas Bábszínház, 2014. 177 p.
- » Duzmathné Tancz Tünde (2000): A népmese mint nevelés történeti forrás. In: Kéri Katalin (szerk): Ezerszínű világ: dolgozatok a neveléstörténet köréből. Pécs: JPTE – Tanárképző Intézet, 2000. [online] < URL: <http://kerikata.hu/publikaciok/text/ezerszin/ezersz00.htm> [2015.05.20.]
- » Gabnai Katalin: Acélkanca és krumplipüré. [online] In: Spiritusz Portál 2013.03.10. < URL: <http://spiritusz.hu/folyoirat/110-acelkanca-feherlofia.html> [2015.02.18.]
- » Hoppál Mihály (szerk.) (2007): Fehérlófia. Budapest: Európai Folklór Intézet – MTA Néprajzi Kutatóintézete – LHarmattan Kiadó, 2007. 142 p.
- » Jankovics Marcell (1988): Jelkép-kalendárium. Budapest: Medicina, 1988. 354 p.
- » Kaposi László (1995): Fehérlófia: A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ komplex foglalkozása általános iskolák 3–4. osztályosai számára. In: Kaposi László (szerk.) (1995): Színház és dráma a tanításban = TIE – Theatrein Education. Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995. 75–99. p.
- » Láposi Terka – Arany Erzsébet (2013): Bábesztétika. In: Kaposi László (szerk.): Módszertani segédlet a bábjáték és a bábkészítés tárgyak tanításához. [online] Budapest: OFI, 2013. < URL: http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2013/11/szin_bab_modszertani_segedlet.pdf [2015.05.15.]

- » Pethő Anita (2015): Ősi mese gyerekeknek, otthoni olvasgatásra is. In: barkaonline.hu 2015.01.22 < URL: <http://www.barkaonline.hu/helyszini-tudositasok/4463-a-feherlofia-babszinhazi--es-konyv-bemutatojarol> [2015.02.18.]
- » Szoboszlai Annamária (2013): Bebábozódva és kibábozódottan. In: Színház [online] 2013. július. < URL: http://www.szinhaz.net/index.php?option=com_content&view=article&id=36749:bebabo-zodva-es-kibabozodottan&catid=84:2013-julius&Itemid=7 [2015.03.20.]
- » Tóth Judit Nikoletta (2015): „A szakrális térben kimondott szó ereje” In: artnews.hu [online] < URL: <http://artnews.hu/2015/01/23/a-szakralis-terben-kimondott-szo-ereje-szalinger-balazs-feherlofia/> [2015.03.21.]
- » Turbuly Lilla (2013): Mitikus és modern. [online] In: 7ora7.hu 2013.04.09. < URL: <http://7ora7.hu/programok/feherlofia-3/nezopont> [2015.05.14]
- » Vaczóné Antal Erika: Szimbólumok jelentéshordozása Arany László Fehérlófia meséjében. [online] In: Móricz Zsigmond Könyvtár honlapja 2014.07.07. < URL: <http://www.mzsk.hu:81/?p=798> [2015.04.10.]

Nyelv, humor, irodalom – integrált magyartanítás kortárs gyermekirodalmi alkotások segítségével

A tanulmányban amellet érvelek, hogy az anyanyelvi és az irodalmi nevelés összekapcsolására az oktatás minden szintjén lehetőség volna. Ennek megvalósítására különösen alkalmasak a kortárs gyermekirodalmi alkotások, hiszen nagy részük intenzíven reflektál a nyelviségre, és a nyelvi humor számtalan típusát felfedezhetjük bennük (Lovász 2011). Mára már „klasszikusnak” számító kortárs meseregények segítségével mutatom be, hogyan lehetne a nyelvtant az irodalom és a humor felől közelítve, játékosan tanítani. Az illusztrációul szolgáló feladatsorok egy része a PTE BTK magyar szakán tanuló tanárjelöltek munkája; írásomban a hallgatókkal végzett közös munka tapasztalatait is összegzem.

1. Az integrált magyartanításról

Két tantárgy, két (mennyiségileg is) különböző tananyag, de egyetlen tanár és – legalábbis az oktatásirányítási dokumentumokban (NAT, kerettanterv) – egy műveltségterület: ez a kettősség jellemzi magyartanításunkat. Bár az intézményes oktatás kezdeti korszakában az anyanyelv- és irodalomoktatás nem különült el egymástól, a két tantárgy szétválasztásának régi, a 19. századra visszanyúló hagyományai vannak (lásd pl. Margócsy 1997). Gordon Győri János egy 2006-os tanulmányából az is kiderül, hogy ez nemzetközi összehasonlításban is különlegesnek számít, hiszen a legtöbb európai országban egy tantárgy keretein belül foglalkoznak anyanyelvi és irodalmi kérdésekkel, a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésével (Gordon Győri 2006).

A hazai gyakorlat általában hangsúlyeltolódással jár, és az irodalomnak kedvez, a nyelvtan sokszor teljesen háttérbe szorul. Gordon Győri János 2004-ben szerkesztett egy kötetet, amelyben tíz mestertanárral készített interjút többek között a magyartanítás problémáiról. A kötet zárszavának kibővített szövegében arra utal, hogy az irodalomtanításról „*még a nyelvtan tanításában legérdekesebb*

* Szabó Veronika PhD egyetemi tanársegéd; Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, sz.veronika1983@gmail.com

és leginkább újtó–alkotó mestertanárok is annyival részletezőbben szóltak, mint a nyelvtanítástól. Sok más tényező mellett talán azzal függhet ez össze, hogy mintha tanári, emberi önmegvalósításukat s diákjaik fejlesztését ebben a tárgyban szélesebben, tagoltabban, meghatározóbb s személy közelebb árnyalataiban érzékelnék s tudnák értelmezni, mint a nyelvtani/anyanyelvi nevelésben” (Gordon Györi 2005).

Az idézet rávilágít a nyelvtan és az irodalom viszonyának egyik legproblémásabb pontjára: a tanárok maguk is irodalmat szeretnek tanítani nyelvtan helyett. A tantárgyi attitűdvizsgálatokból egyértelmű, hogy nincs ez másképp a diákok esetében sem: míg az irodalom a kedvelt tantárgyak között van, a nyelvtan a kémiával és a fizikával az utolsó helyek egyikén szerepel (Csapó 2000, Takács 2003, Szabó 2013).

Ebben a helyzetben különösen időszerű a nyelvi és irodalmi nevelés integrációjának lehetőségeit számba venni, hiszen az irodalom viszonylagos népszerűsége segíthet abban, hogy a nyelvtant is szívesebben tanulják a diákok (az integrációt sürgető törekvéseket fogalmazott meg többek között Kerber (2002) és Arató (2002) is). Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az irodalom egyik alapvető jellemzője a nyelviség (Cserhalmi 2007), tehát a két terület kapcsolata nem merülhet ki abban, hogy a nyelvtanórák stilisztikai fejezetiben szóba kerül az irodalmi stílus, vagy hogy a grammatikai jelenségeket irodalmi szövegekkel illusztráljuk a nyelvtanórákon. Az integráció külföldi gyakorlata általában a szövegértés és szövegalkotási kompetencia fejlesztése felől közelíti meg az integrációt (Gordon Györi 2006), és erre tesznek kísérletet az Educatio Társadalmi Szolgáltató Non-profit Kft. (korábban a sulíNova Kht.) programfejlesztési központjában készült kompetenciafejlesztő taneszközöknek, a *Szövegértés–szövegalkotás* programcsomagjainak szerzői is: munkatankönyveik nagy részében a szövegértési feladatokhoz szervesen kapcsolódnak a grammatikai kérdések (Pála 2006). Az integráció ugyanis, ahogy A. Jászó Anna az Eötvös József-féle elképzelésre hivatkozva megfogalmazta: „holisztikus szemlélet” (A. Jászó 2000, 463), ezt szeretném érvényesíteni ebben az írásban is.

2. A kortárs gyermekirodalom

A kortárs irodalom választásának oka – népszerűsége, aktualitása mellett – az, hogy a posztmodernben különösen fontossá válik a nyelv: a Heideggerre és Deridára visszavezethető, úgynevezett nyelvi fordulattal a nyelv teremtő, performatív jellege került a középpontba (Bókay 1995). A nyelviségre való intenzív reflektá-

lás, a nyelvi játékok, az élőbeszéd beemelése a szövegbe, a többféle beszédmód és nyelvi kód egymás mellett szerepeltetése a kortárs magyar gyermek- és ifjúsági irodalom sajátága is (Lovász 2011), ez felkészíti az olvasót a posztmodern szépirodalom olvasására. Ennek ellenére a tapasztalatok szerint a kortárs (gyermek-) irodalmi szövegek nem jelennek meg megfelelő súllyal az érintett korosztály anyanyelvi nevelésben. A Nemzeti alaptanterv 5–8. osztályosok számára meghatározott közműveltségi tartalmai szerint például mindössze 2–3 kortárs szépprózai alkotás választása kötelező, a választható gyermek- és ifjúsági regények szerzői közül csupán Csukás István élő szerző.

Nemcsak azzal van probléma, hogy a kortárs kevésbé van jelen az iskolai tananyagban, hanem azzal, hogy maga a gyermekirodalom jelenléte sem hangsúlyos, pedig napjainkban (szerencsére) egyre gyakrabban jelenik meg az irodalmi diskurzusban (lásd pl. Lovász 2011). Ez összefügg a irodalomtanításunk konzervatív jellegével, amelynek kardinális értéke a művelt ember eszménye. A művek feldolgozása így nem a befogadók szempontjait érvényesíti, az iskolai kánonba csak a klasszikusok kerülhetnek (Gordon Győri 2006), kronologikus sorrendben. A kortárs gyermekirodalmi alkotások tanórai tematizálása megfelelő módszertannal ezt a gyakorlatot írhatja felül, a jelenlegi tantervi követelményeket kiegészítve, átgondolva.

3. Egy konkrét példa: Varró Dániel *Túl a Maszat-hegyen c. meseregényének nyelvi humora*

A kortárs gyermekirodalmi alkotások közül talán a legnépszerűbb és legismeretesebb Varró Dániel *Túl a Maszat-hegyen* című munkája. A verses meseregénynek titulált, eposzi jellegzetességekkel, irodalomelméleti fejtegetésekkel és betétdalokkal teletűzdelt műben maga a szöveg a főszereplő, ennek keletkezése áll a középpontban (Markó 2008). A meglepetésre, az elvárások nem provokatív megingatására és az önkényes szabályszegésre épül, ezért különösen alkalmas arra, hogy a humor felől közelítsük meg. A nyelvészetben gyakran alkalmazott inkongruitás elmélete szerint ugyanis a humor éppen abból adódik, hogy a kapott információ más kognitív sémába illeszkedik, mint amelyet elvárunk. Az összeegyeztethetlenség felfedezése váltja ki a nevetést (Mulder–Nijholt 2002).

Számtalan példát találunk az elmélet igazolására a meseregényben. Humoros hatást kelt például a különböző stílusok, regiszterek közti gyors váltás. A fennkölt stílusminőségű szavak közé köznapi, közönséges, szleng szavak keverednek, de az is gyakori, hogy nem az adott műfajra jellemző beszédmóddal találkozunk.

Példa erre az invokáció, amely a magasztos, patetikus hangulatot a divatszavakkal gyermeki komédiává oldja:

*Múzsám, te szőke bombanő, te,
Puszild meg, ó a homlokom!* (Varró 2003, 7)

A horrorirodalomra jellemző hangulatot szintén az oda nem illő, kicsinyítő képzős, köznapi szavakkal teszi nevetségessé:

*S míg vérszagot a szél süítve hajszolt,
Nutellát ő kenyérre kenve majszolt,
Egy pillantása fölperzselte szíved,
És drapp méhecske volt a zokniján* (Varró 2003, 131).

Az alábbi részletben pedig beszélt nyelvi elemek kerülnek az írott szövegbe.

*Végül a Németvölgyi úton
Találta Andrisunk magát,
a 75/A és – úgy tőm –
A 77 között megállt* (Varró 2003, 37).

Varró szívesen él szójátékokkal. Az egyik fajtája a szó eltorzítása, illetve a kontamináció (Forgács 2005). Az alábbi kis versbetétben a *brekkenés a rekkenő* szavak összevonásával keletkezik a *brekkenőkifejezés*. A költő gyakran játszik a denotatív és a konnotatív jelentés összecserélésével is. Az alábbi példában a *rongy* szó másodlagos jelentése helyett szótári értelemben szerepel, bár a kontextusba nem ez illene:

*„Egy rongyot emelek” fakadt
Kacajra ő, és egy szakadt
gatyát betett középre....* (Varró 2003, 12).

Meglepő nyelvi megoldás, amikor már lexikalizált egységek elfeledett etimológiája csillan fel, vagy ha egy idióma egyik tagja önálló életre kelve agrammatikus szerkezetet eredményez:

*Öles léptekkel kell haladnom
(egy öl majdnem két méter ám)* (Varró 2003, 27).

A(z összetett) szavak, kifejezések szándékoltan téves demotivációja szintén humoros. A *parafa* *paraelő*tagja például csak a meseregényben azonosul a 'félelem' jelentésű *para* szóval:

*Nekem minden hatalmas para,
Számomra ebből áll az élet
– Leszek-e boldog valaha? –
Mert én vagyok a parafa* (Varró 2003, 129).

A névadásban is rengeteg humoros lehetőség rejlik. Az evokatív *Tyuxemburg* név például felidézi a *Luxemburg* családnevet, miközben magában rejt a *tyúkszem* főnevet.

*A trónt, megnyerve nagy csatákat,
Végül a Tyuxembrug család
Kaparintotta meg magának.
Mely alantas volt és galád* (Varró 2003, 60).

A mű egyik legmarkánsabb, nyelvi szempontból is érdekes jellemzője az intertextualitás. Ez részben expliciten van jelen, amikor konkrétan megnevezi a forrását, és példaként állítja az olvasók elé a klasszikus költő- és íróelődöket. De a szövegköziséget tetten érhetjük a különböző versformák, ritmusképletek átvételében is, ez humoros hatást is kelthet (pl. a *Bádatos dapok* Byron-átirata, lásd Zabán 2005).

4. Javaslato **a meseregény tanítására: az integráció egy lehetséges megközelítése**

Az előző fejezetben amellet

érveltem, hogy Varró Dániel meseregénye kiválóan alkalmas a nyelvi elemzésre, ezen kívül pedig számtalan olyan lehetőséget rejt, amelyet érdemes lenne kihasználni az anyanyelvi nevelésben és az irodalomoktatásban. De hogyan lehet összekapcsolni a két területet? Az általam javasolt megoldás szakít azzal az elképzeléssel, hogy a nyelvtanoktatásban a leíró grammatika és a kommunikáció egymástól független területek; és azzal is, hogy a grammatikát az alsó nyelvi szintektől kezdve, kizárólag rendszerben lehet tanítani. Ahogyan ugyanis az irodalomtanítás küzd a kronologikus szemlélettel, úgy küzd a nyelvtanítás a nyelvi szintenként történő feldolgozással, amelynek megbonthatatlanságát kevés tankönyvszerző merte megkérdőjelezni (Szabó 2013).

A Szövegértés és szövegalkotás programcsomagok bátor vállalkozását folytatva az integrációnak azt a felfogását érvényesítem, amely szerint az irodalmi szövegben megjelenő jelenségek vezessék a tanítás menetét, és ne a tantárgy alapjául szolgáló tudományág konvenciói. Így például a meseregény első fejezete kapcsán – természetesen az események és a szereplők motivációinak elemzése mellett – szóba kerülhet a mottó funkciója, a szleng, a gyermeknyelv jellegzetességei (Muhi Andris belépőjét elemezve), valamint a levél és az e-mail írásának szabályai. Az ötlet az idegennyelv-tanításból jól ismert gyakorlattal rokon, ahol a tárgyalt tematika határozza meg, milyen nyelvtani témakör kerül majd elő. Az 1. táblázatban az egyes fejezetekhez kapcsolható témákat, lehetséges tartalmakat foglaltam össze.

Fejezet	Lehetséges tartalmak
Az egész művön végigvihető feladattípusok	<ul style="list-style-type: none"> – szókincs, lexikográfia: választékos kifejezések (pl. ódzkodik, vájt fülű, léha) jelentésének kiderítése értelmező illetve szinonima szótár segítségével – idegen eredetű szavak eredetének és jelentésének megkeresése szótárakban (pl. lózung, slemil, abcúg, stikli, humbug) – stilisztika: az emelkedett és a köznapi stílus, a regiszterbeli különbségek felfedezése (pl. csók-puszi, múzsa-bombanó) – grammatika: bonyolult mondat szerkezetek elemzése, átalakítása – eposzi kellékek – a névadás és az abban rejlő humor – intertextuális utalások
Ajánlás	<ul style="list-style-type: none"> – az ajánlás konvenciói – az akrosztichon (fogalma szövegalkotási feladattal egybekötve)
Előhang	<ul style="list-style-type: none"> – az előhang jellegzetessége: a homéroszi invokációval való összehasonlítás, és egyéb eposzi kellékek
1. Fejezet	<ul style="list-style-type: none"> – a mottó mint műfaj, kapcsolata a művel – a szleng és a köznyelv kapcsolata a rongy, rugó szavak különböző jelentései – gyermeknyelv (Muhi Andris belépője) – köszönési szokások – levélírás és e-mailezés: műfaj, szövegalkotás
2. Fejezet	<ul style="list-style-type: none"> – a leíró szövegtípus jellegzetességei Muhi Andris jellemzése alapján – szövegalkotás – a nonszensz költészet nyelvi és műfaji jellegzetességei
3. Fejezet	<ul style="list-style-type: none"> – intertextualitás: a puskinsi versforma – stilisztika: köznyelvi, beszélt nyelvi elemek keresése, ezek magyarázata (pl. <i>gatyá, nem tőm, ovi...</i>)
4. Fejezet	<ul style="list-style-type: none"> – hasonlat – intertextuális utalások a népi költőkre, összehasonlítás – kommunikáció: kulturális különbségek megvitatása a Maszat-hegyieken túli példák kapcsán, nyelvi különbségek kultúrák között hazai nemzetiségek említése – tájnyelv rétege Makula bácsi alapján – nyelvhelyesség és nyelvjárás kérdése az <i>esső, azzat, tégedet...</i> stb. alakok alapján

Fejezet	Lehetséges tartalmak
5. fejezet	– hangtan: a nazális mássalhangzók képzése a <i>Bádatos dapok</i> kapcsán – vitatéma: mesefilmek pro és kontra
6. fejezet	– tercina rímek – limerick – szövegalkotás – etimológia és helyesírás – földrajzi nevek Badarország helyeinek segítségével + eredetmondák – népmesei elemek keresése, népmesére jellemző szófordulatok
7. fejezet	– vitatéma: <i>Harry Potter</i> – intertextuális kutatás: az említett meseszereplők és meseírók összekapcsolása – <i>A Bús, Piros Vödör dala</i> : a vers rímeinek vizsgálat, a jelzők és határozók
8. fejezet	– a történet szerkezet, in medias res kezdés megmagyarázása – grammatika: melléknévi igenevek a <i>Lecsöppenő Kecsöp Benő</i> versben – szóalkotás módjai: képzett szavak keresése, jelentésük megmagyarázása, kompozicionalitás – kommunikáció: a telefonos beszélgetés nyelvi konvenciói (Muhi Andris és Luk gróf telefonbeszélgetéseinek apropóján)
9. fejezet	– a horrorirodalom, a groteszk és a Babaarcú Démon: – szókincs: szinonimák keresése a műben a beszél kifejezésre (<i>fecseg, habog, faggat, csűr-csavár</i>), a különböző foglalkozásokhoz szakszavak gyűjtése
10. fejezet	– kommunikáció: a nem verbális kommunikáció vokális elemei, interjekciók – grammatika: tárgy szerkezetek az <i>Ábrándozó Devizalevelező</i> dala c. versbetétben
11. fejezet	– a szerelmes versek, a szerelem nyelvi jellemzői (becézés) – illedelmes viselkedés, nyelvi etikett – szemiotika: a jelszókeresés kapcsán a „kód”, „jelrendszer” témakör körbejárása
12. fejezet	– enumeráció fogalma – hexameter – a költői nézőpont kérdése (összehasonlítás a mű többi részével) – kommunikáció: a szidalmazás nyelvi fordulatai Muhi Andris és a Paca cár szócsatájának okán – a vitakultúra jellegzetességei

1. táblázat: Témajavaslatok Varró Dániel *Túl a Maszat-hegyen c. művének feldolgozására*

5. Integrált magyartanítás a tanárképzésben

Ugyan a 4. fejezetben vázolt elképzelés gyakorlati megvalósítására nem került sor iskolai keretek között, a magyartanár képzésben kipróbálásra került. A PTE BTK anyanyelvi nevelés specializációjának hallgatóival Szijj Ferenc 2001-ben kiadott *Szuromberek királyfi* című meseregényét dolgoztuk fel a fent bemutatott koncepció szerint 2009 tavaszán. Azért esett a választásom erre a műre, mert a Varró-regényhez hasonlóan reflektál saját megalkotottságára, humorosan kifordítva a

mesesémát, és a nyelvi játékokon túl számtalan intertextuális utalást is tartalmaz (lásd még Lovász 2002).

A kurzus első alkalmán a hallgatók megismerkedtek az integrált magyartanítás elképzelésével, valamint az oktatási programcsomagok elméletével. A második alkalommal 5. osztályos tanulók bőrébe bújva élhettek át egy magyar órát, amelyet a regény első három fejezetét feldolgozva magam tartottam. A tapasztalatok megbeszélése után a hallgatók 3 fős csoportokat alkotva felosztották egymás között a regény fejezeteit. Azt kértem tőlük, hogy a választott alkalom előtti hétre hozzák el a javaslataikat az adott fejezetekhez, amelyet közösen megbeszélünk. Ezekből az ötletekből aztán modultervet, tanulói feladatsort és tanári kézikönyvet kellett készíteniük, amelynek egyes feladatait az órán megtanították a többi hallgatónak. A megtartott órákat reflexió kísérte, majd a kurzus végén összegeztük a tapasztalatokat.

A kurzus a hallgatók visszajelzései alapján egyértelműen sikeres volt, különösen gyakorlatközpontúsága miatt. A hallgatók csupán a regény hosszát nehezményezték, szívesebben dolgoztak volna rövidebb terjedelmű, önálló szövegekkel. A hallgatók a feladatsorokat igényesen, neveléstudományi és szaktudományi szempontokat mérlegelve állították össze, ezt garantálták a heti megbeszélések is. A tervezéskor és az óra megtartásakor együtt kellett működniük, szakmai együttműködési kompetenciájuk fejlődött.

A regény kerettörténetébe való behelyezkedés és a fiktív világalkotásban való részvétel olyan kreativitásra sarkallta a hallgatókat, amelyet a nyelvtan területeit hagyományos módon feldolgozó módszertani órákon soha nem tapasztaltam. A nyelv és az irodalom mellett más műveltségterületeket is játékba hoztak, megvalósítva a valódi tantárgyi koncentrációt (a regényben szereplő állatok biológiai jellemzésétől a regénybeli lények gyurmafiguráinak megalkotásán át a kódfejtésig számtalan ötletes feladatot találtak ki). A regény alkotóivá, továbbgondolóivá váltak, a feladatok szövegében gyakran jelentek meg a történet szereplői. Jó példa erre a 2. táblázatban szereplő feladatrészlet.

<p>Feladatok a <i>Készülődés, Lidércország határán, A különös vonat és A furcsa hadsereg</i> című fejezetekhez (Készítette: Reiter Judit, Kósa Petra, Sebők Zsófia)</p>
<p>1. a) A <i>Készülődés</i> című fejezet alcíme: „Jó elhatározáshoz idő kell”. Melyik közmondásokra játszik rá az alcím?</p>
<p>b) Alakítsatok 4 fős csoportokat! Minden csoport kap egy négy szóból álló közmondást, minden ember a közmondás egy szavát kapja. Feladat: állítsatok megfelelő sorrendbe a közmondás szavait, mindenki a saját szavát mondja ki hangosan!</p>

c) Mi a közmondások jelentése? (könyvtári munka: Keressétek meg Ó-Nagy Gábor: *Mi fán terem?* című könyvében!)

d) Sziromka Mária a Lidérckirály fogságában megismerkedett néhány túsul ejtett szólással és közmondással. Az országban hatalmas vihar támadt, Szuromberek királyfi és kísérete megérkezése előtt. Most a királyfira vár a feladat, hogy rendet tegyen a viharban szétszéledt, majd összekeveredett szólások és közmondások közt, vagy kiegészítse azokat. Melyik csapat lesz az első?

- *Addig jár a korszó a kútra, amíg a takaród ér.*

- *Ritka, mint a ma született bárány.*

- *Mindenbe beleüti a fejszét.*

- *Él, mint a fába szorult fereg.*

- *Ki korán kel, makkal álmodik.*

- *Nagy fába vágja, mint a fehér holló.*

- *Bolond lyukból nem lesz szalonna.*

- *Szegény, mint a gödény.*

2. táblázat: Egyetemi hallgatók által készített feladat Szijj Ferenc Szuromberek királyfi c. művéhez

A kurzus népszerűségének másik bizonyítéka, hogy egy hallgató az itt szerzett élmények hatására döntött úgy, hogy integrált magyartanításból írja szakdolgozatát. Ezúttal Nyulász Péter *Helka* című meseregényéhez készített olyan programcsomagot, amely az iskola falai közül kilépve, egy osztálykirándulás keretében dolgozza fel a regényt drámapedagógiai módszerek alkalmazásával. A 3. táblázatban egy részletet mutatok be az első állomás feladataiból (bővebben lásd Laki 2012).

Kirándulásterv a *Helka* című meseregényhez

Állomás: Raposka – Szent György-hegy (Érkezés kb. 9:30-kor)

a) Még a buszon: Egy ülés alá rejtett üzenet! „Az első hat állomásnál – beleértve ezt is – találtak egy titkosított írásrészletet! Gyűjtsétek össze ezeket, és a tábornúznél lehetőségek nyílnak a megoldó kulcs megszerzésére, így pedig az üzenet megfejtésére! Ne keseredjétek el, ha nem sikerül mindegyik titkosított részt elsőre megkaparintanotok, hiszen lesz még rá lehetőség!”

b) A buszon alakult csoportok egy képviselője húzzon egy kártyát! A nap hátralevő részében ti ezt a csoportot képviselitek, tehát viselkedjétek is úgy! (pl. a Soktornyú Kastély katonái, a királyi család stb.) Gyűjtsétek össze, vajon milyen feladataik lehetnek a katonáknak és a királyi család tagjainak ezen a kalandos kiránduláson?

c) A hegy meghódítása előtt név–tár játék: Szóródjatok szét egy kis területen, majd az adott jelre mindenki induljon el a többiek felé, amikor találkozott valakivel, fogjatok kezét és mutakozzatok be az 'új' nevetekkel! A játék célja, hogy minél több nevet jegyezzetek meg! Csoportotokon belül párokba rendeződve írjátok le a megjegyzett neveket a hozzájuk tartozó ember nevével! A legtöbb nevet összegyűjtött páros mindkét csapatból kap egy-egy szövegrészt, valamint ők lesznek csoportjaik vezetői is. – A gyerekek felváltva tartanak rövid kiselőadást az éppen látogatott helyről az előzetes információk cetlik nyomán.

d) Mindkét csoport kap egy-egy térképet a Szent György-hegyről, egy bejelölt útvonallal. Az állomások egyikénél lesz elrejtve a titkosított írásrészlet, amelyet csak az adott feladat sikeres megoldásával lehet megkaparintani! A csoportok a kísérővel elindulnak a kijelölt úton, hogy az egyes állomásoknál jobban megismerkedjenek a Helkában is fontos szerepet kapó hegyvel, valamint hogy teljesítsék a rájuk váró feladatokat.

3. táblázat: Részlet egy kirándulás tervéből Nyulász Péter *Helka* c. regényéhez (Laki 2012)

6. Zárszó helyett

A PTE-n a bolognai folyamat bevezetésével megszűnt az anyanyelvi nevelés specializáció, az MA tanárképzésben pedig nincs lehetőség szabadon választható kurzusok meghirdetésére. Jelen írás apropóját az adja, hogy az osztatlan tanárképzés bevezetésével újra megcsillan a remény arra, hogy olyan kurzusokat tarthassunk, ahol az itt vázolt elképzelést mai gyermekirodalmi alkotások élmény alapú feldolgozásával újra kipróbálhassuk, részleteit kidolgozhatjuk. Jelölt pedig van bőven, Darvasi *Trapitijétől* Lakatos István *Dobozvárosán* át Thimotée de Fombelle *Vangó*jáig számtalan magyar és külföldi alkotás beemelhető volna a felső tagozatosok anyanyelvi nevelésébe.

Bibliográfia

- » A. Jászó Anna (2000): Az integráció a magyartanításban. In: *Magyar Nyelvőr*, 2000. okt.–dec. 124. évf. 4. sz. 456–464. p.
- » Arató László (2002): Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? In: *Könyv és Nevelés*, 2002. 4. évf. 4. sz. 20–23. p.
- » Bókay Antal (1995): Retoricitás – a posztformalizmus formaelmélete és a megértési tradíció. In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő (szerk.): *Az irodalomértés horizontjai: Párbeszéd irodalomtudományunk modern hagyományával*. Pécs: Janus Pannonius Egyetem, 1995. 212–229. p.
- » Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. In: *Magyar Pedagógia*, 2000. 100. évf. 3. sz. 343–366. p.
- » Cserhalmi Zsuzsa (2007) Tudomány és közoktatás. Irodalomtudomány és irodalomtanítás a magyar közoktatásban. In: *Irodalomismeret*, 2007. 18. évf. 1. sz. 124–131. p.
- » Forgács Erzsébet (2005): Nyelvi játékok. Kreativitás a viccekben, a reklámyelnyben, a sajtónyelvben és irodalmi szövegekben. Szeged: SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2005. 290 p.
- » Gordon Győri János (2005): Magyartanárok a 20. század közepén és második felében. In: *Új Pedagógiai Szemle*. [online] 2005. jan. 55. évf. 1. sz. [2015. 05. 27.] < URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00088/2005-01-ta-Gordon-Magyartanarok.html>
- » Gordon Győri János (2006): A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. In: *Könyv és Nevelés*, 2006. 8. évf. 4. sz. 70–82. p.
- » Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. okt. 52.évf. 10. sz. 45–61. p.
- » Laki Beáta (2012): Komplex irodalmi és nyelvi nevelés 5–6. osztályban egy kortárs meseregény segítségével. [szakdolgozat] Pécs: Nyelvtudományi Tanszék, 2012. 85 p.
- » Lovász Andrea (2002): „Kész a lenyűgözés!” Szijj Ferenc: Szüromberek királyfi. In: *Jelenkor*, 2002. 45. évf. 11. sz. 1221–1229. p.
- » Lovász Andrea (2008): Klasszicizálódo kortársak. Tendenciák a gyermekirodalomban. In: *Könyv és Nevelés* [online] 2008. 10. évf. 4. sz. [2015. 05. 27.] < URL: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00040/la_0804.htm

- » Lovász Andrea (2011): Felnőtt gyerekirodalom. In: *Könyv és Nevelés*. [online] 2011. 13. évf. 2. sz. [2015. 05. 27.] <URL: http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/felnott_gyerekirodalom
- » Margócsy István (1997): Magyar nyelv és/vagy irodalom (Egy egyetemi és középiskolai tantárgy története...). In: Péter Ágnes – Sarbu Aladár (szerk.): *Ehe a szónak? Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*. Budapest: Eötvös Kiadó, 1997. 71–86.p
- » Markó Róbert (2008): Egy posztmodern kosz-eposz. In: *Iskolakultúra*, 2008. 18. évf. 1–2. sz. 141–145. p.
- » Mulder-Nijholt (2002): Humour Research. State of the Art. [Technical report] University of Twente [online] [2015. 05.27.] <URL: http://wwwhome.ewi.utwente.nl/~anijholt/artikelen/ctit24_2002.pdf
- » Nemzeti alaptanterv (2012) In: *Magyar Közlöny*, 2012. 66.sz. 10639–10847.p. [online] [2015. 05. 27.] <URL: http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf
- » Pála Károly (2006): Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 2006. 161–184. p.
- » Szabó Veronika (2013): A semleges mondat. Egy felső tagozatosoknak szóló mondattani tananyag koncepciója. [PhD-értekezés] Pécs: Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2013, 247 p.
- » Takács Viola (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái. Pécs: *Iskolakultúra*, 2003, 191 p.
- » Zabán Márta (2005): „A régi hősök hova tűntek?” In: *Korunk*, 2005. 16. évf. 3. sz. 128–131. p.

Források

- » Nyulász Péter (2011): *Helka. A Burok-völgy árnyai*. Budakeszi: Betűtészta Kiadó. 308 p.
- » Szijj Ferenc (2001): *Szuromberek királyfi*. Pécs: Jelenkor. 294 p.
- » Varró Dániel (2003): *Túl a Maszat-hegyen*. Budapest: Magvető. 207 p.

Alkalmazott drámapedagógiával az előadói készségek fejlesztéséért

Az „Ez a beszéd” a drámapedagógia eszköztárára épülő innovációs kísérleti programcsomag, amelynek célja az előadói készségek hatékony fejlesztése. A program élmény- és tevékenységközpontú tanulásszervezési folyamata által olyan tanulói környezetet kínál, amely konkrét élethelyzetekre épít, ugyanakkor „mintha” helyzeteivel megteremti a felszabadult kísérletezés lehetőségét. A diákok megtapasztalják és felfedezik a számukra hatékony, sikeres nonverbális és verbális kommunikációs stratégiáikat.

1. Bevezetés

A tömegkommunikációs innovációk meghatározó szerepet játszanak kommunikációs normáink és stratégiáink alakulásában. Térhódításuk révén gondolatainkat, véleményünket egyre nagyobb közönség számára tehetjük elérhetővé. A közösségi oldalak, a fórumok, a blogok és videómegosztó portálok számos újszerű lehetőséget kínálnak az önmegmutatásra, a kölcsönös tudásmegosztásra, a kapcsolatépítésre. Mindez nemcsak a virtuális térben folytatott kommunikációra, hanem a személyes kommunikációkra is hatással van. Egyszerre találjuk magunkat szembe számos új lehetőséggel és számos új követelménnyel is. Éppen ezért rendkívül fontos a kommunikációs stratégiák tanításáról folytatott diskurzusok újragondolása, a hatékony oktatási és nevelési tananyagok és módszertanok kialakítása. Az anyanyelvi nevelés nem merülhet ki lexikális ismeretszerzésben, sematikus feladatmegoldásokban. Ahogy Antalné Szabó Ágnes is fogalmaz, az anyanyelvi nevelés célja, hogy keretet biztosítson a tanulóknak ahhoz, hogy a társadalmi és a magánéletben szükséges kommunikációs kompetenciákat megszerezzék (Antalné 2003, 412). Ehhez olyan képzési tervet kell összeállítani, amely a funkcionalitás elvét hangsúlyozza, és produktív anyanyelvi tudást ad. Ennek lehetséges megvalósulását nyújtja a drámapedagógia eszköztára, amely életközeli szituációkba való belépést, abban való játékos tanulást kínál.

* Szijártó Adrienn PhD-hallgató; Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológia Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, adrienn.szijarto@gmail.com

2. Az anyanyelvi nevelés feladata

„Az anyanyelvünk a sorsunk, ez a családba és a társadalomba való beilleszkedésnek [...] az eszköze, személyiségünk kerete, csoport-azonosságunk jelkép-rendszerének döntő része, a kommunikációnk fő fegyverneme, a tanulásnak, majd a művelődésnek meghatározó segítője” (Szépe, id. Labáth Ferencné 2009, 4).

Az 1970-es években megjelenő kommunikatív szemlélet és módszer angliai elindulása és Dell Hymes elméleti megalapozásai segítettek abban, hogy felismerjük: a nyelvtanítás valódi célja a valós nyelvhasználatra való felkészítés (Szabó 2010). Canale és Swain a kommunikatív kompetencia definiálásakor kiemelte annak jelentőségét, hogy a nyelvtanilag helyes mondatképzés, az összefüggő szövegalkotás mellett ugyanolyan fontos az is, hogy a szövegek harmonikusan illeszkedjenek a beszédhelyzetekbe és a szociokulturális kontextusba (uo.). Négykomponensű modelljük szerint nyelvi, szociolingvisztikai, beszéd- és szövegalkotói, illetve stratégiai kompetencia alkotja a kommunikatív kompetenciát. A modell az oktatási és az értékelési céloknak is egyaránt megfelelni kívánt.

Eredményeik a hazai nyelvészeti kutatásokra is kihatással voltak. Bárdos Jenő megalkotta a modern nyelvtudás kritériumainak rendszerét. Zsolnai József pedig a NYIK (Nyelvi–Irodalmi–Kommunikációs tantárgy) által hozott fontos szemléletbeli változást az anyanyelvtanítás gyakorlatába. A 2012-es Nemzeti Alaptanterv is tükrözi az elmúlt évtizedek által hozott pozitív eredményeket, és kiemelt területként jelöli meg a kommunikációs készségek fejlesztését. Definiálása szerint *„az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megérzését és közvetítését szóban és írásban, valamint a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában”* (Nemzeti Alaptanterv 2012, 45). Ugyanakkor az elméleti nyelvészeti kutatások, a pedagógusképzés, a gyakorlati oktatás még mindig nem rendelkezik egy jól kialakult módszertani kultúrával (Antalné 2003). Az elsődleges cél gyakran még mindig a nyelvi normáknak megfelelő megfogalmazás megvalósítása lesz, és háttérbe szorul az inspiráló, kreatív szövegalkotás. Utóbbi támogatná a magabiztos, a különböző helyzetekre rugalmasan és eredményesen reagáló megnyilatkozásokat, és erősíthetné a tanulók önbizalmát. Ehhez nemcsak a tananyag és módszertan, hanem a tanári szerep felülvizsgálatára is szükség van. Nem eredménykiértékelő tanári attitűdre lenne szükség, hanem olyan tanácsadó, eszközkináló tanári szerepre, amely hatékonyan támogatja a diákokat egyéni stílusuk megtalálásában (Antalné 2003).

3. Az előadói készségek fejlesztésének jelentősége

Az előadói készségek fejlesztése a nyelvi kompetenciafejlesztésen belül azért érdemel kiemelt szerepet, mert függetlenül attól, ki milyen területen folytatja tanulmányait, mely területen szeretne szakemberré/szakértővé válni, a prezentálás, a munkájának és eredményeinek képviselése, bemutatása és terjesztése senki számára nem elkerülhető. Sőt elsődleges célként kell elérni azt, hogy ezek a helyzetek ne kényszeres kötelezettség megelégeként jelenjenek meg, hanem a diákokkal megtapasztaltassuk azt az élményt, hogy előadni lehetőséget jelent. Lehetőséget jelent arra, hogy a tudást megosszuk másokkal, ezáltal cselekvésre, változásra motiváljuk a környezetünket (Duarte 2010). A felnövő nemzedéknek képessé kell válnia az önálló véleményformálásra, véleményalkotásra. Az egyéneknek törekedniük kell az építő jellegű párbeszéd megteremtésére, az igényes megnyilvánulásokra. Az ehhez szükséges előadói készségek definiálásában segítséget nyújthat a kommunikatív kompetencia Canale és Swain által felállított, korábban már bemutatott négykomponensű modellje (a nyelvi, a szövegalkotói, -befogadói, a szociolingvisztikai és a stratégiai kompetencia). Az előadói készségek fejlesztéséhez ugyanis ugyanúgy szükségünk van arra, hogy nyelvünk jelrendszerét ismerjük, biztonsággal építkezzünk elemeiből. A pragmatika és szociolingvisztika segít a kontextus megértésében, abban, hogy az előadásunk a társadalmi konvencióknak megfelelő legyen, és arra az adott, egyedi szituációra építkezzen. A stratégiatervezés segít a legmegfelelőbb formák kiválasztásában, a hatékony és releváns szövegalkotás megteremtésében.

4. Drámapedagógiai módszerek az előadói készségek fejlesztésében

A drámapedagógia mint művészetpedagógiai irányzat, oktatási módszer az 1940-es években vált elterjedté Európában, elsősorban Angliában. Magyarországon az 1970-es években kezdtek kialakulni körülötte az első irányzatok (Zalay 2008, 36). Első legjelentősebb képviselői, Gabnai Katalin, Mezei Éva, Debreczeni Tibor, Szauder Erik a gyakorlati alkalmazás és terjesztés mellett törekedtek a tudományterület minél átfogóbb és pontosabb definiálására, elméleti megalapozására. A drámapedagógia egy olyan interdiszciplináris terület, amelyben több tudomány és művészetterület talál egymásra: színművészet, pedagógia, pszichológia. Debreczeni Tibor olyan, személyiségre figyelő pedagógiai metodikának nevezi meg, „amelynek célja, hogy alkalmazásával csoportos tevékenységben (osztály, kör, közösség) cselekvés (dráma), azaz részvétel folyamatában fedezzék fel a résztvevők a

körülöttük levő tárgyi világot (érzékelés), önnön belső világukat (énp-kialakítás), a szociális világot, s abban helyezték el magukat, létesítsenek kapcsolatot vele (kommunikáció)...” (Debreczeni 1992, 3).

Az anyanyelvi nevelés fejlesztésének szempontjából a közösségi cselekvéssel való alkotás lehetővé teszi, hogy a tanulók életszerű szituációkkal találkozzanak, valós szociális, morális élethelyzetekre reflektáljanak. Bár a játékok, mint személyes tudásvilágok, megkonstruált, fiktív történeteket mutatnak be, mégis, ettől eltekintve minden elemében valóságűiek (Szauder, 2001). A fiktív mikrokozmoszokban is ugyanazon törvényszerűségei jelennek meg a valóságnak (uo.). Így válhat ez a forma adaptív nyelvi stratégiák, modellek elsajátítására alkalmassá.

5. Ez a beszéd! – Előadói készségeket fejlesztő programcsomag

Egy olyan innovatív, a drámapedagógiai eszközöket involváló programcsomag létrehozása volt a cél, amely hatékony eszközt jelenthet a kommunikációs készségek fejlesztésében. Az összeállított programcsomag a drámapedagógia mint lehetséges módszer segítségével az előadói készségek fejlesztésének szemszögéből a nonverbális és verbális kommunikáció témakörének megismerésére és feldolgozására irányul. Olyan tanulói környezetet teremtünk, amely konkrét élethelyzetekre épít, ugyanakkor „mintha” helyzeteivel megteremti a felszabadult kísérletezés lehetőségét.

A program résztvevőinek létszáma 15–18 fő között alakul, annak érdekében, hogy mindenkivel egyaránt elmélyült munkát folytathassunk. A munkafolyamatok többnyire kis létszámú csoportokban (4–5 fő) zajlanak, de van egyéni, páros feladat is, illetve a reflektálások, megbeszélések közösen történnek.

A beszédkészség fejlesztését szolgáló feladatok négy elméleti kérdéskör mentén épülnek fel. A ráhangolódás fázisában bemelegítő szabályjátékok és körjátékok vezetnek fel az adott elméleti blokkot. Majd az elméleti részben különböző kooperatív és ötletgyűjtési technikák (ötletbörze, pókhálóábra, gondolatterkép) által dolgozzuk fel az előzetes tudásként magukkal hozott információkat, majd egészítjük ki újakkal. A feldolgozás fázisában komplexebb, szimulációs drámajátékok által próbáljuk ki azt, hogy az adott megállapítások, megbeszélte prezentációs technikák miként alkalmazhatók valós élethelyzetekben. A reflektálás fázisában beszélgetések, naplórás, kérdőívek által tesszük tudatosan alkalmazhatóvá a megszerzett tudást.

5.1. Prezentációs célok kijelölése

Az első blokk célja annak feltárása és tisztázása, hogy a prezentálás milyen jelentőséggel bír az előadó számára, és mi a célja az adott téma bemutatásával. Nancy Duarte, amerikai kommunikációs szakember kutatásai azt bizonyították, hogy azok az előadók tudnak igazán hitelesek lenni a közönség számára, akik világosan kijelölt kommunikációs célt követnek, képesek hinni a saját témájukban, és tisztában vannak azzal, hogy mi az ő munkájuk relevanciája (Duarte 2010). Ez a felismerés teremtheti meg az elköteleződést és szenvedélyt a munkája iránt, ami majd képes lesz másokat is motiválni és inspirálni a befogadásban és továbbvitelben. Ezt a célt szolgálhatja például a *Miért szólalok fel?* című ráhangoló játék, amelyben a prezentálás témájához való viszonyt egy szimbolikus kép segítségével fejezik ki. Különböző képkártyákból (Dixit társasjáték képei kiválóan segítségül hívhatók) választ egy olyan képet magának minden résztvevő, amelyik a legjobban jelképezi a véleményét arról, hogy mit jelent prezentálni, előadni egy adott témáról. Olyan kérdéseket emel ez a játék a középpontba, mint mitől válik egy előadó hitelessé, mikor tud egy előadó cselekvésre inspirálni, vagy például mit jelent a témánkhöz való érzelmi kötődés.

5.2. Tedd az előadást egyedivé! – Mérd fel a körülményeket!

Az előadás relevanciája nagyon fontos követelmény. A célzott és hatékony üzenetátadás érdekében fel kell mérni az adott kontextus jellemzőit, hogy kiknek, mikor, hol és milyen alkalomból kell előadni. Ezen egyedi szempontok figyelembe vétele által tud minden előadó személyesebben szólni közönségéhez és tudja őket érzelmileg is bevonni. Mindenkinnek azt kell éreznie, hogy személy szerint szólítják meg őt! A közönség által megtapasztalt „itt és most nekünk szól” pillanat hozzájárul a befogadás minőségéhez.

Annak megtapasztalásához, milyen hatással van a tartalomra, szóhasználatra és stílusra a célközönség társadalmi, biológiai, kulturális összetétele, a *Távkapcs* nevű játék nyújt segítséget. Az önként jelentkezőket (max. 5 fő) megkérjük arra, hogy válasszanak szabadon egy tévécsatornát, amelyet képviselnek, és amely csatornákon éppen futó műsoroknak rövid időre a szinkronhangjai lesznek. (Annál izgalmasabb, minél inkább a személyiségüktől távolálló műfajt választanak.) Az önként jelentkezők mindegyikének ezután ugyanazt a szót megadjuk (pl. szivacs), és azt kérjük, hogy amikor majd a játékvezető egy távirányítóval az adott játékosra „kapcsol”, akkor az az illető a megadott szóval rögtönözzön egy rövid részletet, mit hallhatunk éppen azon a tévécsatornán. Ez a játék segít abban, hogy személye-

sen megtapasztalják a résztvevők, hogy mi a jelentősége a személyes megszólításnak, milyen ereje lehet a célzott üzenetközvetítésnek.

Az én beszédem játék már a tudatos reflektálást teszi lehetővé a tekintetben, hogyan reagálunk környezetünk kihívásaira. A résztvevőknek egy, az életből vett helyzetre kell megoldás-variációt kínálni. Bizonyos felkészülési idő után a megadott szituációs kártya szempontjai szerint (például: ballagó diák búcsúbeszéde, iskolai focimeccs előtt az edző buzdító beszéde, olimpiai bajnokság előtt a csapatkapitány beszéde, Oscar-díj-átadó: nyertes, a legeredményesebb munkatárs díj...) beszédet kell tartaniuk közönségüknek. A felkészülés során mérlegelniük kell, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a leginkább hatással vannak a kódváltásra és stílusra. A gyakorlat során megtapasztalhatják, mit okoz a nem megfelelő regiszter megválasztása, és hogyan hat a befogadásra a kontextushoz való alkalmazkodás.

5.3. Vezesd őket! – Alkoss követhető struktúrát!

A strukturált, logikus, letisztult szerkezet nélkül a hallgatóság elveszik, a téma követhetlenné válik. A tartalom formába öntése, megkonstruálása, a megfelelő szövegszerkesztési elvek alkalmazása éppen ezért gondos odafigyelést igényel.

A *Vezetem őt!* játék segít annak megtapasztalásában, hogy a hallgatóságunk milyen óriási mértékben hagyatkozik ránk, és milyen nagy a felelősségünk abban, hogy az úton sikeresen végig tudnak-e velünk jönni. A játék önreflexióra készítet, mert visszacsatolást kapnak a résztvevők arról, hogy hétköznapi helyzetekben miként tudnak instrukciót adni, világosan, közérthetően fogalmazni. A játék során a résztvevők párokba rendeződnek. A pár egyik fele beköti a szemét, a másik pedig instrukciók segítségével vezeti őt végig egy akadálypályán. Érdemes a párosok tagjainak mind a két szerepet kipróbálni. A vezetés során szembesülnek a résztvevők azzal, hogy miként kezelik a különböző tudásvilágokat, gondolkodásmódokat, milyen szervezőelvek alakítják a magyarázásukat.

A „*Kidobott*” történetek játék célja a közös történetépítés, különböző szövegkohéziós technikák elsajátítása, aktivizálása. 4–5 fős csoportokban, 8–10 sztorikockával (képes dobókocka) történetet alkotnak a résztvevők. Minden ábrát bele kell szólni a történetbe, és törekedni kell a kohéziós szempontok figyelembevételére. Amint egy játékos dob a saját kockájával, mond hozzá egy mondatot, majd a következő játékos is dob, és az előző mondatra építve folytatja a történetet. A játék során reflektálnak arra, hogy mitől válik egy szöveg egységessé, harmonikussá.

5.4. Tedd emlékezetessé!

Mi tesz egy előadást emlékezetessé? Mi a jelentősége az érzelmek bevonásának? Ebben a részben megvizsgáljuk, mik azok az elemek, amelyek miatt egy előadás mélyebb nyomot hagy a hallgatóban. Egy izgalmas dramaturgia, egy jól megválasztott szlogen, humor, beépített történetek, erős vizualitás, vagy meghökkentő statisztikai eredmények – mind olyan eszközöket kínálnak, amelyek segítenek egyedivé és kreatívvá tenni az előadást.

A kreatív energiák előhívásához, a kezdeti feszültség/izgalom oldásához kitűnő bemelegítő játék *Frázislabda*. Beindítja a szabad asszociációs folyamatokat. A játék során a résztvevők körben állnak, és egy kislabdát adogatnak át egymásnak. Aki a labdát elindítja, megad egy tetszőleges szót, amire aztán a labdát kapó fél mond egy következő szót. A szavaknak mindig az őket megelőző szavakra kell asszociálnia. Szintén remek bemelegítő játék a *Mi lehet ez?*

Segít abban, hogy adott témára, tárgyra különböző nézőpontból tudjunk tekinteni. A játékban a résztvevők körben ülnek, a játékvezető egy tetszőleges tárgyat ad körbe. Mindenkinek be kell mutatni/mondani, milyen új funkciója van a tárgynak. (Például így alakulhat egy kocka fülbevalóvá, gombbá, bombává, félelmeink titkos dobozává.) A játékra való reflektálás során érdemes beszélgetést kezdeményezni arról, hogy miért érdemes sokoldalúan megközelíteni egy adott problémát/helyzetet, vagy hogyan lehet egy adott problémára/helyzetre egy másik szemszögből tekinteni.

Az eddigi egységek szintézisét, egy komplex gyakorlat lehetőségét nyújthatja a *Hókotró* című játék, amelyben játékos szituáción keresztül az eddig megismert 4 szempont tudatos és komplex alkalmazása jelenik meg. A 4–5 fős csoportoknak a megadott feladatkártyán szereplő szempontoknak megfelelően kell egy terméket eladásra kínálni. (Például: tanároknak rágógumi, bányászoknak napernyő, Hawaii sziget lakóinak hókotró.) A csapatok strukturált felkészülési folyamat után egy komplex jelenetet mutatnak be társaiknak, melyben az eddig elsajátított és megtapasztalt technikákat is alkalmazzák. Ez a játék lehetőséget kínál az egész egység átgondolására. Egy reflektáló körbeszélgetés pedig kiváló levezetője az összegyűjtött információknak, gyakorlatoknak.

6. Összegzés

A drámapedagógia eszköztárát alkalmazó, arra erőteljesen építő programcsomag célja, hogy a résztvevőket aktívan bevonja, gondolkodásra, kísérletezésre és önreflexióra sarkallja. A résztvevők hétköznapi szituációkat, jelenük és jövőjük

fontos élethelyzeteit felidéző gyakorlatok révén megtapasztalhatják a magabiztos, a különböző körülményekre rugalmasan reagáló kommunikáció jelentőségét. A kipróbálás révén erősíthetik és szélesíthetik saját eszköztárukat is, hogy minél asszertívabban tudjanak majd fellépni. A bemutatott példák töredékét képezik azoknak a drámapedagógia játékoknak, amelyekből válogatva lehetőség nyílik egy interaktív, élményközpontú tanulói közeg megteremtésére. Nagyon fontos előnye lehet a programcsomagnak, hogy itt nem a tanár válik információátadó forrássá, nem egyirányú kommunikációs aktus valósul meg, hanem a játékok, a reflektáló körbeszélgetések révén a cél a különböző tudásvilágok együttes előhívása, a közös tudásépítés, stratégiaalkotás. Itt szükség van minden résztvevő nyitottságára és aktivitására, hogy igazán elmélyült, eredményes, tapasztalásban gazdag folyamat születhessen meg.

Bibliográfia

- » Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új startégiái. In: *Magyar Nyelvőr*, 2003. 127. évf. 4. szám. 407–427. p.
- » Antalné Szabó Ágnes (2013): A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. In: *Anyanyelv-pedagógia* [online] 2013. 4. szám [2015. 05. 11.] < URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481>
- » Debreczeni T. (1992): Pedagógiai módszer a drámapedagógia. In: *Drámapedagógiai Magazin*, 1992. 3. szám. 3–6. p.
- » Duarte, Nany (2010): *Resonate*. New Jersey: Wiley, 2010. 248 p.
- » Labáth Ferencné (2009): Az anyanyelvi nevelés alapjai: A megújuló anyanyelvi nevelés helye, szerepe az óvodai nevelésben. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2009. 35 p.
- » Paksi László (2011): Egy élet az anyanyelv-pedagógia szolgálatában – a tanyasi iskolától a Magyar Tudományos Akadémiáig. In: *Anyanyelv-pedagógia* [online] 2011. 1. szám [2015. 05. 24.] < URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=300>
- » Nemzeti alaptanterv (2012). In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2012. jan. márc. szám, 30–256 p. < URL: https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_1-3.jav4_.pdf
- » Szabó G. Ferenc (2010): A kommunikatív kompetencia. In: *Anyanyelv-pedagógia* [online] 2010. 2. szám [2015. 05. 11.] < URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257>
- » Szauder E. (2001): Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében. In: *Drámapedagógiai Magazin*, 2001. 2. szám. 31–34. p.
- » Zalay Szabolcs (2010): A megértés élménye: A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata. Kutatási napló. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 2010. 322 p.

Induktív tanulás – regényből

Aki olvas, az bár kitaposott úton lépdel, ám úgy, mint soha senki más. Mert kiterjesztő következtetések, verbális analógiák, univerzális állítások lesznek az adaptált út legfontosabb összetevői, de ezek egy saját leszármazási vonalon érhetők el. A maga módján minden mű mester és minden olvasó magántanítvány. Hétköznapi tudásunk sok eleme az irodalmi művek által kiváltott szellemi, érzelmi aktivitásunk eredménye. A regényolvasás tekinthető egy olyan hatásgyakorló folyamatnak is, melyben az iskolai megismerésnél erősebb az események reflektáltsága, élménnyé válása. Arra keresünk példákat, miként lehetnek a szépirodalmi művek transzfereszközei az induktív gondolkodásnak. Azt vizsgáljuk, a regények problémakörnyezetét miként tudjuk belső reprezentációkhoz kapcsolni. Mindezt elsősorban a fejlesztő biblioterápia szemszögéből látatjuk, de mint az alkalmazásképes tudás kérdésköre, elemezhető a pedagógiai munka nézőpontjából is.

A regény mint értelmezés és öntudat

Ha összeszámlálnánk, hány helyszínen jártunk a regények révén, s hány viselkedésforma, hány szituáció részesei voltunk, azt gondolnánk: káosz a javából. Külső hatásból túl sok. Pedig nincs az a vándornép, amely őszintébb érdeklődéssel szeretné megfejteni környezete jelenségeit, mint a fotelben ülő egy könyv szövegét. A közvetlen tapasztalaton túli tudás nem elhanyagolható részét szerezzük regényekből, s teszünk szert új ismeretekre a szépirodalom révén.

Mint ahogy Orlando nézte a dombtetőről, a tölgyfa alól a környéket, amelyet magáénak tudott, úgy érezzük magunkénak a regények helyszíneit, történéseit. Mert van, hogy ezeket jobban ismerjük, mint a sajátunkét. Ki emlékszik már önszmélésének minden fokozatára, vagy akár csak három egymást követő napjára részletesen? De mindannyian tudunk Holden Caulfield célkereséséről, kitörési kísérletéről, három napja sűrű történéseiről, a *Zabhegyező* monológja által.

Már a szülők életéről is vannak a gyerek előtt örökre rejtett vagy fontosnak nem tartott, így el sem mesélt történetek. A régebbi felmenők esetében ennél is

* Vörös Klára Ilona PhD egyetemi docens; Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar Társadalom- és Kultúratudományi Intézet Magyar Nyelvi és Kultúratudományi Tanszék, voros.klara@ke.hu

több esemény és helyszín vész el örökre az utódok előtt. A családi *legendárium csonkuló mozaikokból áll össze. Ezzel szemben a Buddenbrook-ház vagy az Egy magyar nábob* életregényei a nemzedékek közötti viszonyt több generációin át teszik láthatóvá, pontosan ábrázolva az értékszembesítés, érdekegyesítés és a magatartásminták körülírt eseteit. Szülővárosunk múltját sem tudjuk biztonsággal megeleveníteni, ezzel szemben *A skarlát betű* alapján pontos, átélt képünk van a 17. századi Boston épületeiről, lakóiról.

„Ez minden idők meséje” – írja Balzac *A tours-i plébánosban*. Utalva arra, hogy az egész világ számára teszi közzé példáját.

Az emberek évszázadokon keresztül egyetlen művel, a Bibliával magyarázták életüket, sorsukat. A regény megjelenésével bővült a világértelmezés, az önértés műfajválasztéka. Egy magas használati értékű közlési formának minősült a regény már az első kísérletei óta. Olyan cselekvéseket és gondolatokat tartalmaz, amelyek az újrastrukturálódás lehetőségeit kínálják olvasóiknak. Próbatételek, újraszabályozások, irányváltások mintái rejlenek bennük. A regény népszerűségének és didaktikai, morális hitelességének kulcsa az, hogy születésétől fogva éppen olyan magát kereső, mint az ember.

A regény a fikció szöveggé testesülése. A regényben a kitalált életek teljesebbek, a fiktív szövegelemek jobb életút példák. Miért? Mert a környezetünkben élők közvetlenül megtapasztalható élete (reménye, félelme, sebe, csüggedése, lelkese-dése, kudarca) sohasem fogható át úgy, mint egy regénybeli, jól megépített léte-zésmodell. Az ifjú Werther napjainak minden apró rezdülése és tette részletesen feltárt, míg a mi életünk hézagos zugai kitöltetlenek, s talán joggal elfeledettek. A valós életet az évtizedek észrevétlenül szövik keresztül-kasul, ritkán alkalmat adva eltűnődni a mindennapokból összeálló linearitásán vagy a szimbolikáján. A regény kohéziójában az adatok és cselekedetek alaposan szemügyre vehetők. Világosabb a fejlődés, precízebben mutatja magát az életút, jobban felismerhető a zsákutca. A regény egyúttal értelmezést is nyújt.

Esterházy erre azt mondja, „nem jó példát mutatni van az irodalom. Nem arra való, nem arra van, hogy irodalomórák tárgya legyen. Nem arra van, hogy tanítson, neveljen, szórakoztasson. Nem »alkalmazott tudomány«. A szépség vad és szelídíthetetlen” (Esterházy 2003, 29). Egy író mondhat-e mást? Az író feladata, hogy írjon. Míg alkot, izolált szövegmezők között él. Műve autonóm, autorizált jelentés. Számára. Úgy gondolja, ha a regény és a valóság egymást helyettesítheti, akkor mi a műalkotás? Amikor művet hoz létre, a reduktív elkülönítés eszközével él. Senki nem azzal a szándékkal ír, hogy olvasóiból, Don Quijote de la Mancha módjára, kóbor lovagok reinkarnálódjának. Viszont a műalkotások határai rela-

tívak. Az olvasó megteheti, hogy tanulásra fordítsa az olvasottat, s az önmegértés egyik módjául fogja fel az élményt. A pedagógia pedig megteheti, hogy ebbe az önreflexív térbe vezeti be a diákot. Nem a szereplők tetteit tanítja be, hanem világlátást, etikát ad. A megértett szöveg nem tud nem alkalmazhatóvá lenni az életre. Vajon van-e tényező, alkalom, amely nem fordítható aktív vagy passzív tanulásra? Tagadható-e, hogy a belső újrairódás üzenetek vételére és gondolkodásra tanít?

A világ elsajátíttatása

A világ elsajátíttatására számtalan út kínálkozik. Leginkább magának az életnek a valóságélménye, de a tudományok is mind evégre vannak. Az irodalom azonban egyedüli módon ad sűrű és sokjelentésű szemléletet. A regény gondolati fölénye abból táplálkozik, hogy valóságinformációkból és szuverén világokból együttesen modellál. Valószínűtlent és logikust rögzít egyszerre. Két törvényrendszer, két igazság között íródik, s szerencsés esetben így is olvasódik. Úgy tálalja az élet egyszerűségét, hogy közben nyújtja az általános víziót is életről, halálról, célokról, bukásokról. Lajstromozza hőseinek napjait, tetteit, közben látomásosan fejteget emberi és társadalmi jövőt.

Éppen e kettősségnek köszönhetően alkalmas a regény arra, hogy a belőle felismert tudásokat a saját életünkre is érvényesnek tekintsük. Azt az ismert latin mondást, hogy „a történelem az élet tanítómestere”, kevésbé tudjuk olyan érvényességnek elfogadni, mint a műalkotások univerzális állításait. Joyce-nak nem kellene demonstrációs évszázadok a tanítómesterséghez; az *Ulysses* egyetlen hétköznapi ábrázolja az egész világ krízisét, a hitek sérülékenységét.

Vannak világok, melyek nem lehetnek életünk részei, mégis felkészültünk belőlük. Soha nem kezdetünk szolgálatot a Tatárpusztai Erődjében, ám tudjuk, mert Buzzati egyetlen jelentéktelen tény sem mellőzve kiképez minket, milyen lehet a reménytelen várakozás a hősiességre. Vélhetően nem töltünk évtizedeket egy civilizálatlan szigeten, ennek ellenére már felvérteztük magunkat sokféle tudással, mert Robinson egyfajta ethoszt nyújt teremtő munkájával.

Erkölcsei döntések

Az erkölcsi kérdések kikerülhetetlenek, mindenben érvényesülnek. S nemcsak tetteink, hanem tétlenségünk idején is. Erkölcsi szempontból nincs súlytalan létállapot; a mélázás is erkölcsi tett. Nincs írás sem, melyben ne lenne erkölcsi érvényű tartalom. Az erkölcsi kérdések átadási mechanizmusának egyik eszköze

a regény. Amit olvasunk, gyakorlati jelentőséggel bírhat életünk erkölcsi kérdéseiben. Olyan esetekben is, mint amelyekben az erkölcsstan nem tud eligazítani. A tudomány, így az etika is, kategóriákban beszél, nyelve egyjelentésűen tiszta, szabályozott. Az irodalom – és legkevésbé a regény – számára nem zavaró tényező a szimbólum, a szabályozatlan forma. Gondoljunk csak bele: etikai kategóriák sorára lenne szükség kifejezni azt az összetett eszköz- és döntéstárat, amelyet a regényalakok képviselnek karakterükben, ami úgy megérint minket, s amit az irodalom nyelvén elég csak egy-egy szóval illusztrálni: *Nemecsek*, *Nyilas Misi*, *Abigél*, *Momo*, *Féllény*, *Szegény Dzsoni*.

A döntések teljes tára nem áll rendelkezésünkre tapasztalatainkból, nincs ismeretünk a decízió sokirányú kimeneteleiről sem, de a regények ismert helyzetei kondicionálhatnak minket. Fielding olvasói valószínűleg már nem követték el Tom Jones baklövéseit, és elvárásaik minden bizonnyal megváltoztak azoknak a humorral szemben, akik már olvasták a *Harisnyás Pippit*.

Az irodalom etikai tartalmú közlései, a tartalomban megjelenő erkölcsiség nem csupán megemeli a mondanivalót, feltárva az emberek közötti mozgástörvényeket, hanem az olvasó önszituálásának eszköze is. Az erkölcsi szocializáció, a tudati befolyásolás szép nyersanyagai a regények.

Módszertani lehetőségek

Klauer (1990) szerint az indukció lényege abban áll, hogy hasonlóságokat és különbségeket ismerünk fel, hasonlítunk össze, továbbá megtaláljuk a folyamatokban a szabályszerűségeket és a rendellenességeket. Az induktív gondolkodás tehát rendszeralkotás. Amikor olvasunk, tulajdonságokat, viszonyokat vetünk össze; a saját életünkkel, magatartásunkkal keressük a hasonlóságokat, a mi gondolatainkhoz viszonyítva állapítunk meg különbségeket életünk s a regény fikciója között. Ez egyfajta tudáselsajátítási mechanizmus. Sajátosan informatív és allegorikus egyszerre, ezért nagyon mélyen ható. Az öröklött és tanult tulajdonságok együtt alakítják a személyiséget, s a tanult viselkedésformáink, attitűdjeink archetípusai sokszor az olvasott regényekben rejlenek. Cristina van Bohemeen szerint a regény „*az ember »útkeresésének« és »hazatalálásának« reprezentáns műneme*” (Bohemeen 1978; idézi Horváth 2005, 59).

Az indukció módszere bennünk van születésünk óta. Szabályosságot keresünk az egyes napokban, a természetben, a kommunikációban. Ismétlődésekre figyelünk fel, aztán rájuk hagyatkozunk, a rossz tapasztalatainkból pedig megtanuljuk, mitől ne várjunk pozitívumot. Az induktív gondolkodás tanulási adott-

ságunk, új tudásokhoz vezet, s melynek fejlettsége befolyásolja az intelligenciát (Csapó 2002). A regény a tanulási képességet általánosan is fejleszti, de jellemző sajátossága, hogy olvasója a két dimenzióban élés során analógiákat, hipotéziseket alkot, heurisztikus felismeréseket tesz magára és a világra vonatkozóan. Mindez nem csupán járulék, észrevétlen hozadék. Előfordult már az is, hogy az olvasók megkeresték a szerzőt, arról kérve információt, miként építhetnék be leghatékonyabban a regény tanításait életükbe (Domokos 2015, 4).

Az ember sokféle céllal olvas. Szépirodalmat ritkán a „how to do” igényével, de mégsem ritka, hogy mesterségeket ismerhetünk meg, vagy azt, miként kell barátkozni, kibékülni, váratlan helyzetben viselkedni, problémát megoldani, túlélni. A következőkben álljon itt néhány módszertani ötlet és példa arra, miként lehetne a gyermek- és ifjúsági regényeket bevonni az induktív tanulás eszköztárába:

– Keressünk ki olyan részleteket a regényekből, melyek egy-egy mesterség vagy tevékenység részletes leírásával, konkrét tudásokhoz juttathatják az olvasót. Igazi tárháza ezeknek az ismereteknek Defoe *Robinson Crusoe* című klasszikusa. Megtanulható belőle, többek között, hogyan kell a jó deszkát kiválasztani, szőlőt tartósítani, sütkemencét készíteni, s árpamagból kenyeret sütni. A középkorról a legjobb történelemórát pedig ebből a regényből lehetne tartani: *Beckman Keresztes hadjárat farmerben*.

– Idézzünk fel olyan (kritikus) regénybeli helyzeteket, amelyeknek vannak megfelelői a gyermekek életében! Nézzük meg, a regény körülményei között milyen megoldások jöttek létre, majd idéztessük fel, a gyermek életében hasonló vagy eltérő válasz született-e a problémára! Beszéljük meg, ha ismét előfordulna életében hasonló állapot, át tudna-e valamit vinni a regénybeli elintézési módból! Készítsünk problématárat, keressünk hozzá regénybeli kiutakat! Csak ízelítőül néhány lehetséges párosítás élethelyzetre, s arra válaszoló regényre: új közösség – Fekete István *Kele*; nemet mondani a rossz társaság csábítására – Békés Pál *A Félőlény*; kudarcútérés – Békés Pál *A kétbalkezes varázsló*; csúfolnak – Nöstlinger *A tűzpiros hajú Friderika*; *mi a halál?*, *kiskamaszok Rómeó és Júlia története* – *Katherine Paterson Híd a túlvilágra*.

– Egy-egy ifjúsági regényt gondoljunk át aszerint, hogy a cselekményen túl mit tudunk meg belőle, milyen ismereteket kaptunk, amelyeket eddig máshonnan még nem! Aztán alakítsuk át kérdéssé a regény központi témáját, vagyis mások számára transzformáljuk megszerzett ismeretünket, mutassuk be, mit lehetne kérdezni ettől a könyvtől, miben lehetne tanítómesterünk, eligazítónk? Néhány példa a lehetséges kérdésekre, zárójelben a választ adó könyv:

- A klímaváltozás katasztrófája elől menekülve, vannak-e értékes és értéktelen életek? (Julie Bertagna *Exodus 2100*);
- Miért nem jó, ha hiányzik az életből a fájdalom, a mindennapok küzdelme? (Lois Lowry *Az emlékek őre*);
- Mit kezdjünk egy más nyelvterületről érkezett, különleges viselkedésű ember-társunkkal? (Christine Nöstlinger *A cseregyerek*);
- Milyen körülmények között és miről beszélhet egymással *Robinson Crusoe*, *Doktor Dolittle* és *Jules Verne*? (Gombos Péter *Vándorok*).

Záró gondolatok

Szabó Magda a művei nagy részét „pedagógiai végrendeletnek” tartotta. Egyik interjújában így fogalmazott: „*én tanárnak is író voltam. Az irodalom tanításában nem a közlést, hanem a nyomozást tartottam a legcélravezetőbb módszernek*” (Szabó 2011, 205). Mit jelent ez? Hogy nem deklarálni akar, hanem mélyre ásni. Elemezni, tanítani, tudattartalmakat tolmácsolni.

De ez a szándék csak akkor valósul meg, ha fontos problémáról szóló regényt adunk a diák kezébe, ha a regény felől tudja szemlélni magát, mert az irodalmat pusztán tantárgyként tanulók számra ellenszenvenné válik a szépirodalom (Gombos 2011).

Az író a világ jelenségeiből mintáz regényt, melyben emberi sorsok, problémák, kapcsolatok ábrázolódnak. Az olvasó a regény eseményeiből formál valóságot, melyben saját figuráját jeleníti meg. Író tanul a világból, olvasó a regényből. Az írónak nincs katedrája, az olvasó nem iskolapadban ül, azonban a képzelet is iskolázottságra szorul.

Bibliográfia

- » Bohemeen, Cristina van (1978): *The Novelas Family Romance*. Cornell University Press, 1978. Idézi: Horváth Csaba (2005): *A kamaszkor regénye, a regény kamaszkora*. In: *A regény nyelvei*. Szerk. Kovács Árpád. Budapest: Argumentum, 2005. 57–67. p.
- » Csapó Benő (2002): *Az új tudás képződésének eszköze: az inductív gondolkodás*. In: *Az iskolai tudás*. Szerk. Csapó Benő. Budapest: Osiris, 2002. 261–290. p.
- » Domokos Áron (2015): „Véletlenek márpedig nincsenek”. Egy spirituális fejlődésregény fogadtatástörténete. In: *Fejlődő jogrendszer és gazdasági környezet a változó társadalomban*. Szerk. Karlovitz János. Komárno: International Research Institute s.r.o., 2015. 273–281. p. < URL: <http://www.irisro.org/tarstud2015aprilis/53DomokosAron.pdf> [2015. 05. 20.]
- » Esterházy Péter (2003): *A szavak csodálatos életéből*. Budapest: Magvető, 2003. 69 p.

- » Gombos Péter (2011): A kortárs gyermekirodalom és az irodalomtanítás. In: Árkádia. Irodalom oktatási portál. Pécs, 2011. 6. sz. 1–5. p. < URL: http://www.arkadia.pte.hu/magyar/cikkek/gombos_kortars_gyerek [2015. 05. 20.]
- » Klauer, Karl Josef (1990): Paradigmatic teaching of inductive thinking. In: Learning and Instruction European research in an international context. Vol. 2.2. Oxford: Pergamon Press, 1990. 23–45.p.
- » Szabó Magda (2011): Tanári búcsú. In: Ne félj! Beszélgetések Szabó Magdával. [Interjúkészítő Illés György]. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum: Digitális Irodalmi Akadémia, 2011. cop. 1985. 204–214. p. < URL: <http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=798&secId=74829> [2015. 05. 20.]

NEVELÉS ÉS INFORMATIKA

Interaktív tábla használata a súlyosan-halmozottan sérült gyermekek fejlesztésében

Hét éve foglalkozom súlyosan-halmozottan sérült gyermekekkel. 2011 szeptemberre óta van módom fejlesztésükben használni az interaktív tábla adta lehetőségeket. Ezek a lehetőségek erősen korlátozottak a gyermekek állapotából adódóan, de nem elérhetetlenek. A tábla használata közvetlen kapcsolaton alapszik, a gyermekek aktívan, boldogan tevékenykednek vele, valamint támogatja, hogy közösen dolgozzanak, fejleszti szociális készségeiket is. Esetükben a kommunikáció szinte mindig valamiféle cselekvést jelent. Az eszköznek óriási motiváló ereje van, sokoldalú a szemléltetés (képek, videók), jól látható, jól hallható, komplexen fejleszti mozgáskoordinációjukat, az augmentatív (a beszédükben, vagy beszédértésükben súlyosan akadályozott emberek nem beszéden alapuló kommunikációja) kommunikációt, megismerési képességeiket, megfigyelési és kifejezőképességüket. Leginkább a beszédfejlesztésben és a szűkebb-tágabb környezet megismerésében tudom használni.

Bevezetés

Tanulmányom megírására az motivált, hogy látom, tapasztalom tanítványaimon az IKT eszközök iránti kíváncsiságot. Az ember nem is gondolná, hogy 25 alatti IQ-val, BNO: F73-as kóddal valaki érdeklődhet a modern „kütyük” iránt, irányítással-segítséggel alkotó módon válhat felhasználójává például egy interaktív táblának. A tapasztalatom azt mutatja, ha kellő és megfelelő útmutatást kapnak a fejlesztőiskolás gyermekek, fejlesztésükben eredményesen használható a digitális tábla. A speciális fogalmak ismertetése után bemutatom, hogyan alkalmazom tanítványaim fejlesztésére az interaktív táblát a napi munkában.

* Aknai Dóra Orsolya gyógypedagógus, csoportvezető; Kozmutza Flóra Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Kollégium és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, doraorsoly@gmail.com

Fejlesztőiskola

Törvényi háttér

1993. évi LXXIX. Köznevelési törvény 2006. I. 1-jén módosított 30/A. § (1) bevezeti a tankötelezettséget és a fejlesztőiskolai oktatást. Ez az intézkedés mérföldkönek tekinthető a súlyosan, halmozottan sérült gyermekek fejlesztésében, intézményes ellátásában.

A 2/2005.(III.1.) OM rendelet a köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (1) bekezdésének *a*) pontjában kapott felhatalmazás alapján az Oktatási és Művelődési Miniszter a súlyosan, halmozottan sérültek vonatkozásában meghatározta a fejlesztőiskolai irányelveket, amiket a 3. számú melléklet tartalmaz. Az irányelv tartalmazza a súlyos és halmozott fogyatékoság meghatározását, az irányelv célját, a rehabilitációs pedagógiai program és az egyéni fejlesztési terv elkészítésének kritériumait, a fejlesztés sajátosságait, a nevelés-oktatás alapelveit, a fejlesztés legfontosabb területeit, feladatait. Megadja továbbá a szempontokat a fejlesztőiskolai oktatás tervezéséhez is.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről a 2. Értelmező rendelkezések 4. § 25. pontjában található meg, hogy a törvény szerint kiket nevezhetünk sajátos nevelési igényű gyermeknek. Ide sorolja a törvény a halmozottan sérülteket is. A 13. pont szól a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény, konduktív pedagógiai intézményről. A 15. § 2. pontja meghatározza, hogy a súlyosan, halmozottan sérülteket az ötödik életévük betöltésétől fejlesztő nevelésben kell részesíteni. Amint tankötelessé válnak, fejlesztő nevelés-oktatásban kell részt venniük. Fejlesztőiskolai kerettanterv nem készül, hisz minden súlyosan, halmozottan sérült gyermek külön világ, őket nem lehet keretek közé szorítani. Természetesen készülnek csoportos fejlesztési tervek, de a legfontosabb, hogy a gyermekekkel egyéni fejlesztési tervek alapján foglalkozunk. Így a fejlesztés valóban egyénre szabott.

A XXI. század első évtizedeiben végre eljutottunk addig, hogy törvények, rendeletek szabályozzák a súlyosan, halmozottan sérült gyermekek fejlesztő nevelés-oktatását. Sokat alakult a szóhasználat is, bár a törvény még mindig fogyatékosoknak titulálja őket, pedig csak mások, mint ép társaik. Akik köztük élnek, tudják, hogy ők így kerek egészek, s néha gondolkodóba esünk, vajon ki is a sérült, a fogyatékos!

Fejlesztőiskola Veszprémben

A veszprémi Kozmutza Flóra Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Kollégium és EGYMI közel három évtizedes múltra tekint vissza,

hiszen 1986. június 1-je óta van itt gyógypedagógiai nevelés. 2010. szeptember 17-én indult a fejlesztő iskolai nevelés-oktatás. A súlyosan, halmozottan sérült gyermekek, fiatalok fejlesztése azonban már korábban megtörtént, csoportokba integráltan, illetve otthoni ellátás keretében. A sérültek társadalmában sokáig ők voltak a legmellőzöttebbek. Nem ismerték fel, hogy ugyanolyan emberi szükségleteik, kommunikációs igényeik vannak, mint más sérülteknek, ráadásul képezhetetlennek tartották őket.

A súlyos, halmozottan fogyatékos fogalmi meghatározása

Ahhoz, hogy az olvasó megértse miért „egyszerűek” a digitális táblás tananyagaim, tisztában kell lennie a súlyosan, halmozottan fogyatékos fogalmával. *„A súlyos és halmozott fogyatékoság olyan, az egész élet során fennálló állapot, amelyre jellemző, hogy a testi struktúrák károsodása következtében a speciálisan humán funkciók – mint a kommunikáció, a beszéd, a mozgás, az értelem és az érzékelés-észlelés – minimálisan két területén súlyos, vagy legsúlyosabb mértékű zavar mutatható ki”* [1]. A fejlődés eltérése és a tevékenység akadályozottsága a motoros, a kommunikációs funkciók és az értelmi funkciók területén a legszembetűnőbb. Mindezen eltérésekhez társulhatnak még különböző krónikus betegségek, fokozott görcs-készség (epilepszia).

Fejlesztés

A súlyosan, halmozottan sérült gyermekek fejlesztése sajátos feladat. A gyerekek legegyszerűbb megnyilvánulásait is értelmes közlésként értelmezzük, s nagyon fontos feladatunk a kommunikációs lehetőségek feltárása és kihasználása. Ezért is vágtam bele gyermekeimnél a digitális tábla használatába a fejlesztésben. A csoport összetétele igen heterogén a sérülések tekintetében. Minden gyermekem értelmileg súlyosan sérült, s ehhez társulnak különböző betegségek, szindrómák, hallás-, mozgássérülés és epilepszia. A gyermekek kor szerinti eloszlása is tág: a legfiatalabb gyermek 12 éves lesz, a legidősebb 20 éves múlt. Fejlettségi szintjük viszont a Strassmeier fejlődési skála (1. kép) szerint (Önellátás – Szociális fejlődés, Finommotorika, Nagymozgás, Beszéd, Gondolkodás – érzékelés-észlelés) az 1–1,5 éves gyermek szintjén mozog.

Melléklet

Strassmeier fejlődési skála

Profil-lap

Név: _____

Születési idő: _____

Dátum: 1. _____ 2. _____ 3. _____

84					
81					
78					
75					
72					
69					
66					
63					
60					
57					
54					
51					
48					
45					
42					
39					
36					
33					
30					
27					
24					
21					
18					
15					
12					
9					
6					
3					
0					
	A	B	C	D	E
	Önellátás	Finommotorika	Nagymozgás	Nyelv/beszéd	Gondolkodás/ Érzékelés

Felmérést végezte: _____

M.3

259

1. kép: Strassmeier fejlődési skála – Profil lap

Foglalkozásaink eltérnek az óvodai vagy általános iskolai foglalkozásoktól időtartamukban, gyakorlatukban és elnevezésükben egyaránt.

Nálunk az alábbi foglalkozások találhatóak meg: szűkebb-tágabb környezet (környezet megismerése, beszéd-, és kommunikációfejlesztés, mese – vers), játék – szórakozás (vizuomotoros készség fejlesztése, Snoezelen-terápia, játékra nevelés), zenei nevelés, reggeli kör – búcsú kör, mozgásnevelés.

IKT eszközök alkalmazása SNI tanulókkal

Ezen a területen viszonylag kevés magyar nyelvű szakirodalom áll rendelkezésre. Az SNI tanulók IKT eszközökkel való támogatását (a fogyatékoságtól függő, változatos eszközökkel) mutatja be Estefánné és Dávid Mária jegyzete (Estefánné–Dávid 2013). Bicsákné Némethy Terézia két tanulmányában (Bicsákné 2004; 2005) ismerteti az IKT eszközök alkalmazásának lehetőségeit a gyógypedagógiában. Egy hasznos forrásgyűjtemény (szakmai előadások, diplomamunkák és szaktanulmányok) található az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar weboldalán, Nádor László szerkesztésében. Az itt található dokumentumok többsége azonban elsősorban a logopédia területén alkalmazható módszerekről és eszközökről szól.

Egy érdekes kísérletről számol be Sáringerné Szilárd Zsuzsanna tanulmányában, ahol a Wii konzoljáték fejlesztő hatásait vizsgálták értelmi sérültek körében (Sáringerné 2012).

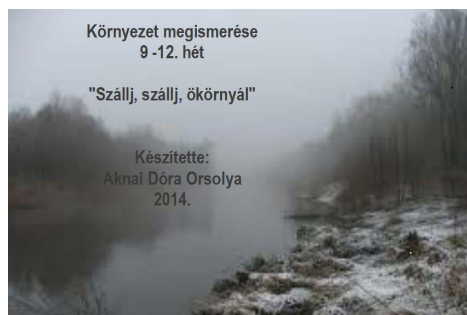
Interaktív tábla használata a fejlesztésben

Iskolánkban 9 interaktív tábla található (2 db Smart Board, 7 db Promethean), ebből egy Promethean a számítástechnika szaktanteremben. Ezt a táblát tudom használni a gyermekeim fejlesztésében. Eleinte csupán szemléltetésre, motivációhoz, illetve a *Reggeli kör* című foglalkozásomat készítettem el PowerPoint formátumban. Ezt hasznosítanom a táblán nehézkessé vált, mivel ennyire sérült gyerekekkel nem lehet minden reggel „vándorlásba” kezdeni. A tapasztalatom viszont az volt, hogy a használata jó lenne, mert a hallássérült, gyengénlátó gyermekeimnek nagy élmény. Nagyon érdekelt, hogyan tudnám másképp is hasznosítani a foglalkozásokhoz, ezért tanultam meg az Activ Inspire táblaszoftver használatát, s kezdtem el anyagokat fejleszteni. Az évek során kialakult, hogy a *Környezet megismerése* és a *Beszéd- és kommunikációfejlesztés*ben tudjuk a leginkább használni. (Persze, ha lenne saját táblánk a csoportszobában, más foglalkozásokon is, napi szinten alkalmazhatnánk. Például: zenei nevelés során a gyermek nemcsak a zenekari művet hallhatná, hanem láthatná is a nagyzenekart. El tudnám mondani a hangszerek neveit, hozzárendelni a hangját.)

Módszertani alapelveink közé tartozik a kis lépéseken haladás. Ez azt jelenti, hogy az egyes tevékenységeket kis lépésekre bontva, minden tanulónál külön-külön megtalálhatjuk, melyik az a mozzanat, amibe idővel be tud majd kapcsolódni, ahol aktivitást várhatunk el tőle. A fejlesztési feladatokat (a tanulást) cselekvésbe ágyazzuk. Gyermekeinket a tevékenység aktív résztvevőjévé tesszük, máskülönben nem várhatunk tőle együttműködést. Folyamatos motivációra van szükség,

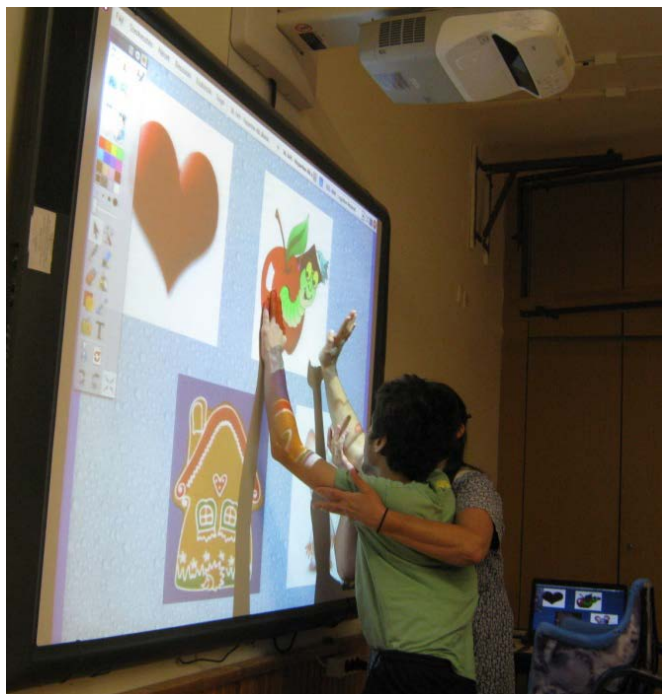
mert gyakoriak a figyelmi problémák, ezért könnyen kizökkennek az adott helyzetből. Természetesen saját hozzáállásával is tudom motiválni a gyermeket, ha azt sugározom felé, hogy meg tudja csinálni. Csak akkor tud fejlődni, ha csupán annyira támogatom a tevékenységben, amennyire valóban szükséges. Ha túl keveset segítek, akkor kudarcként is megélheti a helyzeteket, elvesztheti motivációját, ha viszont túl sokat segítek, nem fog tudni előrelépni, mert nem hagyok kellő teret a számára. A foglalkozásokon biztosítanom kell az állandóságot a tevékenységek sorrendjében, lépéseiben. Ugyanakkor az a jó, ha a tanulási lehetőség változatos ingereket biztosít. Ugyanúgy, mint az egészséges gyermekeknél, itt is minden gyermek másként fejlődik, más személyiség, így a tevékenységekben, a foglalkozásokban is másként tud részt venni. Ezt figyelembe kell vennem a tervezésnél és a megvalósításnál egyaránt.

A súlyosan, halmozottan sérült gyermekek fejlesztésének területei a nevelés-oktatás folyamatában komplexen érvényesülnek. Így például egy környezetismeret-foglalkozás nem nélkülözi az emberi és a természeti világ jelenségeinek érzékelését-észlelését, a kommunikációt, a másik ember megértését, az önkifejezést, a mozgásfejlesztést, a kreativitásra, játékra nevelést, az érzelmi és szociális nevelést. Innen is látható, hogy egy-egy foglalkozás alatt általában több terület komplex fejlesztése is folyik, ezek nem választhatók szét, szerves egységet alkotnak. A kognitív (megismerő) funkciókhoz a következő területek tartoznak: figyelem, megfigyelőképesség, érzékelés-észlelés, beszédfejlesztés, emlékezet, gondolkodási funkciók. Interaktív táblás foglalkozásaink mindegyike hasonlóan zajlik. Először „felébresztjük” a táblát, amit a gyerekek nagyon szeretnek. Miközben én énekelek (*Jó reggelt, jó reggelt....*), ők különböző hangokat adnak. Miután „felébredt” a tábla, elmondom nekik, mivel fogunk ezen a foglalkozáson foglalatzkodni (2. kép). Ezzel igyekszünk megteremteni a nyugodt tevékenység feltételeit.



2. kép: Foglalkozás témájának megfelelő nyitókép

Minden gyermeket névre szóló dallal köszöntök, s ezután a jeleket és a neveket gyakoroljuk (3. kép). Ha sikeres volt a gyermek saját jelének kiválasztása, eléneklem neki a hozzá tartozó dalt, amit testzajokkal kísérünk.



3. kép: „Alma, alma, piros alma odafenn a fán....”

Következő lépés a foglalkozás anyagának feldolgozása. A gyermekek érdeklődésének, figyelmének fenntartása nehéz, ezért a feladatok változatosak, különböző megoldási módokat kínálnak. Célom a megismerési kedv felkeltése, a figyelem tartósságának-elmélyültségének és terjedelmének fejlesztése. Figyelembe kell vennem, hogy gyermekeimtől komoly figyelmet és erőfeszítést igényelnek még a mindennapi tevékenységek is (játék, étkezés stb.), ezért a feladatok között biztosítanom kell a lazító gyakorlatokat, illetve pihenést kell beiktatnom. Erre való a táblához való kijövetel, a feladatokhoz kapcsolódó mondókák, dalok nagymozgással kísérése, a zenei-képi illusztráció elindítása, megtekintése (4–5. kép). Különösen kedvelik az évszaknak megfelelő természeti hangok hallgatását, felismerését, képek hozzárendelését.



4. kép: Víz zúgásának elindítása



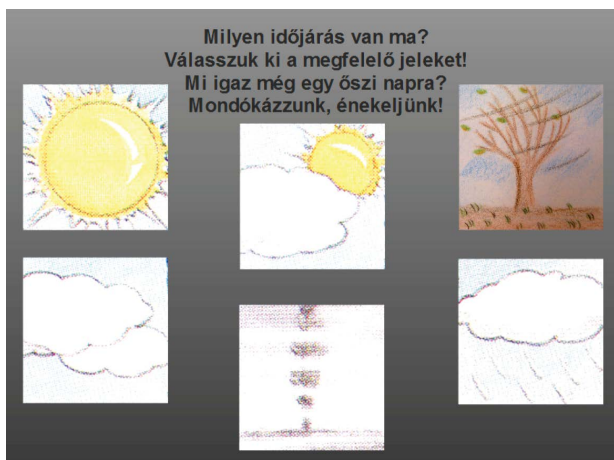
5. kép: Kép és hang egymáshoz rendelése

Feladatom a gyermekek szűkebb-tágabb környezete jelenségeinek, személyeinek, tárgyainak megismertetése. Mivel a csoport tagjainak számára nehezített a gyakorlati tapasztalatszerzés (7 gyermekből 4 kerekesszékes, illetve toló kocsi, 2 felnőttre), a tanulmányi kirándulások lebonyolítása körültekintő szervezést igényel,

így igyekszem a hiányzó ismereteket a tábla segítségével pótolni, kiegészíteni. A témakörök felölelik a családot, az iskolát, a közlekedési eszközöket, évszakokat, testünk, állatok, színek, az időbeli-térbeli tájékozódást, az ünnepeket és a világ megismerésének széles skáláját.

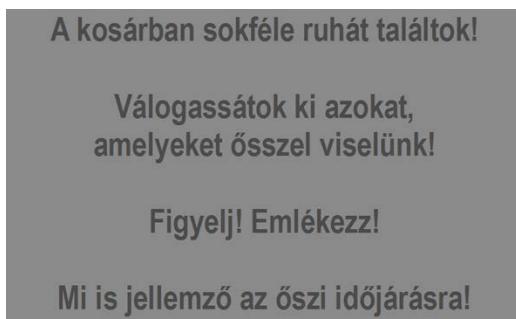
Íme néhány példa:

A gyermekek feladata a napi időjárás megfigyelése, s az annak megfelelő pikto-gram jelölése, bekarikázása (6. kép). A helyes kép kiválasztása után mondóká- zunk, énekelünk az időjárásnak megfelelően.



6. kép: Interaktív feladat: az időjárásnak megfelelő pikto-gramok kiválasztása

A feladatok között a gyermekek pihenésképpen nagymozgásos feladatot oldanak meg az őszi ruhadarabok válogatásával. Közben fejlesztjük emlékezetüket, gondolkodásukat, matematikai készségeiket (7. kép).



7. kép: Nagymozgásos feladat beiktatása – válogatás, csoportosítás

Tisztában vagyok azzal, hogy tanítványaim soha nem lesznek képesek írni, de rajzkészségük fejleszthető. Ennek segítségével szolgál a grafomotoros fejlesztés, melyet a foglalkozásokba szervesen beleépíték (8. kép). A „grafomotorikus” szó jelentése írómozgást jelent, de tágabb értelemben használatos. A mi esetünkben az összes finommozgás-koordinációt igénylő tevékenységet jelenti.

Grafomotoros fejlesztés
(székeik előtt felállva mondjuk, mutatjuk)

Ha-ha-ha, havazik,
(tapsolás)

He-he-he, hetekig,
(combot ütögetjük)

Hu-hu-hu, hull a hó,
(ujjainkkal a hóesést utánozzuk)

Hi-hi-hi, ja, de jó!
(tapsolás és ugrálás egyszerre)

8. kép: Mondóka nagymozgással való kísérése

Ennél a táblaképnél a téli álmot alvó állatokat kell a körbe húzni a táblához tartozó toll segítségével. Az ataxiás gyermekeimnél (agyi károsodásból adódó mozgászavar) a toll használata nehéz, megfogása, megtartása segítséget igényel. A feladat megoldása „huncut”, mert ha a nem megfelelő képet húzza a gyermek a körbe, az visszaugrik a helyére. Ilyenkor nagyokat kacagnak a tábla huncutkodásán (9. kép).

Húzd a körbe azokat az állatokat, amelyek téli álmot alszanak!



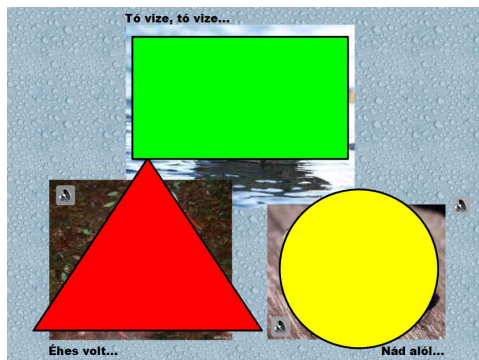
9. kép: Kategorizálás

Hasonló, matematikai készséget fejlesztő feladat az állatok élőhely szerinti csoportosítása (10. kép).



10. kép: Állatok csoportosítása élőhelyük szerint

A következő dián feladat megkeresni azt az állatot, amely az adott színű alakzat alatt rejtőzik. Ha a gyermek helyes alakzatot választ, elhúzhatja azt a képről, s láthatóvá válik az állat. Jutalomból rákattinthat a hangszóróra, s meghallgatjuk az adott állat hangját. Ezután elénekeljük, elmondjuk, eljátsszuk a hozzá tartozó mondókat, éneket (11. kép).



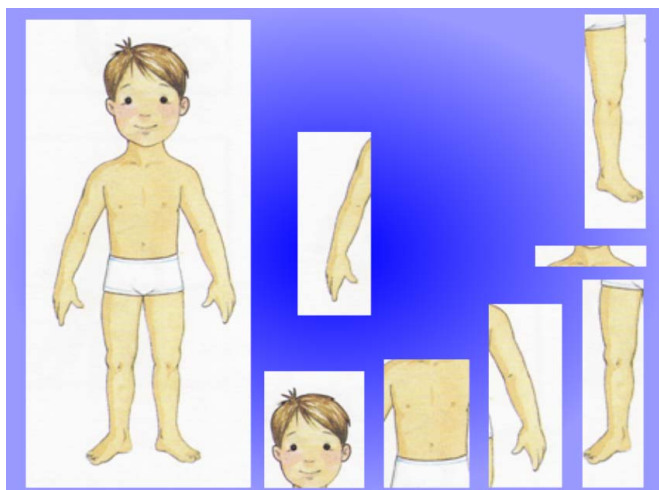
11. kép: Többszörös felismerés

Népszerűek még a puzzle-k. Ezek csupán két részből állnak, s néha még a párok megkeresése, illesztése is nehézséget okoz (12. kép).



12. kép: Egyszerű puzzle

Kicsit nehezebb puzzle, amikor a részeket a kész képen kell megkeresni, s ezeket illeszteni a megfelelő helyre (13. kép).

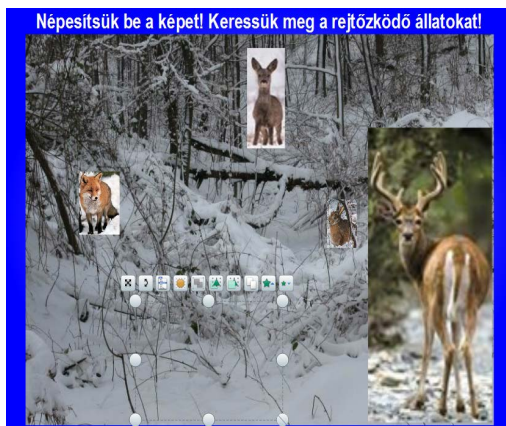


13. kép: Elemek beillesztése a képre

Másik nagyon népszerű feladat a gyermekek körében a rejtőzködő állatok megkeresése, előtérbe hozása. Ha megtalálta a képet, a napocska ikonjára kell helyezni a tollat, s húzni addig, míg az állat láthatóvá nem válik. Sikeres feladatmegoldásnál minden esetben megtapsoljuk egymást (14–15. kép).



14. kép: Rejtőzködő állatok keresése – kiinduló kép



15. kép: Rejtőzködő állatok felfedése

Mivel szeretnek a táblán tevékenykedni, beiktatok olyan feladatokat is, ahol egyedül vagy kis segítséggel rajzolhatnak a táblára. Ilyen feladat a *Testünk* témakörben a rajzolóka, ahol a mondókára rajzolnak (16. kép). Mire mindenki elkészíti a saját rajzát, tele lesz a rendelkezésre álló felület mókás kis emberalakokkal.

Pont, pont, vesszőcske, készen van a fejecske, két kis félhold a füle,
bojtos sapka fejébe, rövid nyaka, nagy a hasa, két kis keze, két kis lába,
készen van a török basa!

Legnagyobb sikere mindig azoknak a táblaképeknek van, ahol önmagukkal találkozhatnak szembe valamilyen tevékenység közben. Ilyen a „kertészkedés” témaköre, ahol a táblás foglalkozás mindig a gyakorlat után következik (17–18. kép). A gyerekeknek már vannak gyakorlati tapasztalataik a tevékenységről, a növények fejlődéséről, így könnyebben oldják meg a feladatokat a táblán (Például a virág fejlődésének rajzolása).



17. kép: Virágmagok öntözése



18. kép: Fejlődő növényeink

A táblán megoldott feladatok a korábbi ismeretek felelevenítésére is nagyon hasznosak (19–20. kép).



19. kép: Gyakorlati tapasztalatok képi megjelenítése



20. kép: Gyakorlati tapasztalatok alapján feladatmegoldás

Összegzés

Tanítványaim számára az interaktív tábla olyan eszköz, amely egyesíti magában a hagyományos tábla, a monitor és egy érintőképernyő funkcióit. Használata közvetlen kapcsolaton alapszik; a gyermekek aktívan, boldogan tevékenykednek vele. Esetükben a kommunikáció szinte mindig valamiféle cselekvést jelent, melyet egyszerre többen is végezhetnek. A tábla támogatja, hogy közösen dolgozzanak, fejleszti szociális készségeiket is.

Az eszköznek óriási motiváló ereje van, sokoldalú a szemléltetés (képek, videó), jól látható, jól hallható, komplexen fejleszti mozgáskoordinációjukat, az augmentatív kommunikációt, megismerési képességeiket, megfigyelési és kifejezőképességüket. Mivel saját táblánk nincs a csoportszobában, ezért egy közös táblát használunk, mely az informatika teremben van elhelyezve. Nehézség, mert egyes gyermekek nehezen mozdíthatók ki a megszokott környezetükből, s ez esetenként agressziót vált ki belőlük.

Sajnos az ennyire súlyosan sérült gyermekek fejlesztésében iskolánkban más nem használja a digitális táblát, pedig a gyermekek várják, szeretik, ha lehetőségük van az ilyen foglalkozásokra. Mivel a különböző digitális tananyagot tartalmazó oldalakon sem található olyan anyag, mely egy az egyben áttemelhető a súlyosan-halmozottan sérült gyermekek fejlesztésébe (még az óvodai anyagok között sem), az egyes témakörhöz magam készítem a segédanyagokat. Céлом az iskolánkban egy olyan tananyagbázis létrehozása, melyet mások is aktívan tudnak igénybe venni, s ezen keresztül ráébreszteni a kollégákat, hogy ezekkel a gyermekekkel is lehet aktívan, értelmesen használni a digitális táblát.

Jegyzetek

- » [1] 2/2005. OM rendelet 3. számú melléklete: A súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulók fejlesztő oktatásának irányelve

Bibliográfia

- » A súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulók fejlesztő oktatásának irányelve, 2/2005. OM rendelet 3. számú melléklete
- » Bicsákné Némethy Terézia (2004): A számítógép alkalmazása a gyógypedagógiai ellátásban – Esettanulmányok. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2004. 15. évf. 4–5. sz. 78–86. p.
- » Bicsákné Némethy Terézia (2005): Halmozottan sérült gyermek tanítása számítógép segítségével. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2005. 33. évf. 1. sz. 28–35. p.

- » Estefánné Varga Magdolna – Dávid Mária (2013): SNI tanulók támogatása IKT eszközökkel. Médiainformatikai Kiadványok, EKFT, Eger. 213 p.
- » Fejlesztőiskolai Rehabilitációs Pedagógiai Program, Kozmutza Flóra Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Kollégium és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, URL: http://zxz.hu/kf/images/dokumentumok/pedagogiai_program/fejleszta_rehab_ped_prog_2013.pdf [2015.05.27.]
- » Nádor László (szerk.) (2013): Gyógypedagógiai Info-technológiai Eszközök (honlap). URL: <http://gyite.barczi.elte.hu> [2015.05.27.]
- » Sáringerné Szilárd Zsuzsanna (2012): A Wii játék fejlesztő hatása az értelmi sérültek körében. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012. 40. évf. 2. sz. 188–195. p.

Az internet mint média használata a pedagógusi munkában

A digitális eszközök terjedésével, a számítógép- és internet penetráció mértékének növekedésével számos új dolgot kell tanítanunk és nekünk magunknak is tanulnunk. A pedagógusoknak a már megszokottnak mondható harcok mellett egy új fronton is küzdeniük kell: milyen hatások érhetik a gyermeket az internet médiumszerű használata során, mennyiben hasonlít ez a hagyományos médiumok hatásmechanizmusaira, illetve milyen újfajta kompetenciákkal kell rendelkezni a pedagógusnak és a gyermeknek, hogy képesek legyenek az új típusú információforrást a helyén kezelni, és a tanulási folyamatokba építő módon beilleszteni.

1. Média a pedagógiában

A média komoly változásokon megy át napjainkban, és mint ilyen, óhatatlanul is hatást gyakorol a társadalomra, illetve annak különböző alrendszerére. Ez alól nem kivétel az oktatás sem. A Kaposvári Egyetemen, a pedagógus hallgatónak kidolgozott Médiapedagógia specializációnak is adaptálni kellett ezeket a változásokat, és olyan tananyag kidolgozását tette szükségessé, ahol a média változásai megfelelő súllyal reprezentálódnak. Így valósítható meg egy olyan módszertan kidolgozása és átadása, amely megfelelő a megváltozott médiakörnyezethez, és kellőképpen felkészíti a pedagógust a médiával való foglalkozás legtöbb színterére.

Ezen módszertan vizsgálatakor merült fel az igény az internetnek, mint médiának az alaposabb tanulmányozására. Mert míg az internet esetében pár évvel az ezredforduló után (Halácsy-Vályi-Wellmann 2007) tanúi lehettünk egyfajta paradigmaváltásnak, addig a hagyományos médiumok esetében a változások és hangsúlyeltolódások éppen napjainkban zajlanak. Jól kell tehát definiálni azokat a változásokat, melyek a médiában zajlanak, ehhez kapcsolódóan pontosan meg kell határozni a megváltozott médiafogyasztási szokásokat, és a pedagógiai munkát ezen aspektusokhoz kell igazítani.

* Barkóczy László PhD, adjunktus; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Társadalomtudományi Tanszék, barkoczy@gmail.com

A pedagógusi munkában a média használatát három fő csoportba sorolhatjuk:

- médiaértés
- médiakezelés
- médiatartalom-előállítás.

Ezen tartalmak biztosíthatják a pedagógus számára azt a szakmai alapot, melynek segítségével értő módon építheti be oktató/nevelő munkájába a különféle média-tevékenységeket. Ezek mentén válik aztán érthetővé és kezelhetővé a szakirodalomban gyakran csak „Z generáció” (Koulooulos–Keldsen, 2014) jelzővel illetett korosztály erősen megváltozott médiafogyasztási attitűdje.

1.1. Médiaértés

Médiaértés fogalom alatt elsősorban azt a felkészültséget értjük, amely képessé teszi a pedagógust, a szülőt és a gyermeket is arra, hogy a médiumokról komplex módon gondolkodjanak. A folyamat összetettségét nem pusztán a célcsoportok különbözősége jelenti, hanem az is, hogy a médiáról való gondolkodás számos aspektusból lehetséges, és újabb ismeretanyagok bontakozhatnak ki. Ezért szükséges, hogy a kapcsolódó ismeretanyagokat az érintettek számára olyan formában csoportosítva adjuk át, aminek segítségével logikus képet kaphatnak, és ami a lehető legnagyobb mértékben elősegíti a médiával támogatott pedagógiai munkát.

A pedagógusok esetében az első szempont a médiumok sajátosságainak megismerése során az értékteremtés. Azokat a társadalmi normákat és értékrendeket kell definiálniuk, majd megtalálniuk a médiumok által előállított tartalmak között, melyek jól közvetíthetők a gyermekek számára. Illetőleg azokat is, melyek éppen a média multimédiás tartalmai segítségével (és ebből a szempontból a hagyományos sajtó kicsit kilóg a sorból) válnak értelmezhetővé. A különböző audiovizuális tartalmak, archívumok segítségével kiemelhetők olyan viselkedésformák, a szocializációs folyamatban jól használható társadalmi, társas érintkezési módok, melyek reprezentálhatók a gyermekek számára, sőt újabb módszerek kidolgozásával, illetve médiatechnológiai eszközökkel reprodukálhatóvá is válhatnak.

A médiaértés tartalomcsoporton belül lényeges elem, hogy a **médiatartalmak válogatását** szintén ismertetni kell a pedagógusokkal. Itt elsősorban nem az érték alapú válogatáson van a hangsúly, hisz az elméletileg adottnak tekinthető; sokkal inkább a kifinomult médiatechnológiáknak köszönhetően egy olyan típusú válogatás-tanítás válhat szükségessé, ahol a megtévesztő, hamis információk helyesnek való feltüntetését kell felismerni. A hagyományos médiumok esetében

ez talán a legnehezebb, hisz itt olyan gazdasági, társadalmi, politikai hatások is szerepet játszanak a médiatartalom-előállítás során, amelynek esetében az objektivitás elérése már-már utópisztikusnak tűnhet. Ugyanakkor az információszerzés forrásának áthelyeződése (ti. a hagyományos médiumokról az internetre) okán mégis fontos szempont jut a válogatásnak, hisz itt a befolyásolás az előbb említett okokon kívül gyakran más szempontú. A gazdasági jellegű befolyásolás természetesen itt sem hagyható figyelmen kívül (ugyanakkor némi képzés után viszonylag könnyen szűrhető), de hangsúlyosabb szerepet kap az információ ellenőrizetlen újraosztása vagy remixe is (Halácsy–Vályi–Wellmann 2007).

A pedagógusok számára azonban az előbbieken túl mégiscsak elengedhetetlen valamilyen módszertani alapú médiamegközelítés. Ezen olyan előre kidolgozott eljárásokat érthetünk, melyek segítségével a tanítók sikeresen hívhatják fel a figyelmet a média veszélyeire, a lehetséges előnyeire és a benne rejlő lehetőségekre. A veszélyek esetében olyan – itt részletesen nem tárgyalt – módszertani megoldásokra van szükség, amelyek foglalkoznak a média befolyásoló, manipuláló hatásaival, a túlzott, egyoldalú tartalomfogyasztás káros következményeivel, vagy az internet esetében a személyes kontaktusok során felmerülő *cyberbullying* jelenségével. Az előnyök esetében számolhatunk a könnyebben fogyasztható tartalmak nyújtotta lehetőségekkel, akár hagyományos, nyomtatott írás esetében is, illetve internetes tartalmak feldolgozásánál a gyermekek technológiai és internetes felkészültségével.

A gyermekek esetében a médiaértés mint fogalom egy tágabb tudástér. Itt elsődleges, hogy ismerjék a különböző médiumokat, annak tartalmaira jellemző műfajokat, valamint az azokban rejlő veszélyeket, lehetőségeket. A médiamódszerek segítségével kell megtanulniuk, hogy egy kritikai alapú válogatást kell alkalmazniuk a tartalmak interiorizációja során. Ez alapvetően egy, a hagyományos iskolarendszerben nem elterjedt módszeren alapul, miszerint nem a lexikai tudásra, de nem is teljes mértékben a kompetencia alapú tudásra épít, hanem a dönteni tudásra, a választás képességére.

A tanulóknak a médiaértés elsajátítása során szem előtt kell tartani, hogy a fő cél az ehhez kapcsolódó módszerek kidolgozásánál a veszélyek **elkerülésére** való képesség, a média nyújtotta lehetőségek mind teljesebb körű kihasználása. De további fontos szempont, hogy a gyermek **játszva sajátíthat el** olyan normákat, értékeket, illetve akár tananyagokat, melyek átadása a hagyományos módszerekkel nehezebb volna, vagy egyszerűen csak több időt venne igénybe.

A médiaértést mint ismeretanyagot a szülőknek is ismerni kell, hogy támogatni tudják azokat a törekvéseket, melyeket a pedagógus módszere kidolgozásakor

követelményként, elérendő célként fogalmaz meg. Vagyis a szülőknek is tisztában kell lenniük a média segítségével átadható értékekkel és normákkal. Mindehhez **segítséget** és **felügyeletet** kell biztosítani a gyermek számára, valamint lehetőséget a különböző típusú médiatartalmak értő megbeszélésére.

1.2. Médiakezelés

A média megismerésének ezen blokkjában a feladat kettős: egyrészt meg kell ismertetni a gyermeket az előbbieken már említett **médiумok sajátosságaival**. Itt nem elsősorban annak történeti aspektusai a lényegesek, mint inkább a sajátosságok, melyek egyértelműen meghatározzák egy adott médium arculatát, rávilágítanak működési mechanizmusára. Míg a hagyományos médiumok esetében ezekhez számos szakirodalom áll rendelkezésre, addig az internet esetében inkább a paradigmaváltás előtti internethez találunk útmutatót, bár a web 2.0 (lassan elhasználandó) fogalmának közösségi alapú megközelítése szintén egyre növekvő szakirodalmi bázist tudhat magáénak (O'Reilly, 2006).

Másrészt szükséges felkészíteni a pedagógust és a gyermeket is bizonyos mértékű médiaszereplésre. Elsőre ezen funkció és ismeretanyag beépítése a média-pedagógiai képzésben erőltetettnek tűnhet, ám ez koránt sincs így. A pedagógus esetében az oktató/nevelő munkáján túl képviselnie kell intézményét, annak programját, célkitűzéseit. A kommunikációs képességek ilyen aspektusú felkészítése tehát egyáltalán nem felesleges.

Gyermekek esetében az ilyen típusú részképzés szükségességét az indokolja, hogy az interneten a tartalmak mára nem központilag meghatározottak (Tapscott-Williams, 2007), hanem sokkal inkább a közösségi tartalom-előállítás jellemző. Így lehetségessé válik, hogy a tanuló objektív minőségi szempontok figyelembevételével, megfelelő technikával és kommunikációs képességek birtokában készítsen el olyan tartalmakat, melyeket aztán megoszt mások számára.

1.3. Médiatartalom-előállítás

Az ismeretanyag átadásának folyamatában ez a modul erősen gyakorlatorientált. A pedagógus szakmai felkészültségén túl a hagyományos média sajátosságainak megfelelően speciális technológiai eszköztárat igényelnek. Az internet esetében a számítógép-penetrációnak (!), illetve a mobileszközök elterjedésének és technikai fejlődésének következtében a tanulók bizonyos médiatartalmak előállítására használhatják saját eszközeiket és internetkapcsolatukat is. Ezek alapján az előállítás két fő irányban történhet. A technikai feltételek megléte esetén a **hagyományos**

médiумok által használt tartalmak reprodukálásával (újság, videós, tv-s anyag), az interperszonális csoportkommunikációt támogató tartalmak számítógépes elkészítésével (prezentáció).

A következő irány az **online tartalmak előállítás**a, mely egyrészt alapulhat a „hagyományos web” ismeretkörébe tartozó technikákon (fórumok, internetes újságok), vagy a közösségi médiaszolgáltatások segítségével.

2. A tudástípusok szerepe az internetes információfeldolgozásban

Ahhoz, hogy érthetővé váljon az előbbiekben már említett kritikai tudás jelentősége az internetes információfeldolgozás folyamatában, érdemes vázlatosan áttekinteni, hogy milyen osztályozási módszer segítségével határozhatjuk meg a fejleszteni kívánt kritikai tudástípust.

Herbert Simon és Allan Newell (Newell–Simon 1972) dolgozott ki elméletet annak megértésére, hogy a fejünkben megtalálható mérhetetlen mennyiségű tudás milyen módon osztályozható. Kutatásaik eredményeképpen három különféle tudástípust különböztettek meg.

2.1. Deklaratív tudás

A deklaratív tudásokat legtöbbször a lexikális tudás meglétével azonosítják. Ezek azon tudásaink, melyek valamely adatot, tényt rögzítenek (tudni a „mit”). Az ilyen típusú tudást nem lehet „félíg tudni” (például a „Melyik évben volt a mohácsi csata?” kérdésre minden, a helyestől eltérő válasz csak rossz lehet, vagyis az adat tudása nincs a válaszadó birtokában). Gyermekes esetében az olvasási felmérésnél a „Meddig jutottál el?” típusú kérdés éppen ezt a tudástípust méri, hisz a betűk, szavak felismerése szintén ebbe a tudástípusba sorolható.

A megismerési folyamatok során az ilyen típusú tudástartalmak különös jelentőséggel bírnak, hisz építőköveként szolgálnak a tudati fejlődés későbbi szintjei felé, illetve a szocializációs éréshez.

2.2. Procedurális tudás

Ebbe a tudástípusba sorolhatók azon ismereteink, melyekkel összefüggéseket találhatunk ismeretek, tudások, tények között. A különböző módszerek, feladatok, algoritmusok ismerete szintén ilyen tudásokat feltételez (tudni a hogyan). Ezeket tehát lehet „félíg tudni” (ha egy gyermek nem tud cipőt kötni, attól még eljuthat a folyamat valamely szintjéig, ahol aztán elakad, és nem sikerül a masni). Olvasási

felméréseknél „*Mit olvastál?*” típusú kérdés méri leginkább ezt a tudástípust, hisz a gyermeknek szükséges az olvasottakat feldolgozni, egy új, sajátos összefüggésrendszerbe illeszteni, majd reprodukálni a rendelkezésre álló szókinccsel. Ezen tudástípus esetében tehát a hangsúly az alkalmazáson van, az összefüggéseken, az asszociációkon.

2.3. Kritikai tudás

Ezen tudástípus talán a legtöbbet vitatott a három közül. Ennek birtokában lehetséges meglévő tudástartalmak, tények, ismeretek közül választani. Ez valójában a döntés képessége (tudni a melyiket). Az ideális helyzet, vagyis hogy jó és rossz közt kell döntenünk, a való életben nagyon ritka. Sokkal inkább jó és még jobb, esetleg rossz és még rosszabb közt kell választanunk, gyakran úgy, hogy az eltérés nagyon csekély, vagy számos változót kell figyelembe vennünk a döntés meghozatalához. Ez a tudástípus elsősorban tehát az elemzésre épít, és az értékelés fontosságára helyezi a hangsúlyt. A hagyományos oktatási formákban ezen tudástípus fejlesztése nem egyszerű feladat.

Ugyanakkor a média, különösen az internet biztosította új média segítségével ezen tudástípus nagyon jól fejleszthető. A világhálón megtalálható információk olyan nagy számban állnak rendelkezésre, hogy az embernek gyakran van olyan érzése, hogy bármit megtalálhat, ha keresi. És a lényeg is ebben az érzésben van.

Egyrészt tehát fejleszthető egy kritikai „kereső” tudás, vagyis adott problémakörhöz a leginkább megfelelő, releváns keresőszavak megtalálása. Másrészt pedig a megfelelő keresőszó eredményeképpen megjelenő, még mindig hatalmas mennyiségű adat kritikai alapú válogatása. Ez a feladat megfelelő médiaismereti alapokkal, illetve műfajismereti tudással megoldhatóvá válik. Ha a pedagógus felhívja a figyelmet a veszélyekre, tipizálja a befolyásolás, meggyőzés lehetséges formáit, akkor a keresett, megtalált és kiválasztott információ a meghatározott problémára releváns megoldásként jelenik meg.

Az interneten fellelhető információk ugyanakkor nem minden esetben jelentenek végső megoldást, de „elég jó információ”-ként további, akár valós világbeli keresésekhez nyújtanak elengedhetetlen támogatást.

3. Az újmédia mint tananyag

Az internet hasznosításáról az oktatásban többféle elmélet is született az elmúlt években. A kezdeti technológia meghatározottságot követően, az információkhoz

való gyors hozzájutás volt az oktatómunka fő eleme. Mára a web 2.0 eszmerendszerének széles körű elterjedésével a kollaboratív tudás (Anderson, 2006) és a közösségi élmények kapnak teret.

Ugyanakkor az internetről mint médiáról való közgondolkodás a mai napig inkább csak az oktatás egy-egy speciális szegletében terjed. Ennek oka lehet a hagyományos média viszonylag lassú, a médiumok sajátosságainak erőltetésével végbemenő változásai, illetve, hogy az internetre minden médium saját maga modernizált folytatásaként tekint, nem egy új minőségre, egy, a közösségek által működtetett médiumra.

Az újmédia beépítése az oktató/nevelő munkába több szempont alapos vizsgálatával, feldolgozásával és megismerésével valósulhat meg. Egyrészt építeni kell a **médiaismereti tananyagokra**, ismerni kell azokat a tájékoztató és publicisztikai műfaji sajtóságokat, melyek eltérnek a hagyományos médiumokban megszokottól. Hisz az újmédiában az információk legtöbbször nem szakmai válogatásokon keresztül jutnak el a fogyasztókhöz (Christakis–Fowler, 2009), hanem alulról szerveződnek. A közösségek a kritikus tömegszámot átlépve, jó esetben tematikusan, de alapjában véve válogatás nélkül osztanak meg információkat, nem ismerve, nem törődve a műfaji sajátosságokkal.

Az újmédia esetében a technológiai lehetőségek lényegesen nagyobbak, így a **befolyásolás, meggyőzés veszélye** is nagyobb lehet, a módszerek pedig sokkal kifinomultabbak, esetleg sokak számára nem érthetőek, felismerhetőek. A kereskedelmi célú befolyásolásokkal ugyanúgy számolni kell, mint az álhírekkel, a valótlanságot tartalmazó írott, vagy audio-vizuális tartalmakkal.

Az internetnek – még ha médiumként tekintünk is rá – ugyanúgy megvannak azok a **nevelő funkciói**, melyeket a hagyományos médiumok esetében is elvárhatunk (McQuail, 2003). Ezek felismerése és hasznosítása az információk nagy mennyisége miatt újra csak elvezet minket a releváns válogatás felé, hisz a web 1.0-nál megismert központosított tartalomszolgáltatás már háttérbe szorul, a különböző módon szervezett közösségek osztják meg az ilyen jellegű információkat (is), legtöbbször a rendezés bármiféle igénye nélkül.

De érdemes az újmédiát vizsgálni, majd ezt követően az eredményeket a tanítási módszerekben alkalmazni, az **előnyök-veszélyek dichotómiában** is. Mert a megfelelő felkészültség birtokában lehetővé váló kritikai, érték mentén zajló válogatás, keresés hasznos az információszerzéshez és a remixhez, de a veszélyek ismertetéséhez újabb elméleti kereteket szükséges bevezetni. Az egyik megközelítési mód lehet, ha a Gerbner által alkalmazott kulturális mutatókat (Horányi szerk. 2003) alkalmazzuk az internetes tartalomfogyasztás mértékének és mikéntjének

mérőszámaként. Ha ezt a módszert összevetjük a wilsoni (Wilson, 1999) hozzáférés-elmélettel, akkor egy lehetséges keretet kapunk arra, hogy a fizikai hozzáférésen (illetve annak hiányán) túl milyen egyéb mutatókon keresztül határozhatjuk meg az újmédia lehetőségeit és veszélyeit a gyermekek számára.

Az internet médiumként való oktatása a Z generáció sajátosságaira alapoz. Az így jellemzett korcsoport „információfaló”, vagyis legtöbbször gyorsan igénylik az ismereteket egy-egy probléma megoldásához, akkor is, ha az esetlegesen felületes. Képesek figyelmüket megosztani, párhuzamosan információt feldolgozni (vagy gyorsan váltani a feladatok között). Ez egyrészt gyors kommunikációhoz vezet, de alapja számos időkezelési problémának is. Gyakorlatilag digitális bennszülöttnek tekinthetők, hisz készségszinten használják a technikai eszközöket, alkalmazásokat, könnyedén beilleszkednek online közösségekbe, és hamar információmegosztó tagként vesznek részt az online térben. Ezen tulajdonságok könnyítik aztán meg, hogy az internetet felhasználjuk az oktatás számos területén.

Ez annál is inkább így van, mivel a mobilkészíték-penetráció a kisgyermekek körében egyre magasabb, gyakorlatilag majdnem minden gyermek zsebében megtalálható egy internetre kapcsolódni képes, tartalom-előállításra többféleképpen alkalmazható telefon, ami mára gyakorlatilag egy miniszámítógép, annak majdnem minden funkciójával együtt.

A következő tevékenységek építhetők be sikeresen az oktató/nevelő munkába, ha az internetet mint médiát használjuk:

- Együttműködés
- Jelölés
- Értékelés
- Megosztás
- Alkalmazások
- Közösség
- Tartalom-előállítás.

Az együttműködés a csoportmunkát, a kooperációs készséget fejlesztheti. Ilyen lehet például a csoportos tartalom-előállítás (online történetmesélés) írásban vagy audio-vizuális módszerekkel.

A jelölés a nagyszámú információban való eligazodást jelenti, netnyelven *taggelés*. Az oktatómunkában segíti az önálló információszerezés képességét, és segít a gyermeknek és közösségének bizonyos tananyagokhoz könnyebben hozzájutni, illetve az információkat a kitűzött tanítási célnak megfelelően megszerezni.

Az értékelés a kritikai érzék fejlesztésére alkalmas. Számos olyan alkalmazás van az interneten, melyekben bizonyos tartalmakhoz értékeléseket csatolhatunk. Ha az értékelések száma eléri egy kritikus mennyiséget, a közösségi értékelések mint releváns információ jelennek meg mások számára. A gyermek itt ismerkedhet meg a kollaboratív tudás jelentőségével, az alulról szerveződő közösségek erejével.

A megosztás lényege, hogy a gyermek a közössége számára lényeges információkat válogatja ki, majd osztja meg, esetleg remixeli, így állítva össze egy, az oktatási célnak megfelelő ismeretanyagot.

Az interneten mára valóban minden feladathoz lehetséges megtalálni azt a közösségi alapú szolgáltatást, illetve alkalmazást, melynek segítségével az iskolai tananyag élvezetesebbé tehető, az ismeretek sokrétűbbé válhatnak, és az összefüggések feltárása könnyebbé válik.

Például ha az iskolában a helyi nevezetességek megismerése a cél, akkor hagyományos módszerekkel ezeket megtaníthatjuk, majd számon kérhetjük szóban vagy írásban. Ha az internetes alkalmazások mentén gondolkodunk, akkor feladhatjuk, hogy a gyermek kutassa fel környezetében, illetve az internet segítségével a helyi értékeket, majd látogasson meg ezen helyek közül lehetőség szerint minél többet. A látogatáskor jelentkezzen be mobileszközéről a Foursquare-rel (geotagging), és írjon néhány szavas véleményt a helyről. A pedagógusnak akár a gépe előtt lehetősége van a kapott eredményeket megtekinteni, a gyermeket segíteni vagy értékelni.

A közösségek ereje megmutatkozik a közös gondolkodásban, véleményformálásban, de az információ összegyűjtésének hatékonyságában is, mely számos új feladatra is lehetőséget adhat.

4. A módszertan változatossága, előnyei

Az internet segítségével a tananyagokba új elemek építhetők, ahol új készségeket, képességeket szerezhetnek a gyermekek, illetve a hagyományos iskolarendszerben meghatározott kompetenciákat hatékonyabban fejleszthetik.

Az oktatómunkában a papír alapú megoldások helyett lehetőség van online (esetleg önjavító, hibafeltáró) tesztek kitöltésére. Ha a közösségi információszerzést és a véleményalkotás képességét akarjuk fejleszteni, akkor a legkülönbözőbb alkalmazásokat használhatjuk fel, értékeléseket készíthetünk (pl. *Nézz meg egy filmet, és értékeld az IMDB-n!*), szavazásokat tarthatunk.

A teljesítménynövelés, a hatékonyság fejlesztésének érdekében összetett információkereső feladatokat dolgozhatunk ki, akár csak a Google-kereső segítségével is. De ha összetett, interneten zajló feladatcsoportra gondolunk, akkor elvárhatjuk egy önálló tartalom elkészítését, melyet aztán a gyermek társai számára podcastol. Az elkészítéshez a szervezési feladatokat a közösségi alkalmazásokra bízhatja, online szervezhet találkozókat az előállításra (Meet Up), de eseményt is csatolhat ehhez az iskolai feladathoz egy közösségi oldalon.

Az együttműködést tovább erősítheti a pedagógus-tanuló közötti online információcsere, mely a legtöbb esetben nem formalizált, így adva lehetőséget olyan problémák megvitatására, melyek a hagyományos keretek között nehézkeseek.

Végül az innovációk közé sorolom azokat megoldásokat, melyek akár még utópisztikusnak is tűnhetnek, de úgy gondolom, hogy nem kell annyira sokat várni ezen módszerek elterjedésére, tömeges alkalmazására sem. Ilyenek a játékok alkalmazása az oktatásban, ahol a gyermek által kedvelt játékokon belül tűz ki a pedagógus olyan célokat, melyek elősegítik nevelési elveinek megvalósulását (*dolgozz össze társaiddal, gondolkozz el a lehetséges kimeneteleken, vezesd társaidat stb.*)

A kiterjesztett valóság alkalmazása, annak technológiai kezdetlegessége okán, illetve pillanatnyilag magas költsége miatt ma még valóban csak álom a pedagógus számára, ugyanakkor már rendelkezésre állnak olyan alkalmazások, melyekkel egy kezdetleges virtuális valóság létrehozható (pl. Second Life), így ehhez csatlakozva újabb játékos feladatok adhatók a gyermekek számára. E módszerek alkalmazásával pedig megvalósítható minden pedagógus és szülő legmerészebb álma is: a gyermek „gépezés” közben is tanul és fejlődik.

Bibliográfia

- » Anderson, Chris: Hosszú farkok. A végtelen választék átírja az üzlet szabályait. Budapest: HVG Kiadó Zrt. 2006. 266. p.
- » Christakis, Nicholas A. – Fowler, James H. (2009): Kapcsolatok hálójában. Mire képesek a közösségi hálózatok és hogyan alakítják sorsunkat? Budapest: Typotex Kiadó. 2009. 376. p.
- » Horányi Özséb szerk. (2003): Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség. Budapest: Generalpress Kiadó. 2003. 277–288. p.
- » Halácsy Péter – Vályi Gábor – Wellman, Barry (2007): Hatalom a mobil tömegek kezében. Új média re:mix I. Budapest: Typotex Kiadó. 2007. 288. p.
- » Koulopoulos, Thomas – Keldsen, Dan (2014): The Gen Z effect. Bibliomotion Inc. Brookline. 2014. 256. p.
- » McQuail, Dennis (2003): A tömegkommunikáció elmélete. Osiris Kiadó. Budapest. 2003. 474. p.

- » Newell, A. – Simon, H. A.(1972): Human Problem Solving. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall. 1972.
- » Tapscott, Don – Williams, Anthony D. (2007): Wikinómia. Hogyan változtat meg mindent a tömeges együttműködés. Budapest: HVG Kiadó Zrt. 2007. 336. p.
- » O'Reilly, Tim (2006): Web 2.0. Principles and best practices. Tim O'Reilly Media. 2006. 101 p.
- » Wilson, Ernest J. III. (1999): Closing the digital divide. Internet Policy Institute. Washington. [http://internetpolicy.org/briefing/Ernest Wilson0700.html#contents](http://internetpolicy.org/briefing/Ernest%20Wilson0700.html#contents) (Utoljára letöltve: 2006)

Milyen arányban teljesítik a jelentkezők az online kurzusokat?

A számítástechnika oktatása relatív rövid múltra tekinthet vissza, de már sok változáson ment keresztül. Erre a technika gyors ütemű fejlődése és az ebből adódó gyors tananyagváltozás miatt került sor folyamatosan, de nagyban hozzájárul még a tanulók tanuláshoz való hozzáállásának a változása is. A tanulók keresik az önálló tanulási és időbeosztási lehetőségeket. Az e-learning ezeknek a követelményeknek próbál eleget tenni. Az e-learning lehetővé teszi a tananyagok megosztását és elérését, a gyakorlást, a megszerzett tudás mérését és a kommunikációt az oktatásban résztvevők számára. Az e-learningnek köszönhetően könnyen meg tud valósulni az egész életen át tartó tanulás fogalma. Sok egyetem, szervezet indít online kurzusokat, hogy azok is részt tudjanak venni az oktatásban, akik ezt eredetileg nem tudnák megtenni a távolság vagy az időbeosztás miatt.

Bevezető

E-learning alatt olyan, számítógéppel támogatott, on-line elérhető képzési formát értünk, amely a tanulást és a tanítást más szemszögből közelíti meg. Ezek a rendszerek lehetővé teszik a tananyagok könnyű megosztását és elérését, a tananyag átismétlését, a gyakorlást, továbbá a tudás felmérését, valamint a tanár és a diák közti kommunikációt, vagy akár csoportos kommunikációt. Az e-learning kialakulásához több tényezőnek is teljesülnie kellett (Pfaff 2003):

- elsősorban az, hogy a szellemi erőforrások felértékelődtek, vagyis minőségi oktatás jött létre;
- a globalizálódás által az oktatás is nemzetközivé vált;
- szükség mutatkozott a felnőttek munka mellett történő képzésére;
- valamint nagy szerepet játszott az informatikai technológia fejlődése.

* Esztelecki Péter tanár; Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium, esztelecki@gmail.com

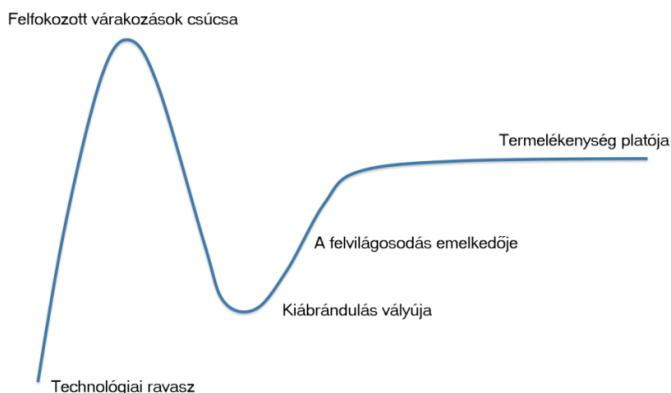
Alapjában véve a mai klasszikus tanár–diák–tanterem modellhez tudjuk hasonlítani az on-line módszereket, melynek további két fajtáját: a kevert (blended) és a virtuális (virtual) típusát különböztetjük meg. A virtuális módszernél minden folyamat teljesen online történik, míg a kevertnél a klasszikus modellt és a virtuális modellt ötvözzük. A Thomas B. Forham Institute kutatói megállapították, hogy a klasszikus iskolai modellhez képest a kevert típusal körülbelül a költségek 10%-a takarítható meg, míg a teljesen virtuális modellel körülbelül 35% (Butler–Haldeman–Laurans 2012).

Becslések szerint (EduLine 2013) az e-learning az elmúlt években 56 milliárd dolláros üzletté nőtte ki magát, és a szakemberek arra számítanak, hogy ez az összeg 2015-re megduplázódik. Az e-learningnek főként a főiskolák, egyetemek és felnőttképzések jelentenek jó táptalajt, de középiskolákban is jól alkalmazható, sőt a nagyobb cégek közül többen is ilyen módon próbálják dolgozóikat továbbképezni. Az IBM évi 200 millió dollárt takarított meg annak köszönhetően, hogy 95 000 dolgozóját saját, belső e-learning rendszerében képezte. Hasonló sikerekről számolt be a Dow Chemicals cég is (Török 2003).

Az e-learning Hype-görbéje

Az e-learningre is jellemző az úgynevezett Hype-görbe (1. árba), amely szerint minden egyes új technológia öt szakaszon halad keresztül (Bresciani–Eppler 2010):

- Technológiai tavasz vagy áttörés időszaka: az új technológiai piacra kerülésének a bejelentése, és ezáltal a nagyközönség érdeklődésének a kiváltása.
- Fokozott várakozások csúcsa: rövid időn belül túlzott érdeklődés alakul ki, és a fogyasztók irreális elvárásokat állítanak fel az új technológiával szemben, amelyeket nem tud megvalósítani.
- Kiábrándulás vályúja: az emberek csalódtak, mivel nem azt kapták az új technológiától, amit vártak, így az többnyire feledésbe merül, mondhatjuk úgy is, hogy „kidurran a felfújtt lufi”.
- A felvilágosodás emelkedője: néhányan még látnak lehetőséget, és megpróbálják azt valamilyen apróbb változtatásokkal ismét alkalmazni, kísérletezni vele, és lassan újra felkapott lesz a téma.
- Termelékenység platója: lassan stabil állapotba kerül a rendszer, és folyamatos lassú növekvést mutatva egyre többen használják, így a piaci bevétel is folyamatosan növekszik.



1. ábra: Gartner-görbe (Hype-görbe)

Az e-learning már az ötödik fázisban van (Gartner 2014), tehát túl van a csúcson és a mélyponton is, lassú, stabil növekvést mutat. Egyre több iskola indít online kurzusokat, mivel így megvalósíthatóvá válik a tanulás időtől és helytől is függetlenül. A helytől való függetlenség valójában teljesen az m-learning segítségével valósítható meg az eszköz könnyű hordozhatósága miatt. Az m-learning a drótnélküli technológiával rendelkező digitális eszköz, valamint egy technológia, melyet nagy általánosságban hétköznapi felhasználásra készítettek, és alkalmas tanulási célokra is, melyben elsősorban a tanulás mobilitását emelhetjük ki, melyhez a felhasználók mobil eszközöket használnak (Traxler 2007). Így tehát az m-learning nem a mobilt vagy a tanulást jelenti, hanem egy új mobil társadalmi koncepciót, hiszen a tanulás természete eleve olyan, mint a mobilitás fogalma (Vavoula–Sharples 2002).

Mi lehet az oka a nagymértékű lemorzsolódásnak az online képzésekben?

Az online képzésekben nagy lehetőség mutatkozik a felnőttoktatás terén, de használata nagyon praktikus lehet a közép- és általános iskolákban is. Ezt a lehetőséget ki kell aknázni, de fontos szem előtt tartani, hogy akkor tudunk hatékony rendszerről beszélni, ha a kurzusra jelentkező hallgatók aktívan részt vesznek a fórumokon, valamint időre teljesítik a kijelölt feladatokat.

E témában érdemes szemügyre venni Park és Choi (2007) kutatását, amely szerint több külső tényező is szerepet játszik abban, hogy a diákok elkezdik-e a kurzust, valamint abban, hogy sikeresen befejezik-e azt. Ezek a külső tényezők a feladatütemezési, családi, anyagi és személyes problémák (pl. betegség), amelyek kölcsönhatásban vannak a belső tényezőkkel (motiváció hiánya, a feltöltött anyagok gyenge

minősége, nehezen elérhető oktató, rossz csoportközösség stb.), és a kettő együttes hatása határozza meg a kitartást. Például, ha egy diák részt vesz a kurzusban, és egyéb elfoglaltságai miatt nehezen tudja időre befejezni a leadandó feladatot, továbbá a tanár vagy diáktársai sem válaszolnak a felmerülő problémáira, akkor nagyobb valószínűséggel fogja elhagyni a képzést. Egy felnőttképzéses csoportban Park kimutatta, hogy egy 2002 és 2007 között 378 regisztrált tanulóból 204-en végeztek el sikeresen a kurzust – ez 46%-os lemorzsolódási arányt jelent. 2005 és 2007 között ez az arány 54,2%-ot tett ki, vagyis 234 tanulóból 107 végezte el a kurzust. 2005 ősze és 2007 nyara között 147 tanuló vállalta, hogy részt vesz a kutatásban (Park–Choi 2009), közülük 98 (66,7%) sikeresen elvégezte a kurzust, a többi 49 fő (33,3%) lemorzsolódott. A részletes adatok az 1. táblázatban tekinthetők meg.

A kor tekintetében a 30–39 év közötti hallgatók között volt a legtöbb megmaradó (72,6%); ez a szám alacsonyabb a 20–29 éves korosztálynál (51,8%), valamint a 40 évnél idősebb korosztálynál is (65,9%). Látható, hogy a férfiak közül többen hagyták el arányaiban a kurzust (40,5%), mint a hölgyek (30,5%).

Demográfiai változók		Megmaradók	Elhagyók	Összesen
Nem	Nő	73 (69,5%)	32 (30,53%)	105 (71,4%)
	Férfi	25 (59,5%)	17 (40,5%)	42 (28,6%)
Kor	20-29	14 (51,8%)	13 (48,2%)	27 (18,4%)
	30-39	53 (72,6%)	20 (27,4%)	73 (49,7%)
	40-	31 (66%)	16 (34%)	47 (32,0%)
Végzettség	Középiskola	37 (68,5%)	17 (31,5%)	54 (36,7%)
	Főiskola	50 (63,3%)	29 (36,7%)	79 (53,7%)
	Egyetem vagy magasabb	11 (78,6%)	3 (21,4%)	14 (9,5%)

1. táblázat: Park és Choi felmérésben résztvevők lemorzsolódási aránya. $n=147$

Forrás: Park–Choi 2007

A kutatás során azt is megállapították, hogy különböző folyamatos aktivitásokkal könnyebben megtarthatók a diákok. Ugyanígy azok a diákok is könnyebben a kurzus folytatása mellett döntenek, akiket nem támogat kellőképpen a családjuk, viszont a tanártól valamivel több odafigyelést kapnak, mint átlagos esetben.

A Magyar Nemzeti Tanács felvételi felkészítő programja

A Magyar Nemzeti Tanács 2012-ben indította meg programját, mellyel a vajdasági negyedikes középiskolásokat célozta meg. A program szervezői felmérték az igényeket, majd azokat a középiskolákat látogatták meg a diákok toborzására, ahol

folyik magyar nyelvű képzés. Tíz tantárgyból indult kurzus, mellyel a tanulók a szerbiai egyetemek felvételi vizsgájára tudtak felkészülni. A felkészítőkre jelentkezett tanulókat a Moodle rendszerbe regisztrálták a megfelelő kurzusokra, ahová az oktatók feltöltötték a szükséges tananyagokat, tesztek, valamint a tanár-diák kommunikáció is többnyire itt valósult meg. Ezen kívül tantermi foglalkozások is segítették az online megtanult ismeretek elsajátítását.

A 2012-es évben 361 diák jelentkezett fel a portálra, közülük 166-an voltak aktív tagok (46%), a többi 195 (54%) pedig a tananyag megszerzése céljából kereste fel a honlapot. 2014-ben 181 diák jelentkezett a felkészítő portálra, a tantermi foglalkozásokon pedig 88-an vettek részt. A csökkenés a folyamatosan fogyatkozó diákszámnak és az egyre nagyobb elvándorlásnak tudható be. A programban aktívan részt vevő diákok a visszajelzések alapján nagy arányban felvételt nyertek az általuk megjelölt intézménybe.

Az informatika-kurzust vezetve felvetődött bennem a kérdés, hogy miért van olyan sok diák, aki jelentkezik a kurzusra, és utána be sem jelentkezik, valamint miért történik meg az, hogy három hónap alatt az aktív tagok fele lemorzsolódik. Mivel az inaktív tagok a csoportüzeneteket sem olvassák, így szinte képtelenség felmérést készíteni, amellyel megtudhatnánk passzivitásuk okát. További probléma, hogy a lemorzsolódott diákok számára ez egyben kudarc is, és valószínűleg nem szívesen beszélnek róla, vagy nem mondják meg az igazi okot, de hagyatkozhattunk Park kutatására (Park 2007).

E-learning eszközök alkalmazása a vajdasági magyar informatikai tehetséggondozásban – MTA kutatási projektum

A Magyar Tudományos Akadémia e-learning eszközök alkalmazása a vajdasági magyar informatikai tehetséggondozásban projekt keretén belül a 2015. február 8-án indult képzés a *Tudatos és biztonságos internethasználat alapjai* címet viselte. A kurzus során Moodle-rendszert használtunk, nagy hangsúlyt fektetve arra, hogy a tananyag legnagyobb arányban saját készítésű videókkal kerüljön átadásra, valamint arra, hogy a kurzus résztvevői között aktív kommunikáció folyjon, mind a rendszeren belül, mind az erre létrehozott zárt Facebook-csoporton belül.

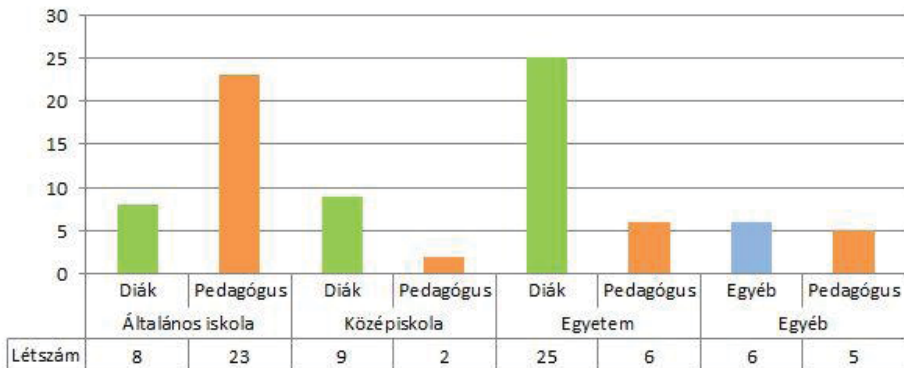
Kurzusunk elsősorban középiskolás diákoknak készült, viszont pedagógusokat, egyetemi hallgatókat, általános iskolás diákokat, szülőket és minden egyéb érdeklődőt szívesen láttunk, hiszen előtudásra nincs szükség. Minden résztvevő, aki sikeresen elvégzi a kurzust, azaz összegyűjt legalább 75 pontot a 100-ból, az oktatók aláírásával ellátott elismervényt kap elektronikus formában.

Mivel a résztvevők önkéntes alapon jelentkeztek, így azok száma és összetétele vegyes képet mutatott. A rendszerben végül közel ugyanannyi pedagógus jelentkezett a *Tudatos és biztonságos internethasználat alapjai* kurzusra, mint diák (2. táblázat).

Foglalkozás	Jelentkezők száma
Tanuló	46
Pedagógus	43
Egyéb	11

2. táblázat: A résztvevők foglalkozás szerinti eloszlása

Amennyiben az említett adatokat iskolák szerint csoportosítva tekintjük meg (2. ábra), látható, hogy míg az általános és középiskolásoknál a pedagógusok, addig az egyetemi oktatásnál a hallgatók voltak a „legkíváncsibbak”.



2. ábra: A résztvevők intézmény és foglalkozás szerinti eloszlása

Az említett adatok tükrében felmerül a kérdés, hogy vajon a „tinédzserek” számára alkotott kurzus végül mely korosztályt érte el legnagyobb arányban (3. táblázat). Az ifjúság összesítve 21%-ban, míg a felnőttek 79%-ban voltak jelen.

Korcsoport	Életkor
10-13	8
14-16	3
17-19	10
20-29	34
30-39	15
40-60	30

3. táblázat: A résztvevők korosztály szerinti eloszlása

Hipotézis és eredmények

A felmérésem során a következő hipotéziseket állítottam fel:

- Az online kurzusok résztvevőinek jellemzően közel fele lemorzsolódik;
- A lemorzsolódásra hatással van a kor és a nem is.

A feltevéseket a Magyar Nemzeti Tanács felkészítő programja, valamint az *E-learning eszközök alkalmazása a vajdasági magyar informatikai tehetséggondozásban* kutatási projekt tapasztalatai és eredményei alapján próbálom igazolni.

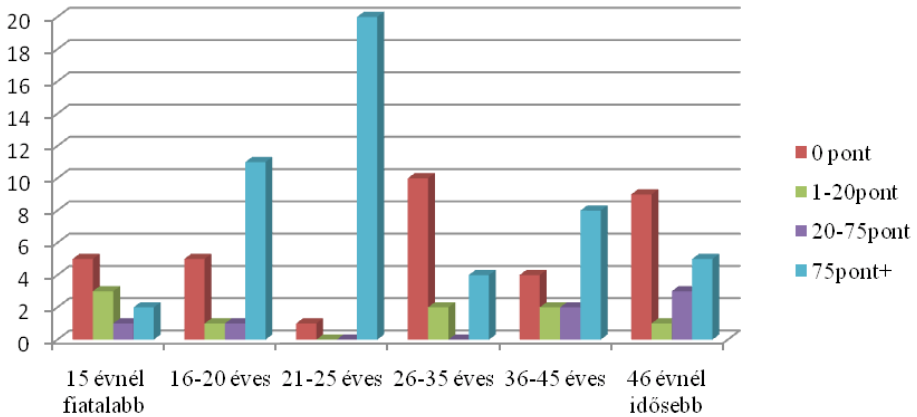
A *Tudatos és biztonságos internethasználat* kurzus három hétig tartott, főként általános és középiskolásokat célozta meg, de meglepően sok felnőtt is jelentkezett. A hallgatóknak három esszét kellett beadniuk (3x20 pont), amiket több tanár pontozott, és az ebből számított átlagok összege képezte a végeredményt, és ehhez még hozzáadódott egy teszt eredménye (10 pont), valamint a fórumon mutatott aktivitás pontszáma (10 pont). Azon tanulók, akik mindhárom esszét leadták, további 20 pontot gyűjthettek. A kurzusra pontosan százan jelentkeztek, ám közülük 41-en nem adtak be semmilyen leadandó feladatot, valamint egy hallgató csak a végső tesztet töltötte ki.

Az életkor szerint csoportosított eredmények a 4. táblázatban és a 3. ábrán láthatók. A kurzust a hallgatóknak pontosan a fele teljesítette sikeresen. A legtöbb lemorzsolódó a 16 évnél fiatalabbak körében volt (82%); alig marad el tőlük a 26–35 éves korcsoport (75%), majd a 45 évnél idősebbek következnek (72%). Megmaradásukkal a középiskolások (61%) és az egyetemista korosztály (95%) javítja az arányt.

Életkor	Hallgatók száma	0 pont	1-20pont	20-75pont	75pont+	átlagpont
16évnél fiatalabb	11	5 (45%)	3 (27%)	1 (9%)	2 (18%)	20
16-20 éves	18	5 (28%)	1 (6%)	1 (6%)	11 (61%)	62
21-25 éves	21	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (95%)	90
26-35 éves	16	10 (62%)	2 (12%)	0 (0%)	4 (25%)	19
36-45 éves	16	4 (25%)	2 (12%)	2 (12%)	8 (50%)	53
46 évnél idősebb	18	9 (50%)	1 (5%)	3 (17%)	5 (28%)	31
Összesen	100	34 (34%)	9 (9%)	7 (7%)	50 (50%)	

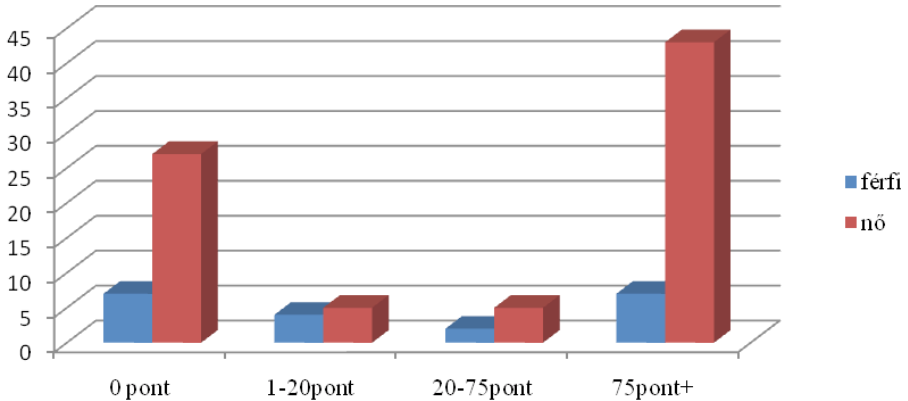
4. táblázat:

A Tudatos és biztonságos internethasználat alapjai kurzus eredményei korcsoportok szerint (n=100)



3. ábra: A Tudatos és biztonságos internethasználat alapjai kurzus eredményei korcsoportok szerint (n=100)

A 4. ábrán és a 5. táblázatban látható, hogy a kurzus résztvevői között mindössze 20 férfi volt, közülük csak 35% teljesítette a kurzust, míg a női résztvevők száma 80, és 54%-uk teljesítette a kurzust.



4. ábra: A tudatos és biztonságos internethasználat alapjai kurzus eredményei nemek szerint. n=100

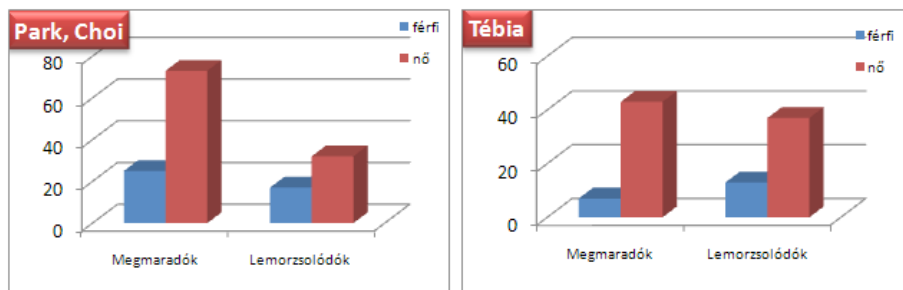
Nem	Hallgatók száma	0 pont	1-20pont	20-75pont	75pont+
férfi	20	7 (35%)	4 (20%)	2 (10%)	7 (35%)
nő	80	27 (34%)	5 (6%)	5 (6%)	43 (54%)

5. táblázat: A Tudatos és biztonságos internethasználat alapjai kurzus eredményei nemek szerint (n=100)

A kurzusunk és Park és Choi felmérése közötti párhuzam

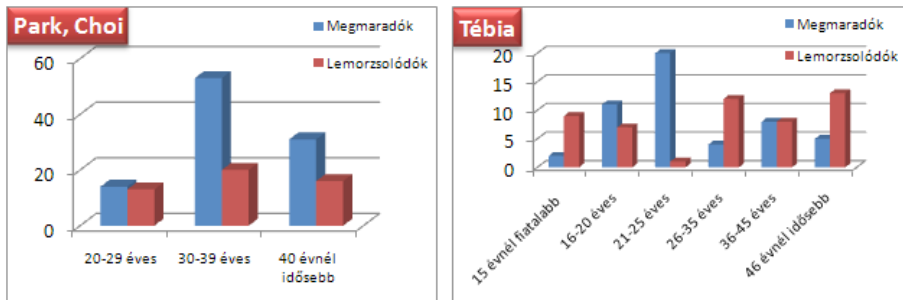
Az általam vizsgált kurzusok esetében magas lemorzsolódási arányt figyelhetünk meg, ami alátámasztja az első hipotézisemet, hiszen a felvételi felkészítő esetében 54%, valamint a *Tudatos és biztonságos internethasználat* kurzus esetében 50% az eredmény. Ez utóbbinál látható, hogy legtöbbször rögtön a kurzus elején feladták, többnyire csak be sem jelentkeztek a Moodle-rendszerbe a regisztrációs űrlap kitöltése után, vagy ha bejelentkeztek, akkor egy gyors körületekintés után befejezték a tevékenységüket (ők a 0–20 pont között teljesítők, mivel 10 pont járt az aktivitás-ára is). Összesen hét hallgató szerzett 20–75 közötti pontszámot, ők az igazi kurzus közben lemorzsolódnak, akik elkezdték a feladatok beadását, de azt nem fejezték be, nem tudták összegyűjteni a kurzus teljesítéséhez szükséges 75 pontot.

Ha a hallgatók korát vesszük figyelembe (5. ábra), látható, hogy az első felmérésben a 20–29 év közötti korosztály esetében volt a legnagyobb a lemorzsolódás (48,2%), míg a 30–39 közötti korosztálynál volt a legjobb a helyzet (27,4%); a 40 évnél idősebbek valamivel többen hagyták el a kurzust (34,1%). Ezeknek az arányoknak az alakulásában az is nagy szerepet játszik, hogy az előadás témája melyik korcsoporthoz áll közelebb, illetve az, hogy vannak-e olyan hallgatói csoportok, akik számára esetleg kötelezővé vált a képzés valamilyen iskolai foglalkozás keretén belül.



5. ábra: Megmaradók és lemorzsolódók aránya Park és Choi felmérésben, valamint a *Tudatos és biztonságos internethasználat* kurzusban. Forrás: Park–Choi 2007

Ha a hallgatók nemét vesszük figyelembe (6. ábra), a nők esetében mindkét felmérésben magasabb a megmaradók aránya (69,5% és 54%), tehát a férfiak bizonyultak kevésbé kitartónak (59,5% és 35%). Tehát a második hipotézisem ez alapján igazolódott, hiszen úgy tűnik, hogy a nem hatással van a lemorzsolódási arányára is.



6. ábra: Megmaradók és lemorzsolódók aránya Park és Choi felmérésben valamint a Tudatos és biztonságos internethasználat kurzusban. Forrás: Park–Choi 2007

Megoldási lehetőség

A vajdasági általános és középiskolákban végeztünk egy felmérést (Simonyi–Kőrösi–Esztelecki 2014), melyben 197 tanuló és 48 tanár vett részt. A 6. táblázatban tekinthető meg, hogy a tanulók mennyi időt töltenek internetezéssel napi szinten. Több válaszlehetőséget is be lehetett jelölni.

Kevesebb, mint 1 óra		1-2 óra		3-4 óra		Több, mint 6	
n	Időtöltés	n	Időtöltés	n	Időtöltés	n	Időtöltés
18	Szórakozás	56	Szórakozás	66	Szórakozás	29	Szórakozás
7	Játék	56	Játék	44	Játék	22	Játék
16	Tanulás	52	Tanulás	56	Tanulás	18	Tanulás
9	Ismeretszerzés	30	Ismeretszerzés	44	Ismeretszerzés	17	Ismeretszerzés
4	Munka	10	Munka	20	Munka	9	Munka

6. táblázat: A vajdasági általános és középiskolások internet-használati szokásai (n=197)

Látható, hogy legtöbben szórakozásra használják az internetet, és a játék is nagy százalékot tesz ki, viszont a tanulás és az ismeretszerzés sem marad el sokkal. A szórakozás alatt legtöbben a Facebookot értik (Kőrösi–Esztelecki 2015), épp ezért érdemes összekötni a Moodle-t a Facebookkal, hogy a tanulók értesítést kapjanak új tananyag vagy fórumhozzászólások felkerülésénél e-mail-es értesítés helyett. Így a diákok okostelefonjukon is azonnal értesítést kapnak az eseményekről, és az okostelefonjukhoz társított pozitív érzések miatt nagyobb valószínűséggel fognak reagálni ezen értesítésekre (Torstein–Dye 2007). Az ötlet sajnos nem valósult meg a felkészítő során, pedig léteznek ilyen céllal elkészített Moodle plug-ins-ek.

Összegzés

A Hype-görbe alapján láthattuk, hogy a csalódások után az e-learning kikeveredett a kiábrándulások vályújából, és lassú stabil állapotba került, egyre nagyobb teret hódít a felnőttképzésben, a főiskolai és egyetemi képzésben, valamint egyes közép- és általános iskolákban is alkalmazzák. Ezzel a módszerrel sok idő és pénz is megtakarítható, valamint a tanulók számára is megfelelő tanulási formának bizonyul, mivel a saját időbeosztású tanulási lehetőségeket keresik.

Felmérésemben mindkét hipotézis teljesült, mivel az online kurzusok esetében magas, közel 50 százalékos a lemorzsolódás aránya. Érdemes kiemelni, hogy a nemek és a korosztályok is befolyásolják a kurzust elhagyók számát, hiszen eredményeim alapján a nők kitartóbbnak bizonyultak, és a legtöbben az ő soraikból fejezték be a tanfolyamot. A korosztályok elemzésével megállapítható, hogy az általános iskolások esetében, a tapasztalataim alapján, ajánlott a tanár jelenléte, aki segíti őket a munkájuk során, és az iskolai óra keretein belül is megbeszéli velük a felmerülő kérdéseket, tehát számukra inkább ez a fajta kevert módszer lenne a megfelelő. További magas lemorzsolódási arány volt észlelhető a 26–35 éves korosztály esetében is, akik valószínűleg a munkahelyi és egyéb elfoglaltságok, háttérük miatt nem tudták teljesíteni a kurzust; ehhez hasonló képet mutattak a 46 évnél idősebbek is.

Összegzésként elmondható, hogy bár alacsonynak tűnhet az 50%-os részvételi arány, azonban bizonyosan érdemes kihasználni az internet és az elektronikus távoktatás nyújtotta lehetőségeket, mivel az általános és középiskolások is napon-ta több órát töltenek számítógép előtt, és nemcsak szórakozásra használják azt, hanem a segítségével az iskolai tananyagot is bővítik, más forrásokat keresnek. Főként a fiatalok, de mondhatni minden korosztály esetében nagy szerepet játszik a Facebook használata. Feltételezhető, hogy a lemorzsolódók arányát éppen ezen a síkon lehetne megfogni, kihasználva azt, hogy a Facebookhoz és az eszközhöz társított pozitív érzések hatására szívesebben foglalkozik a hallgató a tananyag el-sajátításával.

Bibliográfia

- » Bresciani, Sabrina – Eppler, Martin J.: Gartner's Magic Quadrant and Hype Cycle. In: Collaborative Knowledge Visualization Case Study Series [online] Svizzera: Institute of Marketing and Communication Management, 2010.06.10. [2014. 12. 22.] < URL: <http://tinyurl.com/36vzod4>

- » Butler Tamara – Matt Haldeman – Eleanor Laurans: Creating Sound Policy for Digital Learning. [online] Washington: Thomas B. Fordham Institute, 2012. 01. 11. [2015. 02. 21.] < URL: <http://tinyurl.com/7b92jyj>
- » Eduline: Mikor robban az e-learning bomba? In: Eduline [online] Budapest: HVG Kiadó Zrt. 2013. 09. 12. [2015. 02. 05.] < URL: <http://tinyurl.com/pljnbyk>
- » Gartner (2014): Hype Cycle for Education. Stamford: Gartner Inc., 2014. július 23. 62. p.
- » Ji-Hye Park (2007): Factors related to learner dropout in online learning. In: Nafukho, F. M. – Chermack, T. H. – Graham, C. M. (szerk.): Proceedings of the Academy of Human Resource Development. Indianapolis: Annual Conference, 2007. 1–8. p.
- » Ji-Hye Park, Hee Jun Choi (2009): Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. In: *Technology Support for Self-Organized Learners – Educational Technology & Society*, 2009. Vol. 12, no. 4, 207–217. p.
- » Kőrösi Gábor – Esztelecki Péter (2015): A közösségi média szerepvállalása a vajdasági magyar diákok tanulási szokásaiban, Határidők betartása az on-line kurzusok során, VII. oktatásinformatikai Konferencia, ELTE Pedagógikum Központ, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 2015. 19–208. p.
- » Pfaff Anita (2013): Az e-learning az Európai Unióban és Magyarországon. [online] Budapest: Oktopusz Alapítvány 2012. 10. 12. [2015. 01. 05.] < URL: <http://tinyurl.com/ovfguph>
- » Simonyi Dénes – Kőrösi Gábor – Esztelecki Péter (2014): A felhő (cloud) alapú eszközök használatának igénye és lehetőségei a vajdasági közoktatásban. In: Berényi János (szerk.): Tudástérkép – Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó. Szabadka: Vajdasági Magyar Akadémia Tanács, 2014. 202–215. p.
- » Traxler, John (2007): Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The Moving Finger Writes and Having Writ... *The International Review in Open and Distance Learning*, vol. 8, 1–13.
- » Torstein Rekkadal – Alexander Dye (2007): Mobile Distance Learning with PDAs: Development and Testing of Pedagogical and System Solutions Supporting Mobile Distance learners. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2007. Vol. 8, no. 4, 349–356. p.
- » Török Balázs (2003): Az e-learning eltérő kontextusai. In: *Educatio*, 2003. Vol. 3, 346–362. p.
- » Vavoula Giasemi – Sharples Mike (2002): A personal, mobile, knowledge and learning organisation system. In: Milrad, M. – Hoppe, U – Kinshuk (eds): Proceedings of the IEEE International Workshop on Mobile and Wireless Technologies in Education (WMTE2002) Vaxjo, Sweden, 152–156. p.

Digitális történetmesélés – módszertani kaleidoszkóp

A digitális történetmesélés (digital storytelling) az egyik legígéretesebb, komplex kompetenciafejlesztő módszer a tanítók kezében; a nemzetközi szakirodalomban is egyre növekvő számú jó gyakorlatról és a témához kapcsolódó kutatási eredményről számolnak be (például Fehér 2008; 2010; Di Blas & Paulini 2013; Sweeney-Burt 2014; Hourcade 2015). A történetmesélés diákok részéről technikai előismeretet nem feltételez (az eszközök használatát játékosan, tevékenykedve tudják elsajátítani), aktív, alkotó részvételt azonban igen. A módszer lehetőséget kínál a hagyományos frontális osztálymunkától a konstruktív pedagógiai módszerek felé történő elmozdulásra is, segítségével egyszerre fejleszthetők a verbális, vizuális és manuális képességek. A 2015-ben kezdett akciókutatásunkban ezeket vizsgáljuk alsó tagozatos általános iskolai tanulók körében.

Bevezetés

A történetmesélés szinte egyidős az emberiséggel. A tudás és a tapasztalatok átadása kezdettől fogva főleg verbálisan történhetett, amely aztán a vizualitás, majd az írásbeliség révén bővült. A technikai fejlődés révén a „közelmúltban” (értsd az elmúlt kb. 200 év) a fényképezés, majd a mozgófilmek, a számítógépes animációk és a közvetítésükben megkerülhetetlen csatornát biztosító internet elképzelhetetlen közelségbe hozták a világ történéseit. Az ezredforduló gyermekei valóban úgy nőnek fel, hogy a korábbihoz nem hasonlítható információmennyiség zúdul rájuk. A történetek multimédiává váltak napjainkra.

A digitális történetmesélés az oktatásban

A nagy mennyiségű tényanyag sulykolása helyett egyre inkább előtérbe kerülnek a tanulók különböző kompetenciáinak fejlesztését célul tűző, gyakran a konstruktív pedagógia elveit előtérbe helyező módszerek (csoport- és projekt munkák,

* Fehér Péter PhD, tudományos munkatárs, e-learning szakértő; Pannon Egyetem, ELTE TTK
feherp1@t-online.hu

egyéni differenciálás stb.). A digitális történetmesélés messzemenően megfelel ezen elvárásoknak, az erre a célra tervezett szoftverek egyre inkább megfelelnek a konstruktív pedagógia megközelítés által elvárt tanulási környezetek elvárásainak (Jonassen 1999). Nézzünk meg a digitális történetmesélés egy lehetséges definícióját.

„A digitális mese- (történet) készítés azt jelenti, hogy a tanulók valóságos vagy kitalált történeteket visznek számítógépre, azokat saját fantáziájuk, kreativitásuk alapján alakítják, formálják, és végül mások (akár csak osztálytársaik vagy barátai, akár az egész internetközösség) számára is hozzáférhetővé teszik” (Fehér 2010, 185).

A tömör definíció is tartalmazza a három legfontosabb összetevőt: **történetkészítés – számítógép (digitális) – megosztás**. Számos további tényezővel kiegészíthetjük ezeket a kulcsszavakat természetesen, hogy a témakör összetettségét érzékeltethessük: konstruktív, kollaboratív, csoportos, kreatív stb.

A témakör szakirodalma az utóbbi években rohamosan nő, külföldön számos kutatás foglalkozik ezzel a témával. Di Blas és Boretti óvodások körében végzett kísérlet-eredményeit ismerteti esettanulmány formájában (Di Blas–Boretti 2009), Di Blas, Paolini és Sabiescu kisiskolás osztályban végzett interakciókat tanulmányozta (Di Blas et al. 2010). Behmer az idősebbek (főleg középiskolások) körében való alkalmazhatóságot elemezte a szakirodalmat áttekintő összefoglaló cikkében (Behmer 2005). Campbell egy két évig tartó akciókutatásban többek között arra jutott (Campbell 2012), hogy a kooperatív stratégiák produktív alkalmazásával minden diák számára sikeressé tették a vizsgált tevékenységet, a hagyományos manuális tanulási tevékenységek pedig nem szorultak háttérbe, hanem azok is kiegészítették a digitális produktumok megalkotásának folyamatát. Kísérletének eredménye szerint a diákok íráskészsége jelentősen javult a digitális történetek készítése során. Sweeney-Burt ír általános iskolások körében vizsgálta, hogyan lehet a technológiai integrációt megvalósítani a digitális történetmesélés alkalmazásával, pozitív eredményeket kapva (Sweeney-Burt 2014). Psomos és Kordaki a létező oktatási célú digitális történetmesélési környezeteket (EDSE – Educational Digital Storytelling Environment) elemezte és értékelte tanulmányában, és erre a célra egy figyelemre méltó, 16 elemből álló modellt is kidolgoztak (1. ábra) (Psomos–Kordaki 2012).



1. ábra: DS pedagógia értékelés „csillagmodell”
(Forrás: Psomos–Kordaki 2012, 1215. p.)

Modelljük alkalmas lehet arra is, hogy a tanulók által készített történetek értékelésének megalapozásához is figyelembe vegyük egyes elemeit.

Hazánkban is több kutatás foglalkozott a témával. Fehér Péter általános iskolások számára szervezett verseny keretében vizsgálta a digitális mesék alkalmazásának lehetőségeit (Fehér 2008; 2010). A többségükben felső tagozatos diákok csoportmunkában, számos különböző módszert használva alkották meg végül számítógépen, prezentáció formátumban bemutatott anyagaikat.

Pasaréti Otília óvodások körében próbálta ki digitális mesék és történetek készítését, interaktív táblát és táblagépet is használva (Pasaréti, 2009a; 2009b; Turcsányi-Szabó et al. 2010). Eredményei szerint: „*a Meseszerkesztő megfelelően beépítve az óvodai életbe mindenképpen fejleszti a gyerekek kreativitását a képalkotás, meseszöveg, beszéd terén is ... meseszerkesztés fejleszti a memóriájukat, a logikájukat*” (Pasaréti 2009b).

Mindkét kutatás megerősítette továbbá, hogy a digitális történetmesélés alkalmazása motiváló hatású a diákok számára, és alkalmas a tanulói kompetenciák komplex fejlesztésére.

A digitális történetmesélés eszköztára

A digitális mesék/történetek elkészítéséhez rendkívül változatos módszerek jöhetnek szóba. A teljesség igénye nélkül sorolunk fel néhányat közülük: a legegyszerűsége...

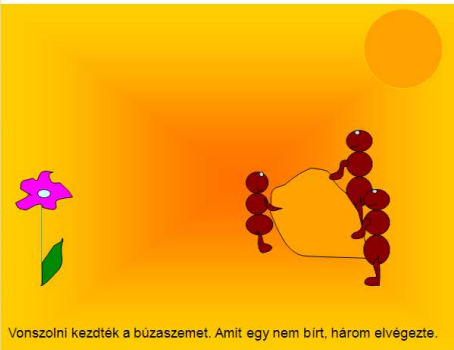
rűbb esetben a történet egyes fázisai papíron megrajzolhatók, majd ezt digitalizálhatjuk; az egyes rajzok elkészíthetők számítógépes rajzolóprogram segítségével, és más szoftvereszközzel animálhatók is; a történetben szereplő illusztrációkat elkészíthetjük webkamerával vagy digitális fényképezőgéppel, és utána tetszés szerint tovább szerkeszthetők számítógépen vagy táblagépen. Az állóképeken kívül hangos vagy akár mozgóképes történetet is készíthetnek a diákok, ehhez is elégséges lehet egy webkamera vagy okostelefon. A történetek képregény formában is elkészíthetők, akár valós szereplőkkel, akár báb- vagy rajzolt figurákkal (2. ábra). Az utóbbi években a kisebb teljesítményű gépek is olyan jelentős minőségi fejlődésen mentek át, hogy teljesen alkalmasak a fenti feladat megoldására. A mobil eszközök hozzáférhetővé válása (tabletek és okostelefonok) szintén jelentősen megkönnyíti a történetek elkészítését.



El is ültette a fiú. Reggel amikor felébredt, kinéz az ablakon és látja, hogy kikelt a paszuly, de nem látta tetejét. Gondolta, megnézi kívülről.



A sárkány hegyen völgyön mendegélt, hogy megtalálja a gonosz kígyót.



Vonszolni kezdték a búzaszemet. Amit egy nem birt, három elvégezte.

2. ábra: Különböző technikákkal elkészített meserészletek
Forrás: (Fehér 2010)

Az elkészült történetek bemutatása történhet osztálytermi környezetben interaktív táblán, illetve megosztható az interneten például egy tanári vagy osztályblogban.

A fentiekben már említett hardvereszközökön kívül szükség van továbbá olyan szoftverre is, amely a felsorolt módszerekkel előkészített nyersanyagok történet-té formálását támogatja. Korábban erre a legegyszerűbb megoldást a különböző irodai szoftvercsomagokban megtalálható prezentációs programokat (például PowerPoint és mások) kínálták is, amelyeket tulajdonképpen ma is használhatunk erre a célra, bár a kollaboratív munkát kevésbé támogatják.

Napjainkban egyre több olyan programot is találhatunk, amelyek erre a célra készültek (lásd Psomos–Kordaki 2012). A magyar nyelvű alkalmazások közül például elterjedt a Lapoda használata.

Az online alkalmazások közül két nagyobb csoportot különíthetünk el. Az egyikbe a direkt történetmesélési céllal létrehozott alkalmazásokat sorolhatjuk (ToonTastic, JabberStamp, ShadowStory, Wayang Authoring, Fate2 és mások). A másik csoportba azok tartoznak, amelyek elsődlegesen programozási környezetként funkcionálnak, és másodlagos funkcióként digitális történeteket is alkothatunk a segítségükkel (ilyenek például a lassan nálunk is ismertté váló Scratch és a Kodu, valamint a Storytelling Alice). Ezen programok pedagógiai szempontból való használhatóságát elemezte Psomos és Kordaki (Psomos–Kordaki, 2012).

A felsoroltakon kívül érdemes megemlíteni a PhotoPeach-et, illetve a magyarul is használható PhotoStory-t. A digitális történetmeséléssel kapcsolatos eszközök és dokumentumok gazdag gyűjteményét találjuk Kathy Schrock honlapján (K. Schrock 2015).

A digitális történetmesélés alkalmazásának előnyei és lehetséges nehézségei

A következőkben tekintsük át röviden a digitális történetmesélés mint módszer alkalmazásának előnyeit.

Alkalmas a különböző kompetenciák integrált, komplex tevékenységen belüli fejlesztésére (anyanyelvi, kommunikációs, művészeti és digitális kompetencia).

Az IKT-eszközök használata és a többirányú tevékenység összefogása révén jelentős motivációs hatással bír, megköveteli (és egyúttal biztosítja) a diákok aktív, alkotó részvételét a munkában.

A tanulók életkorától függetlenül széles spektrumban alkalmazható (akár óvodásokkal is).

A meglévő eszközökön kívül különleges eszközöket nem, vagy csak minimális mértékben igényel.

Lehetőséget biztosít az egyéni kreativitás és kognitív képességek fejlesztésére. Támogatja a kollaboratív csoportmunkát, de a témaválasztástól és eszközöktől függően differenciálási lehetőséget is biztosít.

Lehetőséget ad a több tantárgyat átfogó ismeretek integrálására, nem kötődik egy-egy tanóra anyagához. (Lehetőséget biztosít a tanárok együttműködésére.)

Az elkészített produktumok közös értékelésével fejleszthető a kritikai (és önkritikai!) érzék, a mások munkájának megbecsülése és értékelése (kapcsolat a szociális kompetenciákkal).

Ugyanakkor az is igaz, hogy a hatékony alkalmazásig számos nehézséget kell leküzdeni a pedagógusnak. Milyen nehézségekkel kell szembenéznünk a módszer használata esetén? Fontos szempont a megfelelő tartalom kiválasztása, vagyis annak átgondolása, hogy milyen történetet lehet és érdemes a rendelkezésre álló eszközökkel megvalósítani. Ebben nagyon fontos szerepe van a pedagógusnak. Kérdéses, hogyan lehet a történetek elkészítéséhez szükséges időt biztosítani. (Otthoni előkészületek, 90 perces tanóra biztosítása óracserével, esetleg projektmunka keretében hosszabb távú feladatként elkészítendő prezentációk stb.) Szintén megoldandó kérdés az internetről vagy nyomtatott forrásból származó képek esetében a szerzői jogi problémák, fényképeknél a személyiségi jogok kérdésének tisztázása. Némi gyakorlattal gyorsan leküzdhetők, illetve elháríthatók e nehézségek, de célszerű ezeket előzetesen átgondolni.

A kutatások további lehetséges irányai

Az eddigiekből látható, hogy a digitális történetmesélés alkalmazásának témaköre rendkívül szerteágazó, és tág teret kínál a kísérletező kedvű pedagógusnak és a kutatást végző szakembereknek egyaránt.

Saját, folyamatban lévő kutatásunkban egyfelől kísérletet teszünk egy olyan értékelési keret kidolgozására, amely lehetővé teszi a tanulói munkák objektív (kvantitatív) értékelését, másrészt vizsgálni szeretnénk a különböző keretrendszer/alkalmazói programok megfelelőségét is. A kutatásban két budapesti iskola alsó tagozatos diákjai és pedagógusai, valamint egy veszprémi SNI tanulócsoporthoz vesz részt.

További kutatási kérdések lehetnek például a következők. Milyen különbségek vannak a fiúk és lányok attitűdjeiben a digitális történetmeséléssel kapcsolatban? Hogyan alkalmazható hatékonyan a módszer idősebb korosztályok (felső tagozatosok, illetve középiskolások) és különböző tantárgyak esetében? Hogyan építhető be a módszer az idegen nyelvek tanulásába? Segítheti-e az SNI tanulók fej-

lesztését a digitális történetmesélés? Ilyen és hasonló kérdésekre keresünk választ az akciókutatásainkhoz és projektjeinkhez kapcsolódó gyakorló pedagógusok és diákjaik közreműködésével.

Összegzés

Tanulmányunkban áttekintettük a digitális történetmesélés iskolai környezetben való megvalósításának lehetőségeit és egyes gyakorlatait. Reméljük, hogy a fenti példák alkalmasak arra, hogy minél többen kedvet kapjanak a bemutatott módszer kipróbálására a saját tanítási gyakorlatukban, ezzel is fejlesztve módszertani kultúrájukat az IKT-alkalmazás és komplex kompetenciafejlesztés területén – egyúttal élményszerűbbé és szórakoztatóbbá téve diákjai számára a tanulást.

Bibliográfia

- » Banaszewski, T. (2002): Digital Storytelling Finds Its Place in the Classroom, In: *Multimedia Schools*, 2002. January/February <http://www.infotoday.com/MMSchools/jan02/banaszewski.htm> [2015. 05. 29.]
- » Barrett, H. (2006): Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In: *Proceedings of the Society for Information Technology and Teacher Education Conference*. URL: <http://www.electronicportfolios.org/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf> [2015. 05. 27.]
- » Behmer, S. (2005): Literature Review: Digital Storytelling: Examining the process with middle school students. In: *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (1), 822–827. p.
- » Di Blas, N. – Boretti, B. (2009): Interactive story-telling in pre-school: a case study. In: *Proceedings of IDC 2009*, ACM, NY (2009) 44–51. p.
- » Di Blas, N. – Paolini, P. – Sabiescu, A. (2010): Collective digital storytelling at school as a whole-class interaction. *Proceedings of the 9th international Conference on Interaction Design and Children*. IDC'10. ACM, NY, (2010) 11–19. p.
- » Campbell, T. (2012): Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. In: *Procedia – Social and Behavioral Science* 69 (2012) 385–393. p.
- » Fehér, Péter (2008): Towards effective student-centered, constructivist learning: Build Your Own Digital Story!: (A Hungarian Case Study) In: Joseph Luca; Edgar R Weippl (szerk.), *Proceedings of ED-MEDIA 2008 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. Vienna: Association for the Advancement of Computing in Education, 2008. 2364–2367. p.
- » Fehér Péter (2010): „Digitális mesék – „digitális papíron”. In: Kőrösné Mikis Márta (szerk.): *IKT – MOZAIK: Kézikönyv pedagógusoknak a számítógép tanórai alkalmazásához*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), 2010. 184–189. p.
- » Hourcade, J. P. (2015): *Child-Computer Interaction*. Self-published. 2015. 210 p. URL: <http://homepage.cs.uiowa.edu/~hourcade/book/child-computer-interaction-first-edition.pdf> [2015. 05. 27.]

- » Jonassen, D. H. (1999): Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models*. 2. 215–239. p.
- » Pasaréti Otilia (2009a): Mesél a számítógép. Interaktív mesekészítés óvodás és kisiskolás korban. InfoÉra konferencia, 2009. URL: <http://www.infoera.hu/infoera2009/pasareti.pdf> [2015. 05. 27.]
- » Pasaréti Otilia (2009b): Mesél a számítógép. Interaktív mesekészítés óvodás- és kisiskolás korban. *Oktatás-Informatika*, 2009. 2. sz. 76–83. p.
- » Psomos, P. – Kordaki, M. (2012): Pedagogical Analysis of educational digital storytelling environments of the last five years. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46 (2012), 1213–1218. p.
- » Schrock, K. (2015): Digital Storytelling. K. Schrock honlapja [online] URL: <http://www.schrockguide.net/digital-storytelling.html> [2015. 05. 27.]
- » Sweeney-Burt, N. (2014): Implementing Digital Storytelling as a Technology Integration Approach with Primary School Children. *Irish Journal of Academic Practice*: 3. évf. 1. sz. <http://arrow.dit.ie/ijap/vol3/iss1/4>[2015. 05. 27.]
- » Turcsányi-Szabó Márta – Pasaréti, Otilia (2010): The “computer” tells a story? In: James E Clayson, Ivan Kalaš (szerk.): *Constructionist Approaches to Creative Learning, Thinking and Education: Lessons for the 21st Century: Proceedings for Constructionism 2010*. Paris, Franciaország. Bratislava: Comenius University, 2010. 26–27. p.

Netfogyasztási szokások veszélye középiskolás fokon

Napjainkban a fiatalság kommunikációra használt elsődleges színtere a virtuális tér. Az online tér jelenlétének növekedése, a kapcsolati színterek áttrendeződése a pozitív hatások mellett a negatív tényezőket is felerősíti. Kutatásunk eredménye szerint a cyber-térben való áldozattá vált egyének kétharmada a valós térben is találkozik a bántalmazással, s csak majdnem két harmada a fiataloknak az, akik nem tapasztalták meg az előbb említett problémát. Az online bántalmazás összefüggést mutat a korhatár megszegésével történt oldalak látogatottságával, melyre a szülői kontroll hatását bizonyítottuk. A fiatalokat megfelelő tudással kell ellátni az online világ előidézte veszélyekre, a net világának életkornak megfelelő használatára, s figyelemmel kell lenni gyermekeink netfogyasztási szokásaira, kiemelten a rizikócsoportokra (áldozattá vált egyénekre) odafigyelve.

Bevezetés, háttérprobléma

Napjaink modern világában a fiatalság kommunikációra használt elsődleges színtere az internet és a mobiltelefon-készülék. Ebből következően a bántalmazás, az erőszakos viselkedés is megjelent az online világban. Számos vizsgálat, kutatás mutatott rá, hogy azok a diákok, akik az iskolában kortárs csoportjuk áldozatává válnak, online is hatványozottabban vannak kitéve különféle veszélyeknek. A magyarországi vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy míg a gyermekek 25%-át érte iskolai bántalmazás valamilyen formában, addig 46%-uk volt online bántalmazás részese (Niedzielsky 2013). Székely Levente szavaival élve: míg a szülők „digitális bevándorlók” addig gyermekeik „digitális bennszülöttek”, és ebből adódóan a szülők számára nehezen kontrollálhatók gyermekeik cselekedetei az internetes világban, nehezebben tudja megakadályozni, hogy gyereke online bántalmazás elkö-

* Karácsony Ilona szakoktató; Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Védőnői és Prevenációs Tanszék, ilona.karacsony@etk.pte.hu

Nemes Anna egyetemi hallgató; Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Szombathelyi Képzési Központ, puskas.manocska@gmail.com

Harjánné Brantmüller Éva Phd adjunktus; Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet Védőnői és Prevenációs Tanszék, evabrantmuller@gmail.com

vetőjévé vagy áldozatává váljon. A megfelelő szülői kontroll abból a szempontból is kiemelt jelentőségű, hogy a magyar diákok hetente átlagosan 16,5 órát töltenek számítógépezéssel, illetve internetezéssel és 50%-uk napi szinten használja az internetet közösségi tevékenység céljából (Székely 2010).

A mai 14–18 éves korosztály túl sok időt tölt a számítógép előtt, illetve okostelefonja társaságában, ennek megfelelően sajnálatos módon háttérbe szorulnak a személyes és társas kapcsolatai. A kor technikai vívmányai teljes mértékben átírták a fiatalok életmódját: a mai fiatalok életük minden apró momentumát, eseményét megosztják, posztolják a világhálón. Általában sejtésük sincs, milyen veszélynek teszik ki ezzel önmagukat.

Szakirodalmi áttekintés

Az internet ma már a mindennapi élet meghatározó részévé vált, gyakran csábító hatással bír. Érdekesebb, színesebb világot kínál felhasználójának. A XXI. század technológiai fejlettségnek köszönhetően egy teljesen más szabadidős struktúra jellemzi a fiatalokat, amelyben akár párhuzamosan is végezhetőek az egyes tevékenységek. Takács Bence kutatása alapján bizonyítást nyert, hogy a fiatalok szabadidős tevékenységük során inkább televíziót néztek és interneteztek, mint sportoltak, de a változók közötti összefüggés gyenge kapcsolatot mutatott (Takács 2013). Sós Mária felmérésének eredménye, hogy mind az ötödik, mind a nyolcadik osztályban a legkedveltebb szabadidős formák közé a sportolás, a játék, az olvasás tartozott, valamint a gyermekek szívesen segítettek otthon a szüleiknek. A számítógép-használat a felsorolt tizenegy szabadidős tevékenységi forma közül az ötödik osztályosoknál az ötödik, a nyolcadik osztályosoknál a hatodik legnépszerűbb tevékenység volt, azaz a középmezőben foglalt helyet. Megállapította, hogy az ötödik osztályosoknál a számítógép-használat heti 3,49 órát igényelt, a felsorolt tizenegy tevékenység közül így a hatodik helyet foglalta el. A nyolcadik osztályosok a harmadik legtöbb időt számítógépezésre fordították (Sós 2005). Az életkor növekedésével növekvő tendenciát mutatnak a médiafogyasztási szokások, a fizikai aktivitást háttérbe szorítva (Sós 2005; Sipal et al. 2010; Sargin et al. 2013; Vincze 2013).

A ma tizen-huszon éveseit a „kibernetikai alámerülés” jellemzi, mely a következőt jelenti: az internet elsődleges csatornaként szolgál a kommunikációhoz, kapcsolatokhoz, kereskedelemhez és rekreációhoz. Amennyiben elveszük az internetet és a technikát a tiniktől, elveszítik a kommunikáció elsődleges értékét, és elszigetelve érzik magukat. A saját telefon és számítógép birtoklására úgy tekint-

nek a tinédzsernek, mint valami díj birtoklására, függetlenül annak a *cyberbullying* jelenségben betöltött szerepétől. Ezeket az eszközöket mindennap használják, és hiányozna nekik, ha elvonnák tőlük. Ha a szülők, még ha csak rövid időre is, elvonnák ezeket a személyes holmikat, akkor azt okoznák, hogy gyermekük elveszítené a státuszát a saját korosztályán belül. Így aztán, ha el is vennék egy tini telefonját vagy számítógépét, a barátjátét használná, vagy elmenne egy könyvtárba vagy kiberkávézóba. A technológiai kényelem elvesztése és a stigma begyűjtése valóban büntetésnek számít (Kraft et al. 2009). Az infokommunikációs technológia egyre nagyobb jelentőséggel bír a középiskolások körében, ezt támasztotta alá, hogy a fiatalok ahhoz, hogy az életben megállják a helyüket, leginkább fontos tudástárnak az informatikát tartották (Székely 2010).

A fiúk esetében gyakoribb a problémás nethasználat, szignifikánsan nagyobb arányban fordult elő internetfüggőség, mint a lányoknál, a fiúk több időt töltenek internet előtt, mint a lányok (Subramaniam et al. 2008; Sipal et al. 2010; Gencer et al. 2012; Sargin 2013).

Subramaniam és munkatársai szingapúri kutatása során azt tapasztalta: az internethasználatot 7 éves koruk előtt megkezdő fiatalok körében gyakoribb a túlzott internethasználat jelensége, mint a 7 éves koruknál később csatlakozó társaik körében. Sok internethasználat afelé tendált, hogy az adott személy kevésbé érezte jól magát az iskolában. Azok esetében, ahol nincsenek otthoni szabályok az internethasználatra, gyakoribb a túlzott internethasználat jelensége, és gyakoribb volt náluk a szomorúság, levertség érzése (Subramaniam et al. 2008). Az utóbbi kutatási eredményeket megerősítette Mehmet Baris Horzuma törökországi Trabzon városában 292 véletlenszerűen kiválasztott középiskolás korú diák körében elvégzett felmérése is. Sokan akkor interneteznek többet a szükségesnél, ha negatív önképpel rendelkeznek önmagukról, magányosak, egyedül érzik magukat, depressziósak, szoronganak – ezek a tényezők közepes erősségű pozitív korreláció adtak (Subramaniam et al. 2008; Horzum 2013). A túlzott internethasználók (több mint 5 óra naponta) gyakrabban válaszolták, hogy az internetezés az iskolai feladatok rovására megy (Subramaniam et al. 2008; Gencer et al. 2012). A képzést adó iskola típusa és a problémás internethasználat között azonban nem volt szignifikáns kapcsolat. Viszont az internetet gyakran használók, valamint az otthoni interneteléréssel rendelkezők szignifikánsan gyakrabban voltak problémás internetfelhasználók. De az internetet információforrásként használók körében szignifikánsan alacsonyabb volt a problémás felhasználók aránya, mint akik kommunikációs és szórakozási célra használták (Gencer et al. 2012).

2004-ben, a Facebook közösségi oldal elindulása után a 14–23 éves korosztály a közösségi életét az internet segítségével éli. Az oldal előnye, hogy alkalmas az ingyenes és gyors kapcsolattartásra, de ezek mellett számos hátránnyal is rendelkezik. 2012-re a felhasználók száma elérte a 825 millió felhasználót. A Facebook a szabadidő eltöltésének egyik módjává vált, növelte azt az időt, melyet a fiatalok a számítógép előtt töltenek. A felhasználók az oldalon közzétehetik családi állapotukat, gondolatukat, érzelmi állapotukat. Alkalmas a kapcsolattartásra és új kapcsolatok kiépítésére is. Az életkor alapján el lehet különíteni a középiskolások és az egyetemisták Facebook-használatát. Míg az egyetemisták megfontoltabban használják a közösségi oldalt, addig a középiskolások több információt osztanak meg magukról, több időt töltenek a Facebookon (Pótó 2012).

Mihalik Árpád és munkatársai 2014-es tanulmányában a szülők megkérdezése alapján sem ellenőrző, sem szűrő szoftverek segítségével, illetve személyesen sem kontrollálták gyermekük internethasználatát, miközben a közös használat is ritka, ami főleg kapcsolattartásra és kommunikációra irányult (28%) (Mihalik et al. 2014). Azonban az internet hozzáférés korlátozását gyakran használták büntetőeszközként (70%); ez a büntetés elsődlegesen nem az internethasználat helyes vagy helytelen mivoltára vonatkozott, hanem valamilyen más területen elkövetett hiányosságra (pl. rossz tanulmányi eredmény). A szülők leginkább időkorlátot szabnak az internetezés során (Székely 2010; Parti et al. 2011; Mihalik 2014). Parti Katalin és Virág György kutatásában a szülők mindössze 5%-a használt szűrő szoftvert, és annak ellenére, hogy a gyermekek 61%-át a környezetükben élő felnőttek kifejezetten óvják egyes felnőtt tartalmakkal bíró weboldalak látogatásától, a válaszadóknak mégis 31%-a keresett már fel szexuális/pornográf tartalommal bíró oldalakat. Azok a fiatalok, akik szülői felügyelet mellett videójátékoznak, számítógépeznek vagy televíziót néznek, kevesebb időt töltenek az eszközök használatával, mint azok, akiket nem felügyelnek. A kutatók úgy vélik, nagyobb hangsúlyt kell fektetni arra, hogy ezeknek az eszközöknek a használati idejét csökkentsék, helyére beépüljön az aktív szabadidős tevékenység (Patriarca et al. 2009; Parti et al. 2011). Azt is vizsgálták, hogy milyen gyakran jelent beszédtemát a családban az internet. Az erre vonatkozó kérdésre a szülők 4%-a, míg a gyerekek 12%-a válaszolta, hogy beszélgetéseikben az internet mindennapos téma volt, míg a szülők 9%-a, valamint a diákok 34%-a válaszolta, hogy soha nem beszélgettek róla (Székely 2010).

A mindennapivá vált internethasználat a 18 év alatti lakosság körében tapasztalható; a biztonságos internethasználatra felkészítő kampányok és felvilágosító programok még nem alkalmasak a gyermekekre leselkedő veszélyek elhárítására.

A gyermekek az internetezéssel kapcsolatos információikat többnyire „autodidakta módon” szerzik, az iskolákban nagyrészt csak technikai segítséget kapnak, a biztonságos internethasználatra nem kapnak útmutatást (Parti et al. 2011).

Sargin 2013-as tanulmányában úgy fogalmazott, hogy az internethasználat vitathatatlan előnyei ellenére veszélyforrásként is szolgálhat. Korunk egyik egyre inkább terjedő betegségének nevezete az internetfüggőséget. Az internetfüggőség összetett jelenség: egyes tinédzserek céltalanul szörföznek az interneten, mások közösségi portálokon „élik az életüket”, megint mások internetes játékoktól válnak teljesen függővé (Sargin 2013).

Az internetes zaklatás kifejezést akkor használják, amikor egy tinédzser idegenek által, vagy kortárscsoportja által hosszabb ideig fennálló, gyakran előforduló, szándékosan történő sérelemokozás áldozatává válik online vagy mobiltelefonon. Célja lehet ennek a jelenségnek a fiatalokú neveltségessé tétele, megalázása mások előtt, kiközösítése, akár negatív formában való feltüntetése stb. Számtalan formában előfordulhat: például bántó üzeneteket kap személyes formában vagy az üzenőfalán a tinédzser a facebookon. Létezik olyan zaklatási forma is, amikor valaki – másnak adva ki magát – bántalmaz és hoz rossz fénybe másokat.

Fennáll a veszélye annak, hogy a mai tinédzserek könnyen válhatnak internetes zaklatás áldozatává, ugyanakkor elkövetőjévé is. Ennek az internetes tevékenységnek a veszélye abban rejlik, hogy az elkövető megőrizheti anonimitását, s így felbátorodva könnyebben tölt fel sértő, bántó tartalmakat, amelyek a nap 24 órájában keringenek a világhálón, és jellemzően nem távolíthatók el. További veszélyt jelentett, hogy az áldozatnak nincs hova menekülnie, illetve az elkövető nem látja a sértett reakcióit. A TABBY (Threat Assessment of Bullying Behaviour among Youth in Internet) panelfelmérés 2011–12-ben vizsgálta az iskolai és az online bántalmazási típusok előfordulási gyakoriságát, valamint a hozzájuk fűződő attitűdöt. Figyelemre méltó, hogy minden negyedik-ötödik gyerek vált az iskolai agresszió áldozatává, míg a válaszolóknak mintegy 45,6%-a vallotta be, hogy volt már része valamilyen online atrocitásban. Az adatok szoros összefüggést mutattak az iskolai és az online áldozattá válás között: akit (néhányszor vagy heti rendszerességgel) bántalmaztak a többiek az iskolában, az nagy valószínűséggel online módban is sérült. Elmondható, hogy „az on- és offline bántalmazás összefonódik, ahogyan az áldozat és az elkövető kapcsolata is (Parti et al. 2013).

Parti Katalin – Virág György 2011-es tanulmánya szerint a külföldi kutatókkal összevetve a budapesti tinédzserek látszólag jobban elfogadták, ha az internetes beszélgetőpartnerük nem mondott igazat a netes párbeszéd során. Kevésbé

okozott problémát számukra, ha szexuális tartalommal találkoztak, vagy ha mások ilyen tartalmú beszélgetéseket kezdeményeztek velük. Emellett a kutatás szerint körükben az online veszélyérzékelést/értékelést meghatározó „kettős morális standard” határozottabban volt jelen (Parti et al. 2011).

Ellen M. Kraft – Jinchang W. 2009-es tanulmányanyukban azt írták, hogy az internetes zaklatás, illetve internetes „szívatas” egyre gyakoribbá válása egyre nagyobb problémát jelent a serdülőkorúak esetében, ezért a hatékony megelőzési stratégia kidolgozása érdekében a résztvevő tizenévesek internetes zaklatásban betöltött szerepeit és az általuk legkedvezőbbnek ítélt megelőzési lehetőség közötti összefüggéseket vizsgálta. A 2008-as felmérésben Amerikai Egyesült Államok 48 szövetségi tagállamának 713 diákja vett részt. Az adatok nyilvánvalóvá tették, hogy hatékonyak az a büntetés tekinthető, amely leszűkítette számára az internet és a technológia használatát. Általában, ha világosak és elkerülhetetlenek a büntetések, és folyamatosak a prevenció programok, ezek hatékony visszatartó erőnek bizonyultak. A tinédzserek is észlelték, hogy nem szabad hozzáférést adni a támadónak, ami hatékony megelőzési módszernek minősült, függetlenül attól, hogy mi a szerepük a cyberbullyingban (Kraft et al. 2009).

Vizsgálat célja, módszere

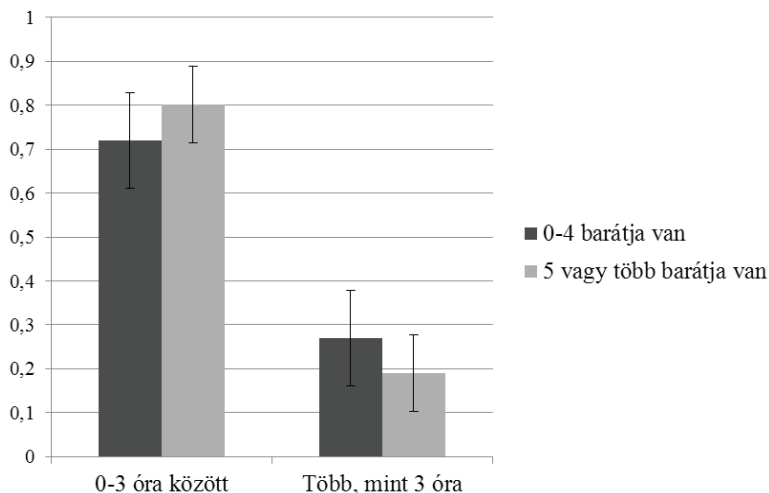
Napjainkban a fiatalság kommunikációra használt elsődleges színtere a virtuális tér. A bántalmazás is megjelent az online világban. Kutatásunk során érdekelt, milyen mértékű a cyber-térben az áldozattá válás, s milyen tényezőkkel mutat összefüggést a probléma megjelenése. Vajon azok a fiatalok, akik az iskolában kortársaik célpontjává válnak, nagyobb mértékben válnak internetes zaklatás áldozataivá is? Azok a fiatalok, akik az engedélyezett korhatárt figyelmen kívül hagyva regisztrálnak különböző online felületeken (fórumokra, honlapokra), vajon nagyobb eséllyel vannak-e kitéve online devianciáknak? A tinédzserek számítógép előtt eltöltött ideje milyen mértékben befolyásolja személyes kapcsolataik számát? A szülők ellenőrzik-e gyermekeik számítógép-használatát, és ha igen, jellemzőbb-e gyermekeik körében a hasznos internethasználat?

Kutatásunkat saját szerkesztésű kérdőívvel Vas megyében végeztük 146 középiskolás, 14–18 éves tanuló körében, 2015. január–február között. Az adatok feldolgozása a leíró statisztikai módszerek mellett két változó összefüggését is érintette (Chi² próba, MT)

Eredmények

Az életkor szerinti megoszlás tekintetében a 14 éves diákok száma a legkevesebb, ez a minta 1,4%-át teszi ki; 15 éves 14,4%, 16 éves 26%, 17 éves 28,1%, míg a 18 éves korosztály szerepelt a legnagyobb arányban, 30,1%-kal. A minta átlagéletkora 16,71 év. A megkérdezettek kétharmada falun él; a nemek szerinti megoszlás közel azonos (fiú 55,5%, lány 44,5%).

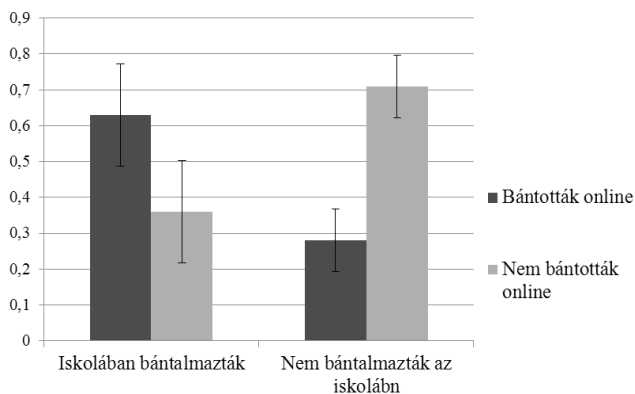
A válaszadó 146 diákból 112 fő (76,7%) 0–3 órányi időt tölt el naponta a „cyber-térben”, míg 3 óránál többet 34 fő (23,3%). Az általunk vizsgált mintában 23,3% saját bevallása szerint napi több mint 3 órát, vagyis heti szinten több mint 21 órát használja a számítógépet valamilyen céllal. Az életkor előrehaladásával nő a számítógép előtt eltöltött idő, ami más fontos tevékenységek rovására megy. Kutatásunk során arra a fontos megállapításra jutottunk, hogy a vizsgált mintában a válaszadók között a tanulás áll az első helyen, 68%-kal, a számítógépezés miatt elhanyagolt tevékenységek között. A válaszok közt szerepelt még a házimunka, fizikai szükségletek (alvás, evés) és szociális kapcsolatok. A számítógéphasználat céljával kapcsolatban megfigyeltük, hogy a megkérdezett diákok legnagyobb mértékben, 87%-ban közösségi tevékenységekhez, 84%-ban szórakozáshoz, 70%-ban tanuláshoz, 18%-ban ismerkedéshez használják a számítógépet. Niedzielsky Katalin adatai alapján az EU Kids Online kutatásban a vizsgált fiatalok magyarországi átlag tekintetében 26%-ban, míg budapesti szinten 64%-ban használják a számítógépet ismerkedés céljából (Niedzielsky 2013). Ez az általunk vizsgált minta esetében csak 18%. A megkérdezett diákok 87%-a használja közösségi tevékenység céljából a számítógépet, ez Székely Levente 2013-as publikációja esetében 50% (Székely 2013). Megfigyeltük, hogy abból a 112 főből (76,7%), akik 0–3 órányi időt töltenek el naponta a számítógép előtt, 36 főnek négynél kevesebb barátja van, míg 76 főnek ötnél több. A 34 fő esetében, akik több mint 3 órát töltenek cyber-térben, azt tapasztaltuk, hogy 18 főnek kevesebb mint négy, 16 főnek pedig ötnél is több barátja van. A fiatalok kapcsolataiban a számítógép mint egy új szereplő is megjelenik, mely a barátok számának személyes jelenlétére csökkenő hatással van (1. ábra), de a kapott válaszok alapján nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat a számítógép előtt töltött idő és a barátok száma között $p < 0,05$ szignifikancia szinten ($\chi^2 = 1,27$; $p = 0,25$).



1. ábra: A számítógép előtt eltöltött idő és a barátok száma közti összefüggés (N = 146)

Kutatásunk során kitértünk annak vizsgálatára, hogy a megkérdezett diákok körében megtalálható-e az offline és online bántalmazás. Az offline bántalmazással kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy a diákok többségét, 70%-ukat nem érte az elmúlt négy hónapban bántalmazás, zaklatás. 21%-ukat egyszer-kétszer, 6%-ukat néhányszor, míg 3%-ukat hetente többször is bántották az elmúlt négy hónapban kortársai az iskolában. A két legnagyobb mértékben előforduló iskolai bántalmazási forma a megszégyenítő viccelés (16%), illetve a támadó jellegű cikizés és cukkolás (15%), ami hasonló jellegű megszégyenítést takar, árnyalati különbségekkel. Az elszenvedett bántalmazások között szerepelt még a mások általi kiközösítés, rosszindulatú pletykák terjesztése (4–4%), támadó jellegű fenyegetés (3%), testi sérelem, bántalmazás (2%), kisebb-nagyobb dolgokat, pénzt vettek el tőle (1–1%). Az online bántalmazási formák tekintetében megfigyeltük, hogy a diákok többségét, 78,7%-ukat nem érte az elmúlt négy hónapban online bántalmazás, zaklatás. 12,3%-ukat egyszer-kétszer, 6,1%-ukat néhányszor, 0,6%-ukat hetente egy alkalommal, míg 2%-ukat hetente többször is bántották az elmúlt négy hónapban cyber-térben. Megállapításunk szerint a diákok egy ötödét éri az interneten keresztül valamilyen formában bántalmazás, illetve zaklatás. A válaszadók legnagyobb mértékben a bántó, sértő pletykák terjesztését jelölték meg (26%); az online kiközösítés második helyen szerepelt (7%); 6–6 %-uk válaszolt *igennel* arra a kérdésre, hogy az interneten lejáratták, mert személyes titkait közzszemlére tették,

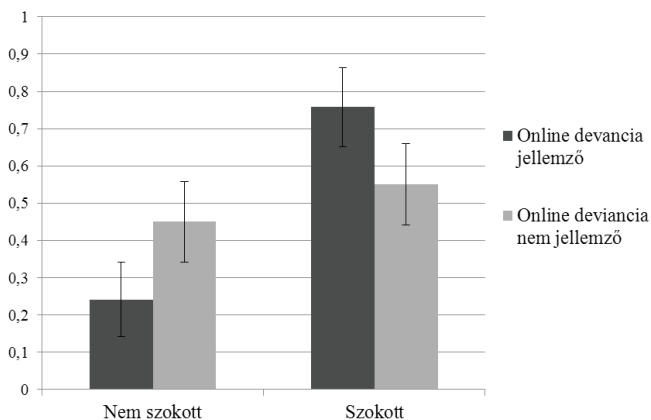
illetve az ő nevében bántó, sértő posztokat tettek közzé. Kutatásunk során fontos volt számunkra annak vizsgálata, hogy azok a fiatalok, akik valamilyen oknál fogva a kortárs közösség célpontjává válnak az iskolában, nagyobb mértékben lesznek-e internetes zaklatás áldozatai. A válaszok alapján arra az eredményre jutottunk, hogy a diákok 30%-át (44 fő) bántalmazták az iskolában, míg 70% (102 fő) nem volt iskolai bántalmas áldozata. A 30%-ból (44 fő), akiket az iskolában bántalmaztak, azok közül 28 fő (mely a teljes elemszám 19%-a) azoknak a száma, akiket online is bántalmaztak. Megfigyelhető, hogy viszonylag magas, két harmad (63,6%) azoknak az aránya az iskolában bántalmazottak közül, akik a cyber-térben is bántalmazás áldozataivá váltak. Az iskolában sérelmeket elszenvedett 44 tanuló egy harmada, 16 fő (mely a teljes elemszám 11%-a) azoknak a diákoknak a száma, akiket csak az iskolában, de online nem bántalmaztak. A 102 fő esetében (mely a teljes elemszám 70%-a), akiket nem bántalmaztak az iskolában, 29 főt (mely a teljes elemszám 20%-a) online viszont bántalmazták. A 102 főből viszonylag alacsony, egy harmad (28 %) azoknak a diákoknak az aránya, akiket az iskolában ugyan nem bántalmaztak, de a cyber-térben igen. 73 fő esetében (mely a teljes elemszám 50%-a) sem iskolában, sem online nem történt bántalmazás. A pontos eredményeket a 2. ábra mutatja be. A kérdőívekből kapott válaszok alapján szignifikáns kapcsolat mutatható ki az iskolai bántalmazás és a cyber-bántalmazás között $p < 0,05$ szignifikancia-szinten ($\chi^2 = 16,0$; $p = 0,00006$). Az adatok szoros összefüggést mutattak az iskolai és az online áldozattá válás között: akit (néhányszor vagy heti rendszerességgel) bántalmaztak a többiek az iskolában, az nagy valószínűséggel online módban is sérül. Összegezve elmondható, hogy „az on- és offline bántalmazás összefonódik, ahogyan az áldozat és az elkövető kapcsolata is” (Parti et al. 2013, 59).



2. ábra: Az internetes zaklatás áldozatai és az iskolában bántalmazottak közti összefüggés, ($N = 146$)

A diákok interneten történő adatszolgáltatásával kapcsolatban megdöbbentő eredményre jutottunk, miszerint a megkérdezettek 93%-a kiszolgáltatja valós adatait egy-egy internetes oldalra való regisztrálás során. A diákok csaknem fele (47%) vallotta, hogy nem valós adatokat is használ regisztráció során.

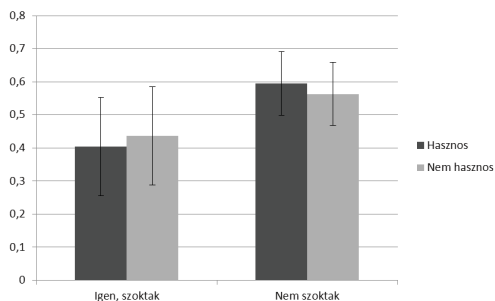
Vizsgáltuk továbbá, hogy van-e összefüggés a diákokat online ért bántalmazás és a között, ha nem az életkoruknak megfelelő oldalakat látogatnak (Facebook 13 éves korhatár, pornográf oldalak 18 éves korhatár). A kérdésekre kapott válaszok alapján arra az eredményre jutottunk, hogy a diákok 42%-a nem szokott szabályszerűséggel korhatáros oldalakra regisztrálni, míg 58%-uk igen. Megfigyelhető, hogy azok közül, akik nem szegik meg az adott internetes oldalra történő regisztráció során a korhatárt, 30%-ban ennek ellenére mégis éri őket online deviancia. Ehhez viszonyítva viszont jóval magasabb (70%) azoknak a száma, akiket nem ér a cyber-térben zaklatás. Azok között, aki úgy regisztrált az adott oldalra, hogy nem érte el annak megszabott korhatárát, 52% azoknak az aránya, akiket bántalmaztak az interneten keresztül, míg 48% azoknak a száma, akiket ennek ellenére nem ért sérelem. Összességében megállapítható a vizsgált elemszám tekintetében, hogy abban az esetben, ha a diák nem regisztrál olyan oldalakra, amelynek szabott korhatárát nem éri el (nem az életkorának megfelelő), akkor nagyobb eséllyel nincs kitéve az interneten történő zaklatásnak. Az eredményeket a 3. ábra tartalmazza. A kérdőívből kapott válaszok alapján szignifikáns kapcsolat mutatható ki $p < 0,05$ szignifikancia-szinten az online devianciák, valamint a között, hogy a diákok szoktak-e olyan oldalakra regisztrálni az interneten, melyek korhatárát nem érik el ($\chi^2 = 6,5$; $p = 0,01$).



3. ábra: Korhatár megszegése következtében történő online veszélyeztetettség (N = 142)

Kutatásunk során érdekelt, hogy befolyásolja-e a diákok hasznos internethasználatát az, hogy a szülei szabnak-e számukra korlátokat a számítógép-használattal kapcsolatban. Figyelemre méltó eredmény volt, hogy a válaszadók többségénél, 70%-nál a szülők semmilyen korlátot nem állítanak a gyermekek számítógép-használatával kapcsolatban. Összevetve saját eredményemet a Parti Katalin és Virág György 2011-es publikációjában fellelhető adatokkal, ahol a szülők 77%-a semmilyen szabályhoz nem kötötte a gyermeke internethasználatát, elmondható (Parti et al. 2011), hogy hasonló eredményre jutottunk a vizsgált minta tekintetében. Abban az esetben, ha a szülők mégis korlátozzák gyermekeiket a géphasználat során, azt inkább időben teszik, és nem a géphasználat minőségére vonatkozóan: egy harmaduk kvalitatív, míg két harmaduk kvantitatív szabályokat szab.

A kutatásunk során feltételeztük, hogy a számítógép-használat szülői ellenőrzése, korlátozása esetén a fiatalok körében gyakoribb a hasznos használat. A megkérdezett diákok közül 43% hasznos céllal (tanulás) használja a számítógépet. Közülük 29% az, akiket a szülei ellenőriznek és korlátoznak a számítógép-használat során. 71% azoknak a diákoknak az aránya, akiket, bár nem korlátoznak a szülei a számítógépezés során, mégis hasznos céllal használják azt. A megkérdezett diákok 57%-áról mondható el, hogy nem hasznos céllal használja a számítógépet; 69% azoknak az aránya, akiket nem korlátoznak, míg 31%, akiket korlátoznak számítógépezés során. Összességében az a következtetés vonható le, hogy 71% azoknak a diákoknak az aránya, akiket, bár nem korlátoznak a szülei, mégis hasznos céllal használják a számítógépet, míg 69% azoknak az aránya, akiket nem korlátoznak, és nem hasznos céllal használják. Az eredményekből kitűnik, hogy alig van különbség azoknak az aránya között, akiket nem korlátoznak, de mégis hasznos céllal használják a számítógépet, valamint azok között, akiket nem korlátoznak, és a gépet sem hasznos céllal használják. A válaszok alapján arra a megállapításra jutottunk, nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat a szülői kontroll és a számítógépezés hasznos használata között $p < 0,05$ szignifikancia szinten. ($\chi^2 = 0,137$, $p = 0,71$) (4. ábra).



4. ábra: Szülők által való korlátozott számítógép-használat esetén való hasznos használat ($N = 145$)

Összegzés, következtetés

Az internet óriási szakadék a két generáció között, és a szülő jóval kevesebbet tud róla, valamint a kortárs csoportokról is. Egy kívülálló felnőttnek nehezebb felmérni, hogy milyen folyamatok játszódnak le a fiatalok között, miért kell komolyan venni az interneten tett kijelentéseket, milyen sorsa lehet egy felkerült fényképnek, valamint milyen sérelem érheti a gyermekét az online környezetben.

Az online tér jelenlétének növekedése, a kapcsolati színterek átrendeződése a pozitív hatások mellett a negatív tényezőket is felerősíti. A cyber-térben áldozattá vált egyének két harmada a valós térben is találkozhat a bántalmazással. Az online bántalmazás összefüggést mutat a korhatár megszegésével történt oldalak látogatottságával, melyre a szülői kontroll hatását bizonyítottuk. A fiatalokat megfelelő tudással kell ellátni az online világ előidézte veszélyekre, a net világának életkornak megfelelő használatára, s figyelemmel kell lenni gyermekeink netfogyasztási szokásaira, kiemelten a rizikócsoportokra odafigyelve. A preventív fellépés mind az otthoni, mind pedig az iskolai környezetben szükséges. A szülők, az iskola és a szociális háló egyaránt fontos szerepet töltenek be a cyberbullying megelőzésében, mely az erre vonatkozó módszerek segítségével megvalósítható. *„Az iskola helyi adottságaira, helyi szükségleteire reflektáló program a »Közösségi színtér program«, melynek elsődleges célja egy iskolához vagy bármely más közösséghez tartozók aktív részvételre építve az egészségi állapot megőrzése illetve javítása”* (Petőné Csima, 2012, 39). Az iskolában szabályokat kell bevezetni, és be kell vonni a szülőket, ha cyberbullying történik. Ez idő alatt a szülőkön a felelősség, hogy otthon felállítsák és végrehajtsák a szabályokat. Ez a közös munka szükséges ahhoz, hogy hatékonyan megoldható legyen a cyberbullying problémája.

Továbbá javasolt a szülők tájékoztatása az otthoni számítógép- és internet-használat korlátozására, illetve kontrollálására vonatkozó lehetőségekről, illetve javasolt még az olyan tevékenységek szervezése a fiatalok számára, melyek csökkentik az internethasználatot, elterelik a figyelmet a számítógépről. A megelőzés érdekében javasolt, hogy a szülő legyen tagja a gyermeke online közösségi oldalának, továbbá hangsúlyozni szükséges a kortárs tréningek fontosságát és feladatait. Ezen túlmenően kiemelendő a pedagógusoknak a jelenséghez való megfelelő hozzáállása. A számítógép-, illetve internetfüggőség kapcsán figyelemfelkeltő kampányok indítása sokat segíthetne a helyzeten.

Az ismeretek bővítése érdekében szükséges lenne olyan további tanulmányok készítése, melyek a szülők iskolázottsága, válások, valamint a családok anyagi helyzete közötti összefüggéseket vizsgálná.

„Mindenki úgy tekint a számítógépre, mint egy eszközre, holott az nem egy eszköz, hanem egy kapu. Kapu egy másik világra, egy olyan világra, melynek peremvidékeit csak most kezdjük felfedezni” (Alan Dean Foster) [1].

Jegyzet

- » [1] Alan Dean Foster, <URL:virtualisvilag.wordpress.com/author/virtualisvilag/[2015.03.02.]

Bibliográfia

- » Gencer, S. L., – Koc, M., (2012): Internet Abuse among Teenagers and Its Relations to Internet Usage Patterns and Demographics. *Educational Technology & Society*, 2012. vol. 15. no. 2. 25–36. p.
- » Ellen M. Kraft – Jinchang W. (2009): Effectiveness of Cyber bullying Prevention Strategies: A Study on Students’ Perspectives. *International Journal of Cyber Criminology*, 2009. vol. 3. no. 2 July–December 513–535. p.
- » Mehmet Baris Horzum (2013): Relation between depression, loneliness, self-esteem and internet addiction. *Education*, 2013. vol. 133. no. 3, 283–290. p.
- » Mihálik Árpád – Szabó Éva – Kovács Péter (2014): A gyermek számítógép- és internethasználatának szülői kontrollja. *Alkalmazott Pszichológia*, 2014. 14. évf. 1. sz. 47–58. p.
- » Niedzielsky Katalin, (2013): Hogyan óvjuk meg gyermekeinket a világháló veszélyeitől? *Szak és Felnőttképzés a Nemzeti Munkaügyi Hivatal*, 2013. II. évf. 2. sz. 13–18. p.
- » Alessandro Patriarca – Gabriella Di Giuseppe – Luciana Albano – Paolo Marinelli – Italo F Angelillo (2009): Use of television, videogames, and computer among children and adolescents in Italy. *BMC Public Health*, 139. p.
- » Parti Katalin – Virág György (2011): A szájbegyerek és a bicikli. *Kriminológiai Tanulmányok*, 2011. 48. évf. 29–48. p.
- » Parti Katalin – Schmidt Andrea (2013): Iskolai bántalmazás az interneten magyarországi adatok 2012. In: Lévai Dóra: Digitális Nemzedék Konferencia Konferenciakötet. Budapest : ELTE, 2013. 59–60. p.
- » Petőné Csima Melinda (2012): Az egészségmagatartás és a koherencia-érzet szerepe az életminőség formálásában. Középszintű szubjektív jól-létének, egészségmagatartásának valamint koherencia-érzetének kvalitatív és kvantitatív módszerekkel történő vizsgálata [PhD-értekezés] Pécs : Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola Nevelésszociológia Program, 2012. 39 p.
- » Pótvó Zsuzsanna (2012): Közösségi kapcsolatok a virtuális térben – a Facebook-használat statisztikai elemzése. *Acta Sociologia: Pécsi Szociológiai Szemle: Szociológiai Tudományos Szemle*; 2012. 5 évf. 1. sz. 151–160. p.
- » Nurten Sargin, (2013): Internet addiction among adolescence. *African Journal of Adult Education*, 2013. vol. 1. no. 5, 89–93. p.
- » R. Firat Sıpal – Pınar Bayhan (2010): Preferred computer activities during school age: Indicators of internet addiction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010. vol. 9. 1085–1089. p.
- » Sós Mária (2005): 10–14 éves diákok számítógép-használati szokásainak vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 55. évf. 11. sz. 83–99. p.

- » Subramaniam M. – Shijia Q. – Munidasa W. (2008): Prevalence and Correlates of Excessive Internet Use among Youth in Singapore. *Ann Acad Med Singapore*, 2008. vol. 37. no. 1, 9–14. p.
- » Székely Levente (2010): Internetcsizma az iskolapadon – esettanulmány egy régi vita margójára. *Új Ifjúsági Szemle*, 2010. 8. évf. 4. sz. 79–87. p.
- » Takács Bence (2013): A szabadidős tevékenység változása 15–18 éves magyarországi fiatalok körében: fizikai aktivitás, médiafogyasztás és dohányzás. *Orvosi Hetilap*, 2013. 154. évf. 15. sz. 581–589. p.
- » Vincze Anikó (2013): Generációk az információs társadalomban. Általános iskolások, középiskolások, egyetemisták és a felnőtt lakosság IKT használatának jellemzői Szegeden. *Belvedere Meridionale*, 2013. 25. évf. 3. sz. 97–116. p.

A délvidéki szórványban élő diákok IKT-eszközhasználati szokásai

Még néhány éve Hype-diagramokat, kutatásokat olvasgatva tekinthettünk az akkor még utópiának tűnő, ám közelgő időkre, addig is az életünk számottevően változik, részévé válik az állandó online jelenlét. Mára közel napi 3 órát töltünk internetezésével, a diákjaink 83%-a ébred és fekszik mobiltelefonjával. A technológia gyerekekre és azok oktatásra gyakorolt hatását társadalmi felelősségünk, kötelességünk nyomán követni. Munkámban elsősorban e területet felölelő felmérés elkészítésére törekedtem, melyben átfogó képet alkottam a vajdasági tanulók IKT-eszközökhöz való viszonyáról.

Bevezető

A tanárok és a tanulók számára nemcsak érdek, hanem szükséglet is, hogy az iskolai környezet sokkal jobban engedjen teret az információs társadalom hatásainak, a technikai eszközök hétköznapi használatának (Ollé et al. 2013, 18). Az elmúlt évek már érvényesítették a „lemarad, aki kimarad” elvet, vagyis nem kerülhető el a világhálón való információszolgáltatás (Györfi 2004, 339). Bár nem kizárólag ebből a kényszerből fakadóan, de gyermekeink egyre több időt töltenek az interneten. Egyre több dologhoz veszik igénybe a digitális világ nyújtotta lehetőségeket, és egyre jobban átszövi a mindennapjaikat a „digitalizáció”. Ezt támasztja alá Vincent (2015) kutatása is, mely szerint még 2010-ben az internetezésre a megosztott, több családtag által használt személyi számítógép volt a jellemző (53%), addig mára ehhez a diákok 46%-a laptopot, míg 41%-uk a telefonjukat hívja segítségül. Épp ennek okán e témakör vizsgálata időszerű és sürgető, hiszen a diákok online jelenléte már most is magasabb, mint 2012-ben. Ez azonban még mindig alulmarad a lehetőségekhez képest (Livingstone et al. 2014), így szükséges, hogy a helyzetet kiemelt figyelemmel kezeljük. Az újfajta életvitel egy újfajta tanulási/tanítási formát is magával hoz, mely kihatással van nemcsak a diákokra és azok

* Kőrösi Gábor középiskolai oktató; Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium, imgaboy@gmail.com

családjára is, hiszen az aktív és az iskolai események, folyamatok iránt érdeklődő szülők számára a megfigyelés helyett könnyen felkínálható lesz az interaktív részvétel (Ollé et al. 2013). Az információs műveltség ma már többet jelent a digitális eszközök alkalmazásánál (Bagány et al. 2014). Az IKT-eszközökkel segített tanulás gyorsabb információfeldolgozáshoz vezet, ezáltal növeli a tanulás hatékonyságát és a kognitív feldolgozás szintjét (Hatvani–Dorner 2014).

A pozitívumok mellett veszélyek is jelentkeznek, hiszen még mi a sötétben botorkálunk, addig a web 2.0-s eszközök a felnövekvő generációk természetes online közege, amelyet az azonnaliság, a tartalmak létrehozása és megosztása, az interaktivitás és az intenzív kommunikáció jellemez (Námesztovszki 2014).

A telefonok méretének csökkenésével lehetővé vált, hogy akár publikus helyen is tanuljunk, informálódjunk. A mai gyermekek az internet segítségével képesek személyes kapcsolatokat teremteni távol az állami felügyeletről vagy annak kontrolljától (Vincent 2015). Épp ezért meg kell válaszolnunk az olyan nyitott kérdéseket, mint a korlátlan hozzáférés, az internetfüggőség vagy az internetes biztonság. A gyerekeket a majdani jövő előrelátásával a jelenben kell felkészíteni az információs társadalomba történő beilleszkedésre (Bagány et al. 2014). Ehhez viszont meg kell érteniük a technológiák mindennapi életükre gyakorolt hatását: aki jobban kezeli az IKT-eszközöket, hatékonyabban tud kommunikálni a világgal, ami több és magasabb színvonalú munkához, ezáltal magasabb bevételhez juttathatja őket (Hatvani–Dorner 2014).

A korszerű iskolai környezetben szükséges átgondolnunk, hogy az ott tanulóknak, illetve ott dolgozó tanároknak, oktatást segítő szakembereknek milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy a környezet minden lehetőségét előnyként tudják kihasználni, és a nevelés-oktatás eredményességét tudják fokozni (Ollé et al. 2014).

Ha az iskola feladata az életre való felkészítés, akkor megengedhetetlen, hogy az oktatási intézményeket elhagyó tanulók ne rendelkezzenek olyan rugalmas, és több irányba nyitott kompetenciacsoporttal, amely segíti őket az információs társadalomban való eligazodásban, az információk értékelésében és szűrésében, valamint az IKT-eszközök készségszintű használatában (Námesztovszki 2013).

A 21. században kulcsfontosságúnak számító készségeket és képességeket azonban ritkán tanítják a ma iskolájában (Bagány et al. 2014). Ennek egyik oka az lehet, hogy az innovatív ötletek, technológiák bevezetését egy adott intézmény tagjainak az iskolán belül és az iskola falain kívül egyaránt szükséges támogatnia, ha azt a közös célt szeretnék megvalósítani, hogy a tanulás és tanítás élmény legyen a résztvevők számára (Ollé et al. 2014).

E gondolatmenet mentén kezdtem saját kutatásba, mellyel a vajdasági magyar fiatalok IKT-eszközhasználati szokásait mértem fel, különös tekintettel a hozzáférhetőségre, illetve a túlzott használatra.

A felmérés eredményei

Felmérésemben 241 tanulóval végeztem online kvantitatív kérdőívezést, melynek eredményeként az *Eu Kids Online* kutatás észak-szerbiai alternatíváját, hiánypótlását hoztam létre. A résztvevők nemek és korcsoportonkénti eloszlása az 1. táblázatban tekinthető meg:

Korosztály	Fiú	Lány	Összesen
12-Nov	14	11	25
13-14	46	33	79
15-16	17	21	38
16-18	49	50	99
			241

1. táblázat: A résztvevők száma és azok nemek szerinti eloszlása

A digitalizálódás és a digitális állampolgárrá válás egyik alapvető kérdése, hogy az IKT-eszközök milyen mértékben vannak jelen egy-egy korosztálynál, és milyen a használók nemek szerinti eloszlása. A kapott válaszok alapján jól látható (2. és 3. táblázat), hogy átlagban mind a számítógép, mind pedig az okoseszközök tekintetében közel 80%-os a lefedettség. Az adatokat továbbdolgozva, várható is volt, a 11–14 évesek leggyakrabban az asztali számítógéphez férnek hozzá, míg a középiskolások esetében ez áttevéődik az okostelefonok irányába.

Korosztály	Laptop			Okostelefon			Tablet			Asztali számítógép		
	Fiú	Lány	Össz	Fiú	Lány	Össz	Fiú	Lány	Össz	Fiú	Lány	Össz
11-12	21%	64%	43%	79%	73%	76%	57%	36%	47%	93%	82%	87%
13-14	37%	58%	47%	83%	82%	82%	43%	58%	51%	93%	82%	88%
15-16	65%	67%	66%	94%	67%	80%	35%	38%	37%	76%	81%	79%
16-18	59%	70%	65%	84%	92%	88%	22%	22%	22%	82%	64%	73%
	46%	64%	55%	85%	78%	82%	40%	39%	39%	86%	77%	82%

2. táblázat: IKT-eszközhozzáférés a diákok körében, nemek és korosztály szerint

Korosztály	Birtokol vagy közösen használ laptopot, asztali számítógépet		Birtokol vagy közösen használ mobil IKT eszközt (Okostelefon, Tablet, Laptop)	
	Fiú	Lány	Fiú	Lány
11-12	93%	82%	93%	91%
13-14	100%	100%	91%	94%
15-16	88%	95%	100%	90%
16-18	100%	98%	92%	96%

3. táblázat: IKT-eszközhözafférés a diákok körében, nemek és korosztály szerint

A tanulás/tananyag céljával történő IKT-eszközhazsnálat témakörben kevesen élnek okostelefon és tablet nyújtotta lehetőségekkel. A felméréséből (4. táblázat) ugyanis az derült ki, hogy a lányok esetén legtöbbször (42%) a laptopon, a fiúknak pedig közel a fele (42%) az asztali számítógépen szokott tanulni.

	Korosztály	11-12	13-14	15-16	16-18	Átlag
Laptop	Fiú	0%	7%	35%	37%	20%
	Lány	45%	27%	38%	58%	42%
	Összesen	23%	17%	37%	47%	31%
Okostelefon	Fiú	7%	9%	0%	2%	4%
	Lány	0%	27%	10%	0%	9%
	Összesen	4%	18%	5%	1%	7%
Tablet	Fiú	7%	13%	6%	10%	9%
	Lány	9%	21%	10%	6%	11%
	Összesen	8%	17%	8%	8%	10%
Asztali számítógép	Fiú	36%	41%	41%	49%	42%
	Lány	27%	21%	29%	34%	28%
	Összesen	31%	31%	35%	41%	35%
Nem használók eszközeit	Fiú	50%	30%	18%	2%	25%
	Lány	18%	3%	14%	2%	9%
	Összesen	34%	17%	16%	2%	17%

4. táblázat: Melyik eszközt használod legtöbbször tanulás céljára?

Ugyanezen kérdés szórakozás irányú felvetésére kapott válaszokban (5. táblázat), ha nem is nagy mértékben, de eltolódtak az arányok, mert bár a fiúknál még mindig az asztali számítógép maradt a közel legtöbbször használt eszköz (56%), ám e mellé szorosan felzárkózott a laptop is (27%). A lányok esetében azonban e területen egyértelműen (42%) a mobiltelefon emelkedett ki. Az eredmények nem okoztak nagy meglepetést, hiszen az *Eu Kids Online felmérés* (Greenberg–Zanetis 2012) már rámutatott arra, hogy a szabadidős tevékenységekben a fiúk inkább a

játékot preferálják, a lányok pedig a közösségi portálokat látogatják, így ezekhez logikusan társult az arra leginkább alkalmazható hardver.

	Korosztály	11-12	13-14	15-16	16-18	Átlag
Laptop	Fiú	7%	17%	53%	29%	27%
	Lány	27%	12%	38%	24%	25%
	Összesen	17%	15%	46%	26%	26%
Tablet	Fiú	21%	7%	12%	8%	12%
	Lány	9%	27%	10%	0%	11%
	Összesen	15%	17%	11%	4%	12%
Okostelefon	Fiú	7%	15%	12%	14%	12%
	Lány	36%	55%	24%	52%	42%
	Összesen	22%	35%	18%	33%	27%
Asztali számítógép	Fiú	57%	57%	24%	45%	46%
	Lány	27%	6%	29%	16%	19%
	Összesen	84%	63%	52%	61%	65%

5. táblázat: Melyik eszközt használod legtöbbször szórakozás céljára?

A következőkben az eszközökkel töltött idő mennyiségét szerettem volna felmérni. A válaszok alapján jól kivethető, hogy a korcsoportos, illetve nemek szerinti megoszlást (6. táblázat) figyelve nem látható számottevő különbség, hiszen minden esetben szinte azonos arányban „űzik” ezt a digitális elfoglaltságot. A táblázat áttekintésekor látható, hogy korosztályonként egyre növekszik az eszköz mellett töltött idő, ami a társadalmi kapcsolatok és a tananyag digitalizálódásával is magyarázható.

Korosztály	Naponta mennyi időt használod az asztali számítógépedet?	Naponta mennyi időt használod a laptopodat?	Naponta mennyi időt használod az okostelefonodat?	Naponta mennyi időt használod a tabletodat?
11-12	2.55	2.62	3	2.75
13-14	2.63	2.72	2.75	2.6
15-16	2.65	3.43	3.68	1.58
16-18	3.49	3.18	3.94	2.25

6. táblázat: Digitális eszközzel töltött idő

Mivel mára gyakorlatilag az IKT-eszközök használata egyet jelent az online léttel, így arra is kíváncsi voltam, hogy vajon mely internet-hozzáférési lehetőséget preferálják az általam vizsgált minta tanulói. Az erről készült kimutatásban (7. táblázat) látható, hogy a felhasználók közel 86%-a a mobilt és a wifit részesítik előnyben, míg alig 7%-uk nyilatkozta azt, hogy nem használják azt ilyen céllal. Ez az érték is hasonló képet mutat, mint a nyugati szomszédainknál (Vincent 2015), hiszen ott

is egyre többen keresik az olyan internetezési lehetőségeket, melyben függetlenül, felügyelet és korlátozások nélkül élhetik az online életük mindennapjait.

Mobilinternettel és wifivel	52%
Többnyire csak mobilinternettel	6%
Kizárólag wifivel	34%
Nem internetezem az okoseszközömön	7%

7. táblázat: Internet-elérési szokások

Felmérésem során a következőkben az okoseszközök szerepét kerestem a tanulók hétköznapi, rendszeres napi elfoglaltságai között. A teljesség igénye nélkül felsoroltam néhány tevékenységet, és arra voltam kíváncsi, ezek közül melyeket végzik a legszívesebben. A 8. táblázat azt mutatja, hogy a felsorolt 16 tevékenységi forma közül legkedveltebb a szórakozás és a Facebook. Bizakodásra ad okot, hogy 50% feletti értéket ért el a tanulásra és ismeretszerzésre fordított idő, ami azt jelzi, hogy fiataljaink életében mára a szórakozás mellett létezik a tudatos internethasználat is.

	Mely online aktivitásokat használod az okoseszközödön?	Mely online aktivitásokat használod az laptopon vagy asztali számítógépeden?
Időtöltés valamely virtuális világban	15%	23%
(web)Camera használata	26%	26%
Fájlcserélő oldalak használata	10%	18%
Regisztrálok a GPS koordinátámat	6%	4%
Üzenetet osztok meg blogon vagy weboldalon	17%	23%
Online híreket olvasok/nézek	37%	50%
Publikusan megosztok zenét/fotót/videót	25%	27%
Igyenes appokat töltök le	43%	18%
Online videót/tv-t nézek	34%	52%
Filmet vagy zenét töltök le	34%	57%
Játszom más (online) emberekkel	22%	38%
Az iskolai munkámhoz internetezem	38%	57%
Zenét hallgatok	78%	77%
Facebookozom	83%	82%
Videoklippeket nézek	45%	58%

8. táblázat: Mely online aktivitásokat használod az okoseszközödön?

Az eszközök rendeltetésszerű használata mellett egyre gyakrabban látnak napvilágot a túlzott internetezés, játék okozta gondok, függőségek. Így a következő kérdéssorban elsősorban arra szerettem volna választ kapni, hogy vajon milyen mértékben van jelen a technika okozta függőség, és hogy milyen mértékben érinti ez a társadalmi kapcsolataikat. Ezt a résztvevők szubjektív véleményére alapozva mértem fel, ahol feltett kérdéseikre a válaszaikat egy négyfokozatú skálán („Sohasem fordul elő ilyen”, „Néha előfordul”, „Gyakran előfordul” és a „Nagyon gyakran előfordul”) adták meg.

Az első kérdésben azt szerettem volna felmérni, hogy a frusztrálja-e a diákokat az, ha le kell tenni a telefonjaikat, és nem nézhetik meg az óra vagy a tanítás végéig. A vizsgálat eredményében megfigyelhető (9. táblázat), hogy még a fiatalabb korosztály nem küzd ilyen gondokkal, addig a középiskolások egyre nagyobb hányada érez szorongást, ha nem nézheti meg a telefonját.

Korosztály	11-12		13-14		15-16		16-18	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Sohasem fordul elő ilyen.	55%	63%	45%	30%	63%	14%	46%	26%
Néha előfordul.	45%	13%	37%	48%	38%	29%	39%	41%
Gyakran előfordul.	0%	13%	11%	11%	0%	36%	15%	22%
Nagyon gyakran előfordul.	0%	13%	8%	11%	0%	21%	0%	11%

9. táblázat: Feszültté tesz, ha nem nézhetem meg telefonom

E gondolatmeneten haladva tovább a következőkben arra kerestem a választ, hogy a diákokkal megtörténik-e az, hogy olyankor is használják telefonjukat, amikor valójában már nincs is rá szükségük. Hogy erre választ kapjak, a következő kijelentést tettem fel kérdésként: „Előfordul, hogy olyan dolgot csinálók a telefonomon, amely valójában nem is érdekel”. A visszajelzésekről készült összefoglaló táblázatból (10. táblázat) látható, hogy e területet tekintve még nem beszélhetünk problémáról, ám a lányok egyértelműen nagyobb mértékben veszítik el önkontrolljukat, mint a fiúk.

Korosztály	11-12		13-14		15-16		16-18	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Sohasem fordul elő ilyen.	82%	38%	66%	56%	56%	57%	59%	52%
Néha előfordul.	9%	50%	29%	33%	38%	43%	34%	46%
Gyakran előfordul.	9%	13%	5%	7%	6%	0%	7%	2%
Nagyon gyakran előfordul.	0%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%

10. táblázat: Előfordul, hogy olyan dolgot csinálók a telefonomon, amely valójában nem is érdekel

A technika és a társadalmi kapcsolatok, illetve az iskola viszonyának vizsgálatában (11. táblázat) „Az okostelefonom miatt kevesebb időt töltök a családommal, barátaimmal és a házi feladat elkészítésével, mint ahogy azt szeretném” gondolatmenetre kapott válaszok alapján megállapíthatjuk azt, ahogy az előzőekben, úgy itt is a szebbik nem képviselői lettek a „győztesek”, ezért rájuk érdemes odafigyelni, a kapott értékek alapján e probléma őket érinti a legjobban.

Korosztály	11-12		13-14		15-16		16-18	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Sohasem fordul elő ilyen.	73%	88%	71%	63%	81%	57%	78%	57%
Néha előfordul.	27%	13%	16%	33%	19%	14%	20%	39%
Gyakran előfordul.	0%	0%	11%	4%	0%	29%	0%	4%
Nagyon gyakran előfordul.	0%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%

11. táblázat: Az okostelefonom miatt kevesebb időt töltök a családommal, barátaimmal és a házi feladat elkészítésével, mint ahogy azt szeretném

Az utolsó három kérdéskörben a digitális technika, konkrétan az okostelefon igénybevételének motivációját tártam fel. Ezt a következő állítások igazolásával mutattam ki: „Amikor új dolog történik körülöttem, akkor erős késztetést érzek arra, hogy utánanézzek (a telefonomon)” (12. táblázat); „Előfordul, hogy olyan helyen vagy szituációban is használom telefonomat, ahol az illetlenség” (13. táblázat); „Hiába próbálkozom, nem tudok kevesebbet foglalkozni az okostelefonommal” (14. táblázat). Az új dolgok utáni kutatás szinte minden diákot azonos mértékben motivált, ám e területen a legaktívabbak a középiskolás korosztály tagjai, mivel esetükben a tanulók több mint a negyede gyakran érez késztetést a kutatásra. A kulturált eszközhasználat területén még mindig az elfogadható határokon belül mozgunk, ám a túlzott telefonhasználatot illetően ez már nem mondható el, hiszen a 15–18 éves korosztály közel fele néha vagy gyakran kerül abba a helyzetbe, hogy nem tudja letenni a telefonját.

Korosztály	11-12		13-14		15-16		16-18	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Sohasem fordul elő ilyen.	55%	50%	29%	26%	38%	7%	29%	22%
Néha előfordul.	45%	38%	42%	48%	44%	79%	46%	48%
Gyakran előfordul.	0%	13%	24%	15%	13%	7%	24%	26%
Nagyon gyakran előfordul.	0%	0%	5%	11%	0%	7%	0%	4%

12. táblázat:

Amikor új dolog történik körülöttem, akkor erős késztetést érzek arra, hogy utánanézzek (a telefonomon)

Korosztály	11-12		13-14		15-16		16-18	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Sohasem fordul elő ilyen.	64%	63%	61%	44%	56%	36%	51%	39%
Néha előfordul.	27%	38%	24%	56%	38%	64%	44%	50%
Gyakran előfordul.	9%	0%	8%	0%	6%	0%	5%	9%
Nagyon gyakran előfordul.	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	2%

13. táblázat: Előfordul, hogy olyan helyen vagy szituációban is használom telefonomat, ahol az illetlenség

Korosztály	11-12		13-14		15-16		16-18	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Sohasem fordul elő ilyen	64%	25%	50%	37%	75%	29%	66%	54%
Néha előfordul.	36%	63%	29%	52%	25%	50%	29%	26%
Gyakran előfordul	0%	13%	5%	11%	0%	14%	5%	13%
Nagyon gyakran előfordul	0%	0%	16%	0%	0%	7%	0%	7%

14. táblázat: Hiába próbálkozom, nem tudok kevesebbet foglalkozni az okostelefonnal

Összegzés

Megállapíthatjuk, hogy az IKT-eszközök használata általános a 11–18 éves korosztálynál, hiszen a kapott eredmények alapján az ahhoz való hozzáférés szinte mindenki (82–100%) számára biztosított. A relatív könnyű és korlátlan digitalizálódás természetesen a tanulók életének változásával jár együtt, amire kérdéses, hogy a szülei és tanárai felkészültek-e. Számomra megdöbbentő, hogy a túlzott okostelefon-használók csoportjában túlnyomórészt lányok találhatók, holott eddig a „kocka” jelzővel mindig a fiúkat illették. Ez a szám különösen a 16–18 éves korosztálynál volt magas, pedig életkori sajátosságaik miatt éppen nekik van nagy szükségük a megfelelő mennyiségű és minőségű, valós társadalmi kapcsolatok kiépítésére, ápolására. Ha összeadjuk a gyerekek által megadott, a különböző IKT-eszközökre fordított időt, szembeötlő lehet, hogy szabadidejük jelentős részét a technika bővülésére fordítják, amit a wifinek és a mobil-internetnek köszönhetően szabadon, felügyelet nélkül tesznek. A további adatok kiértékelése és áttekintése után a vegyes válaszok miatt egyértelmű következtetéseket nehéz levonni, ám kitűnik, hogy az új dolgok utáni kutatás elég nagy motivációs tényező a technika használatára. További érdekesség, hogy mialatt a fiatalok egyre nagyobb hányada lesz a digitális világ bennszülöttje, úgy egyre jobban elhagyják a fizikai világ szabályrendszereit, hiszen a felmérésből az derült ki, hogy gyakran olyan helyen és szituációban alkalmazzák hordozható eszközeiket, ahol azt köztudottan nem lenne szabad.

A kutatás eredménye választ adhatott jó pár kérdésre, ugyanakkor felhívta a figyelmet néhány igen fontos területre. Ilyen például a túlzott eszközhasználat, mely a társadalmi kapcsolatok, és a hétköznapi tevékenységek ellátását is akadályozhatja. Bár ezzel kapcsolatban csupán a diákok átlagosan 6%-a nyilatkozott úgy, hogy „gyakran előfordul”, így ha a vészharangok kongatásától most eltekinünk, azért érdemes belegondolni, hogy egy 30-as létszámú osztályban ez közel 2 tanulót jelent. Az utolsó kérdéskör rávilágított arra, hogy elengedhetetlen e terület további kutatása, és az oktatási intézményeknek, ha nem is azonnal, de a közeljövőben fontos lenne integrálnia a tantervbe a tudatos IKT-eszközhasználat ismeretét célzó kurzusokat.

Bibliográfia

- » Bagány Ágnes – Major Lenke – Námesztovszki Zsolt – Szálas Tamás – Takács Márta – Vinkó Attila (2014): A nevelési gyakorlat többszemponú megújításának igénye a digitális társadalomban: IKT- és web 2.0-s eszközök használata a vajdasági tanárok körében. In: Takács Márta – Námesztovszki Zsolt – Vinkó Attila (szerk.): I. IKT az Oktatásban Konferencia. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2014. 264–274.p. [2014. 12. 22.] <URL: <http://tinyurl.com/p6atv36>
- » Györfi Gábor (2004): Az e-learning lehetőségei és esélyei a felgyorsult információáramlás korában. In: BGF (2004): Tudományos Évkönyv. Budapest : Budapesti Gazdasági Főiskola, 2004. 333–340. p. [2014. 12. 22.] <URL: <http://tinyurl.com/og46l8v>
- » Hatvani Andrea – Dorner László (2014): Az IKT eszközhasználati szokások 11–18 éves korosztály körében. In: *Sokszínű pedagógiai kultúra*, 2014, 345–356. p. [2015. 02. 22.] <URL: <http://tinyurl.com/q4bq8q9>
- » Livingstone, Sonja – Mascheroni, Giovanna – Ólafsson, Kjartan – Haddon Leslie (2014): Children's online risks and opportunities: comparative findings for Eu Kids Online and Net Children Go Mobile. In: Eu Kids Online [online] London : London School of Economics and Political Science, 2014. 12. 15. [2015. 02. 22.] <URL: <http://tinyurl.com/nmq7t4v>
- » Námesztovszki Zsolt (2014): A web 2.0-s eszközök alkalmazásának lehetőségei a szerbiai magyar oktatási rendszerben. In: Takács Márta – Námesztovszki Zsolt – Vinkó Attila (szerk.): I. IKT az Oktatásban Konferencia. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2014. 275–286. p. [2014. 10. 22.] <URL: <http://tinyurl.com/p9skf76>
- » Ollé János – Lévai Dóra – Domonkos Katalin – Szabó Orsi – Papp-Danka Adrienn – Czirfusz Dóra – Habók Lilla – Tóth Renáta – Takács Anita – Dobó István (2014): Digitális állampolgárság az információs társadalomban. Budapest : Eötvös Loránd Tudományegyetem Eötvös Kiadó, 2014. 118 p. [2015. 01. 21.] <URL: <http://tinyurl.com/pxjmqrn>
- » Ollé János – Papp Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth Mózser Szilvia – Virányi Anita (2013): Oktatás-informatikai Módszerek: Tanítás és tanulás az információs társadalomban. Budapest : Eötvös Loránd Tudományegyetem Eötvös Kiadó, 2013. 150 p. [2014. 09. 22.] <URL: <http://tinyurl.com/nu62mah>
- » Vincent, Jane (2015): Mobile opportunities: Exploring positive mobile opportunities for European children. In: Eu Kids Online [online] London : London School of Economics and Political Science, 2015. 02. 20. [2015. 02. 22.] <URL: <http://tinyurl.com/qc7ole6>

Az „Android” alapú szoftverek alkalmazásának lehetőségei a fejlesztő órákon

Az oktatás területén átfogó változás van folyamatban. A változásokat generáló kihívások fő forrásai: a kognitív pszichológia és általában a neurobiológia új megállapításai a „Z”-generáció tekintetében, az információs és kommunikációs technológia új és folyamatosan megújuló eszközrendszere, illetve a társadalom működésének új jellemzői (információs társadalom, „runaway world”). A pedagógia feladata az új generációhoz való alkalmazkodás, a megváltozott világra történő felkészítés az emberi tanulás egyediségének és összetettségének figyelembevételével, felhasználva az infokommunikációs technika lehetőségrendszerét. Az új gyakorlat központi eleme a tanítás egyéniesítése, a személyre szabott képességfejlesztés és attitűdformálás. A kor infokommunikációs környezete lényegesen megváltoztatta a gyermekek ismeretszerzési, -feldolgozási folyamatait.

A napjainkban zajló kultúraváltás sokakat aggodalommal tölt el. Mit veszítünk, és nyerünk-e valamit az infokulturális paradigmaváltással? A ma óvodásai, iskolásai – a Z-generáció tagjai – már beleszülettek és automatikusan alkalmazkodtak ahhoz az új tanulási környezethez, amelyben a digitális kultúra eszköztára jelenti az alapot. Ez az alkalmazkodás az idegrendszer módosult fejlődésével jár, amelynek egyenes következménye a megismerő funkciók, a feldolgozás folyamatok és a viselkedés megváltozása (Gyarmathy 2011). A változás nem jó vagy rossz, hanem szükséges változás, ami egy más minőséget hoz létre. A digitális kultúra térhódításával járó folyamatokat is ilyen ítéletmentesen érdemes szemlélni, elemezni.

Az emberi történelemben zajlott már le a jelenlegihez hasonló mértékű kultúraváltás az írásbeliség megjelenésével. A kor gondolkodói közül sokan látták előre, hogy hatására megváltozik, gyengül az emlékezőképesség. A holisztikus jellegű memória és gondolkodás helyére az elemzés, a logikára, a szerialításra és ok-okozati kapcsolatokra épülő elemző információfeldolgozás került (Gyarmathy 2012).

* Surapka Borbála gyógypedagógus-alkalmazott; Komló EGYMI, surapka.bori@gmail.com
Komlósi Veronika Júlia gyógypedagógus-alkalmazott, PhD-hallgató; Komló EGYMI – Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, komlosi.veronika@gmail.com

Amennyit veszített, annyit nyert is a megváltozott gondolkodási struktúrával az emberiség.

A digitális kultúra világában a hagyományos kultúrtechnikák gyakorlati felhasználásának helyét átveszik a felolvasóprogramok, a szövegszerkesztők, a hangátviteli eszközök és a mobil eszközökbe épített számológép, könyvtár, filmtár kezelése. Az információk instant jellegűek: könnyen elérhetőek, azonnal megjelennek. A tények megjegyzése „feleslegessé” vált, az emlékezőképesség „hasztalanná”. Nem kívánják meg a képzelet, az elvonatkoztatás képességét a feldolgozás során, mindent készen adnak. A digitális bennszülöttek már egy időben tudják kezelni a párhuzamos ingertömegeket, szimultán tevékenységeket folytatnak. Ezek a tevékenységek fejlesztik gyors döntési képességeiket, azonban nem hagyják, hogy koncentrált elmélyüléssel, érzelmi átéléssel járjanak a tanulási helyzetek. Egyre nagyobb nehézséget okoz a tanulók körében az olvasás, az írás és a számolás. Az információtömeg gyakran feldolgozás nélkül marad, így nem válik valódi tudás belőle. A beépüléshez hiányzik a közvetlen megtapasztalás, a cselekvés, a megküzdés.

A digitális kultúra elterjedése rövid távon a gyerekek mozgásszokásait is befolyásolta. A kisgyermekkor szenzitív időszakában a mozgás hiánya, a proprioceptív ingerek egyoldalúsága a testkép zavarát okozza, amely az önismeret és ezen keresztül a társas kapcsolatoknak az alapját képezi. A megfelelő testérzet jelenti az alapot a kognitív képességek kialakulásának, fejlődésének. A mozgásos-egyensúlyi helyzetek a prefrontális lebeny sejtjeit hálózatosítják, ahol az énkép kialakulásáért, az impulzuskontrollért és a megküzdési helyzetek érzelmi reakcióiért felelős agyterületek találhatóak (Nemes 2009). A kora gyermekkori mozgásszegény életmódban megjelenő változás iránya így könnyen azonosítható: a mai kor gyermekeinek nehéz késleltetni igényeiket, nem tudják kezelni a frusztrációs helyzeteket, önképük nem reális. Az önismeret irrealitásához az is hozzájárul, hogy a virtuális világ nyújtotta helyzetekben nem kapnak képességeikről életszerű visszajelzést. Nincs visszautasítás, a kudarcreakcióra nincs válasz, sem segítség a megküzdéshez.

A megváltozott megismerési szokások hatása az agyi struktúrák dominanciáját is átalakítja. A bal agyfélteke dominanciája megszűnőben van, a jobb félteke gyors döntéshozatalára, globális észlelésére, az egyidejű információk párhuzamos feldolgozására van szükségük a mai fiataloknak. Ahhoz, hogy a kiegyenlített agyi dominancia megfelelően működjön, azaz a két agyfélteke jól kommunikáljon egymással, a művészet eszközeit érdemes felhasználnunk. A mai alternatív iskolai kezdeményezések középpontjába így került újra a mozgásművészet, a stratégiai játékok, táblás játékok és az önkifejezést segítő dramatikus játékok.

Mi, a digitális bevándorlók, akik fiatal felnőttként ismertük meg az új kultúra eszközeit, nézhetünk a digitális generációra (Gyarmathy 2012) sajnálkozó nosztalgiával, azzal a gondolattal, hogy mi minden kimarad a mai gyerekek korai életszakaszából. Konzerválhatjuk és ráerőltethetjük gyermekeinkre a literalitás-domináns nevelési-oktatási környezetet, de az eddig összegyűlt tapasztalatok szerint ezzel a speciális tanulási zavarokkal küzdő gyerekek számát sokszorozzuk meg. Egyre kevésbé tudnak megfelelni az elvárásoknak, azok pedig, akik egyébként is mentális, pszichés, mozgási zavarokkal küzdenek, még inkább elmaradnak kortársaiktól a fejlesztő hatású tanulási környezet hiánya miatt.

Nevelési-oktatási rendszerünk változása elkerülhetetlen, ha a jövő generációját önálló, tevékeny, felelősségvállaló és önmegvalósító felnőtteknek szeretnénk vizionálni. Olyan környezetet kell biztosítanunk számukra, amelyben megfelelő nehézségű és differenciáltságú feladatokat találnak maguknak. Ahol közvetlen, „élő” megerősítést, reakciót kapnak teljesítményükről, önmagukról. Ahol a megoldáshoz vezető út gondolkodásra, tette sarkall, s a megoldás öröme a jutalom. Példaképre van szükségük, aki megkérdőjelezhetetlen, így biztonsággal kalandoznak, de a megfelelően – és velük együtt – meghatározott kereteken belül.

Ezeknek a céloknak az eléréséhez eszközül és módszerül hívhatjuk a digitális kultúra eszköztárát, alternatívát nyújthatunk annak ésszerű és hatékony használatához, miközben felhasználjuk egyénre szabott nevelési-oktatási feladatainkhoz kapcsolódó módszertani repertoárunk bővítéséhez.

2000-ben Lisszabonban fogadta el az Európai Tanács azt a stratégiai tervet, amely céljául tűzte ki, hogy az Európai Unió 2010-re a világ legdinamikusabban fejlődő tudásalapú társadalma legyen. Ennek hatására a tagállamok stratégiai terveket dolgoztak ki, amelyeket saját céljaikkal összhangba hoztak, és amelyben egyik központi szerepet az információ-kommunikációs technológia alapú fejlesztések kapták. Magyarországon e cél megvalósításában szerepet kap a Nemzeti Fejlesztési Terv, az Oktatási Informatikai Stratégia, a Magyar Információs Társadalmi Stratégia és az Oktatási Minisztérium Középtávú Közoktatás- Fejlesztési Stratégiája (Dancsó 2005).

Az informatikai műveltség ma már kulcskompetencia. Nagy múltra nem tekint vissza az információs-kommunikációs eszközök használata Magyarországon, az oktatásba való integrálásáról pedig csak 1–2 évtizede beszélhetünk. Az utóbbi időben egyre jobban elterjedtek az alacsony költségű, kifejezetten oktatásra kifejlesztett számítógépek az „eee pc”-k, amelyek kis súlyuk miatt könnyen mozdíthatóak. Tanulássegítésre nagyon sokan használják még az e-book readereket (pl. „Kindle”), amelyek segítségével nyomtatási költséget és papírt is spórolunk.

Az eszközök használatának elterjedése az oktatásban csak úgy fog megvalósulni, ha a tanárképzésben és a továbbképzésekben is megjelennek ezek az eszközök. Ahhoz, hogy utána a kilépő tanárok ezt alkalmazzák, nem elég pusztán az eszközök használatát megtanulniuk. A digitális kompetenciájukat kell fejleszteni, de emellett attitűdváltozást is el kell érni (Molnár 2011).

A kultúraváltáshoz az oktatásnak is alkalmazkodnia kell. Új kihívásokkal és új igények kielégítésével szükséges szembenézniük az iskoláknak, pedagógusoknak. A régi technikai környezetet felváltották az innovatív tudományos vívmányok. Az 1990-es években az iskolákban az oktatást segítő eszközök közül leggyakrabban a szalagos kazettás magnóval, a diavetítővel, a televízióval, lemezjátszóval, írásvetítővel, hagyományos fényképezőgéppel találkozhattunk, és örömmel konstatáltuk, ha egy-egy Commodore 64-es számítógéphez is volt hozzáférésünk. A mai gyermekek ezeket a tárgyakat nem ismerik, kevés diák figyelmét keltik fel ezek az eszközök. Napjainkban új elvárásokkal kell szembenézniük az oktatási rendszer aktorainak: ma már szinte nem létezik olyan tanulási környezet, amelybe nem fészkelte volna be magát az új technika. Új elvárások fogalmazódtak meg a szülőknél, a gyermekekben, amit a pedagógusoknak és az iskoláknak ki kell elégíteniük. A szülők fontosnak tartják, hogy gyermekük minél korszerűbb, piacképes tudással gazdagodjon, képességei úgy fejlődjenek, hogy a bennük rejlő maximumot teljesíthessék, s majd a későbbiekben a munkaerőpiacon meg tudják állni helyüket. A gyermekek részéről a tanulás egyik fontos kulcspillére a megfelelő motiváció. Az, hogy a tanár inspirálja őket, képes legyen figyelmüket fenntartani, és emellett individuálisan fejleszteni képességeiket, egy ki nem mondott elvárás.

Az iskola részéről szemlélve az információ-kommunikációs eszközök létjogosultságáról elmondható, hogy megtérülésének vizsgálata nagyon sokrétű. A finansziális tényezőkön kívül figyelembe kell venni a tanítási-tanulási környezetre és folyamatokra gyakorolt hatását is.

A pedagógusok szerepe is változott, hiszen a tudásalapú társadalom oktatójává kellett válniuk. Alkalmazkodniuk kell az új tanulási környezethez, és sikeresen kell integrálniuk tanításukba az IKT-eszközöket. Ezek felhasználásának csak a pedagógusok kreativitása szabhat határt. A pedagógusok annyira képesek kiaknázni az ebben rejlő lehetőségeket, amennyire tudásbázisuk és érdeklődésük engedi. Továbbképzésükre több lehetőséget kellene biztosítani, de eddigi tapasztalataink alapján inkább az önképzés kerül előtérbe.

A mai tanulási környezetünkhöz a számítógép, laptop, interaktív tábla, tablet, scanner, nyomtató, digitális fényképezőgép és kamera, illetve a projector tartozik

főként. Ezek valamelyikének integrálása a pedagógiai munkába szinte elengedhetetlen.

A továbbiakban az „Android” alapú operációs rendszer felhasználását és felhasználhatóságát részleteznénk. Az Android egy olyan operációs rendszer, amelyet elsősorban érintőképernyős mobil eszközökre terveztek („okostelefon”, „tablet”). Az első készülék 2008-ban került kiadásra, azóta elterjedése hatalmas méreteket öltött a világ minden táján. A platform egyik leglényegesebb része a „Google”-eszköztár, amely, élő internetkapcsolat esetén, bejelentkezésünk után lehetővé teszi az összes szolgáltatásunk összehangolását egy készüléken. A „Google Play”, magyarul „Play Áruház” egy olyan szolgáltatás, amelyből több mint egymillió kategorizált szolgáltatást tudunk letölteni, amelynek egy része ingyenesen elérhető. A felületen való keresés egyszerű, bár az alkalmazások nagy része angol nyelvű, ezért érdemes a keresett elem angol nyelvű megfelelőjét beírni a kereső sorba.

Az utazó gyógypedagógusok többsége számos helyen lát el rehabilitációs feladatokat, és van úgy, hogy két intézmény között akár több tíz kilométer is lehet a távolság. Az intézmények eszköz-ellátottsága sajnos nem mindenhol megfelelő a fejlesztő munka szempontjából. Az utazó pedagógusok rá vannak kényszerülve, hogy ezekre a helyekre saját eszközeiket szállítsák. Ez nem mindig költséghatékony és könnyű feladat, ezért sok egyéb eszköz és játék helyettesítése céljából kezdtük el integrálni munkákba az „okos eszközöket”. A gyógypedagógiai rehabilitációs munka szempontjából elsősorban a magnót és a televíziót helyettesítő hatását láttuk benne. Könnyen és bármikor tudtunk zenét és videót lejátszani róla. Nem kellett a súlyos eszközöket cipelni, keresgélni az információhordozó eszközöket, minden egy helyen, könnyen elérhetővé vált. Ezek után az oktatást segítő játékok letöltését tartottuk fontosnak, amelyeket már több mint két éve integráljuk fejlesztő munkánkba. A sajátos nevelési igényű gyermekek hatékony oktatásához-neveléséhez elengedhetetlen a több csatornán érkező információ, a verbális tananyag vizuális információkkal való kiegészítése. Az aktivitás, cselekedtetés és motiválás sokkal hangsúlyosabban kell, hogy megvalósulhasson a tanulási problémákkal küszködő gyermekeknél. A folyamatos sikerélmény nyújtása elengedhetetlen számukra, a játékba integrált tanulás sokkal hatékonyabb a frontális és egycsatornás információátadásnál. Az óvodás korosztálytól a középiskolásokig mindenki számára megtalálhatóak a szórakoztató tanulást segítő szoftverek, ezek felkutatása és hatékony felhasználása viszont a pedagógus feladata.

Kisgyermekeknél a legtöbb programmal a finommotoros képességeket (pl. „Razvivashka”), a grafomotorikát, szem- kéz koordinációt (pl. „Follow the Line”, „Gamekidsfree”), a problémamegoldó gondolkodást (pl. „Animal farm for free”,

„Kids Slide Puzzle”), logikát (pl. „Mouse”, „Labyrinth”), kommunikációs képességet (pl. „Kids Zoo, Animal Sounds&Photo), memóriát (pl. „Princess Memories”, „Simon Master”) vizuális észlelést (pl. „Find it Animal”, „Find Difference”, „Find Waldo”), auditív észlelést (pl. „Toddler Animal Sounds”, „Car sounds and pictures”, „Animal Sounds”), analizáló-szintetizáló képességfejlesztését (pl. „Puzzle for Kids”, „Animal Jigsaw”) a kreativitást és a szociális képességek fejlesztését helyeztük előtérbe. Minden játék javítja a figyelmet és a koncentrációt. Későbbi tanulási problémák prevenciójánál is nagyon hasznosak mindenki számára.

Iskoláskorú gyermekek számára több magyar nyelvű alkalmazás is segíti az auditív differenciálást, a helyesírást (pl. „Helyesírás”, „A-Zs-J vagy Ly Lite”), számos diszlexia- és diszkalkulia-terápiában használható szoftverhez is hozzá lehet férni ingyenesen (pl. „Szókereső”, „Labyrinth”, „Hopping Dots”, „Find the Difference”, „Dyscal”, „Sum Kids”). Diszgráfia-terápiában használható gépirás-szoftverek szintén hozzáférhetőek, viszont ezek használatához szükséges Bluetooth-kapcsolattal rendelkező klaviatúra. Tapasztalataink alapján a sajátos nevelési igényű gyermekek információkereső képessége is sok esetben fejlesztendő. Az eszköz alkalmas az interneten való keresés technikáinak elsajátítására, a valid források megítélésére, a valótlan tartalmak kiszűrésére, ami a mai túlradó információ tengerében fontos feladat.

Az imént felsorolt lehetőségek jótékony hatása mellett nem felejtethjük el azt aényt, hogy a virtuális valóság nem helyettesítheti a való világot. A valóságban megélt élmények sokkal jobban hozzájárulnak személyiségünk alakulásához. A virtuális technika nyújtotta eszközök mindössze egy lehetőséget adnak, amellyel érdekesebbé tehetjük a tanulási folyamatot, és jobban tudunk építeni a mai gyermekek motivációira.

Bibliográfia

- » Dancsó Tünde (2005): Az információs és kommunikációs technológia fejlesztésének irányvonalai a hazai oktatási stratégiákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. április, 36–48. p.
- » Gyarmathy Éva (2011): Tehetség gondozás több szinten. In: Somló Katalin: Módszertani ötletek és tanácsok tehetség gondozó nyelvtanároknak. Budapest: MFPI, 2011. 3. p.
- » Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet. Budapest: ELTE, 2012. 9–16.p
- » Nemes Gáspár (2009): Virtuális világok bűvöletében. Digitális média és gyermeki agy. In: Élet és Tudomány, 2009. 53. évf. 13. sz. 405–408.p.
- » Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 2011. szeptember. 1038–1048. p.

NEVELÉS ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNY

Krishna Valley - a peaceful spot, which teaches for life

The Krishna Valley is not only about a religion – it is also about a lifestyle. People, who visit the Valley get introduced into a pure, peaceful, health-conscious way of living, sustainability and how humans may live in cooperation with nature instead of abusing it. Krishna-believers pay attention to each and every segment – and they wish to transmit their knowledge and value system to those, who are open to it. Education without classrooms. Education for something, which is far beyond the boundaries of school subjects, but is – and would be – useful for every single human on this planet.

As many people in the world, I have also met Krishna-believers on several occasions, when they were selling books or collecting funds in the streets. For a long time I did not completely understand why they are doing so and who exactly they are. As a part of my research I have read many of the books they actually sell on the streets in order to know who these people are, where this religion comes from and how it has become so well-known in Hungary, where people do not have many things in common with Indian culture and religion. In the following pages I summarize the essence of the history and teachings of Krishna Consciousness, which helps to understand the world Krishna-believers live in, and discover the model how they would like to teach the world for a better life.

1. History of Krishna Consciousness

Even though this religion has arrived to us only in the past decades, worshipping Krishna is not new at all: According to the Vedas – the sacred books of Hindu religions – it is equally old with the world, since the teachings are originated from Krishna himself. The theological roots of the Krishna-consciousness date back to the 15th and 16th century; when a Bengali man, the last incarnation of Krishna on the Earth called Caitanya Mahaprabhu (1486-1534) lived. He followed the Vaishnava traditions, worshipping Vishnu and his incarnations – and he was

* Bence Krisztina egyetemi hallgató; Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Kereskedelem és marketing szak, krisztina.bence@gmail.com

considered as the founder of the Gaudiya Vaishnavism, a branch of Vaishnavism, which has the emotional relationship between the believers and Krishna in focus. As the Vaishnavas believe, Krishna and Rama are incarnations of Vishnu; and according to the Gaudiya Vaishnavism, Lord Caitanya was also an incarnation or avatara (Ambassador of the Highest Person, the matching link between the spiritual and the material world) of Krishna (Goswami; 2001). He has spread the congregational worshipping of the sacred names of God:

*„Hare Krsna, Hare Krsna,
KrsnaKrsna, Hare Hare,
Hare Rama, Hare Rama,
Rama Rama, Hare Hare”
(Kamarás 1998, 24)*

This small verse or mantra is repeated by a Krishna-believer every day almost 2000 times (Barker 1992).

Seeing its history, we can conclude that Krishna-consciousness is a new-old religious movement, which has been initiated by CaitanyaMahaprabhu in the sixteenth century in India; and was introduced to the Western world by A.C. Bhaktivedanta Swami Prabhupáda in the 1960's. They both have reformed the original Vaishnavism of India in many ways, which has lead to the development of the Krishna-consciousness in the Western societies in the past decades.

After writing and translating numerous books to English language, in 1965 Bhaktivedanta decided he is ready to travel to the United States of America. Following a long and difficult trip he has arrived to New York and he has started to spread the teachings of Krishna to the young people, who turned out to be receptive for the words of the wise master from India. With the help of a couple of young friends, he started to teach the people of America for the pure life in delight of Krishna. In the following years Bhaktivedanta has published several books in English language; and the phenomenon called the 'Hare Krishna movement' has become more and more famous and popular among the youth of the United States. Considering the international political situation – especially the American intervention into the Vietnamese War (1965–1973) – people thought that they actually do need a spiritual leader in this world.

The Hippies – the group of young people standing up strongly against the cruelty of the war – also started to sympathize with the Hare Krishna movement, which has made the spreading of Bhaktivedanta's teachings even quicker. Even

though the hippies did not fully identify themselves with the spiritual meaning of the Krishna-consciousness, and insisted too much on some parts of material life; they were opened enough to adopt at least parts of what Bhaktivedanta has preached: the focus on peace and unconditional love and the rejection of cruelty (Goswami 2001).

This movement has meant the beginning of the modern Krishna-consciousness in the Western world; therefore A. C. Baktivedanta Swami Prabhupáda is often referred to as the founder of the Krishna-religion. In fact he was the one, who has spread the worshipping of Krishna in the Western world, who initiated the Hare Krishna movement, and was also the founder of the International Society for Krishna Consciousness (ISKCON) (Kamarás 1998).

2. The essence of Krishna-consciousness

Basically Krishna-consciousness divides the world into spiritual and material world, two completely different 'places'. The spiritual world exists for the immortals bearing with a spiritual body, who worship Krishna unconditionally. Happiness and conscious knowledge is the characteristic of this world. Krishna is generally depicted on paintings and in religious books as a happy, young boy looking after the cows and enjoying joyful activities with his immortal fellows. This world has always existed, and is said to have neither beginning, nor ending. The material world on the other hand has been created as a prison for those little creatures, who wished to live without a God. This world can be described as lacking consciousness and happiness and being temporary. Creatures living in this world have a temporal body, which they believe to be their real one. Only those, who live a pure life, may be able to return to the spiritual world (Goswami; 2001; Isvara 2002).

According to the Vedas, souls are not temporary at all: even though the body dies, they will be reborn in a different creature again and again, according to the rules of the universe. The karma – the rule of effects and counter-effects – determines the birth of souls in different forms in different lives; and affects the positive and negative things happening to a creature during one life. Even in spite of this, the souls have their own will – and the wrong use of this will is exactly the reason of suffering in the material world. The real aim of a soul's life is to set one's self free of the effect of karma; which may be achieved by pure, selfless life – only in the human life-form. (Isvara 2002).

3. Krishna in Hungary

This religion in Hungary is also pretty young in fact; and for a long time it has not been approved as a religion at all. For a long time the believers of Krishna were treated as members of a sect, something unpleasant and destructive. The first followers of Krishna appeared in Hungary in the seventies – but the religion has got approved as a church only after the end of Communism in 1989, when Krishna Consciousness has been listed as an officially accepted religion in Hungary. But the negative discrimination did not stop until 1994, when the Parliament has voted for granting state fund to the church. Before that the religion has been subject to press attacks stigmatizing its followers as member of a sect, harmful for the society (Barabás 1997).

In the early 1990s there was a growing need for a place for a peaceful community, where the followers of Krishna could set up their own church and village and practice their religion far from the rushing, noisy, polluted environment of big cities. This is how Krishna-believers have found Somogyvámos, a small hidden village, where they could build their new home.

Since the consecration of the Church in 1996 the Krishna Valley has gone through a quick and continuous process of development: after the Church a Tourist Centre has been raised at the entrance of the Valley to welcome guests and provide information about the visitor opportunities and events happening in the area. Some years later the so much desired Guest House has also been built; and the Valley was finally capable of hosting more guests – mostly pilgrims, or some more adventurous tourists (Isvara 2002).

After the 2000s not only a Bio-farm, but also the Cowshed and Rescue Centre, the Apiary, Workhouse of Arts and Crafts have been founded, to serve the self-sufficient lifestyle of the inhabitants of the Valley. During the years Krishna-believers have learnt how to produce everything necessary for their lives and diets. The Eco Valley Foundation has been founded in 2009 and the main aim of the project is to introduce green practices to the public via the example of the Krishna Valley, where people are conscious about their consumption and sustainability.. As the activity of the Valley is getting wider and production exceeds the needs of the inhabitants, Krishna-believers have the opportunity to sell some of their pure bio-products to the public. Visitors of the Krishna Valley may buy flour, oils, juices, mustards or jams, all made of organic ingredients produced in the Valley (Ökovölgy Alapítvány 2012).

Besides the agricultural growth and development of the Krishna Valley, the first steps have been made in order to create a local system of education as well. Kindergarten and primary school education has already been present in the Valley for a long time, and now the one and only school of the Krishna Valley is also officially accredited and therefore accepted as an educational institution in the Hungarian education system. The school is helped and guided by Kaposvár University as well, and children attending the institution can later on enter secondary schools and any parts of the Hungarian educational system just like children learning in non-religious primary schools. From 2003 on and accredited institution of higher education – Bhaktivedanta College of Theology also exists in Budapest, in strong cooperation with the Krishna Valley. The Bhaktivedanta College may be attended not only by Krishna-believers, but also by non-believer individuals, who would like to be qualified in the field of theology or as yoga instructors. The school also bears with a library, open for the public in order to spread more of the knowledge about Krishna, the religion – and of course the Valley (Bhaktivedanta Hittudományi Főiskola 2013).

Krishna-believers are also professionally prepared for tourism by now. The Krishna Valley bears with a huge playground for children, a shop of oriental gifts, religious objects, dresses and books about the religion, customs, the Valley and vegetarian cuisine and there is also a restaurant operating, where the guests may experience the vegetarian cuisine of India and get insight into what the inhabitants of the Valley eat every day. The main attraction of the area is clearly the main Church dedicated to Krishna located at the end of a long and colorful road leading to the cultural centre of the Valley ('Kulturális Központ' on the map). In the Church there are guided tours hourly, introducing the core of the religion, the sculptures and the sanctuary in the heart of the Valley as well as the history of Krishna-consciousness in Hungary. Visitors may walk around the whole building with the guidance of not a tour guide – who would be definitely an outsider –, but one of the inhabitants of the Valley, who answers all the questions and gives a perfect insight into the daily life of a Krishna-conscious individual.

Besides being open for visitors throughout the years, Krishna Valley offers several events as well, where people can taste the real spirit of Indian religious festivities. The most popular of all is the Krishna Valley Fair, held in July each year together with traditional Krishna-weddings, attracting 5–6000 visitors each every time.

Nowadays the Krishna Valley is a flourishing island of peace for its inhabitants and an attractive place for pilgrims, tourists and curious people passing by to experience something beyond our rushing, stressful life.

4. How does Krishna Valley educate?

The attractions of the Krishna Valley are not purely touristic: if we look at the possibilities offered by the Valley, we can realize that everything people see bears with a not-so-obvious aim for education: when participating in a visit, people get introduced into the main teachings of Krishna and the way of life he expects from his followers – which also means a happier life. Love for the living creatures of this world, helpfulness towards the other people, altruism and general peaceful happiness is present in every corner of the Valley, every word of its inhabitants. Unconsciously, but these people suggest a solution for a better, more peaceful life.

The events and festivities organized in the Valley do also have some educational force: as being more attractive to people than ordinary days, the audience is wider – and the focus again is on Krishna Consciousness. Krishna-believers introduce a slice of their lives and religion and people can get a deeper insight into the rich Indian culture and religious customs. After the visits it depends only on the audience how much of the message take back home and how they use it.

However, in the past years the educational activity of the Krishna Valley has been broadened in other directions as well – and here I do not mean the establishment of schools, as that focuses only on the education of the young inhabitants of the Valley. The founding of the Eco Valley Foundation has initiated a strong and more visible educational work on sustainability: Krishna Valley, a completely self-sufficient entity represents how people may live without overusing natural resources and exhausting our planet. Krishna-believers now clearly and visibly aim to teach people for an environmentally friendly life supporting bio-consumption. Books have also been written by the leader of the Eco Valley Foundation to spread the best self-sufficient practices – and these books can already be purchased via internet, which aims to widen the audience even further.

Besides the written material several workshops and camps are also organized: these occasions aim to make people experience and learn by doing how to carry out a more sustainable life. The website of the Krishna Valley offers a wide range of opportunities to help people learn by experience and motivate them for tiny, but important changes in their lives. Programs are available for all age-groups: school camps and workshops open for anyone, regardless of age are all organized in order to include as many people as possible.

As we can see, currently the educational activity of the Krishna Valley focuses on two main areas: religion and lifestyle. The religious component – also due to being such a sensitive topic for most of the people – is somewhat less visible, less

concrete, while the lifestyle element, that also matches the trends of nowadays is more clearly communicated.

5. Do people visit the Valley to learn?

Carrying out a wider research on religious tourism I concluded that most of the people cannot be motivated primarily by religious motives to visit the Valley. And what about learning? Do people visit the Valley with a clear aim of finding something out, or is it dimmer than that? During my quantitative research in the Krishna Valley I asked people about the reasons that made them visit. Out of the 238 people volunteering to fill in the questionnaire 234 valid replies have arrived to the question *'What motivated you to visit the Krishna Valley?'*

The answers of the visitors have confirmed the assumptions: the majority of the visitors are not driven by religious motives. When I asked this question, only seventeen respondents (7,2%) mentioned religion among their motives in any form.

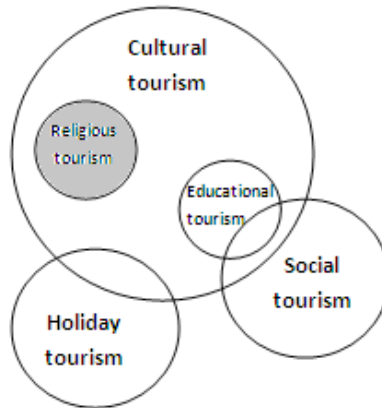
During the analysis I could identify the segments visible on the diagram below as the main motivating factors. The two clusters with the largest population were 'Curiosity' which word was 66 times mentioned (28,2%) and 'Getting to know a new culture' with 62 mentions (26,4%). There was also one smaller segment, those, who were motivated by the Krishna Valley Fair itself for their visit, which is a cultural event, so these ten people (4,2%) were also motivated by somehow cultural motives.

These responses mean that significantly more than half of the respondents (144 people, 61,5%) were driven by rather cultural motives, and many of them did not know a lot about the Krishna Valley and Krishna Consciousness before – they described the place, the culture and the religion as something new and unknown. Besides getting acquainted with a new culture, four of the respondents mentioning culture did also indicate their intention to gain more knowledge about a new religion as well – but they emphasized the knowledge side as well more than the spiritual.

A third, smaller, but still significant segment was made up by those, who were above all interested in the Bio-farm and the sustainable agricultural activities of the Krishna Valley and the Ökovölgy Alapítvány (Eco-valley Foundation). 19 respondents (8,1%) has arrived to the Krishna Valley with specific interests towards the self-supporting economy Krishna-believers operate and the chemical-free, home-made materials they use in their daily lives. This motivating factor may

be identified as a form of educational tourism, which also makes up a subcategory of cultural tourism according to the category definitions described above.

The above mentioned characteristics were the ones that have determined the most significantly the motives of the visitors arriving to the Krishna Valley, as religion, culture and eco-friendly lifestyle make up 76,9% (180 respondents) of the answers of the whole sample.



*Graph 1: Touristic motives 'map' of the Krishna Valley
(Source: Research of 18–20. July 2014)*

Considering the replies we may see the distinction, which has already been made among the different types of education: religion and lifestyle. We can see that people are eager to know about this religion, these people and their lives – but they do not regard this as learning, while, on the other hand they clearly indicated educational aim, when speaking about eco-friendly lifestyle. Slight, but important distinction, which highly influences the communication process. But the numbers are clear: people – consciously or not – do learn a lot when visiting the Krishna Valley.

6. Conclusions

As this brief overview has shown, Krishna-believers have made their way from being just a small group of people towards an entity, which educates and tries to from people and their lives to something they consider as a better one. Education is not conscious, as it happens together with tourism and leisure activities, but

the message is clear and understandable to all: how people could live, what other possibilities exist to be better, happier, wiser. It only depends on us what we do with this message after leaving.

If we consider sustainability, health and relaxation in our stressful life of nowadays, Krishna Valley does have a huge potential not only from touristic, but also from educational point of view, which – if consciously applied – may serve important goals as improving the quality of life in the country.

Bibliography

- » Barabás, Máté (1997): *Közösségek találkozása. Krisna – völgy Somogyvámoson*. Budapest: Az MTA Politikai Tudományok intézete, 1997. Electronic edition: Terebess Ázsia E-Tár, www.terebess.hu/keletkultinfo/barabas[28 May 2014]
- » Barker, Eileen (1992): *New Religious Movements*. London : HMSO
- » Goswami; Mukunda (2001): *Inside the Hare Krishna Movement: An Ancient Eastern Religious Tradition Comes of Age*. Western World Hardcover
- » Isvara Krsnadasa (ed.) (2002): *Kérdések és válaszok a Krisna-tudatról*; The Bhaktivedanta Book Trust
- » Kamarás István (1998): *Krisnások Magyarországon. Iskolakultúra*. 1998. 365–372.p.

A geoláda-vadászat felhasználási lehetőségei a természetismeret oktatásában

Napjaink tanítóinak a következő tényekkel kell szembenéznüik a természetismeret oktatásában: 1. A gyerekek többsége egyre jobban eltávolodik a természettől, nagyon kevés ismeretei vannak róla, gyakran nem is mutat hajlandóságot a természetes környezetbe menni. 2. A gyerekekre a különféle információforrásokból rengeteg kép- és hanginformáció zúdul, érdeklődésüket felkelteni nehéz. A tananyag élményszerű feldolgozása segíthet a kíváncsiság felkeltésében és az ismeretek megszerzésében. A fenti két cél megvalósítására egyaránt alkalmas a geoláda-vadászat (geocaching). A tanulmány bemutatja a geoláda-vadászat elméleti alapjait és alkalmazásának lehetőségeit a természetismeret oktatásában.

1. Bevezetés

A 21. században felnövekvő gyermekek sokkal több ingernek vannak kitéve, mint a néhány évtizeddel korábbi tanulók. A technikai fejlődéssel megjelentek olyan eszközök és információ-szolgáltató eljárások, amelyek nagyon gyors tájékozódást tesznek lehetővé. A gyerekek egyre jobban hozzászoknak ehhez a felpörgetett életmódhoz; számukra ma már az a természetes, ha az információk nagyon gyorsan eljutnak hozzájuk, és pillanatok alatt tudnak tájékozódni az ismeretanyagban. Lényeges a képi (elsősorban a mozgóképi) megjelenés és a színes, gyorsan pörgő adatszolgáltatás. Az internet használata ma már nemcsak a felnőttek kiváltsága; az általános iskolás tanulók is igen gyakran használják, így ezt a gyors információszerező forrást egyre többen veszik igénybe. Az utóbbi évtizedben pedig megjelentek és hétköznapivá váltak az általános iskolás gyermekek körében az okos mobiltelefonok, valamint a táblagépek. A gépkocsikban rendszerint valamilyen műholdas helymeghatározó eszközzel tájékozódunk, ezt a gyermekek is látják, használatát tapasztalják. A mobil (hordozható) eszközökre könnyen és általában ingyen telepíthető szoftverekhez is bőven hozzá lehet jutni.

* Dávid János főiskolai docens; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Intézet Szakmódszertani Tanszék, david.janos@ke.hu

A számítástechnikai eszközök áldásos hatása mellett kedvezőtlen folyamatok is elindultak. A gépek nagyon magukhoz kötik a gyerekeket, kezdetben a hálózaton elérhető videótartalmak, ma már a közösségi média és a kapcsolattartás a socialnetwork (közösségi hálózat) segítségével láncolja és marasztalja őket az épített környezetben. A természet jobbra a természetfilmek vagy fényképek révén jelenik meg számukra, holott jól tudjuk, a természet egyes elemeit és összefüggéseit a természetben lehet leginkább megtanulni és megérteni. Ugyanakkor a tanulókat (az oktatási rendszer minden szintjén, az általános iskolától az egyetemig) egyre nehezebb a kibertérből a valós környezetbe csábítani. Véleményem szerint erre a célra alkalmas lehet egy nemzetközi szinten működő „játék”, a geoláda-vadászat (geocaching). A tanulmányban bemutatom e tevékenységi forma lényegét, felhasználási lehetőségeit a természetismeret oktatásában, továbbá a hallgatók körében végzett egyszerű felmérés előzetes eredményeit is közlöm.

2. A geoláda-vadászat rövid bemutatása

2.1. A geocaching története

A geocaching a görög *geo* (föld) és az angol *cache* (rejtekhely) szavakból képzett megnevezés. Olyan szabadidős tevékenységet értünk alatta, amely a kincskeresés ősi szenvedélyére alapozva egyesíti a modern technikát (GPS, internet) a természetjárással, a turizmussal és az ismeretterjesztéssel.

A geocaching viszonylag új tevékenység, de korábban már volt előzménye, a letterboxing (Anonym 1, Anonym 2). Ezt a játékot 1854-ben indította James Perrott, aki az angliai Dartmoor mocsárvidékén egy sziklatömb tetejére rakott egy üveget, belehelyezte a névjegyét és egy írást, amelyben biztatta a megtalálót, hogy kövessék példáját (Anonym 3). A letterboxing nagyon lassan terjedt el, az akkori viszonyok közepette nehéz volt a ládák megközelítése és a helyük közzététele. A sokáig csak helyi tevékenységnek számító ládavadászat a 20. században kezdett kiteljesedni. Elterjedésének nagy lendületet adott, amikor 1990-es években megjelentek az első boxok az Amerikai Egyesült Államokban. Az ezredfordulóra már 50 állam több mint 1000 ládáját keresgélhették a természetet is kedvelő kincsvadászok. A letterboxing a mai napig viszonylag kevés országban terjedt el; leginkább Nagy-Britanniában, az USA-ban, BENELUX-államokban, Németországban és Új-Zélandon népszerű. Magyarországon is található néhány láda.

A letterboxing ötlete alapján kialakuló új tevékenységformának, a geocachingnek az elterjedését nagyban segítette egyrészt az internet rohamos kiépülése,

használatának egyre könnyebbé válása, másrészt az egyre pontosabb helymeghatározást lehetővé tevő GPS technika. Az internet segítségével nagyszámú érdeklődőnek lehetett a ládák helyét és leírásait közzétenni. Az igazi támogatást azonban az adta, hogy Bill Clinton, az Amerikai Egyesült Államok elnöke 2000. május 2-től megszüntette a GPS jelek zavarását a nem katonai felhasználók számára. Másnap, 2000. május 3-án Dave Ulmer elrejtette az első ládát az Amerikai Egyesült Államokban, majd ennek az adatait közzétette az interneten (Anonym 4). A tanulságos és élvezetes „játék” világszerte nagyon gyorsan elterjedt, ma már 2640401 db kereshető láda van elrejtve világszerte, és a keresők száma 6 millió körül van (Anonym 5). Magyarországon az indítást követő évben, 2001. június 24-én helyezték el az első ládát. A népszerűsége jellemző, hogy a hazánkban, vagy a magyar állampolgárok által külföldön elrejtett ládatervek száma 2010. október 11-én 286416 db volt. Közülük 2570 db a „kereshető” ládaállapotú rejtés. Közel 5 évvel később, 2015. június 4-én a ládatervek száma már eléri a 4011-et (Anonym 6).

A geocaching, magyarul nevezhetjük ladászásnak vagy geoláda-vadászatnak, ma már nemcsak a ládák felkeresését jelenti, hanem annál sokkal többet. Egy olyan mozgalommá nőtte ki magát, amelyben a ladászok (angolul: *cacher*, hunglisul *kesser*) csapatépítéseket, közös túrákat és találkozókat szerveznek.

Összefoglalva, a tevékenység kialakulását és elterjedését a következő tényezők segítették:

- (1) Alapvetően az emberiség ősi, kincskereső vágyára alapoz, amely a ma embernek is képes felkelteni a kíváncsiságát.
- (2) Polgári használatra is engedélyezték a műholdas helymeghatározó rendszerek nagyobb pontosságú használatát (nálunk leginkább a GPS és a Glonass érhető el).
- (3) A műholdas helymeghatározó rendszerek olyan mértékben fejlődtek, hogy ma már nem szükséges külön készüléket beszerezni erre a célra; a fejlettebb okostelefonok is alkalmasak a geoláda-vadászatra. Ilyen készüléke ma már szinte valamennyi hallgatóknak és iskolás gyereknek is van.
- (4) Az internet használata napjainkban általánossá vált; a gyerekek és a hallgatók is rengeteg információt gyűjtenek a segítségével.

2.2 A geoláda-vadászat gyakorlata

A rejtő elhelyez a természetben egy kis ládikát. Meghatározza a pontos koordinátáit és környezetének jellemzését. Ezeket az adatokat képekkel illusztrálva közzéteszi az interneten (a geocaching.com vagy a geocaching.hu oldalon). A kíséző

információk között nagyon sok hasznos ismeretanyagot is meg lehet jelentetni, pl. természeti adatok (kőzetek, felszínformák, növényfajok), a terület tájtörténete, épületekre, településre vonatkozó ismeretek, térképvázlatok stb. A kereső a megadott adatok segítségével felkutatja a geoládát, majd dokumentálja ennek tényét. Egyrészt bejegyzi a geoládában található ládanaplóba (*logbook*), másrészt nyilvánosságra hozza a honlapon a megtalálás tényét. Számunkra ott válik fontossá a ládavadászat, amikor a keresés során sok-sok olyan információhoz juttatjuk a kutakodó embert, amelyekkel játékos módon, de maradandóan figyelhetik és jegyezhetik meg a terület természeti viszonyaira vonatkozó ismereteket, pl. növény- vagy állatfajokat, felszínformákat, élőhelyeket stb. Ez a nemzetközi mozgalom ad példát a pedagógusoknak a gyermekek aktiválására és a természetbe való kicsábítására. Az iskolai gyakorlatban ugyanis nem szükséges kapcsolódni a „hivatalos” egyesületi tevékenységhez; a tanítók és a tanárok saját maguk is készíthetnek az iskola közvetlen környezetében ládarejtéseket és leírásokat. A diákokkal pedig gyakoroltatni lehet a ládakeresést, a ládarejtést és a leírások elkészítését.

3. A geoláda-vadászat használatára vonatkozó kutatás

3.1 Alapvetés

A szerző a geocaching mozgalom és a gyakorlati megvalósítás megismerésekor úgy érezte, hogy ez az alapvetően az aktív turizmust és az ökoturizmust segítő tevékenység alkalmas lehet egyrészt az általános iskolások, másrészt az egyetemi hallgatók természettudományos oktatásának motiválására. A néhány *ad hoc* jellegű vadászat után egy kutatássorozatot indított a módszer alkalmazásának megismerésére. A következőkben az első év kutatásainak előzetes eredményeit mutatjuk be.

3.2. A kutatást motiváló kérdések

- (1) A geoláda-vadászattal motiválni lehet-e a hallgatókat, hogy hagyják el az épített környezetet és vegyenek részt terepi foglalkozásokon? Az egyik fő problémának azt tartom, hogy a hallgatók nagyon kevés gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek a növényekkel és az állatokkal kapcsolatban, ugyanakkor a mindennapos tanítási gyakorlatuk során konkrét fajokat és életközösségeket kell a tanítványaik számára bemutatni. Az oktatásukat nagyban elősegítené, ha „testközelből” ismernék a természeti objektumokat.
- (2) Az egyetemi oktató a geoláda-vadászat segítségével tudja-e aktivizálni a hallgatókat az ismeretszerzési folyamatban? E kérdéssel azt kívántuk feltár-

ni, hogy ha a hallgató a terepen van, kifejti-e nagyobb aktivitást a geoláda-vadászat segítségével vagy annak érdeklődést fokozó hatása miatt.

- (3) Meg lehet-e tanítani a hallgatók számára ezt az ismeretszerzési módszert úgy, hogy ők saját maguk tervezzenek el egy ládarejtést és leírást? A kérdés a bemutatott módszer gyakorlati alkalmazására vonatkozik.
- (4) Akarják-e, tudják-e használni a ládarejtéseket a jövőbeli oktatómunkájukban? Sikerül-e „beoltani” a hagyományostól eltérő ismeretszerzési folyamattal a hallgatókat?

3.3. Módszerek

A terepen a hallgatók mozgatása csoportosan történt. Ennek legfőbb oka a terepen való tartózkodásuk bizonytalansága és az attól való idegenkedésük volt. Kihasználtam a csoport mint közösség biztonságot adó szerepét. A résztvevők önkéntesen jelentkeztek a feladatra, mivel ezt az órán és intézményen kívüli tevékenységet nem lehet számukra kötelezővé tenni. Összesen 10 geoládát kerestünk meg Kaposvár környékén. 5 tanító szakos és 5 óvodapedagógus szakos hallgatói csoport szerveződött.

Ládászás közben a hallgatók viselkedésének és munkájának megfigyelése a következő szempontok alapján történt:

- Milyen aktivitást mutatnak? Kelletlenül, unottan mozognak, vagy élvezettel végzik a „kincskeresést”?
- Hogyan tudják leküzdeni a ládák keresése közbeni természeti akadályokat? Némely ládát a rejtők nehezen megközelíthető helyre telepítették, megközelítésük komoly fizikai erőnlétet igényel.
- Vannak-e a minták alapján ötleteik a saját ládák elhelyezésére? Tudnak-e találni olyan helyeket, amelyek felkelthetik mások érdeklődését is?
- Tudnak-e saját rejtést előkészíteni és megvalósítani?
- Képesek-e a megadott szempontok, formai előírások alapján ládaleírásokat összeállítani?
- Csoportos megbeszélés során milyen ötleteik vannak a módszer általános iskolai használatára?

3.4. Eredmények

A geoláda-vadászatra minden 1–3. évfolyamos tanító és óvodapedagógus szakos hallgatói csoport kapott ajánlatot. Közülük szóban 30% mutatott hajlandóságot a geocaching kipróbálására. A többiek vagy érdektelenségre, vagy időhiányra,

illetve más elfoglaltságra hivatkoztak. Végül 10% vett részt ténylegesen a terepi foglalkozásokon. A kis szám miatt a kutatás e szakasza nem tekinthető reprezentatívnak.

A tapasztalatok közül a résztvevők valamennyien nagy aktivitással keresték a „kincseket”. Ez egyértelműen mutatja a tevékenység erős motiváló jellegét.

A keresővé vált hallgatók nemcsak a terepen, hanem a tanteremben is nagy élvezettel gyűjtötték az információkat a ládaleírásokból.

A példák és az útmutatások alapján az egyetemi hallgatók alkalmasak a ládaleírások elkészítésére. Ehhez főként az interneten fellelhető tartalmakat használták fel, de az egyes területekre vonatkozó útikönyveket is előszeretettel kézbe veszik.

Néhány láda megkeresése után ők maguk is jól tudnak a terepen különféle ládatípusokat rejteni. Megfelelő a ládaelhelyezésük, kellően érdekes helyeket találnak, és a kihelyezett ládák jól belesimulnak a környezetbe.

A tevékenységsorozat végén meg kellett fogalmazni a véleményeiket. A geoláda-vadászatban részt vevő hallgatók az általános iskolai oktatásban jónak, újszerűnek és érdekesnek tartják ezt a feladatsort és annak módszerét. Megítélésük szerint alkalmas a természetismeret oktatására és a gyerekek motiválására. Véleményük szerint a 4–6. osztályos gyerekek eredményesen bevonhatók ebbe a tevékenységbe. Az 1–3. osztályosokat csak egyszerűbb feladatok megoldására tartják alkalmasnak. Ha iskolában (szakkörökön, tanulmányi kirándulásokon vagy erdei iskolákban) alkalmazzák ezt a módszert, akkor életkor és tanulmányi szintek szerint differenciálni kell a ládákat és a ládaleírásokat.

A kutatás következő fázisában a geoláda-vadászat általános iskolai tanulókkal történő kipróbálása következik. A tervek szerint a gyakorlott egyetemi hallgatók végeznek rejtések és ládaleírásokat, majd megszervezik a gyerekek kereséseit. Az eredményeket egy következő tanulmányban tesszük közzé.

4. A geocaching lehetőségei az oktatásban

Végül sorra vesszük, hogy a tapasztalatok szerint a geoláda-vadászat, illetve az ezt másoló, saját (pl. tanítói) ládarejtések és leírások milyen lehetőséget adnak az iskolai oktatásban. Hozzá kell tenni, a gyermekek számára szervezett ladászás során fokozottan kell figyelni a tanulók felkészültségére, előzetes ismereteire és fizikai teljesítőképességére. A szerző véleménye szerint a geoláda-vadászatot az oktatási rendszer valamennyi szintjén (természetesen kivétel az óvoda és az általános iskola legelső osztályai) lehet alkalmazni. Nem feltétlenül szükséges a nemzetközi vagy hazai geocaching egyesületek több kötöttséget és szabályt tartalmazó mód-

szerei szerint dolgozni; a tanítók, tanárok az alapelvek alapján saját maguk is végezhetnek rejtéseket vagy ládaleírásokat. Az adott tanulóközösségtől függ, hogy milyen nehézségű és részletességű feladatokat állítunk össze.

A ládavadászat didaktikai szempontból három-négy fő részre bontható:

- ládarejtés
- ládaleírások elkészítése
- ládakeresés
- a láda környezetéhez kötődő információk feldolgozása.

Valamennyi fázis lehetőséget ad a tanulókkal közös vagy önálló tanulói munka elvégzésére.

5. Összegzés

A kutatások első fázisában megfogalmazódtak a geoláda-vadászat oktatásban történő alkalmazásának tartalmi és módszertani lehetőségei (Dávid 2014).

Egyértelműen megállapítható, hogy a geoláda-vadászat egy lehetőség az általános iskolai tanulók és az egyetemi hallgatók kicsalogatására a természetbe. A természetismeret oktatásának nagyon fontos színhelye kellene lennie a természetnek. A kincsvadászat fokozhatja a tanulók érdeklődését, és lehetővé teheti a természetes élőhelyek és élőlények tanulmányozását.

A ládák felkeresése fokozza a tanulók és a hallgatók érdeklődését, aktív mozgásra serkenti őket. Nemeszser a mások által elhelyezett ládák nehezen megközelíthető helyeken vannak (pl. meredek domboldalon); az akadályok leküzdése komoly mozgástevékenységet kívánhat. A tanító a tanulók teljesítőképességének függvényében helyezhet el ládákat és határozhatja meg a szükséges erőfeszítés mértékét.

A ládák elhelyezésével és a megkeresésükkel a gyerekeket olyan területekre is irányíthatjuk, amelyeket nem ismernek, ezzel a lakóhelyüket is még jobban felfedezhetik.

Ha a gyerekek kisebb csoportokban dolgoznak (az általános iskolában mindenképpen ez a követendő módszer), akkor a közös keresés, az együttgondolkodás és a csoportos feladatmegoldások segítik a csoport tagjainak minél jobb összekovácsolódását.

A geocaching elsajátíttatja a modern tájékozódási eszközök, főképpen a műholdas helymeghatározó rendszerek és a digitális térképek használatát. A mindennapi életben egyre jobban használjuk a modern, műholdas helymeghatáro-

zó rendszereket. A gyerekek és a hallgatók szinte valamennyien rendelkeznek ún. okostelefonokkal vagy táblagépekkel, ezek az eszközök alkalmasak lehetnek a geoláda-vadászatra. Az egyes operációs rendszerekhez több olyan (általában ingyenes) program is letölthető, amelyekkel a ládák megkeresése „gyerekjáték”. Ilyen módon a geoláda-vadászat a gyakorlatban mutatja be és teszi jól használhatóvá a modern technikát.

A ládák ilyen módszerekkel történő keresése, a leírások közzététele ráneveli a tanulókat az internethasználatra és a netről történő információszerzés gyakorlatára. A ládaleírások megtekintése az interneten történik, a gyerekek gyakorolhatják a neten történő keresést, valamint a szerteágazó információk összegyűjtését. Egy idő után a számukra természetes lesz, hogy a ládák kereséséhez az internetes forrásokat fogják segítségül venni.

A geoláda-vadászat egyik legnagyobb haszna a ládaleírások során közzétett ismertető szövegek és képek tanulmányozása. A rejtők igyekeznek a láda helyéről nagyon sok információt közzétenni, amelyekből a keresők sokat tanulhatnak. Ezekben az anyagokban rendszeresen lehet a természeti környezetről is olvasni, be lehet mutatni a felszíni formákat, élőhelyeket és fajokat. De a leírások eléggé komplexek, ez pedig azt jelenti, hogy az azokat tanulmányozók nemcsak egy témában bővíthetik az ismereteiket. A természeti látnivalók mellett megjelennek az adott hely történelmével kapcsolatos adatok és történetek. Ráadásul a keresők a helyszínen olvasgatva jobban tudják kötni az olvasott vagy hallott szöveget a valósághoz, mert látják is azt.

Bibliográfia

- » Anonym 1: < URL: <http://www.atlasquest.com/about/> [2015. 06. 03.]
- » Anonym 2: < URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Letterboxing_%28hobby%29 [2015. 06. 03.]
- » Anonym 3: < URL: <http://www.adventureokeyhampton.com/geocaching>
- » Anonym 4: The History of Geocaching. < URL: <https://www.geocaching.com/about/history.aspx> [2015. 06. 03.]
- » Anonym 5: < URL: <https://www.geocaching.com/?guest=1> [2015. 06. 03.]
- » Anonym 6: < URL: <http://www.geocaching.hu/> [2015. 06. 03.]
- » Dávid J. (2014): A játékos ismeretszerzés új módja a geoládavadászat (geocaching). In: Dávid János (szerk.): Tanszéki tanulmányok. Kaposvár : Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Szakmódszertani Tanszék, 2014. 152–164. p.

A pályaválasztás lehetséges gender-aspektusai egy kérdőíves kutatás tükrében

Az elsődleges szocializációs szintéren kívül a diákok pályaeorientációját jelentősen befolyásolják a közoktatás intézményei, a pedagógusok és a kortárs csoportok. Kutatásom során azt vizsgáltam, hogy a pályaválasztásban milyen mértékű és minőségű befolyásoló tényezőkként jelennek meg a társadalom által elvárt, nemnek megfelelő szerepek a gyermekek döntéseiben. Mely szakmákat tartanak kifejezetten gender-specifikusnak, normakövetők maradnak-e pályaválasztásuk során, vagy mernek szembeszállni a társadalom elvárásaival, és férfiként tipikusan „nőies” vagy nőként „férfias” szakmát választanak?

A feminizmus, bár az évek során sokféle irányzatot, akár szélsőséges nézete-
ket is magába foglalt, eredeti célját soha nem veszítette el, vagyis a harcot a nők
egyenjogúságáért. A kifejezés először 1872-ben, Franciaországban jelent meg, a
protofeministák körében. Már a korábbi évtizedekben, -századokban is megje-
lentek kiemelkedő, sikeres nők, ám ők főként az arisztokrácia körébe tartoztak,
általában azon belül is a felsőbb rétegek szülőttei voltak: cárnők, királynők. Az
első szervezett mozgalom Angliából indult ki, a húszas években, amely elsődleges
céljának a nők szavazati jogának megszerzését tekintette – ezt mutatja neve is: ez
volt a szüffrazsett mozgalom. A második hullám negyven évvel később, Ameri-
kában ütötte fel a fejét, ahol összekapcsolódott a szexuális forradalommal – már
nem csak a szavazati jog megszerzése volt a cél: harcoltak a szabad munkavállalásért,
a reprodukciós jogok birtoklásáért. A harmadik hullám a kilencvenes években
ütötte fel a fejét, ami főként a második hullám hibáira hívja fel a figyelmet:
miszerint a feminizmus addig csak a fehér bőrű, középosztálybeli nők kiváltsága
volt, és ezeket a hibákat próbálta/próbálja kiküszöbölni, korrigálni. Ezekben az
években jelent meg a *gender*, a *men's*, illetve *women's studies* – vagyis a társadalmi
nem, a férfi- és a nő kutatások. A sokféle irányzat megjelenése is mutatja, hogy már
nem csak a nők jogaiért folytatott harc kap kitüntetett figyelmet a mozgalmakban,

* Dénes Dóra főiskolai hallgató; Pető András Főiskola, doradenes95@gmail.com

már nem csak az iránt jelenik meg a társadalmi igény – sokkal inkább a két nem egyenjogúságának elérése lenne a kitűzött cél.

A gender-szemléletű pedagógiai rendszer kialakítására már történtek kísérletek, ám az évek folyamán kialakult, felállított új elméletek, eszmék gyakorlatba integrálása még mindig nem történt meg. Ennek egyik oka az is, hogy nem áll eleendő adat, eredmény a rendelkezésünkre egy működőképes, stabil rendszer kialakításához, ám fontos lenne, hogy ne külföldi rendszert honosítsunk meg, hanem egy sajátot alkossunk Magyarországon, amely teljes mértékben a hazai viszonyokhoz alkalmazkodik. Ehhez elengedhetetlen lenne felmérnünk a diákok témához való hozzáállását – avagy hogy mennyire befolyásolják őket a mindennapi döntéseik meghozatalakor vagy a pályaeorientációjuk során a gender-sztereotípiák. Már korábbi kutatások (Frank–Thun 2012) is kimutatták, hogy a gyermekek nemi szerepeken alapuló sztereotípiák alapján választanak tevékenységi kört az iskolában (a fiúk fociznak, majd később sakkoznak, míg a lányok babáznak, majd később furulyáznak, kézműves tevékenységet folytatnak, pl. gyöngyfűzés), illetve míg a fiúkat kognitív képességeikért, addig a lányokat szociális képességeikért, példás magatartásukért dicsérik. Elterjedt vélekedés továbbá az is, hogy a fiúk reál, míg a lányok humán területen képesek magasabb eredményeket elérni. Ugyan van némi eltérés a férfi és női agy felépítése, szerkezete között, de korántsem akkora, hogy az ilyen szignifikáns különbséget indokolna a két terület női, illetve férfi képviselői között (Gordon Győri 2007). Egy amerikai, ötven éven át tartó longitudinális kutatás folyamán (Gordon Győri 2007) a fentebb említett témát vizsgálták, meghozza a következő módon: körülbelül háromszáz, 12–14 éves diákot választottak ki, akik az amerikai SAT vizsgán kimagasló eredményeket értek el, mind a teszt reál, mind a humán részén. A gyerekeket három csoportba osztották, aszerint, hogy a reál vagy a humán tesztrész eredménye volt a kimagaslóbb, vagy mindkét feladatsorban hasonlóan kiemelkedő teljesítményt nyújtottak. A kutatás során nyomon követték a gyermekek életútját, továbbtanulását – amely rávilágít arra, hogy mekkora befolyásoló erővel bírnak a társadalom által meghatározott elvárások a gyermekek döntései során. A fiúk nagy általánosságban a „csoportjuknak” megfelelő szakmát választottak, bár még a „humán csoportban” is magas volt azoknak a száma, akik természettudományos vagy műszaki területen szerettek volna tovább tanulni. Ezzel szemben a lányok mindhárom csoportban legnagyobb százalékban humán területeket jelöltek meg, mint továbbtanulási lehetőség, jövőbeli „áhitott” szakma – még azok is, akik a teszt reál részén értek el kimagasló eredményt. A lányok helyzetét nehezíti az is, hogy nem jelenik meg számukra női példakép, sem tudományos területen: a pedagógiai (illetve tudományos) kánont a kezdetek-

től fogva a férfiak építik, mutatja ezt az is, hogy a Magyar Tudományos Akadémia igazgatói között soha nem volt nő; sem a hétköznapi szintjén: elég, ha csak bekapcsoljuk a televíziót és egy pillantást vetünk a híradóra – ha bármely rendkívüli eseményhez szakértő véleményét kérjük, az esetek túlnyomó részében az illető férfi lesz. Korábbi kutatások igazolják továbbá, hogy a férfiak erősen diszkriminatívak is a nőkkel szemben természettudományos, illetve műszaki területeken – elég csak megnézni az ilyen felsőoktatási intézmények összetételét, akár hallgatók, akár professzorok szintjén, láthatóvá válik, hogy magas százalékban férfiak tanítanak, illetve vesznek részt a képzésben.

Nem meglepő tehát, hogy feltesszük a kérdést: vajon ebben az adott helyzetben milyen kilátásai vannak a mai fiataloknak. Befolyásolják-e őket a gender-sztereotípiák, és ha igen, mennyire? Ha családfenntartóként egy férfi lehetőségei csak nőiesnek tartott munkára korlátozódnak, vagy hasonlóan, például egyedülálló anyaként egy nő kizárólag férfias állásajánlatokat kap, képes-e, mer-e szembe szállni a társadalom által lefektetett nemi szerepekkel, és vállalja-e, hogy döntése megítélést vonhat maga, után vagy normakövetőként veszélyezteti saját és családja, akár gyerekei jólétét azzal, hogy csakis a „nemének megfelelő” állást vállal el?

Számos kutatás (Kereszty 2005; Frank 2013) vizsgálta már a gyerekekre ható befolyásoló erők gender-aspektusait, de a továbbtanulás előtt álló, általános iskolás, nyolcadik osztályos (és felső tagozatos) tanulók körében még nem történt olyan felmérés, amely a pályaorientáció gender-aspektusait vizsgálta volna.

Kutatásom folyamán ezt a célt tűztem ki magam elé – vagyis azt, hogy többé-kevésbé hiteles képet kaphassunk arról, hogy manapság milyen hatások befolyásolják a gyerekeket a pályaorientáció során, s ezek közé tartoznak-e a gender-sztereotípiák. A kutatásomat egy győri általános iskolában végeztem, kérdőíves felméréssel, amely során körülbelül 250 kitöltött kérdőívet kaptam vissza felső tagozatos (5–8. osztályos) tanulóktól. Később ez kiegészült a Pető András Főiskola Villányi úti Gyakorló Általános Iskolájának 8. osztályosai által kitöltött kérdőívekkel is (tizennégy darab). Ez újabb színezetet biztosított a kutatásnak: van-e szignifikáns különbség az ép, illetve sérült mozgású gyermekek pályaorientációja között a gender témakörén belül. Ha igen, mi lehet ennek az oka?

A diákok egy tizenkilenc kérdést tartalmazó kérdőívet kaptak, amelyből a jelen írás a négy legérdekesebb, legmeghökentőbb eredményt hozó kérdést mutatja be. A négy közül az első kérdésben azt a feladatot kapták a diákok, hogy öt tulajdonságot állítsanak fontossági sorrendbe aszerint, hogy szerintük az mennyire lényeges a munkavállalás szempontjából nőknél, illetve férfiaknál. A tulajdonságok a következők voltak: *jóképű/csinos, okos, kedves, magabiztos*, illetve *határozott*.

A győri általános iskola felső tagozatos diákjai, a nyolcadikos lányok kivételével egyetértettek abban, hogy munkavállalás szempontjából az a legfontosabb, hogy valaki „okos legyen” – akár férfi, akár nő az illető. A nyolcadik osztályos lányok nőknél a magabiztosságot, míg férfiaknál a határozottságot tartották a legfontosabb tulajdonságnak. Valószínűleg szerepet játszik ebben az, hogy a média ma-napság azt sugallja, hogy ha az illető képes „eladni” magát, akkor nem feltétlenül kell kiemelkedő kognitív képességekkel rendelkeznie. Emellett befolyásoló tényező lehet az akceleráció is, amely során a felgyorsult nemi érés, az előretolódó párkapcsolatok azt az érzést kelthetik a lányokban, hogy mivel a párkapcsolatok kezdetén is, az ismerkedésnél a legfontosabb a magabiztosság, a megfelelő első benyomás, munkavállalás során is ez lehet a legfontosabb tényező. Ezzel szemben a Villányi úton tanuló diákok – mind lányok, mind fiúk – egyetértenek abban, hogy mindkét nem esetében a legfontosabb az, hogy „okosak legyenek”. Valószínű, hogy ez a vélekedés főként a sérülésükből adódik: ők kívül esnek a társadalom által attraktívnek tartott csoportokból, ezért egyetlen lehetőségként az érvényesüléshez a tanulást, a kognitív képességek kihasználását látják.

A második kérdésben a győri általános iskolában szétosztott kérdőívekben tizenkilenc szakmát adtunk meg, amelyeket az alapján kellett a diákoknak csoportosítani, hogy mennyire tartják nőiesnek, férfiasnak, avagy nemileg semlegesnek. A Villányi úti kérdőív a tizenkilenc szakma mellett kiegészült további négygel, amelyek reális célkitűzések, jövőképek lehetnek a mi tanítványaink számára. Mindkét iskolában egyetértettek a diákok a szakmák csoportosítása során. A legférfiasabb szakmáknak az *asztalost*, a *földművest*, illetve a *vegyészt* tartották, legnőiesebbnek a *varrót*, a *kozmetikus*, illetve az *ápolót* gondolják, míg a nemileg semleges csoportba az *orvost* és a *felszolgálót* sorolták. Bár megjegyzendő, hogy a győri általános iskolában, míg a fiúk az orvosi hivatást tartották a leginkább nemileg semleges szakmának, addig a lányok azt csak a harmadik helyre helyezték – ezzel alulpozicionálva magukat a fiúkkal/férfiakkal szemben. A Villányi úti kérdőívészés során beiktatott „plusz” szakmából csak a *büfés* kapta a nemileg semleges jelzőt; a diákok úgy gondolták, hogy *portásként* csak a férfiak, míg *telefonos ügyfélszolgálatosként*, *könyvtárosként*, illetve *takarítóként* csak a nők képviselhetik magukat. Valószínűleg közrejátszik ebben a mindennapi példa is – a csak férfiakból álló portássléigálat, illetve az egy kivétellel csak nőkből álló takarítói kar.

A fennmaradó két kérdés hasonló elv alapján épült fel: egy-egy képpár került be a kérdőívbe nőkről és férfiakról. Az első képen egy attraktív, a másodikon egy kellemes külsejű és szemüveges hölgy volt látható – a második kérdésben a férfiakhoz is hasonló elv alapján választottunk képeket. A diákoknak magánéleti és

munkahelyi jellemzést kellett adniuk az ismeretlen arcokról, illetve meghatározni, hogy első ránézésre véleményük szerint milyen foglalkozást űzhetnek. Mivel a kutatásom fő témája a pályaaorientáció volt, ezért a következőkben csak a foglalkozással kapcsolatos eredményeket ismertetem részletesen.

Győrben, az első, attraktív hölgy esetében legmagasabb százalékban a szépségiparhoz tartozó foglalkozásokat (pl. *modell, kozmetikus*) tartották a legvalószínűbb opciónak a diákok, míg elvétve megjelent az *előadóművészet, a kereskedelem-vendéglátás* is, valamint elhanyagolható mennyiségben, és kizárólag a fiúknál, de megjelent az értelmiségi szakma lehetősége is. A második hölgy esetében hasonló opciókat jelöltek meg a fiatalok (*szépségipar, előadóművészet, kereskedelem-vendéglátás, értelmiségi*), ám az értelmiségi szakma lehetősége itt jóval magasabb százalékban jelent meg. A férfiak esetében az attraktív férfinál magas százalékban megjelent az értelmiségi munka is mint opció – viszonylag magas százalékban –, illetve a *szépségipar, cégvezető, sportoló és előadó-művészet* is. Míg a második, kellemes külsejű, szemüveges férfit ábrázoló képnél szinte csak értelmiségi munkát tartottak lehetségesnek a diákok, abból is 60% feletti volt azoknak a száma, akik *informatikusnak* tartották a férfit. A válaszokból megmutatkozik, hogy a fiúk és a lányok is magasabb százalékban tartják a férfiakat értelmiséginek – a lányok ezzel alul-, a fiúk felülpozícionálva magukat. Emellett mindkét nem a szemüveget az „ész”, az intellektus megnyilvánulásának tartja. Ezzel szemben minél attraktívabb az egyén, annál kevésbé gondolják a kognitív képességek terén kiemelkedőnek.

A Villányi úti válaszok némi eltérést mutatnak ehhez képest. Az attraktív hölgnél a diákok legmagasabb százalékban a *szépségipart* jelölték meg mint legvalószínűbb munkalehetőséget, valamint nem elhanyagolható százalékban megjelent az az opció is, hogy a hölgy a testéből él – míg az értelmiségi munka lehetősége fel sem merült. Valószínűleg azért, mert a diákok úgy gondolják, ha valaki attraktív, jó külső adottságokkal rendelkezik (nem úgy, mint ők – véleményük szerint), akkor ezt ki kellene használnia, és nem kell kognitív képességeit fejleszteni. A szemüveges hölgnél ezzel szemben az értelmiségi szakma jelent meg a legmagasabb százalékokban. Vélhetően a mindennapi példa miatt – hiszen a velük foglalkozó konduktorok, tanítók nagy százaléka nő, ezáltal a lányok sokkal kevésbé értékeli alul a hölgyeket. Illetve ebben az esetben a szépségipari foglalkozás hiányzott a válaszok közül – hiszen a szemüvegeesség, a szem valamely hibája is tekinthető „sérülésnek”, és a diákok válaszaiból, valamint pár szavas megszólalásaikból a kérdőív kitöltése alatt egyértelműen megmutatkozott az a véleményük, hogy ha valaki bármiféle sérüléssel rendelkezik, semmiképp sem élhet meg olyan

szakmából, ahol „szükség van” a külső adottságokra. A férfiak esetében körülbelül hasonló eredmények születtek mindkét iskolában.

Következtetések

A kutatásból is megmutatkozik, hogy a társadalom által meghatározott gender-sztereotípiák már ilyen fiatal korban mekkora hatást gyakorolnak a fiatalok döntéseire, pályaaugmentációjára. A szülők mellett a pedagógusoknak, nevelőknek van a legnagyobb befolyásuk a diákok továbbtanulása során – szerepük megkérdőjelezhetetlen a pályaaugmentáció folyamatában. Probléma-e tehát, hogy a mai világban, ahol a munkanélküliség egyre növekvő probléma, és egyre kevesebb család tudja előteremteni a megélhetéshez szükséges anyagi háttérrel, a társadalom által létrehozott sztereotípiák is behatárolják a fiatalok munkalehetőségeit? Fontos-e, hogy már ebben a korban, vagy még fiatalabban egy gender-szemléletű pedagógián alapuló nevelést, oktatást kapjanak, amelyben nem minősülnek normaszegzőnek abban az esetben, ha tipikusan a másik nemnek tulajdonított állást vállalnak el?

Bibliográfia

- » Frank Tamás – Thun Éva (2012a): Ha a férfiaságot az iskolában tanítanánk. *Humántudomány-kutatások a pedagógusképzés szolgálatában – Generációk találkozása, VI. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia*. 2012. 36–53. p.
- » Frank Tamás – Thun Éva (2012b): Milyen férfi tanító kép él az iskolák feminizált világa résztvevőinek gondolkodásában?, *A magyar „férfiuralom” terepei és határai. Nyelv, Ideológia, Média 8. Interdiszciplináris gender konferencia*
- » Gordon Győri János (2007): Nők és férfiak iskolázása: Kulturális szempontok a nemek és az oktatás kapcsolatában. *EDUCATIO* 16. évf. 4. sz. 591–611. p.
- » Thun Éva (2007): A társadalmi nem, mint értelmező kategória, *Educatio*, 16. évf. 4. sz. 623–636. p.
- » Kereszty Orsolya (2005): A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, 2005. szeptember, 56–67. p.
- » Frank Tamás (2013): A tanítók tantermi kommunikációjának gender aspektusai – esélyegyenlőség a tanteremben? *Scientia Pannonica*, 2013. 7. évf., 2. sz. 2–17. p.

A relaxáció bevezetésének problematikája az oktatásban

A lelki egészségmegőrzés és személyiségfejlesztés iskolai jelenlétéről szóló tanulmányok visszatérő témája a relaxáció és a stressz-kezelés: ennek egy 12. osztályig felépített, elsősorban a testnevelésórákba applikált, (relaxációs, meditációs) programját készítette el Bagdy Emőke munkatársaival 2013-ra, ám a heti 30 perces lazítás végül mégsem került be a kerettantervbe. „Komoly vallási körök is attól félnek – magyarázta Bagdy egy interjúban –, hogy valami veszélyes befolyás történhet egy relaxáció során, ami olyasféle, mint egy mentális fertőzés. Mindez súlyos félreértés...”. Tanulmányomban ennek a „félreértésnek” eredek a nyomába, rekonstruálva a relaxáció társadalomba való bekerülését, feltérképezve a meghatározó társadalmi diskurzusokat, ellenérveket.

1. Az alapp probléma

2013 áprilisának első heteiben a **nyomtatott és online médiában, illetve blogszférában** efféle hírekkel, cikkekkel találkozhatott az olvasó: „Kötelező lesz a meditáció az iskolában” (Origo, 2013); „Tananyag lesz a relaxáció” (vastagbor.blog.hu); „Kötelező lesz a meditáció az iskolákban: nem elég az eget nézni” (eduline.hu); „Népnemzeti omm az iskolában” (hvg.hu). A cikkek, az olvasói visszajelzések, kommentek, az ún. társadalmi nyilvánosság reakciói zömében értetlenségről és gyanakvásról árulkodtak. Úgy tűnt, kész helyzet elé állították a pedagógusokat, szülőket, gyerekeket egyaránt: „*a kerettantervben (a testnevelés és sport műveltségterületen, a szerző megjegyzése) is szerepel, hogy **tanítani kell a meditációt, relaxációt.** Eddig közel kétszáz pedagógus már el is végezte azt a továbbképzést, mely arra hivatott, hogy utána a tudást továbbadhassák a diákoknak– mondta dr. Bagdy Emőke, a pszichológiatudomány kandidátusa, aki részt vett a program kidolgozásában*” (Licska 2013).

* Domokos Áron PhD adjunktus; Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar Társadalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvi és Kultúratudományi Tanszék, domokos.aron@ke.hu

Mivel a kerettanterv részleteiről – a szerző tudomása szerint – hivatalos tájékoztatás nem született, így továbbra is csak Bagdy Emőkéhez, a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület elnökéhez lehetett fordulni: „*a legkisebb diákok a relaxációt játékos formában, mesével és mozgással egybekötve végeznék, a felső tagozatban már szerepet kapna az interaktivitás is, a középiskolások pedig olyan szintre érnének a témában, amelynek komoly egészségvédelmi hatása van*” (Licska 2013). A tervek szerint – tudta meg az Origo – az elsősöknek napi tíz perc szólna az ellazulásról, a középiskolások viszont már **a testnevelésóra keretében** heti fél órát meditálnának, és megtanítanák nekik a különböző lazító technikákat (Origo 2013).

„Indulhat a meditálás” – gondolhatták sokan ekkor, ám a magyarországi és határon túli magyar protestánsokat tömörítő szervezet, a Biblia Szövetség hamarosan **tiltakozását fejezte ki**. „*Meggyőződésünk, hogy a relaxáció közoktatási intézményekben történő kötelező alkalmazása súlyosan sérti a lelkiismereti és vallásszabadságot, mivel számtalan szülő, tanár nem szeretné gyermeke életének részévé tenni az autogén tréninget, ezt a lényegét tekintve ezoterikus, Biblia-, és így keresztyénellenes gyakorlatot*” (bibliaszov.hu). A Facebookon szintén tiltakozó közösség szerveződött ugyanekkor *Meditáció Ellenes Mozgalom az Oktatásért (MEMO)* néven hasonló fenntartásokkal. Nemsokára a Keresztény Orvosok Magyarországi Társasága egy Balog Zoltán miniszterhez címzett nyílt levélben fejezte ki aggodalmát, mondván, a „szakma bevonásával” lenne csak érdemes egy ilyen programot végigvinni (Szobota 2013). A Hit Gyülekezete orgánumaiban (*Hetek, Új Exodus*) szintén alapos kritika tárgyává tette a kezdeményezést. Végül a pasaréti református egyházközösség „*Mi az igazság a relaxációról?*” címmel szervezet előadást, ahol Dr. Erdélyi Judit gyülekezeti tag, kardiológus kritizálta az elképzelést, elsősorban teológiai és részben orvosi szempontokból (online) [1].

Talán ezen erősebb politikai nyomás-sorozatnak köszönhetően is a döntéshozók, bár a relaxáció bizonyos formái már régebben jelen voltak az oktatásban [2], még áprilisban visszakoztak. A Bagdy-féle relaxációs-meditációs program mégsem került be a kerettantervbe. Bagdy Emőke a döntést elfogadva úgy látta, hogy gondolatait, elképzeléseiket félremagyarázták: „*Sajnos, komoly vallási körök is attól félnek, hogy valami veszélyes befolyás történhet egy relaxáció során, ami olyasféle, mint egy mentális fertőzés. Mindez súlyos félreértés, mert nem ismerik és félremagyarázzák a módszerek hatásmechanizmusait*” (Lukács 2013).

A kérdés, miért nem kerülhet be a relaxáció/meditáció az oktatásba (külön vizsgálódást igényelne természetesen az is: miért kerülhetett egyáltalán bele), her-

menetikai probléma. A következőkben eme „félreértésnek” erdek a nyomába, rekonstruálva a relaxáció intézményi legitimizációját és az ellene felhozott érveket.

2. Közbevetés: az alapszöveg, -locus (hiánya)

A 2013-as, relaxációról szóló értelmezői elbeszélések, társadalmi diskurzusok feltérképezésekor sajátos helyzetbe kerültem, mivel azzal kellett szembesülnöm, hogy a vitát kiváltó „program”, a hivatalosan láttamozott, kidolgozott terv stb. szövege valójában hiányzik! Ezért aztán mindenki, velem együtt, aki a kérdéskörhöz hozzá akar(t) szólni, egy afféle **fantommal** vitázva az egyéb, járulékos textusokhoz, megnyilvánulásokhoz (volt) kénytelen fordulni, s így főként Bagdy Emőke fent emlegetett interjúi, korábbi cikkei, könyvei, rögzített, nyilvános fellépései alapján tudott képet alkotni/konstruálni az „ügyről”, s érveit ezekhez tudta csak igazítani.

3. Relaxáció a gyógyításban, a sportban és az oktatásban

A belső feszültség csökkentésére, a testi-lelki egyensúly biztosítására a relaxációs eljárásokat a kezdetektől fogva, hosszú ideig elsősorban **felnőttek körében** (piaci szegmentációval akár szakmákra [3]: pedagógusokra, vállalkozókra stb. bontva), illetve **klinikai körülmények** esetén alkalmazták. **Szorongászavarok és lehangoltság** gyógyítására, vagy pszichovegetatív zavarokkal és/vagy más **szomatikus tünetekkel** (alvászavar, pánik, migrén stb.) jelentkező betegek terápiájára (Zsomboki 2007). A relaxációs módszerek (különösen az Autogén Tréning) a hatvanas évektől a sportolók pszichológiai felkészítésében is egyre inkább szerepet kaptak (Koroknay 1970), s a felmérések szerint a résztvevőknek **javult a szomatopszichés terhelhetőségük**, mélyült **az önismeretük**, alkalmazkodási/megküzdési módjaik pedig megfelelőbbé váltak (Zsomboki 2007). A sport során kialakult élmények vizsgálatai az ún. *flow-élmények* címszó alatt, illetve a különböző sportágak koncentrációval/meditatív állapottal való kapcsolatai (Seregi 2014) máig a legizgalmasabb kutatási kérdéseknek számítanak. Bár Koroknay szerint „ *a terápiás és sportcélú AT-re egyaránt áll, hogy prepubertás korúak igen eredményesen el tudják sajátítani*” (Koroknay 1970, 25), az alapos, szocio-ökonómiai paramétereket is bevonó további felmérések még szükségesek lennének nemcsak a gyerekek fizikai képességeinek szempontjából (Szabó et. al. 2012), hanem a leendő testnevelők attitűdjei szempontjából is (Kiss 2010).

Mivel „sokáig tartotta magát az a szakmai álláspont, miszerint a relaxáció megtanulásához szükséges, hogy az egyén a testéről kialakult kognitív reprezentációval, egy belső vázlatos képpel rendelkezzen” (Kaplonyi 1999, 58), a relaxáció megmaradt a felnőttek rekreációs tevékenységének. A gyakorlatokat természetesen a pedagógusképzésben is tudták alkalmazni. Az iskolai környezet stresszmentességének egyik alappillére a stresszmentes pedagógus (József 2003; 2015), aki rendszeres gyakorlással képes az ellazulásra, és akár módszerét később az iskolában is alkalmazni tudja. Az újabb elképzelések az évhatárok tabuját is megkérdőjelezték, mondván, ha mozgást, cselekvést iktatnak pl. **az óvodai, kisiskolás kori** relaxáció folyamatába, majd az élményfeldolgozást szimbólumokba fordítással végzik el, nemcsak a kontrollfunkciókat, észlelési képességeket tudják fejleszteni, hanem akár **a világ iránti bizalmat és az önbizalmat** is növeszthetik általa (Kaplonyi, 1999).

4. Az iskolai relaxáció/meditáció elleni érvek

2014-es könyvében Bagdy Emőke már arról beszél, hogy a relaxációs gyakorlatok „rávezetnek arra, hogyan szabaduljunk meg a rossz kötöttségeinktől. Sőt **csak ezáltal válhatunk szabaddá** valami újra, másra és máshogyan, mint eddig tettük” (i. m. 31–32). A feldolgozott cikkek, szövegek, kommentek alapján egyértelműen állítható, hogy sokan máshogy gondolják. A vita során elhangzott ellenérveket végül az alábbi tíz (természetesen egymással is kapcsolatba hozható) csoportra osztottam:

1. Az „oktatás-kommunikációbeli” hiányosságok felemlítése

Az oktatás-kommunikációról szóló érvek tulajdonképpen a konkrét, kidolgozott, részletes, így analizálható, diszkusszióra bocsátható program hiányára, hiányosságára utalnak: „nem teljesen egyértelmű, hogy a kidolgozott program által kínált módszerek alatt mit is kell érteni” – olvasható az egyik portálon (hoxa.hu); „... mindez az alkalmazott technika elemeinek, szakaszainak, szintjeinek (magasabb fokainak?) stb. ismertetését indokolná, ami azonban nem ismert” – olvasható egy másikon (Huller Ervin, Új Exodus, 2013).

2. Gazdasági ellenérvek

A második csoport ellenérvei valójában az oktatás forráshiányos helyzetére utalnak, arra, hogy bizonyos iskolákban az elemi tanszerek is hiányoznak: a diákok a

„nem levő tornaterem, nem levő parkettáján fognak a nem levő polifonon relaxálni” (Origo, 2013).

3. Egészségtani ellenérvek

Az egészségtani ellenérvek általában a relaxációs módszerek veszélyeire (a megnyugvás helyett szorongást, pánikot is okozhat olykor) mutatnak rá, illetve arra, hogy pszichés problémák esetén a relaxáció ellenjavallt. A gyerek-relaxációval, meditációval szemben a személyiségfejlődés épségét hozzák fel: *„maga a módszer, tehát a relaxáció, illetve a meditáció egy megváltozott tudatállapotot hoz létre. Ez konkrétan azt jelenti, hogy az énhatárok fellazulnak, és az eközben keletkező fényhang-tapintás ingerek feldolgozása megváltozik ahhoz képest, amilyen éber állapotban lett volna. Ez rendkívül veszélyes lehet egy 18 év alatti fiatalnál, de még inkább egy alsó tagozatos, 6–10 év közötti gyermeknél”* (Balázs János, Új Exodus, 2013). De akad, aki egészében tagadja, hogy a meditáció a stresszt és vele járó bajokat legyőzhetné, és helyette inkább az életmódszerűen végzett, dinamikus mozgást javasolja (Erdélyi Judit) (online) [4].

4. Pedagógiai-didaktikai ellenérvek

Azon kívül, hogy sokan haszontalannak tartják a relaxációt, vagy kételkednek a „kötelező ellazulás” kivitelezhetőségében, akadnak, akik a diákok mozgásigényére hivatkozva látják kérdésesnek a gyakorlatot: *„biztosan nem lesz népszerű, ha a foci helyett meditálni kell”* (eduline 2013). A leggyakoribb ellenvetés azonban a relaxációs-tanfolyam minőségét, illetve a tanárok képzettségét célozza meg: *„ki biztosítja, hogy tiszta az, aki meditáltat? Ki biztosítja, hogy tud minden meditálóra figyelni? Felelősséggel tudja-e kontrollálni a folyamatokat az elejétől a következményekig?”* – kérdezi Pável Márta meditációval foglalkozó hittanár (Pável 2013). A „gyorstalpaló”-ellenérv a 60 órás képzést kevésnek tartja, pl.: *„az igényes alkalmazásához alaposan, minimum öt év alatt kiképzett, először szupervízió (ellenőrzés) alatt dolgozó szakemberek szükségesek”* (Kulifai Mónika, Új Exodus, 2013).

5. Pedagógiai-strukturális ellenérvek

A strukturális érvek az oktatási rendszer egészére vonatkoznak: a relaxáció – állítják egyesek – valójában afféle tüneti kezelése az általánosabb problémáknak. Helyette a környezeten (a gazdasági feltételeken, a túlterhelt szülőkön), illetve a teljesítménykényszeres tanításon kellene változtatni: *„miért nem olyan módszere-*

ken dolgoznak, amelyek a pedagógusképzésbe olyan elemeket is beépítenek, melyek segítik a felfedező tanulás örömét megőrizni [...], hogy ne legyenek nehezen kezelhető stresszeik, »debilizáló« szorongásaik, az iskolában generálódó pszichoszomatikus tüneteik?» (Kulifai Mónika, Új Exodus, 2013).

6. Áltudományos blöffről és üzletről szóló érvek

Ezek az érvek Bagdy Emőke egyik nyilvános relaxációs gyakorlatához kapcsolódnak, melyben „kozmosz energiák” átadásáról beszélt. A kommentelők gúny tárgyává teszik ezt a valóban nem túl precíz, tudományos kifejezést, kiegészítve, hogy az egész program üzleti vállalkozásnak tűnik (Origo, 2013).

7. Ad hominem érvek

A vitapartner személyét, tulajdonságait vagy személyes érdekeit célba vevő érv leginkább az autogén tréning kifejlesztőjét, Johannes Heinrich Schultz-ot érinti, akit a sterilizációt támogató, náci eszmékkel egyetértő szörnyetegként mutatnak be (Új Exodus, 2013; atv.hu).

8. Terminológiai csúszkálásokról szóló ellenérvek

A terminológia (*relaxáció, progresszív relaxáció, autogén tréning, imagináció, meditáció, koncentráció, tudatmódosítás, hipnózis* stb.) használatának bizonytalanságáról szóló érvek egyrészt a pontos megértés lehetetlenségére világítanak rá: „... a pszichológián belül is jelentős eltérések állnak fenn az olyan fogalmak értelmezésében, mint a relaxáció vagy a meditáció. Nem szólva a hasonló nevű, keleti vallásokhoz köthető, ideológiai tartalmú technikákról” (hoxa.hu). Erdélyi Judit szerint Bagdy Emőke a tudományosan elfogadott relaxációt szándékosan összemossa a meditációval, s így egy ismert fogalmat más tartalommal tölthet föl [5]; Pável Márta is aggódik a fogalmak csúszkálása miatt: „a relaxáció és meditáció között nagy különbség van, ha a relaxáció valóban csak az, aminek mondja magát” (Pável, 2013).

9. Teológiai ellenérvek

A nem keresztény értelemben vett meditációban Erdélyi Judit szerint a személy egyfajta panteizmusban lemond a racionalitásáról, a szabad akaratáról egy olyan természetfeletti megismerésért, tapasztalatért cserébe, mely Isten kegyelmét nélkülözi. A transzállapotban azonban Isten kegyelme nélkül csak a démonvilággal

találkozhat a gyakorló, még mélyebbre süllyedve a bűnbe, melynek veszélyét nem lehet eléggé hangsúlyozni (Erdélyi, 2013). A stresszoldásnak, illetve a lelki egyensúly megnyerésének, visszaszerzésének számos bibliai módszere létezik – állítja a Hit Gyülekezete teológusa, Surjányi György – ám az ember szellemi-lelki-fizikai megújulása, felfrissülése elsősorban természetfölötti csatornán, az Istennel való közösség minőségi gyakorlásán keresztül lehetséges. Mivel a Biblia állítása szerint az ember számára a stressz első számú okát a bűn jelenti, „*ebből az következik, hogy a leghatékonyabb stresszoldó módszer a megtérés, a bűnök megbánása, megvallása*” (Surjányi, Új Exodus, 2013).

10. Ideológiai elfogultságról szóló érvek

Az ellenérvek utolsó csoportja a programot „*okkultnak*”, „*ezoterikusnak*” (Bibliai Szövetség) tartja, a New Age ideológia hordozójának, mely így nem fér össze a lelkiismereti szabadsággal (Németh Tibor, Új Exodus, 2013).

5. Összegzés

A relaxáció iskolai alkalmazása körüli vitát erőteljesebb reflexió beépítésével, terminológiai pontosításokkal, átláthatóbb kommunikációval, újabb hozzáértők (pl. különféle meditációk gyakorlóinak) bevonásával, a kötelezővé tétel visszasságának átgondolásával, valamint a szülők elvárásainak figyelembevételével (Bencéné 2012) szerintem mindenképp érdemes folytatni a továbbiakban. Nem megfelelkezve arról sem, hogy ezek a gyakorlatok valóban csak tünete(ke)t kezelnek, illetve, hogy a fő céljuk végső soron a kiegyensúlyozott, **még több teljesítményre képes**, az iskolából és munkahelyről még kevesebbet hiányzó **munkaerő** kiképzése [6].

JEGYZETEK

- » [1] <http://yourlisten.com/szemann/mi-az-igazsg-a-relaxcirl-dr-erdlyi-judit-orvos>
- » [2] „*A relaxációs alapgyakorlatoknak nevezhető feszültségoldó, lazító, mozgásos tevékenységek eddig is részei voltak a mindennapi pedagógiai munkának*” (PL, 2013: 13).
- » [3] Feltétlen említést érdemel itt a különféle gyakorlatok piaci-szemponitú oldala is. A jellemzően üzleti tevékenységként végzett módszerek tanítását az USA-ban (így pl. a Transzcendentális Meditációt) a hetvenes évektől a marketing szegmentáció-elve alapján végezték: először meghatározták a célcsoportokat (diákok, üzletemberek stb.), majd az igényeik alapján üzeneteket is csatoltak hozzá (vö: Einstein 2008: 196–197).

- » [4] <http://yourlisten.com/szemann/mi-az-igazsg-a-relaxcirl-dr-erdlyi-judit-orvos>
- » [5] Erdélyi Judit előadása http://www.refpasaret.hu/egyebanyagok/2013-09-06_vilag-egyetem.pps [2015. május 31.]
- » [6] „Az eredmények alapján kimutatták, hogy a meditálók 76 százalékkal kevesebb napot hiányoztak a munkahelyükről szeptember és május között...” (betegszoba.hu, 2012)

Bibliográfia

- » atv.hu (2013): A Göring Intézet pszichiátere dolgozta ki az iskolai relaxáció alapját. [on-line] http://www.atv.hu/belfold/20130507_a_goring_intezet_pszichiaterere_dolgozta_ki_az_iskolai_relaxacio_alapjat [2015. május 31.]
- » Bagdy Emőke – Telkes József (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 306 p.
- » Bagdy Emőke (2014): *Relaxáció, megnyugvás, belső béke. Könyv és hangoskönyv 4 + 3 relaxációs gyakorlattal*. Budapest : Kulcslyuk Kiadó, 2014. 128 p.
- » Balavány György (2013): Népnemzeti omm az iskolákban. In: *HVG*, 2013. április 17. http://hvg.hu/velemenynyuzsog/20130417_Nepnemzeti_omm_az_iskolaban
- » Bencéné Dr. Fekete Andrea (2012): Egész napos iskola – Mit várnak a szülők. In: *Képzés és gyakorlat*, 10. évf. 1–2. sz. 3–15. p.
- » Betegszoba.hu (2012): Meditációval az influenza ellen. [on-line] http://www.betegszoba.hu/hirek/meditacioval_az_influenza_ellen [2015. május 31.]
- » Bibliaszov.hu (2013): A Biblia Szövetség nemet mond a relaxációra. [on-line.hu] <http://www.bibliaszov.hu/aktualis/hirek/677-a-biblia-szovetseg-nemet-mond-a-relaxaciora> [2015.05.31.]
- » Eduline.hu (2013): „Nem lesz elég az eget nézni” [on-line] http://eduline.hu/kozoktatasi/2013/4/12/Nem_tudjak_a_tanarok_hogyan_nez_ki_majd_a_k_VNTJGE [2015.05.31.]
- » Einstein, Mara (2008): *Brands os Faith. Marketing religion in a commercialage*. New York : Routledge, 2008. 241 p.
- » Hoxa.hu (2013): Meditáció az iskolákban? Mire nevelik a gyermekeinket? [on-line] <http://www.hoxa.hu/?p1=cikk&p2=6205> [2015.05.31.]
- » József István (2003): Autogén tréning az iskolában – Egy kísérlet tanulságai. In: *Képzés és gyakorlat*, 1. évfolyam, 2. szám 35–37. p.
- » József István (2015): *Autogén tréning az iskolában*. (Kézirat)
- » Kaplonyi Csilla (1999): Relaxáció az óvodában. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 1999. 10. évf. 6. sz. 57–58. p.
- » Kiss Zoltán (2010): A testnevelés műveltségterületes hallgatók pályaválasztásának és pályán maradásának jellemzői. In: *Képzés és gyakorlat*, 8. évfolyam, 3–4. szám, 111–118. p.
- » Dr. Koronkai Bertalan – Dr. Sipos Kornél – Dr. Arató Ottó (1970): Az autogén tréning alkalmazása a sportban. In: *Sport és testnevelés időszerű kérdései*, 1970/2. 17–54. p.
- » Licska Balázs (2013): Hamarosan meditációt is tanul minden iskolás. In: *Beol*. 2013. április 10. <http://www.beol.hu/bekes/kozelet/hamarosan-meditaciot-is-tanul-minden-iskolas-492262>
- » Lukács Andrea (2013): Bagdy Emőke: Miért veszélyes, ha a gyerek mer nemet mondani? In: *HVG*, 2013. április 24. http://hvg.hu/plazs/20140424_Bagdy_Emoke_interju
- » Morvay Szilárd – Pálffy György (2014): Alfából felmentve. Mégsem lesz kötelező a meditáció az iskolákban. In: *Hetek*, XVIII/19. http://www.hetek.hu/belfold/201405/alfabol_felmentve

- » Pável Márta (2013): *Tiltakozunk az iskolai meditáció bevezetése ellen!* <http://www.aquilapart.hu/?p=983>[2015.05.31.]
- » Pedagógusok Lapja(2013): A nyugalom érdekében. Köznevelési államtitkárság: nem lesz kötelező tantárgy a relaxáció és a meditáció. In: *Pedagógusok Lapja*, 2013. május 10. 13. p.
- » Seregi Tamás (2014): A triatlón filozófiája II. In: *Holmi*, 26. évf. 4. sz. 595–605. p.
- » Szabó Eszter – Keceli Danica – Famosi István – Keresztesi Katalin (2012): Relationship between socio-economic characteristic and motor of children. In: *Studia Ubb Educatio Artis Gymn*, 2012. vol. LVII, no. 2, 131–139. p.
- » Szobota Zoltán (2013): Hittan helyett relaxáció. In: *Hetek*, XVII/39. http://www.hetek.hu/belfold/201309/hittan_helyett_relaxacio
- » Új Exodus (2013): *Mario a varázsló az osztályfőnököm. Kötelező relaxáció az iskolában.* [on-line] http://www.ujexodus.hu/korrajz/mario_a_varazslo_az_osztalyfonokom [2015.05.31.]
- » Zsomboki Terézia (2007): *Szervformulával és mozgásterápiás elemekkel kombinált autogén tréning hatása a spontán és provokált migrénes fejfájásra.* Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola. (Kézirat)
- » Zsolnai Anikó – Kasik László (2012): Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. In: *Iskolakultúra*, 4. 3–20. p.

A sikeres öregedés lehetősége a 21. században – a geronto(gyógy)pedagógia létjogosultsága

Az öregedés folyamata nemcsak biológiai, hanem tárgyi környezetünkre is hatással van. A 20. század felgyorsult társadalmi fejlődése – az egészségügyi, táplálkozási és higiénés szokások megváltozásával – hozzájárult az átlagos élettartam növekedéséhez. Ez a változás a demográfiai mutatókban is jól nyomon követhető.

A 21. századra az öregedéskutatással kapcsolatos szerep- és paradigmaváltás mindenki számára elkerülhetetlenné vált. Ezt szorgalmazza és erősíti a WHO (2002) programjában az „active ageing” – az időskori életminőség javítása társadalmi és egyéni szinten. A gazdasági aktivitás megőrzése mellett hangsúlyozza a társadalmi és a kulturális szerepvállalást.

Erre kíván választ adni a (gyógy)pedagógusképzés, megkeresve azokat a kapcsolódási pontokat, melyek mentén gyógypedagógusi végzettséggel rendelkező diplomás szakemberek – a végzettségüknek megfelelő szakirány felé orientálódva – bekapcsolódhatnak az időskori családi és szociális életvitel mentorálásába.

Az öregségkutatással kapcsolatos fogalmak

Az öregedés folyamata nemcsak biológiai, hanem tárgyi környezetünkre is hatással van. A 20. század felgyorsult társadalmi fejlődése – az egészségügyi, a táplálkozási és higiénés szokások megváltozásával – hozzájárult az átlagos élettartam növekedéséhez. Ez a változás a demográfiai mutatókban is jól nyomon követhető. Hazánkban az 1910-es években a 65 év feletti korosztály mindössze a teljes népesség 5%-a volt, míg 2012-ben ez az arány elérte a 17%-ot. Az előrejelzések azt mutatják, hogy 2048-ban a teljes népesség közel egy harmadát, vagyis 30%-ot teszi ki a 65 év feletti korosztály (KSH 2011).

Az öregséget kutató, öregséggel foglalkozó diszciplínák az öregségtudományban egyesülnek, amely ennek megfelelően multidiszciplináris területté válik,

* Takács István PhD intézetigazgató, egyetemi docens; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet, istvan.takacs.dr@gmail.com
Gelencsérné Bakó Márta PhD egyetemi tanársegéd; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet, gelencserne.marta@ke.hu

melynek során vizsgálódásának iránya és tárgya túlmutat az egyes tudományos területeken.

E területről három fogalmat emelünk ki: *gerontológia*, *geriátria*, *gerontagógia*. A *gerontológia* görög eredetű szó, jelentése: *gérón* = öregember (gero = öregkor; gerontesz = öregek) *ológia* = *tudomány/tan*. Az öregedés és öregkor élet- és kórtanával foglalkozó tudomány.

A *gerontológia* kifejezést Ilja Mecsnyikov vezeti be 1903-ban, olvashatjuk L. Hayflick (1995) tanulmányában. A 20. században fejlődött ki több tudomány együttműködésével, de beépítette az ókori és középkori tapasztalatokat, ismereteket. Az ember életfolyamatainak időben előrehaladó változásait, öregedés és öregkor jellemző törvényszerűségeit vizsgálja élettani, lélektani, társadalmi és ökológiai rendszerében. Az öregedés biológiája (klinikai-orvosi és elméleti) mellett kutatja a szociológiai, a pszichológiai és kultúrantropológiai megközelítést.

A *geriátria* vagy idősgyógyászat megelőző, gyógyító és rehabilitációs tevékenység. A szó megalkotása a bécsi származású, Amerikában élő Ignaz L. Nasher nevéhez köthető 1909-ből. Ő írta az első orvosi kézikönyvet 1914-ben *Geriátria*. Az *időskori betegségek és kezelésük* címmel (Villányi 1987; L. Hayflick 1995).

Bazsó Emma a brit geriátriai társaság definícióját használta munkássága során, mely szerint „*a geriátria az általános orvoslásnak azon ágazata, amely klinikai, preventív, terápiás és szociális szempontok alapján törődik az idős emberrel*” (Bazsó 1987, 49).

A felnőttoktatással foglalkozó tudomány az andragógia. Ennek egy részterülete az idősoktatás-idősképzés: a *gerontagógia* vagy *gerontoandragógia*. A gerontagógia azonban széles területet ölel fel, magában foglalja az idősekkel kapcsolatos szociológiai és kommunikációs kutatásokat.

Történetiség

A gerontológia tudományának kormegállapítása érdekes paradoxont állít elénk, mivel egyszerre öreg és fiatal tudomány. Öreg, mert egyidős az emberiséggel. Írásos emlékeket találunk arra vonatkozóan, hogy már az ókori bölcselők és tudósok is foglalkoztak az öregség, az öregedés kérdéseivel, ugyanakkor fiatal tudomány, mert tudományos megalapozottságát a 20. századtól követhetjük nyomon.

Az ókori népek temetkezési szokásai igazolják, hogy nem végső állomásként tekintettek a halálra, mint teljes megsemmisülésre. Az egyiptomiak a böjtölés mellett az alsó és felső purgálást az öregedés késletetésének hatékony eszközeként

tartották számon. A görögöknél Hippokratész összegzi könyvében, hogy az öregség a szervezet egészének folyamata, melynek megelőzése a tevékeny étellel függ össze. Arisztotelész megállapítása a modern kutatások paradigmájában is helytálló „*az élettartam és a környezet szorosan összefügg egymással és eleve meghatározott*” (Villányi et al. 1987, 9).

A haladó gondolatok mellett a rómaiaktól származik azon megfogalmazás is, mely hosszú évszázadokra meghatározta az öregség problémakörét és megközelítési módját, véli Villányi (1987): „*senectus ipsemorbusz*”, vagyis az öregség önmagában betegség. A 20. században a paradigmaváltás a kutatások tekintetében a betegségről a természetes élettani állapotra helyezte a fókuszot.

A reneszánsz időszakából számos gondolkodó – ma is helytálló megközelítéssel – jellemezte az időskorúak tulajdonságait. Gabrielle Zerbi 1489-ben jelentette meg az első gerontológiai tárgyú nyomtatott könyvet, melyben hangsúlyozta a gyermek és az öregember hasonlóságát. Megemlíthetjük Paracelsust, aki az ásványi anyagok jelentőségét méltatta. Leonardo da Vinci tanulmányai az élettani folyamatok feltárására irányultak.

A 19. században P. Pinel könyvet, valamint K. Constatt egyetemi tankönyvet írt az öregek betegségeiről (Villányi 1987; L. Hayflick 1995).

A gerontológiai kutatások a 20. század közepétől új lendületet és új tartalmat kaptak. Megközelítése több területre fókuszál:

A *kísérleti-gerontológiai* kutatások körébe tartoznak az alapkutatások, melynek során a különböző fejlettségi fokon levő élő szervezetekben figyelik meg az öregedéssel járó biológiai változásokat, továbbá megpróbálják elkülöníteni azokat az elváltozásokat, melyek az öregség során fellelhetők, de nem egyenlők az öregséggel. Beregi Edit és kutatócsoportja végzett e területen jelentős kutatásokat. 1965-ben alakult meg a Gerontológiai Kutató Csoport, melynek 1967-ig az ORFI adott helyet, majd a SOTE keretén belül működött tovább (Beregi 2003).

A *klinikai gerontológia* – a geriátria – az öregedés és a betegség közötti kapcsolatot vizsgálja, feltárva az alkalmas módszert, a kívánt gyógyszert és a szükséges rehabilitációt. Schwarczmán Pál *A gyakorló orvos geriatriája* címmel írt könyvet és több publikációt e témakörben (Schwarczmán 1965).

A *szociális gerontológia* a legfiatalabb területe a gerontológiai kutatásoknak, amely kutatja az öregedés és az egészség kapcsolatát, összefüggéseit, társadalmi szerepvállalását, jelentőségét. Hun Nándor 1978-ban írt könyvet *Bevezetés a szociális gerontológiába* címmel, mely az első jelentős hazai mű e tárgykörben.

Az emberi élettartam megnövekedése

E magállapítással nincs okunk vitába szállni, hisz a történelem előtti időkhöz képest valóban megnőtt az emberi élettartam. Amennyiben az életkor növekedett, feltételezhető, hogy az öregedés folyamatának kezdete is változott. Ebből arra következtethetünk, hogy az öregedés folyamata képlékeny. Felvetődik a kérdés: a szervezetben és a környezetben bekövetkező évezredek változások milyen hatással vannak az öregedés folyamatának lassulására?

Az öregedés befolyásolásának lehetősége egyidős az emberiséggel. Erről olvashatunk i.e. 1600-ból az egyiptomi papirusztekercsen, Arisztotelész műveiben vagy a 18. században Benjamin Franklin írásában, melyekben arról ír, hogy a tudomány fejlődésével az emberi élettartam is megnövelhető (Hayflick 1995).

Az öregedéssel kapcsolatban több teória látott napvilágot. Az „egészséges öregedés” teóriái közé sorolhatók az endogén faktorok, melyekhez a protoplazma irreverzibilis és progresszív elváltozásai sorolhatók. Az exogén faktorba sorolás a környezet megváltozásának jelentőségét emeli ki. A *kóros öregedés* folyamatában azonban nem az élettani, hanem valamely kórfolyamat játszik jelentős szerepet (Villányi 1987).

Bármely megközelítést vesszük figyelembe, az öregedés folyamata nem állítható meg, de lelassítható. További fontos felismerés – írja Hayflick (1995) –, hogy az emberek szervei nem egyformán öregszenek, más és más a szervek öregedésének sebessége. Ez a különbség jól nyomon követhető a BLSA (Baltimore Longitudinal Study of Aging) 1958-tól több évtizeden át zajló vizsgálatban.

Ezt szorgalmazza és erősíti a WHO (2002) programjában az „active ageing”, az időskori életminőség javítása társadalmi és egyéni szinten. A gazdasági aktivitás megőrzése mellett – ami a munkaerőpiacon maradás lehetőségét veti fel – hangsúlyozza a társadalmi, a kulturális és a civil szervezetekkel való együttműködést. Ez túlmutat a munkaerő-piaci helyzeten. Courtenay (1989) szerint a felnőttoktatásba bekapcsolódó emberek motiváltabbak szellemi frissességük megőrzése érdekében. Az új ismeretek elsajátítása mellett megjelenhet a fiatalabb életkorban elmaradt lehetőségek pótlása, de erősödik az önrendelkezés képessége, a kontroll, a megküzdés, az egészség megőrzésének fontossága.

Courtenay kiemeli, hogy ennek megvalósításához kiegyensúlyozott, hosszú távú célokat megfogalmazó társadalmi, gazdasági, szociálpolitikai koncepció megfogalmazása és kivitelezése szükséges.

A multidiszciplináris jelleg prioritása megkérdőjelezhetetlen, így az orvostudomány mellett hangsúlyozza a biológia, a szociológia, a pszichológia jelentőségét.

Ennek bővítése a gyógypedagógia diszciplína irányába nélkülözhetetlen, mert a fogyatékos emberek Földünk egyik legnépesebb kisebbsége, melynek gazdasági, társadalmi, szociológiai hatása vitathatatlan. E szerepvállalásban jelentős a gyógypedagógia módszerének, eszközének, a képzésben fellelhető lehetőségének kiaknázása/kidolgozása.

Nemzetközi helyzetkép, kezdeményezések a gerontológiai képzésekről

A nemzetközi kitekintést az egyetemek honlapjainak felhasználásával készítettük.

Arra a kérdésre, hogy található-e praxisorientált geriátriai ellátásra felkészítő felsőfokú képzés, az angol és belgiumi nyelvterületen egyértelműen „nem” a válasz.

Az amerikai kutatómunkánk e tekintetben részleges eredményeket hozott. Az amerikai társadalomban az öregedés (és az ezzel járó problémák halmaza) több évtizede ismert. Néhány egyetemi gyakorlatot mutatunk be, amelyek kellő gyakorlatra tettek szert az idősellátással összefüggő ismeretek tolmácsolásában.

A Towson University Maryland-ben (Baltimore), a Maryland Egyetem szakmai munkájára támaszkodva 1998-ban indította el a gerontológiai szakot. A képzés tartalmi elemei a következők: közösségi tervezés, tekintettel az idősödő társadalomra, a gerontológiai szakma problémái, kutatás-módszertan, jogi kérdések, a geriátriai menedzsment, halál – haldoklók – gyász, praktikum.

A Capella University Minneapolis-ban olyan interdiszciplináris gondolkodásmód kialakításában érdekelt, amely képessé teszi a gerontológiai szakon végzetten arra, hogy a civil szektorban kellő felvértezéssel vezessen ellátást biztosító szervezeteket.

Az Utah Államban működő (Salt Lake City) The University of Utah gerontológiai interdiszciplináris programként lett definiálva. Az interdiszciplinaritását elsősorban a társadalomtudományokkal való kontextus jellemzi – azaz a társadalmi folyamatok állnak a képzés középpontjában.

Németországi gerontológia tárgyú képzések tekintetében csak MA szintű képzéseket találtunk (Karlsruhe, Zittau/Görlitz, Vechta, Stuttgart, Nürnberg). Egy magánegyetem, a SRH Fachhochschule für Gesundheit Gera, önálló intézetként foglalkozik az idősellátás kutatásával-oktatásával (*Gesundes Altern und Gerontologie*).

Minden képzésleírás első gondolatkörében megfogalmazódik, hogy a képzés interdiszciplináris szemléletű. A tudományterületek közül a képzésleírásokban kiemelkedett az orvostudomány mint alapozó ismeret. Ezen túl változó arányban valamennyi képzőhelyen megjelent a pszichológia, a szociológia. Nem mindenütt, de eltérő arányban jelenik meg több képző esetében a pedagógia, filozófia - hittudomány, kulturális antropológia.

A fentiek alapján megállapítható, hogy – azaz elsősorban edukatív megközelítés – egyik német egyetemen sem jelenik meg a képzésleírásban. Egyetlen képzési koncepcióban, a Karlsruhe-i mintatantervben nevesítettek gyakorlati elemet (praktikum) – tartalmát azonban nem részletezte az általunk látott anyag. Számos képzés középvezetői, tervezői, szervezői feladatokat, munkaköröket (kompetenciákat) preferál, s kevésbé hangsúlyos a tényleges ellátó tevékenység.

A rövid áttekintés azt erősítheti meg, hogy az ún. (valóban) fejlett társadalmakban az időződő generációkkal való együttélés, a társadalmi szintű megsegítés – s bizonyos értelemben praxisa – napirenden lévő gondolat.

A geronto-gyógypedagógia helye a gyógypedagógiai ellátásban

Mesterházi Zsuzsa (1998) meghatározására hivatkozva a gyógypedagógiát komplex és interdiszciplináris jellegű embertudománynak tekintjük, melynek legfontosabb tudományterületei az orvostudomány, a pszichológia, a pedagógia, valamint a szociológia. A gyógypedagógiai kánon lényegében évszázados megállapítása a bölcsőtől a sírig tartó gyógyító nevelés szükségessége, elismerése. Teoretikus azonban a megállapítás. Kivételként – elsősorban Göllesz Viktor (1974) és Kulmann Lajos (2002) nevéhez köthetően – a rehabilitációs ismeretek azok, amelyek átfogóan jellemzik a gyógypedagógus-képzést. Minden szakirány ismereteinek része a szerzett fogyatékoságok alapesetei, s azok rehabilitálásának lehetőségei. A valamely trauma révén keletkezett fogyatékoságokon túl a szervezet életkorral járó funkcióvesztése azonban rendre nem kerül tárgyalásra – így azok ellátása sem. Az időskori kórfolyamatok sajátosságai jelentős eltérést mutatnak a fiatal- és a felnőttkori megbetegedések lefolyásához képest. Jellemzően másként alakuló kórfolyamatokról beszélhetünk az idősek esetében, lényegében minden kórfolyamat esetében. Mindezek komplex gyógypedagógiai rehabilitációs válaszokat igényelnek. E terület kidolgozatlansága jelentősen hátráltatja az idős emberek gyógyító pedagógiai ellátását, miközben a népességben belüli arányuk folyamatosan növekszik. A tudományos válasz kialakítására egyre jelentősebb a társadalmi igény.

Geronto-gyógypedagógia vs. gerontopedagógia

A pedagógiai ismeretek az általános pedagógiai kultúra alapjait jelentik. A gyógypedagógiai képzés ezen túl élettani, speciális pszichológiai, sajátos szociológiai ismeretekkel is foglalkozik a képzés során. Amennyiben az időskori ellátás szakmai háttérét tesszük vizsgálatunk tárgyává, megállapítható, hogy az ellátás alapjait jelentő szakmaiságot ez esetben is jórészt az élettani ismeretek adják, s további ráépülésként különféle tudományterületek ismereteire van szükségük az érintett szakembernek – ahogyan a gyógypedagógiai ismeretek is tudományközi ismeretekre alapozódnak.

Egyértelmű, hogy az általános pedagógiai alapok nem elégségesek a testi, szellemi, pszichés károsodást elszenvedett idős emberek ellátásához. Szakszerűen ellátni idős, érzékszervi, értelmi károsodott, pszichésen zavart állapotú embereket csak alapos orvostudományi és speciális gyógypedagógiai ismeretek birtokában lehet. Egy Gordosné Szabó Anna (2000) tollából származó tanulmány a 19. századi szakemberképzéssel kapcsolatban írja, hogy a jelentősebb tanítóképzést folytató intézmények (példaként: Pozsony, Szeged, Nagykőrös) kísérletet tettek a speciális szükségletek ellátására felkészült tanítókat kibocsátani, de a speciális ismeretek átadása minden próbálkozás esetén sikertelen volt a kétféle ismeretanyag (általános pedagógiai ismeretek és speciális gyógyító-pedagógiai ismeretek) mértéke okán. A gyógypedagógiai ellátás kezdetén jelentős arányban orvosok voltak az ellátás reprezentánsai. Ezzel arra utalunk, hogy a gyógypedagógusság jelentős mértékben kapcsolódik orvostudományi ismeretekhez, ugyanakkor jelezzük, hogy ezen túl jelentős a pszichológiai és szociológiai ismeretek aránya is.

Megvalósítási opció

Bemeneti lehetőség: a felsőoktatásból gyógypedagógia BA végzettséggel rendelkezők számára. Kimenti (végzettség-) lehetőségek: (gero)redukációs vagy redukációs segítő/pedagógus. Képzési idő: önálló MA-szakként 4 félév, illetve a Gyógypedagógia MA új szakirányaként 3 félév.

Az elhelyezkedési lehetőségek az oktatás mellett utat nyitnak az egészségügy, a szociális szféra és a civil ellátórendszer irányába.

A variációk esetén a Kaposvári Egyetem elemi érdeke, hogy tudományos potenciálját kihasználva a tervezett képzésben olyan állatasszisztált elemekkel éljen, amelyek az elmúlt fél évszázadban egyre inkább evidens – orvosi, pszichológiai, gyógypedagógiai, pedagógiai – kiegészítő ellátásokként értelmeződnek.

A Gyógypedagógiai Intézet harmadik éve gondoz állatokkal segített eljárásokat ismertető kurzusokat, s működteti a kutya-, társállat-asszisztált szakirányú továbbképzéseket, továbbá kutatja a területet. A pedagógiai, terápiás állatasszisztált ellátások további magas színvonalú kutatásának támogatása-megvalósulása lehetővé teszi azt, hogy az egyetem olyan speciális arculatot kapjon, amely nem csupán tervezett (gero)reedukációs szakember képzésében, hanem az általános pedagógiai képzéseiben is egyedülállónak tegye az ország egyetemei által nyújtott képzések között.

Bibliográfia

- » Bazsó Emma dr. (szerk.) (1987): Harmonikus öregkor – Időskori betegségek és gyógyításuk lehetőségei. Budapest : Medicina Könyvkiadó, 1987. 171 p.
- » Courtenay, Bradley C. (1989): Education for Older Adults. In: Merriam, Sh.B. – Cunnigham, Ph.M.: Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco – London : Jossey-Brass Publisher, 1989. 525–537 p.
- » Gordosné Szabó Anna (2000): A magyar gyógypedagógus-képzés története. Budapest : ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 2000. 452 p.
- » Beregi Edit (2003): Gerontológia Magyarországon. A magyar gerontológia történeti vázlata. http://www.orvostortenet.hu/tankonyvek/tk-05/pdf/4.26/2003_182_185_beregi_edit_gerontologia_magyarorszag.pdf [2015.03.12.]
- » Göllesz Viktor (1974): Hogyan járul hozzá az orvostudomány a szociális rehabilitáció iskolai előkészítéséhez. Göllesz Viktor (szerk.) In: A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola évkönyve, 7. kötet. Budapest : Zrínyi nyomda 1974, 153–159. p.
- » Hayflick, Leonard (1995): Az öregedés titkai. Budapest : Magyar Könyvklub, 1995. 414 p.
- » Hun Nándor (1978) Bevezetés a szociális gerontológiába. Budapest : Medicina Könyvkiadó, 1978. 527 p.
- » Kullmann Lajos (2002): A rehabilitáció korszerű szemlélete. In: Ideggyógyászati Szemle, 2002, 55. évf. 1–2. sz. 30–37 p.
- » Schwarczmann Pál dr. – Noszkay Aurél dr. – Schulhof Ödön dr. (1965): A gyakorló orvos geriatriája. Budapest : Medicina Egészségügyi Könyvkiadó, 1965. 203 p.
- » Villányi Piroska dr. (1987): Szociális gerontológia I. Budapest : Tankönyvkiadó, 176 p.
- » Mesterházi Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Budapest : ELTE BGGYFK, 1998. 348 p.
- » Capella University – <http://www.capella.edu/> [2015.04.20.]
- » Friedrich-Alexander Universität Erlangen – www.fau.de [2015.04.16.]
- » Hochschule Zittau/Görlitz – University of Applied Sciences – <http://www.hszg.de>
- » https://studieren.de/fileadmin/europe/germany/_study/docs/Infolyer_Bildung_im_Alter.pdf [2015.04.16.]
- » KSH http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_04_2011.pdf [2015.04.18.]
- » Pädagogische Hochschule Karlsruhe – The University of Utah – <http://www.utah.edu> [2015.04.20.]
- » Towson University – <http://www.towson.edu/main/abouttu/index.asp> [2015.04.20.]

NEVELÉS ÉS TÖRTÉNETTUDOMÁNY

Globális történeti hálózatok és modellek történelemdidaktikai vonatkozásai Egy hálózati alapú geopolitikai modell bemutatása

A 20. századot a hosszú 19. századdal szemben a rövid századnak nevezi a történelmi közfelfogás. A jelző jelentéstartalma az események sűrűsödésével áll kapcsolatban. A két világháború tragikus, napról napra változó eseménysora és a modern média által percről percre, óráról órára, napról napra permanensen közölt politikai történések az idő relatív rövidülésének érzését keltik. Az információbőség miatt a történések, az események súlyát, jelentőségét nem tudjuk kellően felmérni, értékelni. Ennek egyik következménye történelem- és politikálátásunk néhány torzulása, a politikai események megítélésének hiányossága, realitásérzékünk tompulása. Előfordul az is, hogy a történésekről a média és a politikai hírforrások hallgatnak. Az információhiány tájékozatlanságot és félremagyarázást okoz, s megnehezíti a politikai tisztánlátást.

A hálózati gondolkodás alternatívái a 21. század oktatási rendszereiben

A XXI. század integrált hálózati alapú társadalmi, gazdasági történéseinek elemzése elképzelhetetlen multi-és interdiszciplináris gondolkodás nélkül. A modern komplex hálózati HR-tevékenység, valamint a költséghatékonyság megköveteli az oktatási intézmények vezetőitől a több területen járatos munkavállalók alkalmazását. A tudományterületek hálózatos egymáshoz kapcsolódása különleges áttekintő képességet, hálózati kutatási, oktatási kompetenciákat követel meg a kutatóktól, a közép-, valamint felsőoktatásban tevékenykedő szakemberektől. A társadalomtudományok, így a történelem, politológia, közgazdaságtan tanítása napjainkban a modern oktatási rendszerek egyik alapkérdése. A szigorúan vett szakmai viták mellett a közvélemény is gyakran foglalkozott és foglalkozik a tantárgyak tanításának problematikájával. Maga a szűkebb szakma – a tudomány és az iskola szakemberei – sem tudta mindig megvédeni a társadalomtudományi tantárgyak rang-

* Bertalan Péter PhD habil.; mb. tanszékvezető, egyetemi docens, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Társadalom- és Kultúratudományi Intézet Társadalomtudományi Tanszék, drbertalanp@gmail.com

ját, becsületét. Itt nem valami sajátos magyar jelenségről van szó, hiszen például Angliában az 1960-as évektől újra meg újra felmerült a társadalomtudományok oktatásának a válsága. Más esetben a tudományterület kereteinek szűkítését, valamint integrált új keretben való tanításának gondolatát vetették fel (Bertalan 2012).

Európa több országában a nemzeti történelem oktatásának „légiesítése” ma is sajátos jelenség, teret adva a globalizáció negatív hatásainak. Nem új jelenségről van szó; a valamikori vasfüggöny mögött berendezkedő kemény- és puha diktatúrák oktatáspolitikai eszköztárában is gyakran szerepelt ez a szándék.

A Kádár-korszak zártságából a rendszerváltással átléptünk a globalitás világterében és időben sokdimenziójú hálózati világába. A társadalom- és gazdaságpolitikai változások új feladatok elé állították az oktatást. A középiskolák, valamint a felsőoktatási intézmények szigorúan zárt, atomizált tantárgyi struktúráinak és működési mechanizmusainak átalakítása, a komplex hálózati modulok beépítése a hasznos, naprakész ismeretek átadásának folyamatába biztosíthatják, hogy a szaktanári, oktatói, kutatói autonómiát felhasználva a középiskolák, egyetemek sikeresen felkészítsék diákjait, hallgatóikat az új világ hálózati kihívásaira, a modern hálózatok által támasztott társadalmi követelményekre. Hosszú időn át a történelem tantárgyi keretei tették lehetővé többféle tudományos diszciplína – közgazdaságtan, szociológia, filozófia, statisztika – hálózati szintetizálását. A tudományos szakkönyvek tartalmának változásai is jelezték a modern tudományterületek által közvetített hálózati gondolkodást, és gondolkodtatást magában foglaló új multi- és interdiszciplináris határterületi tudományos paradigmarendszer alkalmazkodóképességét.

A 90-es évek olyan újabb oktatáspolitikai, valamint szakmai kihívásokat hoztak, amelyek komoly változtatás és változás igényét vetették fel. Ma már felnyithatjuk azoknak a titkoknak az ajtajait, amelyekről eddig nem, vagy csak a hatalom által meghatározott módon, szemléletben, mennyiségben lehetett szólni. Az elmúlt 50 év és az azt megelőző időszak, egyszóval a közelmúlt történetét most lehet minden torzító magyarázattól, szemlélettől megszabadítva beilleszteni úgy az emberiség globális hálózati történelmébe, hogy annak valóban szerves részévé váljon.

A gyorsuló idő éppúgy kényszerítő tényezőként hat, mint a tantárgyi órakeret. Ezt a tudomány művelői is érzékelik, s különböző javaslatokat tesznek a társadalomtudományi jellegű tantárgyak tanításának hálózatos megreformálására. Ezek természetesen nem mindig felelnek meg a hétköznapi pedagógiai gyakorlatnak. Ezekben az észrevételekben ott bujkál az a gondolat is, hogy ami ötven-hatvan évvel ezelőtt, vagy azon belül történt, az még nem történelem, annyira képlekeny

szakasza a múltnak, hogy tantárgyi anyagként való tanítása legfeljebb csak fakultatív keretek között lehetséges. Számos nyugati társadalomtudós helyezkedik ma-napság is erre az álláspontra.

A mi helyzetünk a rendszerváltás miatt újabb kérdéseket vet fel, sőt határozott lépésekre is kényszerítette és kényszeríti a globális hálózati gondolkodás eszköztárát használó kutatók művelőit. A rövid huszadik század történéseinek tanítása már nemcsak tananyag-elrendezési, szakmethodikai, hanem szemléletbeli kérdéseket is felvet. Globalizálódó világunk kitágítja térben és időben a történelem dimenzióit. A kis országok, nemzetek érzékelik és szenvedik ezt meg leginkább.

Ha a tankönyvkiadást vesszük szemügyre, egyértelmű a gyors reagálás. Különösen a XX. század történetét feldolgozó tankönyvek egymást követő megjelenése igazolja ezt. Ezek terjedelmüket, a feldolgozott anyag mélységét tekintve jól tükrözik a század történelemtanításával kapcsolatos dilemmákat. Két fontos szempont szerint lehet a tankönyvek minőségi értékeit vizsgálni anélkül, hogy elvesznénk a részletekben. Az egyik szempont a tananyag horizontális szerkezetére vonatkozik. Itt a fő aspektus az, hogy a tankönyv milyen hatósugarú körben vizsgálja, mutatja be a globális hálózati folyamatokat, azaz egyes országok, földrészek története milyen arányban szerepel a tananyagban. A másik fő aspektus a mélység, azaz a történések milyen tényanyaggal alátámasztva, a modern társadalmi hálózatok struktúrái által indukált ok-okozati összefüggések milyen mélységben feltárva található meg a tankönyvekben.

A hálózati szemléletet közvetítő „tankönyv” jó iránytű lehet azoknak a diákoknak, akiknek a történelmi logikája, gondolkodás- és látásmódja fejlett, tehát a szintézisre, absztrakcióra épülő következtetéseket maguk is le tudják vonni, vagy szaktanári segítséggel jól átlátják az összefüggéseket. Veszélyes azonban kizárólag csak a tények száraz felsorolása, mert a pozitívizmus hibájába eshetünk. Az ilyen módszerrel elkészített tananyag a magoló, a tágabb és szűkebb hálózati összefüggéseket nem látó középiskolai diák, egyetemi hallgató számára ugyan ideig-óráig segítség, de a tartós szintézisre, absztrakcióra épülő tudás gátja lehet. Ezt a veszélyforrást csak a szaktanár, egyetemi oktató tudja megszüntetni lelkiismeretes értékelő, ellenőrző munkájával.

A kissé kritikai élű gondolatokkal a tanulmány csak arra szeretne volna felhívni a figyelmet, hogy még mindig a tradicionális társadalomtudományi szemlélet vezeti, vezette többnyire a tankönyvírókat a közép- és felsőoktatásban. Hiányzik a nagyobb egységekben való láttatás szándéka. Sem időben, sem térben nem törtük át a történelmi horizontot szűkítő, még mindig Európa-centrikus szemlélet határait. A hatalmas politikai, gazdasági hálózatok által uralt globalizálódás nem a

XX. század végén kezdődött, hanem a kapitalizmus megjelenésével, hiszen a tőke gyarapodását éppen az országhatárok átlépése, a kontinensek összekapcsolása jelentette. Az megint más kérdés, hogy ennek a folyamatnak milyen fázisai vannak, s az országok, a nemzetek „kis” történelmei hogyan kapcsolódnak a nagy egészbe. Ma már erről a nagy egészről beszélünk és gondolkodunk, legalábbis a szaktudományok szintjein, de ez a tanítás, oktatás hétköznapi gyakorlatában eddig nem igazán jelent meg. Hiányzik az a világos, komplex ismeretelméleti hálózati áttekintés, szintézis, amely segítené a szaktanárokat, egyetemi oktatókat, kutatókat abban, hogy tanítványaiknak irányítót adjanak az eligazodáshoz. Sajnálatosan kevés társadalomtudományi szakkönyv foglalkozik a modern hálózati integrációk kérdéseivel. Mint fentebb jeleztük, csupán a 21. század első évtizedében megjelent tankönyvekben van meg csíráiban az előremutató szándék. Ezt azért kell hangsúlyozni, mert a szaktanárt is ráébreszti a perspektivikusabb, a hálózati struktúrák működési mechanizmusait bemutató, előtérbe helyező gondolkodás és tanítás szükségességére. A multi- és interdiszciplináris gondolkodásmód fejlesztése, az absztrakciós és szintetizáló képességek és készségek kialakítása, valamint a tér- és idődimenzió tudatosítása megkerülhetetlen feladat a középiskolás, valamint egyetemista tanulóknál, hallgatóknál.

Új geopolitikai távlatok

Ha az időszámításban századfordulóhoz vagy ezredfordulóhoz közeledünk, az emberiség figyelme a jövő felé fordul. Ebben szerepe van a miszticizmusnak, az egészséges kíváncsiságnak és az előrelátó gondolkodásnak egyaránt. Felerősödik az érdeklődés akkor is, ha olyan fordulat történik, amire a politikusok nem számíthattak. Ilyen váratlan, nagyarányú változás volt a Szovjetunió falanszter-rendszerének összeomlása. A geopolitikai térképen a Balti-tengertől a Fekete-tengerig húzódó törésvonal mentén, amelyet a geológiából átvett szakkifejezéssel politikai tűzvonálnak is nevezhetünk, a nepáli földrengéshez hasonló változásnak volt az emberiség átélője 1991-ben. Ilyen esetben a történelem bölcelettel foglalkozó gondolkodók egy részében is felvetődik a hogyan tovább kérdése.

Francis Fukuyama *A történelem vége és az utolsó ember* című monográfiájában (1994), Samuel P. Huntington *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása* (1998), Zbigniew Brzezinski *Stratégiai vízió (Amerika és a globális hatalom válása)* (2013) című munkájában keres választ a kérdésre. Mindegyik történelemfilozófus hasonló aspektusból, a globalizáció szempontjából foglalkozik a közös témával. Fukuyama és Brzezinski munkájának címéből hasonló gondolkodásmód

vehető ki. Mindketten utópisztikusan bölcselkednek. A történelmi utópia műfajként és szempontként hosszú előzményekre tekint vissza. Fukuyama munkájának alapkérdésére, amely az amerikai társadalmi és gazdasági modell világméretű győelmét hirdeti, mint utópikus jövőt, a történelem már megadta a választ. A Közép-Kelet-Európában kitört ukrain válság igazolja, hogy a „kor folyam ...” (Madách 1861), amely halad a maga útján, megállítani nem lehet.

Brzezinski monográfiájának címe a *vízió* szóval jelzi, hogy egyéni meg látásról van szó, amelynek megvalósulása esetleges. Az alcím, *Amerika és a globális hatalom válsága* már realitásra utal. Ennyiben rokon Huntington gondolkodásmódjával. Kettőjük logikájának hasonlósága újabb szempontot vet fel. A kérdés az, hogy kettőjük közül kinek az álláspontja rokonszenvesebb. Ez nem értékítéleti szempont, csupán az optimizmus szempontjából való megítélést jelenti. Számomra ez az aspektus szimpatikus. Brzezinski is vállalja a történelem alapvető jellemzőinek, a kontinuitásnak a szempontját, Huntington azonban a diszkontinuitást hangsúlyozza, amely szerint a civilizációk összecsapása azt jelenti, hogy „*távlati jövőnket talán valóban nem a felvilágosodás és a racionalizmus fogja meghatározni, nem a nyugati értékek elterjedése, hanem az ösztönök és a lokális értékek (és előítéletek) köré szerveződő törzsi lét. Meglehet nem a szabadság, egyenlőség és a szolidaritás hármasa lesz az az alapérték, amely meghatározza az együttélés mikéntjét, hanem a különböző kultúrák, civilizációk egymással jobbra összeegyeztethetetlen értékeinek állandó, esetleg ideig-óráig békés mederbe terelhető, de mindig kiújulással fenyegető konfliktusai*” (Huntington 1998, fűlszöveg).

Brzezinski amerikai lengyelként az USA és Európa geopolitikai helyzetéből ítéli meg a világot, számol a történelmi lehetőségekkel, távlatokkal. Huntingtonnal ellentétben a *paxamericana* paradigmarendszerének alap gondolata foglalkoztatja a szerzőt. Ez nem hatalmi aspektus. Néhány alapvetően következetesen vesz figyelembe. Ezek közül a legfontosabbak a kompromisszumkészség, a türelem, az ideológiamentesség. Politikai nézetrendszere a politológia relativitáselméletének is tekinthető. A *paxamericana* a világbékével egyenlő. Ezt jelzi a *vízió* kifejezés is a monográfia címében.

Geopolitikai álláspontja abban a logikai módszerben érvényesül, hogy az USA helyzetéből kiindulva számba veszi azokat a hatalmi erőpontokat, amelyekből kiindulva fel lehet építeni a világbéke stabil geopolitikai hálózatrendszerét. E hálózatrendszernek több centruma van. A fő kiindulási pontot jelentő központ az USA. Pozícióját Fukuyamáéval ellentétes szemléletmóddal teszi mérlegre. Míg Fukuyama szerint az USA képes hálózati társadalompolitikai modelljét a világra rákényszeríteni, addig Brzezinski a hanyatlással is számol. A fukuyamai egypólus-

sú világ multipolárisává válik Brzezinski paradigmarendszerében. Így lehet logikailag felépíteni a geopolitikai szempontból elfogadható reális szemléleten alapuló világhálózatot. Brzezinski monográfiájának címe és tartalomjegyzéke újszerű, harmonikus geopolitikai látásmódot bizonyít.

A szerző által felvetett kérdések fontosságát jelzi, hogy Jimmy Carter, az Egyesült Államok 39. elnöke is, több más neves személyiség mellett – Richard Lugar szenátor, Joseph S. Nye Jr., a Harvard Egyetem professzora – a monográfiát nagyszerű alkotásként minősíti. A szerkesztés alapelve, hogy Brzezinski az egyes fejezetek címében és azok alcímeiben hangsúlyozottan kiemeli azokat a szempontokat, amelyeket fontosnak tart. A *visszaszoruló Nyugat* alcím jelzi, hogy az USA globális hatalma, főleg gazdasági ereje világviszonylatban csökken. A világ GDP-jének 1945-ben közel ötven százalékát még magáénak tudhatta. Jelenlegi állapotban a harminc százalékot egyetlen hatalom sem éri el. Hosszú ideje a Nyugat politikai dominanciája csökken, dacára USA hidegháborús győzelmének. Ezt a hatalmi tendenciát az EU sokak által kétségbe vont globális hatalommá válása fokozhatja. A következő alcím a globális hatalom kialakulása. Ez friss történelmi geopolitikai fogalom. A köztudatban a történelmi szinonimája a *birodalom* kifejezés, amely az idő függvényében relatív tartalmúvá vált. A globalizáció modern fogalmának legszemléletesebb megnyilvánulása a nemzetközi szervezetek terebélyesedő hálózata. Ilyen a banki tőzsdehálózat, az ENSZ a maga világot behálózó rendszerével, a gazdag nyugati országok exkluzív klubja, a G-8-ak, valamint a világ leggazdagabb országainak csoportja, a G-20-ak. A globalizáció rugalmas fogalom. Ezt dokumentálja az első fejezet egyik alcíme: Ázsia felemelkedése és a globális hatalom szóródása. Szemléletes megjelenése ennek, hogy a világ gazdasági teljesítménye elsősorban Japán, valamint Kína, Dél-Korea, Tajvan részvételével megalakult a Délkelet-ázsiai Nemzetek Szövetsége (ASEAN), valamint Indonézia, India fejlődése miatt nőtt.

A világhatalmi erőegyensúly szempontjából a szerző az Európai Uniót is mérlegre teszi. Véleménye szerint az EU a hidegháború után nem vált politikai egységgé. A gazdasági egységet Anglia kérdőjelezi meg jelenleg az euró világpénz-szerepének kétségbe vonásával. Oroszországot ugyan gáz- és olajkészlete, a nukleáris ereje miatt a geopolitikai élbolyhoz kell sorolni, de gazdasági, politikai gyengesége okán világpolitikai befolyása kétséges. India külső és belső lehetősége miatt nem számítható jelenleg nagyhatalomnak. Japán politikai, gazdasági súlyát nem akarja politikai hatalommá transzponálni. Brzezinski ezen gondolatai relatívak és megfontolandók.

A XX–XXI. század az információ gyors áramlásának időszaka. Az elektronikus médiahálózat globális méretűvé válása a fő oka ennek. A globális politikai tájékozottság következménye, hogy a világ népei öntudatra ébredtek. A vizuális kommunikáció világhálózatai – televízió, internet, mobiltelefon- hozzájárultak a geopolitikai hatalom polarizálásához. A multipolárisra váló világ Brzezinski megítélése szerint cseppfolyós állapot, tartós egyensúlytalanság forrása. Emiatt kikell alakítani olyan hatalmpolitikai centrumokat, amelyekből a kiinduló erővektorok mentén meg lehet azokat a horizontális és vertikális hatalmi erőhálózatokat teremteni, amelyek biztosítják a világbéke alapvető feltételeit. Az első fejezet néhány gondolata már utal erre a fontos geopolitikai felfedezésre. A monográfia fontos felvetése, hogy a globális hatalom nyugatról keletre helyeződött át (Brzezinski 2013, 15–62).

A filozófus hajlamú szerző óvatos. Tudja, hogy a „*pantarhei*”, a folyamatos változás a történelem fontos jellemzője miatt nem lehet geopolitikai megállapítását végkövetkeztetésként elfogadni. Könyvének jelentős részében az erőpontok keresésével közvetetten a hatalmi hálózatok kialakításának kérdésével is foglalkozik.

A hidegháborút megnyerő USA helyzetét teszi mérlegre, abból kiindulva, hogy a multipoláris világ megteremtésére az USA vállalkozhat-e egyedül. Az USA helyzetét a SWOT analízis módszerével vizsgálja. Az erő és gyengeség ellentétpárja segítségével méri fel a világ jelenlegi első hatalmának kondícióit az 1. táblázat.

Amerika egyenlege	
Gyengeségek	Erősségek
Államadóság	Általános gazdasági erő
Rosszul működő pénzügyi rendszer	Innovációs potenciál
Fokozódó társadalmi egyenlőtlenség	Demográfiai dinamizmus
Romló infrastruktúra	Reaktív mozgósítás
A lakosság tudatlansága	Földrajzi helyzet
Patthelyzet a politikai életben	Demokratikus vonzás

1. táblázat: Amerika egyenlege. Forrás: Brzezinski 2013, 87.

Amerika gazdasági erejét a globális GDP-ből való százalékos részesedés mutatja a 2. táblázat:

	1970	1980	1990	2000	2010
Egyesült Államok	27,26	26,18	26,76	28,31	26,30
Európa	35,92	33,77	31,70	31,92	28,30
Kína	0,78	1,00	1,80	3,72	7,43
India	0,87	0,82	1,07	1,40	2,26
Oroszország	4,27	4,09	3,84	1,50	1,86
Japán	9,84	10,68	11,88	10,25	8,74

2. táblázat: A globális GDP-ből való százalékos részesedés. Forrás: Brzezinski 88. p.

A gazdasági mutatók alapján kialakult rangsort (a vállalkozókedv, a gazdasági versenyképesség, és kereskedelmi–logisztikai általános mutatója) a 3. táblázat mutatja.

Ország	A világranglistán elfoglalt hely
Egyesült Államok	7.
Kína	31.
India	50.
Brazília	51.
Oroszország	71.

3. táblázat: Rangsor a gazdasági mutatók alapján. Forrás: Brzezinski 92. p.

A társadalmi és politikai mutatók alapján kialakult rangsor (a korrupciós, humán-fejlesztés, oktatás és a sajtószabadság általános mutatója) a 4. táblázat alapján a következő:

Ország	A világranglistán elfoglalt hely
Egyesült államok	20.
Brazília	75.
Oroszország	110.
India	111.
Kína	112.

4. táblázat: Rangsor a társadalmi és politikai mutatók alapján. Forrás: Brzezinski 92. p.

Az USA erősségének szövegszerű értékelésében Amerika dominanciája világviszonylatban kiemelkedő az oktatás szempontjából. A világ legjobb egyeteméről készített rangsorban a tíz legjobb közül nyolc, míg a legjobb húszból 17 amerikai. Az Egyesült Államok nem szenved az eloregedéstől, népességsökkenéstől. 2050-re 403 millióan élnek majd, 21,6% lesz a 65 év feletti. Összehasonlításképpen ebben az időszakban az EU lakossága 497 millióról 493 millióra csökken. Amerika jelenlegi migrációs rátája ezer emberre vetítve 4,25%, Németországé 2,19%, az Egyesült Királyságé 2,15%, Franciaországé 1,47%, Oroszországé 0,28%, Kínáé 0,34%. Az USA jelenleg is nagy természeti erőforrásokkal rendelkezik (palagáz). Stratégiaileg előnyös földrajzi helyzetben van (Brzezinski 2013, 91–93). A valóság azonban sötét árnyalatú, szigorú. Brzezinskit politikusi vénája arra is sarkallta, hogy számba vegye jelenünk és közelmúltunk történéseit is. Így alakítja ki a SWOT analízis másik felét, ahol a gyengeségekről esik szó. Az analízis gyengeségeket felsoroló pontjaihoz elemző szándékú kommentárt fűz. Az erről szóló cím is sokat mondó: *Az önbecsapáson túl*. Mondanivalóját úgy fogalmazza meg, hogy az Amerikáról általánosan elterjedt pozitív képpel szemben a realitást jobban megismerjük.

Első szempontként említi az USA növekvő államadóságát. Ez 2010-ben a GDP 60%-át tette ki. Ez az arány nem megrendítő adat, mert Japán államadósága ebben az időpontban 115%-ot, Olaszországé 100 %-ot ért el. A tényekből kifolyólag a gazdasági jóslások borúlátóak, ezek szerint az államadóság 2025-re elérheti az eddigi legnagyobbat, a 108,6%-ot. A 2020 utáni pénzügyi kilátások apokaliptikusak. Az elhibázott pénzügyi rendszer a dollár világpénz-pozíciója miatt a globális világgazdaságot veszélyeztetni fogja. A 2008-as világválság is jelezte mindezt. A gazdaság a társadalom szociális struktúráját is eltorzítja. 1980-ban a háztartások legjobban kereső felső 5%-aa nemzeti jövedelem 16,5%-ával rendelkezik, míg az alsó 40% 14,4%-kal. 2008-ra ezek az adatok 21,5%-ra és 12%-ra változtak (i. m. 78).

Aszténylő jövedelmi olló, a stagnáló társadalmi mobilitás hosszú távú veszélyt jelent. Brzezinski két szemléletes adatsorral igazolja, hogy globális méretekben is hasonló folyamatok játszódnak le. Amerikát, mint a technikai csodák országát ismeri a világ. Ebben az innovatív hálózati alapú természettudománynak van nagy szerepe. A szerző az Egyesült Államokat sújtó, egyre romló infrastruktúrát is negatívumnak tekinti. Az Európában, Japánban használt gyorsvasutat Amerika nem működteti. Kína azzal hívta fel magára a világ figyelmét, hogy a világon egyedül ötezer kilométeres szuper gyorsvonat közlekedésére alkalmas vasúti pályával rendelkezik. Sanghaj repülőterei évtizedes előnyben vannak

Washingtonéval, New Yorkéval szemben. Kína infrastrukturális modernizációja példa a világ számára. „Az Amerikai Mérnökök Társasága egy 2009-ben az amerikai infrastruktúráról kiadott bizonyítványában Amerika teljesítményét általában a lehangoló kettes osztályzattal illette, a részeredményeket tekintve a légi közlekedés kettes, a vasúti közlekedés hármast kapott...” (i. m. 82). A városok éjszakai reklámfényben úszó képével ellentétes benyomást keltenek a nyomornegyedek. A lakásviszonyok is javítanivalót kívánnak.

Meggyőző erővel mutatja be a szerző a lakosság kulturális szintjének elmaradottságát. Az amerikaiak sem a világföldrajzról, sem a világban zajló eseményekről nem sokat tudnak. Hasonló szintű a történelmi tájékozottság hiánya. Az egyetemek magas színvonala ezzel ellentétben az ún. „agylopás” következménye. „Egy amerikai fiatalokról készült 2006-os felmérés úgy találta, hogy közülük 63% képtelen azonosítani Irakot a Közel-Kelet térképén, 75% nem találja Iránt, 88% Afganisztánt, egy olyan időszakban, amikor Amerika költséges katonai akciókat folytatott a térségben...” (Brzezinski 2013, 83). Az ismerethiány oka a gyenge közoktatási rendszer a szerző véleménye szerint.

A Fukuyama által dicsőített amerikai demokrácia is sántít, veszít vonzásából. Brzezinski a média szélsőségesen pártos, drasztikus, megosztó hangvételét kifogásolja. Megemlíti a politikai kampányokra adott pénzügyi támogatások hatását. Szó esik a bal- és jobboldal közötti politikai háborúról is (i. m. 63–98). A gyengeségekkel szembeállított erősségek elfedik a világ számára kevésbé ismert negatívumokat.

Brzezinskit amerikaisága és lengyel európaisága a valóság megfontolt felmérésére kényszeríti. Ezt bizonyítja az *Amerika hosszú birodalmi háborúja* című fejezet. A cím azt sugallja, hogy az USA vezetése a hidegháborús győzelem után továbbra is a globális világhatalom illúziójában él. A világhatalmi igényeknek azonban a realitás keményen ellentmond. 2011. szeptember 11-én szertefoszlott az USA sérthetlenségének biztonságérzete. Elfogadható a szerző meglátása: „a hidegháború mindössze abban az értelemben jelentett stabilitást, hogy törekeny kölcsönös önmérséklete pár esendő ember józan belátásán múlt” (i. m. 99). Ilyen eset például a kubai válság. Az USA egyedül maradt, nem volt versenytársa. Diplomáciája a Kínával való jó kapcsolat kialakítására törekedett, az EU támogatta politikáját. A Szovjetunió afganisztáni agressziója által kiváltott nemzetközi ellenérzések növelhették az amerikai vezetés önbizalmát. 2001. szeptember 11-e az al-Kaida célpontok elleni kemény fellépésre ösztönözte Amerikát. Busch amerikai elnök katonai akcióba kezdett Afganisztánban, támogatta Izrael háborúját a PFSZ ellen. 2003 tavaszán az amerikaiak bevonultak Irakba. Brzezinski rövid következ-

tetése: „összességében egy faji és vallási elem megjelenése a terror elleni háborúban csorbította Amerika demokratikus hitelt, miközben az Irak elleni háború másfél évvel 2001. szeptember 11-e után költséges mellékhadszíntérnek bizonyult” (i. m. 104–105). A szövetségesek immel-ámmal támogatták és támogatják a hosszúra nyúlt háborút. Oroszország és Kína pedig óvatosan, saját érdekeit követve reagált és reagál az amerikai politika diplomáciai katonai lépéseire. Feltehető, hogy az amerikai polgárok többségének felrémlik a közelmúlt vietnami háborúja ötven-ezer amerikai és hárommillió vietnami halottal.

Az ambivalens helyzetet és hangulatot fel kell oldani. A modern hálózati diszciplínának számító politológia a tények ismeretében vállalkozik a jövő tendenciájának felvázolására is. A történelmi törvényszerűségek közül a statisztikai törvényszerűségek a legelfogadottabbak. A számok olyan tények, amelyek alapján előre meg lehet rajzolni a történelmi tendenciákat. A szerző a sok statisztikai adat figyelembevételével belátja, hogy Nyugat és Kelet globális egyensúlya az utóbbi javára felbillenhet. A monográfia harmadik fejezetének címe: *A világ Amerika után 2025-ben* nem kínai, hanem kaotikus. A szerző ösztönösen feltételezi, hogy Ázsia legnagyobb hatalma átveheti a vezető szerepet a világban. A negyedik fejezet címe: *2025 után: egy új geopolitikai egyensúly*. Ebben a két fejezetben méri fel a szerző a jövő lehetséges perspektíváit hipotetikus, alternatív alapon. Először szülőhazája, Lengyelország régióját veszi szemügyre. Két releváns tényező határozza meg a közép-keleti régió helyzetét. Egyik az ukrajnai válság miatt meginduló új hidegháború, a másik Oroszország dominanciája a térségben. A szerző számol Grúzia orosz fennhatóság alá kerülésével. Következménye, hogy Azerbajdzsánra is ez a sors vár. Fehéroroszország távolodna Oroszországtól, és közeledne az EU felé. Az EU ebben nem tudna támogatást adni az USA nélkül. Fehéroroszország orosz megszállásához nem kell Putyinnak nagy erőfeszítést tennie. Ukrajna 45 millió lakosságával, erős iparával, termékeny mezőgazdaságával az EU és Oroszország számára egyaránt fontos terület. Oroszország Putyin vezetésével megpróbál kész helyzetet teremteni. A nagyhatalmi erőpróba egyelőre eldönthetetlen. A katonai erőpozíció mellett gazdasági erőpróbáról is szó van. A két komponens alapján nehéz eldönteni a kimenetel lehetőségeit. A kivezető út a diplomáciai megegyezés.

A másik labilis régió a Közel-Kelet. Ez a terület, amely Európa és Ázsia között terül el; stratégiai fontosságát az energia-utánpótlás miatt tekintik a hatalmak elsődlegesnek. Több kritikus pontja van. Afganisztán politikai, gazdasági helyzete a legkérdésesebb. Vallási és katonai összeütközés színtere, valamint terrorakciók kiindulópontja. Számolni lehet az amerikai kivonulással. Ez Pakisztán szerepének nem kívánt megnövekedéséhez vezetne. Mindennek következménye egy em-

bertelen vallásháború. Afganisztán hosszú háború mocsarába süllyedhet így. Ez a terület a nemzetközi terrorizmus központjává válhatna USA kivonulása után. A legerősebb geopolitikai töréspont Izrael és Palesztina. Az így kialakuló ellentét világháborúval fenyeget. Erre figyelmeztet implicit formában a monográfia. Felsorolja az érdekelt hatalmakat. Utal arra, hogy az USA 35 évvel ezelőtt egyensúlyi helyzetet teremtett. Igyekezett jó viszonyt kialakítani Szaúd-Arábiával, Egyiptommal, Törökországgal, Iránnal. Jelenleg úgy tűnik, hogy a sok összetevős erőviszonyok miatt alternatívát találni nehéz. A jelenlegi Közel-Kelet térségének állapota a XX. század elejének balkáni világához hasonlítható. A mindenki mindenki ellen háborújának huntingtoni világa ez. A civilizációk, a vallások összecsapása valóban a világrend átalakulásának bizonytalanságát jelenti.

Ebben a labilitásban nehéz fix pontot találni. A szerző Törökországban látja a régió hatalmi egyensúlyának biztosítékát. Törökország a térség egyetlen modernizálódó iszlám állama. Jelenleg az iszlám Iráni Köztársaság látszik hasonló erejűnek fundamentalista rendszerével, ezért nagyon veszélyes. A Kemal Atatürk által elindított török modernizálódás a térség geopolitikai stabilitásának releváns biztosító. Egyrészt bizonyítja, hogy a modernizálódás és a demokrácia nem összeférhetetlen az iszlám hagyományokkal. Másrészt Törökország elkötelezett abban, hogy közel-keleti szomszédaival jóban legyen. A térségben ez az ország vezető szerepet játszik. Fontosságát az is növeli, hogy kihasználhatja a régi Oszmán Birodalom és a posztszovjet közép-ázsiai államok lakosságával fennálló területi és kulturális kapcsolatát. A szerző azt a perspektívát látja, hogy Törökország pozíciója alááshatja az iszlám szélsőséges vonzerejét, ezért Közép-Ázsiában megnöveli a regionális stabilitást nem kizárólag a saját, hanem Európa és Oroszország előnyére is. Optimista gondolatnak látszik, amit a szerző így fogalmaz meg: „mindenesetre Amerikának, Európának és Oroszországnak is fontos, hogy Oroszország egy közös politikai, gazdasági értékekben gyökerező kapcsolatot alakítson ki a Nyugattal” (Bzezinsky 2013, 95). Így jutunk el az implicit módon elrejtett geopolitikai világképhez, amelynek legismertebb képviselői Spykman és Mackinder. Az ő világképük az angolszász geopolitikai iskoláé is. Lényeges eleme, hogy világhatalmi szempontból legfontosabb az úgynevezett magterület, amely Közép-Kelet-Európa és Ukrajna közös határától a Léna folyóig terjed. A monográfiának egyik alfejezete bizonyítja, hogy a szerző számol a magterület és Európa egyesülésével. Az alfejezet címe *Eurázsia geopolitikai kép-lékenysége* (i. m. 173–185). A monográfia végére kirajzolódik az a hálózati alapú jövőkép, amelynek komponensei egy új geopolitikai egyensúly, valamint modell alapján működő, hálózati konszenzusra épülő együttműködés Kelet és Nyu-

gat között. A szerző, bár lemond a pax americanáról, a világbéke megteremtése lehetőségének biztosítása hipotéziseinek forrása. Ebből a szempontból méri fel a Távol-Kelet hatalmas régióját is. A potenciális konfliktusforrások száma itt is nagy. A jelen történelmi diszkontinuitása mellett is globális béke van, bár világháborúval fenyegető geopolitikai tűzpontok léteznek. Ezeken felül kell emelkedni, s arra kell törekedni, hogy hatalmi egyensúlyok jöjjenek létre. A fő cél az Amerika utáni kaotikus állapotok megszüntetése. Számolni kell az USA lassú, elhúzódo hanyatlásával. Ennek ellenére számításba lehet venni, hogy a közeljövőben lényegesen befolyásolni tudja a világpolitikát. A szerző valószínűleg elfogadja a jelenlegi amerikai vezetés külpolitikáját. A Távol-Keleten Amerika számol a ma már nagyhatalomnak számító India és Kína egyensúlyával. Kína gazdasági fejlődése napjainkban kiugró teljesítmény. Az USA vezetésének örök tanulságul szolgál a Vietnamban elszenvedett vereség, amelynek Kína is részben oka volt. Az óvatos, türelmes politika hozhat sikereket ebben a régióban. Amennyiben Kína nagyobb befolyást akarna szerezni, szükséges a vele határos India fellépése a kínai aspirációk gyengítése miatt. Ha ez önmagában nem lenne elég, számolni lehet Vietnammal is. Az USA távol-keleti politikájának legfontosabb tényezője Japán. A térség kiemelkedően legforróbb geopolitikai pontja Tajvan, amelyre Kína igényt tart. Hongkong és Makaó példája bizonyítja, hogy az egy állam két rendszer elmélete működik. Tajvan esetében is ennek az elvnek paritásos alapon való alkalmazása a béke garanciája. Kína hatalmi szándékai lassan érvényesülnek. A hatalmas ország vezetése óvatos. A lassú gazdasági terjeszkedés ennek egyik eszköze. Kína északi határa mentén a kártyavárként összeomló egykori Szovjetunió szétesése miatt az orosz befolyás meggyengült Mongóliában. Ennek a nagy területnek gazdasági kincseit Kína meg tudja szerezni maga számára békés gazdasági módszerekkel. Ha ez sikerül, tovább is tekinthet, Szibériára. Szibéria elvesztése az orosz nagyhatalmi álmok összeomlását vonná maga után. Nagy Péter orosz cár a jövőt Európával együtt képzelte el. Az EU és az USA összehangolt külpolitikája elvezethet oda, hogy az orosz vezetés belássa: csak a békés gazdasági kapcsolatok jelenthetik Oroszország gazdasági fejlődését. Ennek következménye lehet az eurázsiai szabadkereskedelmi övezet létrejötte. Ennek határai az Atlanti-óceántól Szibéria keleti határáig terjednének. Ezzel ki lehet zárni Kína térhódítási szándékait Szibéria vonatkozásában.

Amennyiben közelebbi régióakra tekintünk, és figyelembe vesszük érdekeit, el kell fogadni a monográfia egyik végső következtetését: *„ha Amerika sikeres kíván lenni, mint a megújult Nyugat mozgatórugója és garantálója, akkor lényeges a szoros amerikai–európai viszony, a NATO iránti folytatólagos amerikai elkötelezettség,*

és Törökország, valamint egy ténylegesen demokratizálódó Oroszország kiszámított, lépésről lépésre haladó, és esetleg különböző mértékű, Nyugatba való befogadásának amerikai–európai menedzselése. Az Egyesült Államoknak bátorítania kell az EU mélyebb egyesítését, és garantálnia kell az EU geopolitikai jelentőségét úgy, hogy az európai biztonságnak továbbra is aktívan részese marad, miközben arra ösztönzi Európát, hogy növelje saját politikai és katonai aktivitását. Az Európa középponti politikai, gazdasági és katonai szövetségét alkotó Nagy-Britannia, Franciaország és Németország közötti szoros együttműködést folytatni kell és kiszélesíteni. Ezzel párhuzamosan az Európa keleti politikájáról folytatott egyre szélesebb körű német-francia-lengyel konzultációkat – melyek rendkívül fontosak az EU keleti alkalmazkodásához és bővítéséhez – erősíteni kell” (Brzezinski 2013, 254).

A felvázolt geopolitikai elképzelések, hálózati modellek alapján lehet kialakítani az új hatalmi világhálózatot, ez a jövő feladata.

Összegzés

A legmodernebb kihívás a hálózatokban való gondolkodtatás elsajátítása. Bonyolult, modern világunkat gazdasági, társadalmi hálózati kapcsolatok szövik át. A hálózatok mozgásának törvényszerűségeit felismertetni a diákokkal, a hálózati kapcsolatok tudományos alkalmazásának tudatosítását elvégezni magasztos, de egyben nagyon felelősségteljes, komplikált szaktanári, oktatói feladat. Az információs szupersztrádán megállíthatatlanul a tanulókra, hallgatókra zúduló információözön korlátlan terjedésének idején, a virtuális világ és valóság kihívásai közepette, nagyon komplikált és komplex feladat megmutatni a tanulóknak az értékes és értéktelen információk közötti különbséget. Erre csak az értékelvű, szofisztikáltan gondolkodó, a nevelés felelősségteljes folyamatában konszenzusra, de nem elvtelen kompromisszumokra hajló pedagógustársadalom képes.

Bencéné Fekete Andrea Anikó (2015) tanulmányának gondolatai szemléletesen világítják meg a modern 21. hálózatosan felépülő magyar tehetséggondozó szisztéma működésének lényegét: „a magyar tehetséggondozó rendszer egyedülálló a világon, és évtizedek óta eredményesen működik. Egyedisége, hogy a fejlesztőtevékenység minden korosztályra kiterjed. A korai életszakaszban kezdődik már a felkutatással, majd ezt követi a sokrétű tehetséggondozó tevékenység az óvodában, iskolában, és átível a felsőoktatáson keresztül a felnőttkorra is. A tehetség érték a nemzet számára, a tehetséggondozás mozgatórugója pedig az a sok, lelkes tehetséggondozó, aki hitétől vezérelve, önkéntesen, hivatásától függetlenül támogatja a tehetségeket, hogy a tehetségpalántákból szép virágok nyílhassanak” (Bencéné Fekete 2015).

Rendkívül fontos kérdése a magyarországi oktatáspolitikának, hogy milyen rendszerezettségű ismeretanyaggal lépnek ki a tanulók a középiskolákból és kerülnek be a felsőoktatási intézményekbe. Az egymásra épülő oktatási szintek tudásanyag-kompatibilitásának megteremtése a mindenkori oktatási kormányzat feladata és felelőssége. Ehhez a kihíváshoz a középiskolákban állandó, magas színvonalú tehetséggondozásra van szükség, amelynek kereteit a Nemzeti Tehetség Program biztosítja. Remélhetően az itt kitűnt kiválóságok mind nagyobb számban automatikusan bekerülnek a magyarországi felsőoktatási intézményekben nagy hagyományokkal rendelkező szakkollégiumi, valamint tudományos diákköri struktúrába.

Észünkbe kell, hogy jusson: a történelem, benne nemzetünk és az egyetemes történelem tényeinek, összefüggéseinek ismerete nélkül irányt téveszthetünk, elbizonytalanodhatunk, félrevezethetők leszünk, nem tudjuk befutni azt a pályát, amelyre talentuma alapján a magyarság rendeltetett.

Bibliográfia

- » Andrew S. Tanenbaum –David J. Wetherall (2013): Számítógép-hálózatok. Budapest : Panem Könyvek, Tramix Kft., 2013. 968 p.
- » Bencéné Fekete Andrea Anikó (2015): Hálózatok a tehetséggondozásban Magyarországon. In: *Acta Scientiarum Socialium*, Megjelenés alatt
- » Bertalan Péter (2012): A modern történelem oktatásának jelentősége napjainkban. In: *Human Innovációs Szemle*, 2012. 3. évf. 1–2. sz. 40–44. p.
- » Birher Nándor (2014): A hálózatok alapszabályai. In: Birher Nándor – Bertalan Péter: *Hálózatokban*. Veszprém : Oktker-Nodus Kiadó, 2014. 41–54. p.
- » Francis Fukuyama (1994): A történelem vége és az utolsó ember. Budapest : Európa Kiadó, 1994. 600 p.
- » Kocsis Éva (2001): Új szervezeti formák a modern kapitalizmusban. In: Bara Zoltán – Szabó Katalin (szerk.): *Gazdasági rendszerek, országok, intézmények. Bevezetés az összehasonlító gazdaságtanba*. Budapest: Aula Kiadó, 2001. 467–511. p.
- » Lengyel Balázs (2012): Tanulás, hálózatok, régiók. In: Rechnitzer János – RácZ Szilárd (szerk.): *Dialógus a regionális tudományról*, Győr–Pécs: Széchenyi István Egyetem Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, Magyar Regionális Tudományi Társaság, 133–134. p.
- » Madách Imre (1861): Az ember tragédiája. <http://mek.oszk.hu/00800/00849/html/> [2015.07.04.]
- » Samuel P. Huntington (1998): A civilizációk összecsapása és a világtrend átalakulása. Budapest : Európa Könyvkiadó, 1998. 650 p.
- » Szilágyi István (2013): Geopolitika. Pécs : Publikon Kiadó, 2013. 254 p.
- » Zbigniew Brzezinski (2013): Stratégiai vízió. Budapest : Antall József Tudásközpont, 2013. 267 p.

Egyházak felnőttoktatási tevékenységének trendjei

A rendszerváltás után a kelet-európai régióban jelentős mértékben megváltozott az oktatási rendszer és az abban részt vevő szereplők összetétele. Az állami fenntartású intézmények mellett megjelentek az egyházi, alapítványi és a forprofit szereplők, felértékelődött a felnőttképzés szerepe. Az egyházi intézmények felnőttképzési tevékenysége ezért több szempontból is érintett a rendszerváltást követő, oktatási rendszerben zajló átalakulásokban. A XXI. század oktatási rendszereinek egyik legérdekesebb területe az egyházi oktatás, melynek az oktatásban történő szerepvállalásáról napjainkban élénk társadalmi párbeszéd folyik. A tanulmány az egyházi felnőttképzés teóriájára fókuszál, valamint a Katolikus Egyház és az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO) által a nevelés ügyének fejlesztéséért megfogalmazott hivatalos nyilatkozatokban, dokumentumokban található közös gondolatokat emeli ki.

Egyház és iskola a rendszerváltás után

Kozma Tamás szerint „a kilencvenes évek elején hazánkban egyházakról és iskolákról úgy nyilatkoztak a szakértők, mint szokatlanul kínos témáról. Bátorság kellett hozzá, hogy fölvegyék és megvitassák. Másfél évtizeddel később azonban nemzetközi oktatáspolitikai témává vált, amint azt az Európa Tanács 2005-ös új munkacsoportjának megalakulása és a hozzá kapcsolódó projekt címe jelezte: »Új kihívás az interkulturális nevelésben: vallásos sokszínűség és párbeszéd«. A változás Európa globalizálódásához köthető. Európa nyugati felében – és fokozódó mértékben a mediterrán Európában – nemcsak a történeti nemzeti kisebbségek jelentek meg, hanem az új bevándorlók is. A vendégmunkások és beköltözők egyes, növekvő csoportja pedig nem nyelvi vagy kulturális közösségként határozta meg magát, hanem egyúttal vallásos közösségként is. Oktatásuk ennek következtében többé már nem egyszerűen az anyanyelvi oktatásnak, hanem a kulturális hagyományoknak és a vallási különállásnak a kérdése is. Az európai szakértők számára ez az új helyzet azt jelenti, hogy a vallási közösségek oktatási szerepvállalásával nagyon is foglalkozni kell” (Kozma szerk. 2005, 471). Magyarországon a KSH 2011-es, a népesség vallási megoszlását

* Kismóni Glória tanulmányosztály-vezető; Apor Vilmos Katolikus Főiskola, kismonigloria@gmail.com

vizsgáló felmérése alapján a lakosság legnagyobb hányada, 39%-a vallotta magát katolikusnak. Tanulmányom a magyar lakosság legnagyobb hányada által választott vallás felnőttképzési tevékenységére fókuszál.

Az egyházi felnőttképzés elméleti alapjai

Heinz (Heinz szerk. 2010) beszámol arról, hogy a német katolikus-társadalmi felnőttképzés alapító alakjai, mint például Johann Michael Sailer és Ignaz Heinrich von Wessenberg egy konstruktív folyamat eredményeként kidolgozták az egyházi felnőttképzés elméleti alapjait. A felvilágosodás túlzottan racionális képzési felfogásával szemben a következő alapüzenettel: az értelem és a szív képzése elválaszthatatlan egymástól. A katolikus felnőttképzés számára az 1971–1975-ös zsinatok ajánlásai irányadók, és mind a mai napig az értelmezésének az alapját képezik. Alapvetően a továbbképzések minden tartalmi területét érintik: család, munka, szabadidő, teológia, társadalom, állam. A katolikus felnőttképzést négy tartalmi alapkövetelményt hangsúlyoz:

- az ember kritikai nyitottsága az élet minden területének összességére,
- példás újítások,
- vitatott kérdések tisztázása,
- hátrányos helyzetűek szolgálata.

Wittrahn (Wittrahn szerk. 2010) szerint a kultúra és a társadalom területén végzett egyházi szolgálat legjelentősebb részét a katolikus felnőttképzés adja. A képzés vezérelve az emberek segítése a személlyé válás folyamatában az önreflexió, az önrendelkezés fejlesztésével, egyúttal hangsúlyozva az elfogadás és a szolidaritás jelentőségét. Tehát a katolikus felnőttképzés egy nyílt, értékorientált, szabad választás elvét követő képzési munka, amely

- az általános képzés területén azt a célt tartja szem előtt, hogy az embereket ösztönözze, képessé tegye kritikai állásfoglalásra, átgondolt döntéshozásra, a kulturális pluralizmus környezetében;
- mint az átképzések és továbbképzések szervezője, a képességek és készségek közvetítése mellett szem előtt tartja az ismeretek világos besorolását, rávilágítva az életrajzi és a szociokulturális összefüggésekre,
- a teológiai felnőttképzés területén lehetőséget biztosít az emberek számára, a hitük tanúságtételére maguk és mások előtt, így az egyházi párbeszéd lehetőségét (belülről és kiterjesztve a kultúrára és társadalomra) intézményileg biztosítja.

Az egyházi felnőttképzés történeti áttekintése

A felnőttek vallásos tanulásának szervezése az egyház feladata volt kezdetektől fogva. Az önművelődés mellett a szervezett felnőttképzésnek szükségességét az ipari forradalom hívta életre a XVIII. században. A könyvkultúra előretörése indokoltá tette az írás-olvasás tudásnak a népszerűsítését. Nagy-Britanniában a század kezdetén létrehozták a *Keresztyén Tudást Előmozdító Társaságot* (*Society for Promoting Christian Knowledge – SPCK.*), mely Angliában és Wales-ben sokat tett ennek érdekében (Zrinszky 1995). Majd a népfőiskolák megalapítása válasz volt a kor szociális és politikai folyamataira, a liberalizmusra, a szocializmusra és a vallás társadalmi értékelésének változására. A XX. században állami forrásokból támogatott felnőttképzések egy részét az egyházak által alapított intézmények indítják. Akár a képzési szint, a célcsoport, akár a tartalom szempontjából vizsgáljuk ezeket, egy széles tagolt képzési kínálatot láthatunk. A közoktatásban, a felsőoktatásban és a felnőttképzésben is szerepet vállalnak az egyházak. A képzési kínálatba beletartoznak a családi és korosztályos képzések, a különböző élethelyzetek megoldását segítő – mint például egyedül nevelőknek, szingliknek, gyászolóknak, munkanélkülieknek szervezett – tanfolyamok. De téma szerint is széles a programkínálat a teológiai és vallásos kurzusoktól az aktuális társadalmi kérdésekig. Az Európai Katolikus Felnőttképzési Szövetség (FEECA) – egy 2004-ben kiadott nyilatkozatában – ekképp látja az egyház szerepét a felnőttképzésben: *„az egyre inkább szekularizálódó társadalomban mind nagyobb jelentőségűvé válik az egyház társadalmi küldetése. Ez mindenekelőtt az egyházi képzési kínálatra érvényes. Ennek értelmében a katolikus felnőttképzés a vallás és hit ügyének fontos »ajtónyitó«-jának tekinti magát”* (FEECA Közgyűlés, Szombathely 2004).

Katolikus társadalmi tanítás

A XIX. század végén keletkezett katolikus társadalmi tanítás válasz volt a kor szociális problémáira, alternatíva a marxista megoldás mellett. Főbb tartalmi elemei a pápák társadalmi enciklikái és a II. Vatikáni zsinat dokumentumai. A pápai enciklikákban a pápa mint az egyház első tanító mestere szólal meg. Két fő forrása a Szentírás és a filozófia, s a kor társadalmi problémáiról történő elmélkedést tartalmazza. A társadalmi tanításban a kiindulópontot a XIII. Leó *Rerum novarum* kezdetű, 1891-ben napvilágot látott enciklikája jelentette.

1929-ben XI. Piusz pápa nevéhez fűződő, *Divini illius magistri* címet viselő enciklika már kiterjedt a felnőtt- és időskori nevelésre: *„a helyes cél felé*

irányított nevelésnek három tényezője van: a család, az egyház és a társadalom. A keresztény nevelés – amely végső soron permanens nevelés – az egyház pasztorális tevékenységének része. Szűkebb értelemben a gyermek- és ifjúkorban lévőket érinti, de kiterjed a felnőtt- és öregkorúak oktatására, nevelésére is” (XI. Piusz Pápa 1930).

A keresztény nevelés másik összefoglaló kiadványa, a *Gracissimum Educationis* a II. Vatikáni Zsinat után, 1962–65 között készült. Célja a keresztény nevelés újszerű szabályozása, korszerűsítése és tökéletesítése volt. Az alább olvasható idézet kitér a felnőttképzés társadalmi szükségességére: *„az egyetemes zsinat figyelmesen fontolóra vette, hogy a nevelés igen jelentős az ember életében, és egyre nagyobb hatással van korunk társadalmi fejlődésére. A mai életkörülmények megkönnyítették, de nélkülözhetetlenné is tették az ifjúság nevelését, sőt a felnőttek folyamatos továbbképzését is. Az emberekben ugyanis jobban tudatosul személyes méltóságuk és élethivatásuk, tehát tevékenyebben akarnak részt venni a társadalom életében, főleg gazdasági és politikai ügyekben. A technikának és a tudományos kutatásnak csodálatos fejlődése, a tömegkommunikációs eszközökben rejlő új lehetőségek alkalmakat adnak az egyre több szabadidővel rendelkező embereknek, hogy könnyebben hozzájussanak a szellemi kultúra örökségéhez, és hogy egymást jobban kiegészítsék, mind a kisebb csoportok, mind a népek szorosabb kapcsolatainak segítségével” (Diós szerk. 2000).*

A zsinat az ENSZ nyilatkozataival egyetértésben kijelenti, hogy mindenkinek elidegeníthetetlen joga van a neveltetésre. Különösen segíteni kell a gyermekek és fiatalok nevelését, oktatását, hogy alkalmassá váljanak a közéletben való szereplésre. Joguk van továbbá ahhoz, hogy ösztönzést nyerjenek az erkölcsi értékeknek helyes lelkiismerettel való megbecsülésére és annak a személyes állásfoglalással való elsajátítására. Minden kereszténynek joga van a keresztény nevelésre. Ez a nevelés azonban nem sérthet senkit sem személyiségében, sem jogaiban. A nevelés felelősei elsősorban a család és a szülők, az állam és az egyház. Az iskola a nevelés egyik legalapvetőbb színtere. A nevelés hivatása, hogy – kitartó gondnal művelve az értelmi képességeket – kifejlessze a helyes ítéletalkotást; bevezessen a nemzedékek munkájával kialakított kultúrába; erősítse az értékek iránti fogékonyságot; előkészítsen az életpályára; növelje a kölcsönös megértéshez szükséges érzéket azzal, hogy a különböző természetű és származású növendékek között baráti közösséget alakít ki.

Az államnak gondoskodnia kell polgárai képzéséről. A zsinat külön szól a katolikus iskolák feladatáról, hivatásáról és küldetéséről is, ideértve az alap-, közép- és felsőfokú intézményeket. A nyilatkozat sürgeti a közös együttműködést az iskolák ügyében. Ráirányítja a figyelmet az oktatás területén az együttműködés

szükségességére egyházmegyei, nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt. Célul tűzi ki a katolikus iskolák összehangolt rendszerének kiépítését; ezek kooperációját egymással és a többi iskolákkal. Az oktatás irányításának harmonizálása és a területek közötti hatékony együttműködés főleg a felsőoktatási intézményeknél járhat látványos eredményekkel.

A *Populorum Progressio* (1967) ráirányította a figyelmet a katolikus társadalmi tanítás és a felnőttképzés közötti összefüggésére. A társadalmi tanításra intenzív és folyamatos képzési munkának kell épülnie, amelynek célcsoportja elsősorban a keresztény laikusok, akiknek elkötelezettsége a civil életet is formálhatja, akik vállalkozhatnak arra, hogy saját közösségük gondolkodását, szokásait, törvényeit és életrendjét a keresztény tanítás szerint alakítsák. A keresztény világiaknak nyújtott képzési kínálat célja, hogy alkalmassá váljanak a kulturális, szociális, gazdasági és politikai területeken végzett szolgálatra, és előkészítse őket a politikai hatalomra. A katolikus képzési intézmények feladata szolgálatot nyújtani azokban a képzésekben, amelyekben létrejön a keresztény üzenet inkulturációja, azaz az evangélium és a különböző tudományágak találkozása. A társadalmi tanítás eszköze a keresztény nevelés, melynek segítségével alakul ki a morális és szociális kötelesség.

Szintén a keresztény nevelés dokumentuma a 1971-ben megjelent *Directorium Catechisticum Generale*. Ez a dokumentum foglalkozik részletekbe menően a hitoktatás fogalmával, szabályaival, lényegi elemeivel, feladatával, eszközrendszerével, a módszertani elemekkel, a keresztény örömhír főbb elemeivel, a nevelők képzésével és az oktatás megszervezésével. Az egyház kiemelt célcsoportként tekint a nagykorú, tehát felnőtt, de még iskolarendszerű oktatásban tanuló fiatalokra. A 18–25 éves korosztály tanulmányai közben benyomásokat szerez az őt körülölelő világról és annak tényezőiről a tudományterületek tanulmányozása közben. A hitoktatás (= vallásoktatás) során a következő sajátos feladatok megvalósítását célozza meg: arra igyekszik nevelni a hallgatókat, hogy képesek legyenek a kor társadalmának szociológiai és kulturális változásait helyesen értelmezni. Így szert tehetnek arra a képességre, hogy az emberi civilizáció értékeit és veszedelmeit mérlegelni tudják. Magyarázatot adhatnak majd a vallás és az erkölcs területén felmerülő kérdésekre. A válaszadáshoz elsősorban a Szentírás könyveit és szellemiségét hívják segítségül. Meg kívánja mutatni és fel kívánja fedeztetni a hallgatókkal a világi és egyházi tevékenységek közötti kapcsolatot. A hitoktatás igyekszik egyértelműen kifejezni: mi az egyház feladata a mai világban. Mivel semmilyen kultúrához, politikai és gazdasági rendszerhez nincs hozzákötve, egyetemessége biztosítja azt az összekötő kapcsot, mely által létrejöhet a közösség a különbözően gondolkodó, érző és cselekvő népek között. Ezt a célt szolgálni is

szeretné az egyház, ahogyan a zsinat ki is fejté ezt más dokumentumaiban is. A zsinat elismeri azt is, hogy az egyház nagyon sokat tud tanulni a világtól, a megtanult ismeretei javára válnak a tanításában és az életében egyaránt. Akik előbbre viszik az emberi közösség ügyét a családi, kulturális, közgazdasági, valamint a nemzeti vagy nemzetközi politikai téren, azok Isten terve szerint nem csekély szolgálatot tesznek az egyháznak, amely nem akar függetlenedni a kívülről jövő hatásoktól sem (Diós szerk. 2000).

II. János Pál, a szociológus pápa 1981-ben adta ki a *Laborem exercens* címet viselő munka-enciklikát, melyben hitet tesz az egyház társadalmi tanításának teljes kibontakoztatása mellett. Az élet központi elemének a munkát tartja, mely lehetőséget ad az ember emberré válására. A személy elsőségét vallja a tőkével és a tulajdonnal szemben, tanításában a perszonalizmus kerül a középpontba. A perszonalizmus ökomenikus irányzat, mert a katolikus gondolkodók – Mounier, Jacques Maritain – mellett például a protestáns Karl Barth vagy a zsidó Martin Buber is kiállt amellett, hogy a tárgyak helyett az emberre kell irányítani a figyelmet. Maritainnek szerepe volt az ENSZ az Emberi Jogokról szóló nyilatkozata és az instrumentalista állameszmény kidolgozásában, melynek alapgondolata, hogy az állam nem telepedhet rá az egyesekre, a kisebb közösségekre, szerepe csupán azok szolgálata.

UNESCO-nyilatkozatok

Az UNESCO által 1960-ban Montrealban megrendezett II. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia kiemelt témája a permanens oktatás volt. Megfogalmazták, hogy a képzés és a munka világa szorosan összefügg, és a munkaerő-piaci igények gyors változása miatt beteljesülni látszik Marx jóslata, mely szerint az élet során legalább háromszor kell szakmát váltani. Megállapították, hogy korunkban felbomlóban van az életkoroknak az a hagyományos rendje, amelyben a gyermek- és ifjúkor a tanulás, a felkészülés, a felnőttkor pedig az alkotó munka időszaka. A társadalmi átalakulás felgyorsulása, a tudomány és a technika fejlődésének megváltozott üteme egy nemzedéken belül is állandóan új ismeretek elsajátítását, új képességek megszerzését írja elő.

A III. Nemzetközi Felnőttoktatási Világkonferencia Tokióban 1972-ben továbbfejlesztette a montreali programot, másrészt javaslatokat, tervezetet fogalmazott meg a felnőttoktatás továbbfejlesztéséhez. Felismerték, hogy a XIX. századi gyarmati rendszer megszűnése után a volt gyarmatosítók felelősséggel viseltetnek az egykori gyarmatok gazdasági, kulturális és oktatási állapotáért.

Az 1985-ben Párizsban megrendezett IV. konferencia figyelembe vette a globalizáció várható következményeit, továbbá az információ-robbanás folyamatát. Jelmondatává a *tanuló társadalom* létrehozása vált. Koltai Dénes (Koltai szerk. 1999) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy a cselekvési programok nem egyértelműek, mert országonként különbségek mutatkoznak az emberek életésélyeiben, életmódjában, gazdasági és kulturális helyzetében, és ezek az eltérések kontinensenként egyre csak növekednek. A *tanuló társadalom* fogalma kontinensenként mást jelent. Míg Kanada azzal dicsekedhet, hogy polgárainak harmada felnőttoktatási kurzusokon vesz részt, addig Kolumbiában nagy eredményként értékelték, hogy a 12 év alatt 70%-kal csökkent az analfabéták száma.

Az V. UNESCO konferencia 1997-ben Hamburgban került megrendezésre. Fő üzenete, hogy csak az emberközpontú fejlődés- és részvétel-elvű társadalom – mely az emberi jogok tiszteletére épül – vezet a fenntartható és igazságos fejlődéshez. Az emberiség továbblépéséhez a férfiak és a nők részéről az élet minden területére kiterjedő felkészültebb és hatékonyabb részvétel szükséges.

Az UNESCO VI. felnőttoktatási világkonferenciáját 2009-ben Braziliában tartották. A rendezvény címe „Élni és tanulni egy élhető jövőért – a felnőttkori tanulás hatalma”. A tanácskozás kiállt a felnőttkori tanulás ügye mellett. Hangsúlyozta a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás szerepének erősítésének jelentőségét a fenntartható fejlődés szolgálatában. Fontos témái voltak továbbá a felnőttkori tanulás szervezeti és pénzügyi kérdései, a részvétel és a kirekesztés, a tanulás és a képzés minősége, az írástudás és más kulcskompetenciák, valamint a szegénység elleni küzdelem.

Zárszó

A Katolikus Egyház az UNESCO-hoz hasonlóan lépéseket tesz a nevelés ügyének fejlesztéséért. Megfogalmazza és hivatalos nyilatkozatokban nyilvánosságra hozza állásfoglalásait. A tanulók számának gyors emelkedése miatt növeli az iskolák számát, tökéletesíti azokat, és más nevelőintézményeket is létesít; a nevelés és oktatás módszereit újszerű kísérletekkel fejleszti. Jelentős erőfeszítéseket tesz azért, hogy mindenki részese lehessen az oktatásnak, az oktatási rendszeren belül megnövekedett bizonytalanság és kockázat ellenére. Az Egyház által fenntartott intézmények célja nemcsak a magas színvonalú szakmai felkészítés, hanem a keresztény értékrend közvetítése is. Ezek az intézmények szívesen fogadnak hívót és nem hívót egyaránt, aki ezt az értékrendet elfogadja. A felnőttképzés és a teológia

kapcsolatát a kölcsönösségben kell megjelölnünk, ugyanis a vallásos felnőttképzés csak a két tudományterület együttműködése mentén lehet hatékony (Wilson-Hayes szerk. 2000).

Bibliográfia

- » Diós István (szerk.) (2000): A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai Budapest : Szent István Társulat, 2000. 649–740. p.
- » Heinz, Hermann Josef (2010): Kirchliche Bildungsarbeit. In: Rudolf Trippelt, Aiga von Hippel (Hrsg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. 491–505 p.
- » Koltai Dénes (1999): A felnőttoktatás feladatai. In: *Educatio* 1999/1, szerk: Kozma Tamás, Budapest: Oktatáskutató Intézet, 14–15. p.
- » Kozma Tamás (2005): Egyházi iskolák – interkulturális nevelés. In: *Educatio*, 2005, 3. sz. 463–692. p.
- » Siebert, Horst (1983): A felnőttképzés elméleti alapjai. In: Maróti Andor (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény. Budapest : Tankönyvkiadó, 1983. 121–140 p.
- » Wilson, Arthur L. – Hayes Elisabeth R. (2000): Challenges of Modernity for Adult Religious Education In: Wilson Arthur L. – Hayes Elisabeth R.: Handbook of Adult and Continuing Education, San Francisco : Jossey-Bass, 2000. 85 p.
- » Wittrahn Andreas: Katholische Erwachsenenbildung (2010). In: Rolf Arnold – Sigrid Nolda – Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn : Klinkhardt-Verlag, 2010. 171 p.
- » Zrinszky László (1995): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Budapest : OKKER Oktatási Iroda, 1995. 258 p.

TESTI NEVELÉS

Egyesült államokbeli és magyar hallgatók kosárlabdázással kapcsolatos szokásai és ismeretei

A kutatásban arra kerestünk válaszokat, hogy miért kezdődik el a kosárlabdázás hanyatlása a hazai felsőoktatás időszakában, ellentétben az Egyesült Államokkal, ahol éppen ekkor értékelődik fel igazán a szerepe. A vizsgálati mintát 51 amerikai és 51 magyar, felsőoktatásban hallgató férfi sportoló alkotta. Az amerikai sportolók felmérése 2014 nyarán Camp Winadu-ban, egy Massachussets állambeli sporttáborban történt, amit a magyar sportolók felmérése követett 2014 őszén, hazai környezetben. Kérdőíves módszert alkalmaztunk, amelyben történeti és szabályismereti, valamint a kosárlabdázással kapcsolatos motoros és kognitív képességekkel kapcsolatos ismeretekre kérdeztünk, de a kosárlabdázással eltöltött időt is felmértük. Saját tapasztalatok és a kérdőívek elemzése után kijelenthető, hogy a sport hagyománya és a köré épített marketing jelentős mértékben eltér a két nemzet között.

Bevezetés

A kosárlabdázás ősenek tartott labdás játékot már egyes amerikai népek (aztékok, inkák, maják) is játszották, azonban a ma ismert játék eredete dr. James A. Naismith, springfieldi testnevelő tanár nevéhez köthető (Dunaveczy 2011). A történet szerint Naismith egy új játék kitalálásán gondolkodott. Labdával a kezében üldögélt, amikor hívták a tanáriba. Naismith a kezében lévő labdát beledobta egy őszibarackos kosárba. Amint visszatért a tanáriból már tudatosan kezdte beledobálni a labdát a barackos kosárba. Az odaseregülő diákok nagy érdeklődést mutattak a játék iránt. Néhányan ki is próbálták. Hogy minél többen ki tudják venni részüket a játékból, két csapatra oszlottak. Így már két „kosárra” játszottak, amivel „versenyhelyzet” alakult ki. 1892-ben Naismith 13 pontban leírta a legalapvetőbb szabályokat, melyek útmutatóként szolgáltak az évek során (Gallovits–Honfi–Széles 2011).

* Hahn László egyetemi hallgató; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, h.laci9@gmail.com
Kiss Zoltán egyetemi tanársegéd; Kaposvári Egyetem Sport Iroda és Létesítmény Központ Sportszolgáltatási Csoport, kiss.zoltan@ke.hu

Ezt követően az évek során természetesen rengeteget változott a játék. A játékot dinamikusabbá, az erőt, állóképességet és a gyorsaságot még jobban kihasználva formálták. Mindemellett jelentős szabálmódosítások történtek az elmúlt időszakban. A szabálmódosításoknak köszönhetően gyorsan fejlődött a játék, látványosabb lett, a köre épített marketinggel pedig még inkább piacképesé vált.

Nemzetközi szinten meghatározó szerepe van a sportjátékok között napjaink kosárlabdázásának. Az Egyesült Államokban nagyon populáris sportág, az említett marketingnek köszönhetően pedig könnyen eladható. Hazánkban is népszerűnek számít ez a sportjáték, de messze nem annyira, mint a tengerentúlon. A felsőoktatás időszakától kezdve látványosan, minden vonatkozásban felülmúlja az észak-amerikai kosárlabdásport a hazait. Ennek az okait keresi a jelen kutatás oly módon, hogy az amerikai és a magyar felsőoktatásban tanuló sportoló férfiak szemszögéből vizsgálja a sportággal kapcsolatos hasonlóságokat és különbségeket, annak érdekében, hogy lehetséges válaszokat találjon a felmerülő kérdésekre.

A kutatás célja

A kutatás az amerikai és magyar felsőoktatásban hallgató sportolók kosárlabdázással kapcsolatos ismereteire és szokásaira koncentrál. Azért került érdeklődésünk fókuszába ez a témakör, mert az Egyesült Államokban éppen a felsőoktatás időszakára esik a kosárlabdázás szerepének felértékelődése, megerősödése, míg hazánkban a sportág leépülése, hanyatlása jellemzi az oktatás ezen periódusát. Céljaink között szerepelt, hogy jobban megismerjük a célcsoport történeti, illetve szabályismereti tudását, a sportra áldozott idő és anyagi ráfordítás mennyiségét, valamint a kosárlabdázással összefüggésbe hozható motoros és kognitív képességekről való tájékozottságot.

Hipotézisek

H1: Feltételezésünk szerint az amerikai sportoló hallgatók lényegesen szerteágazóbb ismeretekkel rendelkeznek a sportág történetéről és szabályairól.

H2: Feltételezésünk szerint a magyar sportoló hallgatók bővebb ismeretekkel rendelkeznek a motoros és kognitív képességekkel kapcsolatban, mint amerikai társaik.

H3: A kosárlabdázás mindennapi jelenléte sokkal meghatározóbb a tengerentúlon, ezért azt feltételezzük, hogy az amerikai hallgatók több időt és anyagi forrást fektetnek a sportjátékokra fordítani, mint magyar társaik.

A vizsgálati anyag és módszer

A minta bemutatása

A vizsgálat egyik felének a lefolytatására 2014 nyarán került sor a Massachusetts államban található pittsfieldi Camp Winadu sporttáborban. A vizsgálatához egy saját szerkesztésű kérdőívet használtunk, amelyet a sporttáborban dolgozó, felsőoktatásban hallgató férfi sportolók töltöttek ki angol nyelven, önkéntesen és névtelenül, mindenféle segítőeszköz használata nélkül. Az Egyesült Államokban 51 hallgató lett bevonva a kutatásba, amiből kifolyólag hazai környezetben is legalább ekkora elemszámú minta elérését tűztük ki célul. 2014 őszén sikerült elérni Magyarországon is az 51 főt az amerikai kérdőívvel megegyező feltételek mellett. Mivel mindkét országban léteznek jelentősebb, illetve a sportág szempontjából jelentéktelenebb régiók, ezért a lehetőségekhez mérten próbáltunk arra koncentrálni, hogy mindkét helyen több régióból legyenek bevonva a hallgatók a kutatásba. Az Egyesült Államokban a sporttábori helyszín miatt ez eleve adott volt, mert az ország több államából érkeztek a hallgatók, idehaza pedig az ország különböző pontjain tanuló sportolókat próbáltunk elérni, annak érdekében, hogy sikeresen teljesítsük a feltételt.

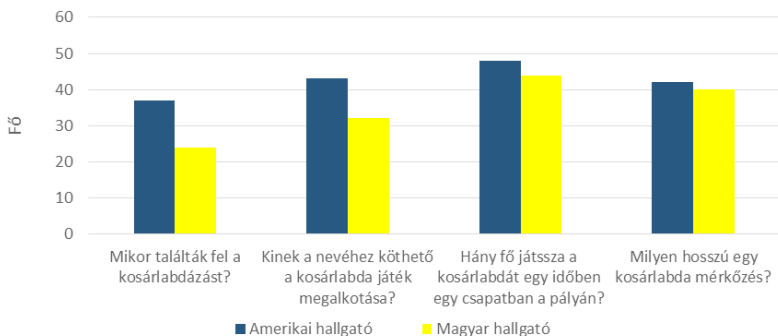
A módszer bemutatása

A kutatáshoz kérdőíves módszert használtunk. A 102 kérdőív mindegyike feldolgozható állapotban került vissza hozzánk. A kérdőívek tizenhárom nyílt, illetve zárt végű kérdést tartalmaztak, amelyek tematikusan követték egymást, és amelyek kérdéseink megválaszolását, a hipotézisek igazolását vagy elvetését célozzák, segítik. A szemléletesebb ábrázolás érdekében diagramok készültek, amelyek a kapott eredményeket százalékos formában mutatják be a Microsoft Excel program segítségével.

A mérések eredményei

Az egyszerűbb áttekinthetőség miatt csak a kategóriákat és azok eredményeit mutatjuk be. Az első kategóriába tartozó kérdések az általános történeti és szabályismeretre koncentráltak. Az *1. ábra* azt mutatja, hogy a két 51 fős csoportból hányan adtak helyes választ az első négy kérdésre. A diagramról leolvasható, hogy minden kérdésre több helyes választ adtak az egyesült államokbeli hallgatók, tehát úgy tűnik, hogy a kosárlabdázás történetével kapcsolatban bővebb ismerettel

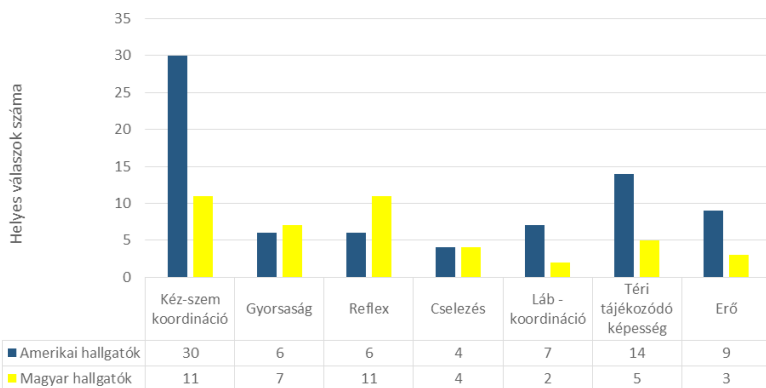
rendelkeznek. Leginkább az első két kérdés esetében látszik jelentős különbség a két csoport között. A kapott válaszok alapján kijelenthető, hogy az elsőként megfogalmazott (H1) hipotézis igazolódott.



1. ábra: Általános ismeretek a történet és szabályismeretekre vonatkozóan

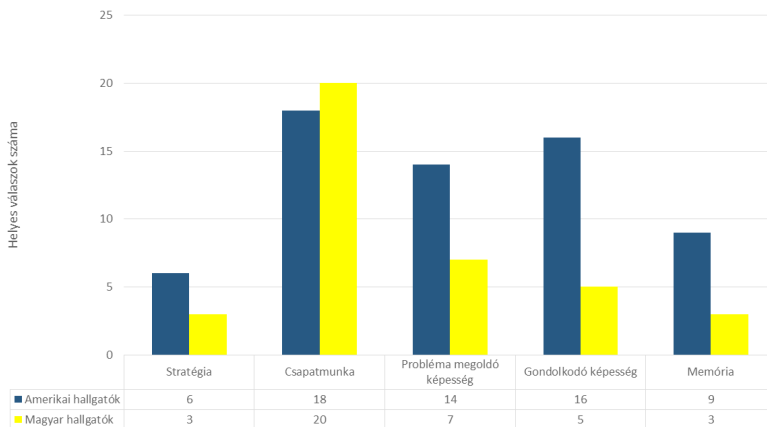
A következő kategória esetében a kosárlabdázásnak a motoros és a kognitív képességekre gyakorolt hatásáról érdeklődtünk. Ezt a témakört érintve azt feltételeztük, hogy a magyar hallgatók több motoros és kognitív képességet tudnak megnevezni, mint az amerikai tanulók. Mivel ez a témakör nem kötődik szorosan a sportági ismeretekhez, azt gondoltuk, hogy egészen más aspektusból világíthat a hallgatók sporttal kapcsolatos tájékozottságára. A felsorolt válaszokból azokat fogadtuk el, amelyeket Nádori is megemlít (1987) a motoros képességekkel kapcsolatban.

A 2. ábra azt szemlélteti, hogy a két csoport hallgatói mely motoros képességeket említették. Az ábrán jól látszik, hogy– két esetet leszámítva– az amerikai hallgatók nagyobb hányada tudott megnevezni egy adott motoros képességet.



2. ábra: A hallgatók által felsorolt motoros képességek

Ugyancsak ennél a kérdésnél kellett felsorolni olyan kognitív képességet, amelyek a kosárlabdázással kapcsolatba hozhatók. A felsorolt tételeket összevetettük a Vienna tesztrendszerben található, sportág-specifikusan megemlített képességekkel. A 3.ábrán a leggyakrabban megnevezett kognitív képességet jelöltük. Az 51 amerikai hallgatótól összesen 63 válasz érkezett, az 51 magyar hallgatótól pedig 38.



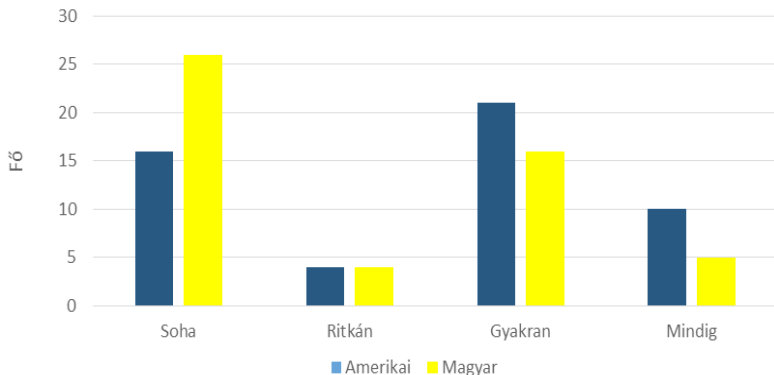
3. ábra: A hallgatók által felsorolt kognitív képességek

Tizenhárom magyar egyetemista egy pontos választ sem tudott adni a kérdésre. Ez számunkra nem várt eredményt hozott. Utólag azt feltételezzük, hogy talán azért nem tudtak többen válaszolni, mert nem ismerik, nem használják a „kognitív” kifejezést, ellentétben az amerikai lakossággal, ahol a „kognitív képesség” van használatban. Lehetséges, hogy több magyar hallgató tudott volna helyes választ adni, ha esetleg az „értelmi képességek” kifejezést használjuk. Mindenesetre ezzel az eredménnyel megdőlt a második hipotézisünk, ugyanis azt feltételeztük, hogy a magyar hallgatók több motoros és kognitív képességet tudnak felsorolni, mint az egyesült államokbeli társaik.

Következő és egyben utolsó nagyobb egysége a kutatásnak a kosárlabdázásra áldozott idő mértékét mutatja, iskolán belül és kívül egyaránt. Ezen felül rákérdeztünk még a középiskolában űzött sportokra, valamint a felsőoktatásban népszerű sportokra is. Lényeges információt kaptunk azáltal, hogy elkülönítettük az iskolán belül és azon kívül kosárlabdázással eltöltött időnek a mennyiségét. Az egyetemeken, főiskolákon kosárlabdázással eltöltött idő mennyisége jóval magasabb a tengerentúli hallgatók esetében. A megkérdezett hazai hallgatók 68%-a egyáltalán

nem kosárlabdázik az intézményében, míg az amerikai válaszadók 31%-a válaszolta ugyanezt. Kétszer annyi amerikai jelölte a heti 1–2, illetve a heti 3–5 alkalommal történő játékot is.

A 4. ábra az intézményen kívüli, a szabadidőben kosárlabdázással eltöltött időt mutatja.

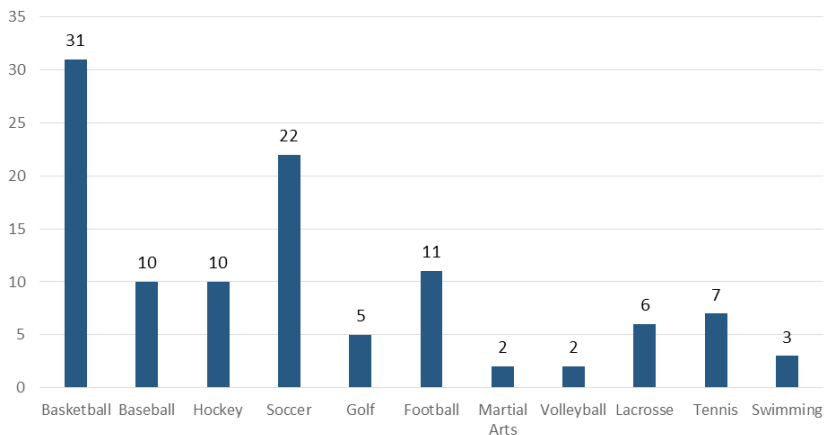


4. ábra: Kosárlabdázás a szabadidőben

Az ábrán többek között az is látható, hogy az 51 magyar hallgató közül 16 fő *gyakran*, illetve 5 fő *mindig* szívesen tölti a szabadidejét kosárlabdázással, amely az intézményen belüli kosárlabdázással összehasonlítva sokkal magasabb arányt mutat. Ez az eredmény szintén azt mutatja, hogy viszonylag szívesen játsszák a játékot, de a felsőoktatási intézményeken belül mégis jelentősen visszaesik a sportág szerepe. Ebben természetesen az is közrejátszik, hogy a felsőoktatási intézményekben már nincs minden intézményben, vagy minden évfolyamon testnevelésóra.

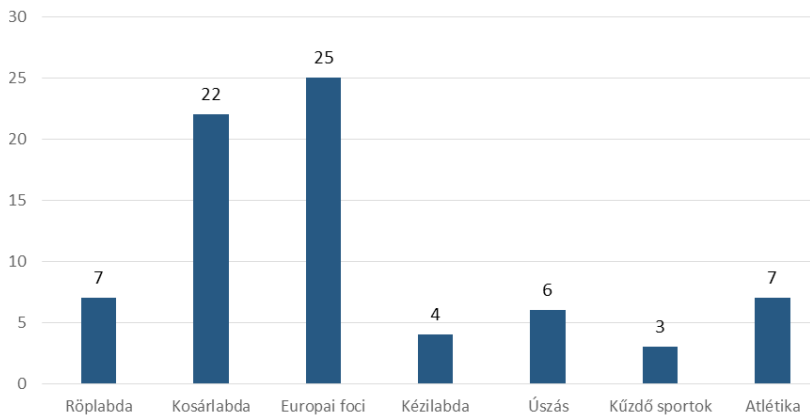
Vizsgáltuk azt is, hogy milyen mértékben követik a hivatalos kosárlabda-mérkőzések eseményeit. Az amerikai hallgatók fele heti rendszerességgel követi a bajnokságot, míg a hazai hallgatók közül mindössze négy fő felelte ugyanezt, amely eredmény megerősíti azt a tényt, hogy az Egyesült Államokban jóval nagyobb a sportág kulturális háttere.

Megkérdeztük a válaszadókat, hogy a középiskolában mely sportágakkal találkoztak, mely sportágak űzésére volt lehetőségük (5. és 6. ábra).



5. ábra: Az amerikai hallgatók által űzött sportágak a középiskola ideje alatt

A megkérdezett amerikai hallgatók a középiskolai idejük alatt szembetűnően nagy százalékban fociztak és kosárlabdáztak, tehát a kapott eredmény alapján a második legnépszerűbb sportnak számít (5. ábra).

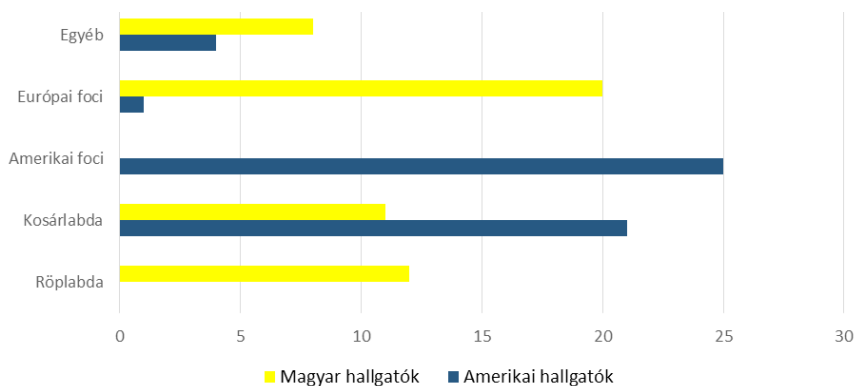


6. ábra: A magyar hallgatók által űzött sportágak a középiskola ideje alatt

A magyar sportoló hallgatók esetében szintén az európai labdarúgás és a kosárlabdázás volt a két uralkodó sportág a középiskolában (6. ábra). A vizsgálat alapján tehát megállapítható, hogy a középiskolákban az egyik favoritnak számít a kosárlabdázás.

A következő kérdésünkkel azt vizsgáltuk, hogy a felsőoktatás ideje alatt mennyire változnak meg a középiskolákban tapasztaltak.

A 7. ábrán látható, hogy a felsőoktatásban mindkét nemzet hallgatói jelentős mértékben jelölték a kosárlabdázást, mint népszerű sportot. A tengerentúlon a felsőoktatás ideje alatt is megőrizte második helyét, viszont érdekes, hogy az európai foci teljesen eltűnt, ezzel szemben az amerikai foci átvette a vezető szerepet. A magyar hallgatók esetében az európai foci továbbra is megtartotta a vezető szerepét, viszont a röplabdázás átvette a második helyet, így a kosárlabdázás egy helyet rontva a harmadik helyre került.



7. ábra: Népszerű sportok a felsőoktatásban

A kosárlabdázással kapcsolatos anyagiak tekintetében az Egyesült Államokban megkérdezettek lényegesen nagyobb összeget képesek fordítani e sportágra, amit jól jellemez a két nemzet legmagasabb értékeit beírt hallgatói között lévő közel hatszoros különbség. Ezzel a harmadik hipotézis igazolódott, miszerint az amerikai hallgatók több időt és anyagi ráfordítást képesek a kosárlabdázásra fordítani.

Összegzés

A kutatásból azt a következtetést vontuk le, hogy az Egyesült Államok hallgatói bővebb háttérismerettel rendelkeznek, és lényegesen több időt és anyagiakat képesek e játékra fordítani, mint a magyar hallgatók. Nem várt eredményként a kosárlabdázásnak a motoros, illetve kognitív képességekre gyakorolt fejlesztő hatásairól is mélyebb ismereteik vannak, mint a magyaroknak. Személyes tapasztalataink és a mérések eredményei után kijelenthető, hogy az USA-ban az NBA szerepe, a játék köre épített marketing, a hírességek, a több tízezres nézőközönség szinte a mindennapok része. A tengerentúlon a kosárlabdázás társadalmi beágyazottsága

jelentős, a megkérdezett hallgatók életében is meghatározó szerepet tölt be, míg a magyar hallgatók életét csak kevésbé befolyásolja ez a sportjáték.

Bibliográfia

- » AT WORK Tanácsadó és Szolgáltató Kft. (2014): KOSÁRLABDA. [online] Budapest: [2015-05-02] > URL: <http://viennatest.hu/sport/meres/sportagspecifikus-meresek/kosarlabda/>
- » Dunaveczy András: Sporttörténelem – a sportok történelme. In: A kosárlabda kialakulása. [online] Sopron: [2015-04-22] > URL: <http://filozofokon.hu/sporttortenelem-a-sportoktorteneleme/2011/11/26/a-kosarlabda-kialakulasa>
- » Gallovits László – Honfi László – Széles-Kovács Gyula (2011): Sport A-tól Z-ig. Általános és különleges sportágak ismerete. Dialóg Campus Kiadó-Nordex Kft.
- » Nádori László (1987): Motoros képességek. In: Nádori László – Szigeti Lajos – Vass Miklós: A motoros képességek és a mozgásos cselekvéstanulás. Kézirat. Budapest : Tankönyvkiadó, 1987. 58–67. p.

A tartáshibák primer prevenciója alsó tagozaton

A kutatás a primer prevenció fontosságának témakörére terjedt ki, amelynek fókuszában a gerinc védelme állt. A vizsgálat célcsoportjai egy községi és egy városi általános iskola második osztályos tanulói, illetve a két iskola tanítói, valamint három felsőoktatási intézmény negyedéves, tanító szakos hallgatói voltak. A kutatást kérdőíves módszerrel végeztük, amellyel egy időben egy általunk összeállított gerinciskola-foglalkozást is tartottunk a gyerekeknek. A foglalkozást követő nyolc hónap elteltével a megszerzett elméleti és gyakorlati ismereteiket kérdőív formájában újra ellenőriztük. A tanítók, valamint a negyedéves tanító szakos hallgatók tapasztalatait és a témában való ismereteit is vizsgáltuk. Véleményünk szerint a primer prevencióval kapcsolatos ismeretek kellő elsajátítása csökkenthetné a degeneratív mozgásszervi elváltozások kialakulásának esélyét a kisiskolások későbbi életében.

1. Bevezetés

„A kialakult betegséget kezelni olyan, mintha az ember akkor kezdene forrást építeni, amikor már megszomjazott.”

(közmondás)

A mozgásszervi elváltozások jelentős hányada kisgyermekkora vezethető vissza, amelyeknek a felnőttkori kezelése a legtöbb esetben hosszadalmas és költséges. Többek között ezért is fontos hangsúlyozni az egészségmegőrzés fontosságát. A kutatásban a kisiskoláskori tartáshibák primer prevencióját vizsgáltuk. Az oktatási intézményekben a gyermekek átlagosan heti 35–40 órát is ülnek biomechanikailag rosszul beállított székéken és padban (Farkas 2003; Tóth–Tóthné 2000). Emellett az aktív testmozgás is a háttérbe szorul, ennek okai közt szerepel a folyamatosan fejlődő technika, amely a legkisebbeket is hamar rabul ejti (Szatmáriné 1996). További problémát jelent még az iskolatáska súlya, amely a leggyakrabban meghaladja a tanulók testsúlyának 10%-át.

* Horváth Katalin egyetemi hallgató; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, hkat89@gmail.com
Kiss Zoltán egyetemi tanársegéd; Kaposvári Egyetem Sport Iroda és Létesítmény Központ Sportszolgáltatási Csoport, kiss.zoltan@ke.hu

A fentiekben említették okán a kutatás célja volt felmérni a községi és a városi iskolába járó gyerekek szokásait és tapasztalatait, amivel egy időben egy saját szerkesztésű gerinciskola-foglalkozáson is részt vettek a tanulók. Ezen vizsgálatokat követő nyolc hónap múlva újra felmértük a gyerekek elméleti és gyakorlati ismereteit egy kérdőív segítségével, annak érdekében, hogy ellenőrizzük a témával kapcsolatos emlékeiket, a megszerzett tudás gyakorlati felhasználását. Mindezek mellett kíváncsiak voltunk a vizsgálatba bevont iskolák tanítóinak, valamint a végzős, tanító szakos hallgatóknak a témában való ismereteire is.

2. Vizsgálati anyag és módszer

A vizsgálati mintát a keszthelyi Csány-Szendrey ÁMK és a gyenesdiási Kárpáti János Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola 2. osztályos tanulói és az adott iskolák tanítói adták. A gyermekek elemszáma összesen 87 fő (44 városi és 43 községi diák). A tanítók elemszáma 31. A negyedéves tanító szakos hallgatók vizsgálata az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán és a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán történt, összesen 76 fővel.

A vizsgálat első részét 2011 májusában végeztük a gyermekek körében, majd ezt követően egy általunk összeállított gerinciskolán vettek részt. 2012 januárjában a foglalkozáson részt vett tanulók megszerzett ismereteit, valamint a tanítók témában való jártasságát is felmértük. A negyedéves tanító szakos hallgatókat 2011. október és 2012. január között vizsgáltuk.

Az adatgyűjtéshez saját készítésű kérdőíveket használtunk, amit a témában olvasott hazai és nemzetközi kutatások ihlettek.

3. Eredmények

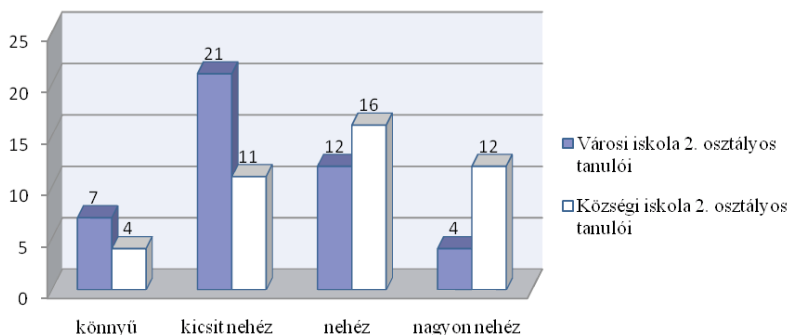
A technikai vívmányok fokozatos fejlődésének következtében életünk egyre kényelmesebbé válik, ezért az aktív testmozgás a háttérbe szorul. Ez a probléma egyre inkább érinti a gyermekeket is, nemcsak a felnőtteket (Riskó et al. 2000; Farkas 2002; Farkas 2003; Farkas 2009). Az óvodából iskolába kerülő kisdiákok rengeteg változáson mennek keresztül. A testméretük hirtelen növekszik, azonban ehhez izomzatuk nem tud olyan gyorsan alkalmazkodni. Mindemellett az iskolapadban átlagban heti 35–40 órát ülnek biomechanikailag rosszul kiválasztott bútorokon (Tóth–Tóthné 2000; 2007; Farkas 2003). Ráadásul az iskolatáskák beállítása sem felel meg a tanulók nagy részénél. Ezen kívül a táska súlya is meghaladja legtöbbször testsúlyának 10%-át (Vargáné et al. 2002). Ezekre a problémákra kiemelten fontos lenne megoldást találni.

3.1. A tanulók első kérdőívének eredményei

3.1.1. Az iskolatáskával kapcsolatos vizsgálat

Az iskolatáska fajtáját tekintve a vizsgált gyermekek túlnyomórészt (92%) hátizsákot viselnek mindkét oktatási intézményben, és csak töredékük hord féloldalas (7%) vagy gurulós táskát (1%). Terhelés szempontjából sokkal előnyösebb az előbb említett táskafajta, mint a két utóbbi. Ezt az eredményt a hazai és külföldi szakirodalmak is alátámasztották (Vargáné et al. 2002; Schmidt–Docherty 2010).

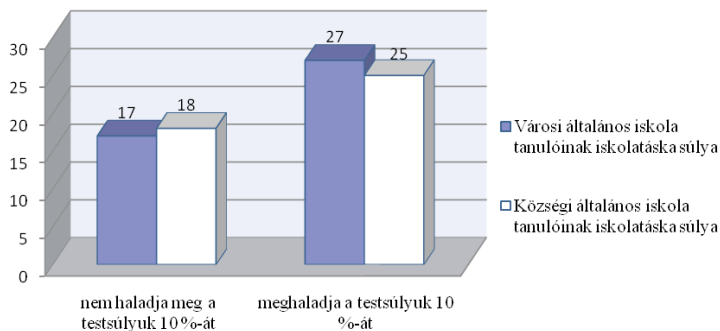
Az iskolatáska súlyának szubjektív megítélésénél a diákok jelentősebb hányada jelölte kicsit nehéznek, illetve nehéznek táskáját, amit az 1. ábra részletesen bemutat.



Ezt nemcsak a könyvek okozzák, hanem az egyéb kötelező taneszközök, emellett az esetleges különórai kiegészítők, mint például a zeneiskolai felszerelés.

Az iskolatáska súlyának objektív megítélésére megmértük külön a táskák súlyát és külön a gyerekek testsúlyát, majd ezeket összevetettük. A táskák súlyának különbsége az átlag megbízhatósági tartomány (továbbiakban: MT) alapján szignifikanciát nem mutatott a városi MT (2,9; 3,4) és községi MT (3,2; 3,7) iskolában mért adatok szerint. Átlagosan 3,2 kg a városi iskola második osztályos tanulóinak táskájának súlya, a községi iskolásoknál ez 3,4 kg volt. Tehát megállapíthattuk, hogy a két iskola második osztályos diákjai közel azonos súlyú táskát hordanak kg-ban mérve. Ennél a mérésnél lényeges szempont volt a tagozatmentesség, mivel a speciális osztályok tanulóinak kiegészítő könyveik, eszközeik is lehetnek.

Negatív eredményeket mutatott a testsúlyhoz viszonyított táskák összevetése. A két iskola összehasonlításánál a második osztályos diákokat tekintve a testsúlyukhoz viszonyított táskasúlyokban sem találtunk szignifikanciát ($p = 0,762$). A gyerekek jelentős részénél (60%) a táska súlya meghaladja a testsúlyuk 10%-át, mint azt a 2. ábra mutatja.



Össességében a 87 tanuló 40%-ának nem haladja meg a táska súlya a testsúly 10%-át, 60%-ának viszont meghaladja testsúlyának 10%-át. A kapott eredmény egyértelműen igazolja, hogy a tanulóknak a táska súlyára vonatkozó szubjektív megítélése helyesnek bizonyult.

3.1.2. Testhelyzetek tanulás közben

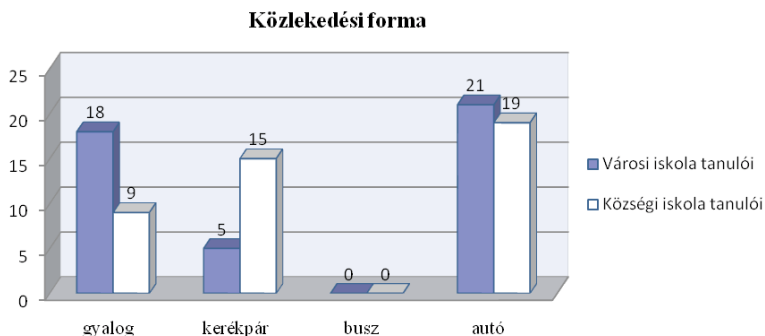
A tanulás közben felvett testhelyzetek a városi iskola tanulóinál és a községi intézmény diákjainál is hasonlóan alakult. A legtöbben (92%) széken ülve, íróasztalnál tanulnak otthoni környezetben. Csekély mértékben (8%) jelennek meg egyéb, alternatív formák. Ez megegyezik egyes hazai tanulmányokban közölt eredményekkel, amelyekben a vizsgált személyek szintén kiemelkedő számban tanultak otthonukban asztalnál és széken ülve (Riskó et al. 2000; Tóth–Tóthné 2007).

3.1.3. Testnevelésórákon való részvétel és sportolás

A városi kisiskolások felének még sosem volt felmentése, ami pozitívan értékelendő, míg a községben tanuló társaiknál már jóval alacsonyabb arányt (33%) tapasztaltunk, azonban állandó testnevelés tantárgy alóli felmentést egy tanuló sem jelzett. Az iskolai testnevelés mellett mindkét iskola második osztályos kisdíákjainak majdnem a fele valamilyen sporttevékenységet is végez rendszeresen.

3.1.4. Közlekedési szokások az otthon és az iskola között

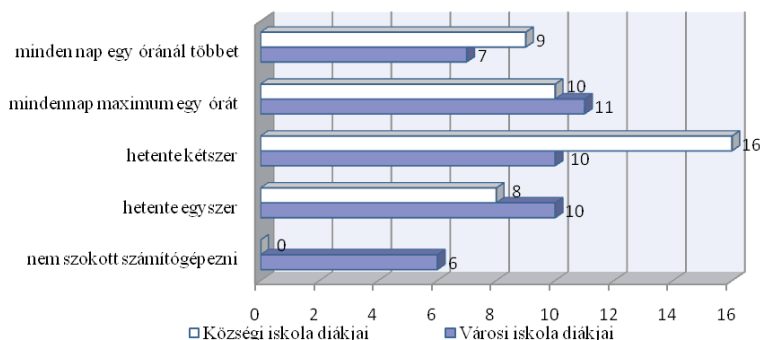
A reggeli és délutáni órákban megnövekedett autóforgalom tapasztalható az iskolák előtt. Ennek okán a kutatásban tanulmányoztuk a diákok közlekedési szokásait az otthonuk és az iskola között. Rangsorolva a válaszokat a két iskolában hasonlóak az adatok, miszerint a legtöbb (45%) második osztályos kisiskolást nap mint nap személygépkocsival szállítják. Az eredményeket a 3. ábra mutatja be.



3. ábra: Közlekedés az iskola és az otthon között a vizsgált második osztályos tanulók körében

3.1.5. A számítógép használatának gyakorisága

A technika egyre fejlődőbb vívmányai már régóta nem csak a felnőtt korosztályt kötik le. Ezt igazolják eredményeink, melyek szerint szinte minden gyermek szokott számítógépet használni. Azonban a vizsgált mintában szignifikánsan többen ülnek a számítógép előtt a községi iskola tanulói ($p=0,011$), mint a városi iskolába járó diákok. Ennek okaként feltételezhető, hogy délutáni lehetőségként már az alsós osztálybelieknek is választható informatika szakkör a községi iskolában. Robbins–Johnson–Cunliffe (2009) kutatása alapján a külföldi diákok azonban jelentősen több időt töltenek technikai eszközök használatával, mint az általunk vizsgált magyar kisdiaékok. A számítógép használatának gyakoriságát a 4. ábra mutatja be.



4. ábra: A számítógép használatának gyakorisága

3.1.6. *Estleges fájdalom előfordulása és helye*

A két intézmény kisdíákjainak több mint a fele (59%) úgy nyilatkozott, hogy egyáltalán nem tapasztal fájdalmat egy iskolai napot követően. A számítógép használata közben, illetve utána jelentkező fájdalmat illetően a városban tanulók nagyobb hányada (43%) a nyaki fájdalmat jelezte. Ez utóbbi probléma adódhat a gyakori számítógép-használat miatt, amit súlyosbít az egyes kutatások által megállapított jelenség, miszerint a gerincnek nem megfelelő statikus testhelyzet felvétele hosszú távon fájdalmat okozhat (Straker et al. 2009; Dockrell–Earle–Galvin 2010).

3.1.7. *Rajzos ábrák eredményei*

A kérdőívben három, ábrákat tartalmazó kérdés is szerepelt, amelyeknél mindig a helyes rajzot kellett kiválasztani a gyermekeknek. Az első ábra egyik képén fokozott gerincgörbületű, a másikon pedig fiziológiás gerincgörbületű egyén volt látható. Nem tapasztaltunk szignifikáns különbséget a két iskola tanulóinak válaszai között ($p=0,574$). Legtöbben felismerték az egészséges testtartású embert. A második ábrán egy nehéz súly megemelésének módozatait láthatták. Ebben az esetben szignifikánsan többen jelöltek helyes választ a községi iskola tanulói (74%), mint a városi társaik (52 %) ($p=0,032$). A harmadik ábránál a helyes cipekedés módját teszteltük, melynél választhattak, hogy egy kézben vagy mindkét kézben egyenletesen elosztva helyes-e a teher hordozása. A válaszok nem tartalmaztak jelentős eltérést, nagyrészt (94%) a helyes képet jelölték.

3.2. **A tanulók második kérdőívének eredményei**

Tóth és Tóthné (2000) kutatásához hasonlóan a második kérdőívet az elsőtől számított nyolc hónap múlva töltöttük ki a tanulókkal, amelyben vizsgáltuk a szokásaikban bekövetkezett változásokat, valamint a gerinciskolában tanult ismereteiket.

Ismét mértük a közlekedési szokásokat az otthon és az intézmény között. A téli hónapra tekintettel, több gépjárművel való közlekedőre számítottunk, mint a tavaszi mérésnél. Feltételezésünk igazolódott. A két kérdőívet összevetve a másodikonál jelentősen többen (68%) írtak be gépjárművel történő közlekedést, azonban ez még nem mutatott szignifikanciát ($p=0,056$).

3.2.1. *A helyes ülés és a megfelelő bútorzat kapcsolata*

Megfigyeltük a tanulók iskolapadban való elhelyezkedésének szokásait. Tóth–Tóthné (2007) és Farkas (2009) kutatásait szem előtt tartva azt néztük, hogy a tanulók a széken helyesen ülnek-e, és a talpuk a talajon helyezkedik-e el. Az ered-

mény alapján megfelelően ülve a széken szignifikánsan több gyereknek (60 %) érle a lába a községi iskolában, mint a városi iskolában (37 %) ($p=0,039$). Megfigyeléseink szerint kijelenthető, hogy a községi iskolában a korosztályuknak megfelelőbb, alacsonyabb székeken ülhetnek a gyermekek.

3.2.2. Elméleti és gyakorlati kérdések a tanult ismeretekről

Feltételezésünk beigazolódt, miszerint a gerinciskolával kapcsolatos ismeretek megszerzése után az elméleti kérdésekre többségben helyes választ adtak a két intézmény tanulói, valamint a rajzos ábrákon a gerinckímélő helyzeteket nagyrészt felismerték, és korrigálni is tudták. Végül az iskolatáska hordásának megfelelő szempontjait kérdeztük, ahol több helyes választ is jelölhettek a gyerekek. A megoldások eredményesnek tekinthetők, ennek oka, hogy mindkét iskola tanulói részt vettek az előzetes oktatáson. A kapott adatok megegyeznek Tóth–Tóthné (2000, 2007) kutatásainak értékeivel.

3.3. A tanítók és a negyedéves tanítójelöltek eredményei

Vizsgálatunk szerint szignifikánsan többen ismerik a tanítók közül a „*Porci Berci barátokat keres*” gerinciskola tartalmát, mint a végzős hallgatók ($p=0,008$). Azonban az ismeretre vonatkozó adatok így is csekélyek, hiszen az aktív pedagógusok mindössze 19%-a ismeri a programot és annak lehetőségeit.

3.3.1. A hanyagtartással kapcsolatos eredmények

A helytelen testtartással rendelkező diákokat mind a tanítók, mind a tanítójelöltek kevesebb mint a fele (46%) javítja ki rendszeresen. Ennek ellenére a tartásjavítás beépítését a testnevelésórákba egyaránt fontosnak tartják, de a válaszadók negyede mégsem alkalmazza rendszeresen a tanórákon. Ennek egyik lehetséges oka lehet, hogy nem ismernek kellő mennyiségű tartásjavító gyakorlatot és játékokat. A tanítók több mint fele (65%) véli úgy, hogy tudatában van a gerincvédelmi szabályoknak. A hallgatók hasonló aránya nem biztos az tudásában (57%). Ezeket az ismereteket teszteltük néhány feladat megoldásával, amely elméleti és gyakorlati kérdéseket is tartalmazott. Beigazolódt, hogy gerincvédelemmel kapcsolatos ismereteik pontosításra és kiegészítésre szorulnak.

A megkérdezett tanítók átlagosan az osztályukban tanuló diákok feléről feltételezik, hogy tartáshibás, (50%), a hallgatók pedig általánosságban véve azt, hogy az osztályok tanulójának több mint fele (62 %) tartáshibás. Ezek a vélemények megegyeznek más hazai felmérés eredményeivel (Farkas 2009). Nagyon fontos

feladat lenne redukálni a fenti százalékos értékeket. E problémák megoldására mindkét fél számottevően a gyógytestnevelők, gyógytornászok bevonását tartaná megoldásnak, valamint a minőségi testnevelést.

Felmértük az igényt egy esetleges gerincvédelmi alapoktatáson és játékos tartásjavító tréningen való részvételre, amelyre mind a tanítók, mind a negyedéves tanító szakos hallgatók jelentős többsége (66%) szívesen jelentkezne, mert hasznosnak tartanák, és a tanórákba is szívesen beépítenék.

4. Következtetések

A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy szükség van a gyermekek témával kapcsolatos minél korábbi oktatására, valamint a gerincvédelmi szabályok és azok kivitelezésének kiemeltebb integrálására a tanítók képzésébe. A prevenció lényege a kórképek megjelenésének megakadályozása, illetve a kialakulóban lévők visszafordítása.

A gyerekek kisiskoláskorban a legfogékonyabbak az újdonságokra, ezért még ekkor lenne lényeges az egészséges életmódhoz való ragaszkodást megszerettetni velük (Farkas 2002, 2003). Ennek következtében a későbbiekben kevesebbeket érintene a gerinc- és egyéb mozgás-szervrendszeri megbetegedés, amely mind társadalmi, mind gazdasági szempontból előnyt jelentene, hiszen például kevesebb időt töltenének az emberek ezekből a problémákból eredően betegállományban (Pikó–Bak 2004; Gál et al. 2009).

Az általunk összeállított és megtartott gerinciskola alkalmával azt tapasztaltuk, hogy a gyermekek nagy lelkesedéssel vettek részt a foglalkozáson és nyitottak a téma iránt.

A felmérést, valamint a saját szerkesztésű gerinciskola-foglalkozást hasznosnak éreztük. Az eredmények igazolják, hogy a tanulók és a pedagógusok további ismereteinek bővítése fontos és szükséges. Ez a kisgyermekek későbbi életében csökkentheti a degeneratív mozgásszervi elváltozások kialakulásának esélyét (Gál et al. 2009).

Bibliográfia

- » Dockrell, S. – Earle, D. – Galvin, R. (2010): Computer-related posture and discomfort in primary school children: The effects of a school-based ergonomic intervention. *Computers & Education*, 2010. vol. 55, no. 1, 276–284. p.

- » Farkas Rita (2009): A gerincfájdalom mint civilizációs kórkép. In: *Magyar Családorvosok Lapja*, 2009. 4. sz. 52–56. p.
- » Farkas Zsuzsanna (2002): Mozgásterápia a gerincgyógyászatban. In: *Nővér Praxis*, 2002. 5. évf. 6–7. sz. 24–28. p.
- » Farkas Zsuzsanna (2003): Gyermekkorban kialakuló gerincelváltozások és mozgásterápiás kezelésük. In: *Nővér Praxis*, 2003. 6. évf. 10. sz. 12–16. p.
- » Gál Nikolett – Tihanyi József – Horváthné Kívés Zsuzsanna – Oláh András – Betlehem József – Marton – Simora József – Németh Katalin – Müller Ágnes – Járomi Melinda (2009): Aktív és passzív technikák alkalmazása, valamint a fájdalomérzet és a testtartás változása közötti összefüggések vizsgálata chronic low back pain szindrómás páciensek körében. In: *Nővér*, 2009. 22. évf. 6. sz. 3–13. p.
- » Piko Bettina – Bak Judit (2004): A laikus egészségkép orvosi jelentősége: gyermekek véleménye egészségről és betegségről. In: *Orvosi Hetilap*, 2004. 145. évf. 39. sz. 1997–2002. p.
- » Riskó Ágnes – Róde László – Bazsa Géza – Sedlák Mária – Orosz Márta (2000): Gerincferdülést megelőző, tartásjavító program beindítása és tapasztalatai Borsod–Abaúj–Zemplén megyében. In: *Gyermekgyógyászat*, 2000. 51. évf. 5. sz. 521–528. p.
- » Robbins, M. – Johnson, I. P. – Cunliffe, C. (2009): Encouraging good posture in school children using computers. *Clinical Chiropractic*, 2009. vol. 12, no. 1, 35–44. p.
- » Schmidt, J. – Docherty, S. (2010): Comparison of the posture of school children carrying backpacks versus pulling them on trolleys. *Clinical Chiropractic*, 2010. vol. 13, no. 4, 253–260. p.
- » Straker, L. – Maslen, B. – Burgess-Limerick, R. – Pollock, C. (2009): Children have less variable postures and muscle activities when using new electronic information technology compared with old paper-based information technology. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 2009. vol. 19, no. 2, 132–143. p.
- » Szatmáriné Ifi Terézia (1996): Gyermekkorai testtartási rendellenességek, gerincdeformitások megelőzését célzó program tapasztalatai Zala megyében. In: *Egészségnevelés*, 1996. 37. évf. 1. sz. 36–38. p.
- » Tóth Klára – Tóthné Steinhausz Viktória (2000): Porci Berci barátokat keres egészségmegőrző oktatóprogram kisiskolásoknak. In: *Mozgásterápia*, 2000. 9. évf. 2. sz. 10–13. p.
- » Tóth Klára – Tóthné Steinhausz Viktória (2007): Az iskolakezdés gyógytornász szemmel. In: *Fizioterápia*, 2007. 16. évf. 3. sz. 15–19. p.
- » Vargáné Szabó Irén – Horányi Mária – Kovács László – Bordásné Ignác Ildikó – ifj. Kövesdi György (2002): Az iskolatáska súlya és a mozgásszervi betegségek kapcsolata. In: *Egészségnevelés*, 2002. 43. évf. 1. sz. 25–27. p.

Tanítójelöltek testnevelés tantárggyal kapcsolatos véleményének vizsgálata

Kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy több oldalról megközelítve próbáljuk megismerni a tanító szakos hallgatók testnevelés tantárggyal kapcsolatos véleményét. Arra kerestünk konkrét válaszokat, hogy milyen a tantárgy iránti attitűdjük, mit gondolnak a tantárgyat oktatók munkájáról, hogyan vélekednek egyes, a tantárgyhoz köthető szakmai kérdésekről, nevelési feladatokról. A kérdőíves vizsgálat egy ötfokozatú attitűdskálás felmérésre épült, amelybe hat felsőoktatási intézmény 676 tanító szakos hallgatóját sikerült bevonni. A válaszadók eredményeiből kitűnik, hogy a hallgatók fontosnak tartják a testnevelés tantárgyat, viszont egyes szakmai jellegű kérdésekben olykor határozatlannak bizonyulnak, ami rávilágít olyan lényeges pontokra, amelyeket érdemes lenne hangsúlyosabban kezelni az elméleti és a gyakorlati képzés során.

Bevezetés

Az általános iskolák alsó tagozatán a testnevelési órák 80%-át alsó tagozatos tanítók tartják, amelybe a testnevelés műveltségterülettel rendelkező tanítók nincsenek beleszámolva (Gergely 2002). Sebőkné (2003) kutatásában ugyanilyen arányról számol be az 1–2. osztályok vonatkozásában. Mindebből egyértelműen következik, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével a megnövekedett óraszámok nemcsak a szaktanárok, hanem a tanítók munkáját is komolyan befolyásolják. Ennek okán a tanítókra jelentős szerep hárul a testnevelés oktatásában, ezért egyáltalán nem elhanyagolható kérdés, hogy a leendő tanítóknak milyen a testnevelés tantárgyról alkotott véleményük, attitűdjük.

A kutatásban tehát hangsúlyos szerepe van az attitűdnek, amely fogalom jellemzően a szociálpszichológiában használatos, de a pedagógia területén is gyakran alkalmazott kifejezésnek számít. A szakirodalomban fellelhető attitűd-definí-

* Kiss Zoltán egyetemi tanársegéd; Kaposvári Egyetem Sport Iroda és Létesítmény Központ Sportszolgáltatási Csoport, kiss.zoltan@ke.hu
Szabó Eszter egyetemi tanársegéd; Kaposvári Egyetem Sport Iroda és Létesítmény Központ Sportszolgáltatási Csoport, szabo.eszter@ke.hu

ciók közül az egyik legegyszerűbb meghatározás úgy hangzik, hogy az attitűd egy érzés valami mellett vagy ellen (Remmers–Gage–Rummel 1960: 67; idézi: Trivedi: 2011: 91). A témában gyakorta idézik Allport definícióját, ami a Halász–Hunyadi–Marton (1979: 49) által szerkesztett könyvben a következőképpen olvasható: „az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reakcióira mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik.” Az attitűdöket közvetlenül nem lehet megfigyelni, de következtetni lehet rá a személy szóbeli, viselkedéses vagy nem verbális, érzelmi reakcióiból, melyek **mérésére** számos változatú attitűdskála szolgál (Pedagógiai Lexikon I., 1997).

Az elmúlt évtizedekben a hazai oktatás minden szintjén végeztek kutatásokat a testnevelés tantárggyal kapcsolatos attitűdökről, amelyekből egyértelműen nyilvánvalóvá válik, hogy a testnevelés a kedvelt tantárgyak közé tartozik (Szepes 1977, idézi: Vass 1979; Földesiné 1989; Jankovics 1990; Báthory 2000; Pápai–Sebőkne 2001; Oláh–Makszin 2005; Hamar–Karsai 2008). Ugyanakkor figyelmeztető jelek is vannak, mert a testnevelés tantárgy és az iskolai sport kedveltsége csökkenő tendenciát mutat (Gombocz 1999), ami leginkább a felsőbb évfolyamokra jellemző (Báthory 1989).

Annak érdekében, hogy a tanulók körében a tantárgy népszerűsége fennmaradjon, esetleg még tovább javuljon, a tantárgy iránt pozitív attitűddel rendelkező tanítókra, tanítójelöltekre van szükség, hiszen az alsó tagozatos testnevelés tanításban szerepük meglehetősen meghatározó.

Kutatás célja

Kutatási céljaink között szerepelt megismerni a tanító szakos hallgatók testnevelés tantárgy iránti attitűdjét, továbbá azt, hogy mit gondolnak a tantárgyat oktatók munkájáról, hogyan vélekednek egyes tantárgyhoz köthető szakmai kérdéssről vagy nevelési feladatról. Célunk volt továbbá feltárni a nemek, évfolyamok és műveltségterületek közti különbségeket és hasonlóságokat.

Minta és módszer

A kutatásba összesen 676 tanítójelöltet sikerült bevonni 2009 és 2013 között. 254 kérdőívet helyben, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának tanító szakos hallgatói töltöttek ki, míg a fennmaradó 422 kérdőívet másik öt intézménynek

a hallgatói biztosították (EJF, ELTE-TÓK, NYME-MNSK, SZIE-ABK, SZTE-JGYPK). A hallgatók nem szerinti megoszlása: 574 fő (84,9%) nő, 102 fő (15,1%) férfi.

A vizsgálat alapját egy ötfokozatú, Likert-típusú attitűdskálás felmérés adta, amelyben a megfogalmazott állításokkal való egyetértés vagy egyet nem értés szintjét kellett jelölni a válaszadóknak. Az ötös skálán a „*határozott egyetértés*” az egyes, az „*egyetértés*” a kettes, a „*nem tudom*” a hármas, az „*egyet nem értés*” a négyes, a „*határozott egyet nem értés*” pedig az ötös értéket jelenti, amely értékek segítségével átlagszámítást végeztünk. A pozitív töltettel megfogalmazott állításoknál az alacsony, a negatív töltetűeknél a magasabb átlageredményeket számítottuk kedvező válasznak. A teljes mintát a nemek, az évfolyamok és a műveltségterületek mentén is összehasonlítottuk. Annak érdekében, hogy ne legyen túlságosan széttagolva a kutatás, a 11 műveltségi területet racionális elvek mentén 6 csoportra osztottuk. (Így lett az angol és német műveltségterületből például egy idegen nyelvre keresztelt csoport.)

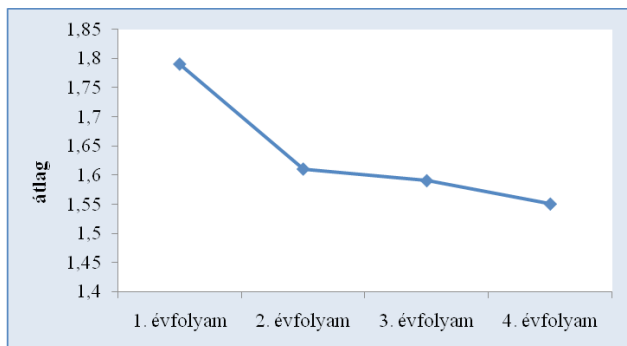
Eredmények

A teljes kutatás eredményeit a jelen tanulmányban nem tudjuk közölni, viszont három, tartalmilag eltérő témájú és elemzett eredményt az alábbiakban bemutatunk.

A testnevelés tantárgy megítélésének témaköre

„*A testnevelés tantárgy ugyanolyan fontos, mint bármely más iskolai tantárgy.*” Az állításra való reakciók szignifikáns eltérést mutattak a női és a férfi hallgatók között ($t=-2,749$; $p=0,007$). A férfi hallgatók válaszáinak átlaga 1,44, a nőké szignifikánsabb magasabb, 1,68 lett. A férfiak esetében a kisebb átlag azt jelenti, hogy ők inkább egyetértettek a megfogalmazással, mint a női hallgatók. Ennek az lehet az oka, hogy az összes férfi hallgató között szignifikánsabb több a testnevelés műveltségterületes, akik a saját választott területüket jobban, vagy legalább annyira fontosnak tartják, mint a többi területet. Amennyiben csak a testnevelés műveltségterületes hallgatókat vizsgáltuk a nemek mentén (123 nő, 51 férfi), akkor a nők válaszáinak átlaga 1,35; a férfiaké pedig 1,31 lett, amely eltérés már egyáltalán nem szignifikáns. Tehát az állításra kapott válaszok eredményeiből kiderült, hogy a testnevelés műveltségterületes hallgatók között a különbségek kisebbek az átlagok és a szórások között, vagyis a véleményük nagyon megegyező képet mutatott a nemektől függetlenül.

Abban az esetben, ha a válaszokat az évfolyamok mentén vizsgáltuk, akkor a következő eredményeket kaptuk: az 1. évfolyamosok eredményei (1,79) szignifikánsan negatívabbak, mint a 3. (1,59) és a 4. évfolyamon (1,55) hallgatók eredményei (1. ábra). A kapott adatokból (folyamatosan csökkenő átlagok) egyértelműen érzékelhető, hogy a képzés kimenete felé haladva fokozatos a javulás a tantárgy megítélésében.



1. ábra: A testnevelés tantárgy megítélésének pozitív irányú változása a képzés kimenete felé haladva

A testnevelés tantárgy feladataival kapcsolatos témakör

„A testnevelés órát oktató tanítóknak nem feladata az egész életen át tartó, az életmódba beépülő testkultúra kialakítása.” Ez egy negatív töltetű állítás, amelynél az egyet nem értés jelentette a kedvező választ. A teljes minta vonatkozásában 3,7-es átlagot kaptunk. Ezek után megvizsgáltuk az évfolyamok mentén kapott válaszokat, amely szerint az 1–2. évfolyamosok szignifikánsan negatívabb véleményen voltak, mint a 3–4. évfolyamosok, ami rontotta az átlagot (1–2. évf. átlag: 3,59; 3–4. évf. átlag: 3,82). A teljes minta 3,7-es átlaga sem mondható kifejezetten rossznak, hiszen az eredményekből egyértelműen javuló tendencia olvasható ki, ami azt mutatja, hogy a képzés folyamán megfelelő változások érhetők el a hallgatók szemléletében. Az állítás nemek menti vizsgálata során a nagy elemszám ellenére sem tapasztaltunk szignifikáns eltérést a női (3,68 átlag) és a férfi (3,70 átlag) hallgatók között.

Az 1. táblázatban látható, hogy a testnevelés műveltségterületes, illetve a többi műveltségterületes hallgató válaszainak összevetése viszont már jelentős eltérést mutatott, ugyanis a megfogalmazott állításra kapott válaszok átlaga 3,94 és 3,61 volt ($t=3,81$; $p=0,00$ szinten szignifikáns). A kapott válaszok közötti legmarkánsabb véleménykülönbség a testnevelés (átlag: 3,94) és a természetismeret (átlag: 3,52) műveltségterületes hallgatók között volt ($t=2,49$; $p=0,013$). A testnevelés,

a matematika-informatika és az idegen nyelvi műveltségterületek a válaszok tekintetében szignifikánsan nem térnek el egymástól, akárcsak a testnevelésen kívüli összes műveltségterület csoportja sem.

Műveltségi területek	N	Substforalpha = 0.05
		I
Természetismeret	50	3,52
Magyar - Ember és Társadalom	164	3,55
Ének - Rajz - Technika	107	3,57
Idegen nyelv	128	3,70
Matematika - Informatika	53	3,74
Testnevelés	174	3,94

1. táblázat:

Vélemények a testnevelés és az egész életen át tartó, az életmódba beépülő testkultúra viszonyáról

Megvizsgáltuk a bejövő és a végzős évfolyamokat is oly módon, hogy a testnevelés műveltségi területek eredményeit hasonlítottuk össze a többi műveltségi területtel. Az 1. évfolyamos testnevelés műveltségterületek átlaga 3,79 a többieké 3,37; a 4. évfolyamos testnevelés műveltségterületek átlaga 4,14 a többieké 3,65, amelyek szignifikáns különbségek. Feltűnő, hogy az idő előre haladtával pozitív irányú véleményváltozás történt mindkét csoport vonatkozásában, a végzős testnevelés műveltségterületek 4,14-es átlaga pedig kifejezetten megnyugtató eredménynek számít.

A testnevelés tanításával kapcsolatos szakmai jellegű vélemények témaköre

„Elsősorban a jobb képességű gyerekeknek fontos a testnevelés, mert belőlük esetleg még jó sportoló válhat.”

A minta átlaga 4,16. A hallgatók 88,2%-a különböző mértékben, de elutasítja a fenti kijelentést, 8,4%-uk viszont egyetért vele, amitől függetlenül a közel 90%-os arány kedvező eredménynek számít. A nők 4,16-os, a férfiak 4,15-ös átlageredménye jól tükrözi a nemek közti véleményazonosságot a kérdésben. A testnevelés műveltségterületek eredményei minimálisan jobb képet mutatnak a többi műveltségterülettel összehasonlítva, de a két csoport között az eltérés nem szignifikáns. Az összes műveltségterület egymással való összevetésénél sem találtunk jelentős különbségeket. Az évfolyamok között lefolytatott vizsgálatban az 1. évfolyam eredménye szignifikánsan eltér a többi évfolyam eredményétől, tehát kevésbé elutasítóak ebben a kérdésben, amit magyarázhat az a tény, hogy a képzés elején jártak az adatfelvétel idejében (2. táblázat).

Évfolyam	N	Subsetforalpha = 0.05	
		1	2
1. évfolyam	185	3,84	
2. évfolyam	189		4,19
4. évfolyam	159		4,29
3. évfolyam	143		4,38

2. táblázat: Tanítójelöltek véleménye a testnevelés hasznossága és a képességek közötti kapcsolatról

A gyakoriságokat megvizsgálva a teljes mintában a *nem ért egyet* és a *határozotlan nem ért egyet* válaszok aránya lényegében 5:4-hez, addig az 1. évfolyamosok esetében ugyanez 2:1-hez. Ez egyrészt megmagyarázhatja az átlagok közti különbségeket, másrészt pedig, míg a teljes mintában 6% jelölte az egyetértés választ, addig az 1. évfolyamon ennek a duplája. Ez a két tényező együttesen megmagyarázza az alacsonyabb átlagot az 1. évfolyamon.

Összegzés

Jelen tanulmányban közölt eredmények alapján megállapítható, hogy a nemek mentén jelentősebb véleménykülönbség csak a tantárgy megítélésének témakörében volt tapasztalható; a műveltségterületek összehasonlítása mentén viszont már többször tapasztaltunk szignifikáns eltéréseket. Az évfolyamok mentén történt vizsgálatok egyértelműen azt mutatják, hogy a képzés kimenete felé a hallgatók hozzáállása és véleménye javuló tendenciát mutat. Amennyiben a vizsgálat egészét tekintjük, akkor egyes kérdések területén nagyfokú bizonytalansággal is találkozhatunk, ami ráirányítja a figyelmet olyan lényeges dolgokra, amiket érdemes lenne hangsúlyosabban kezelni az elméleti és a gyakorlati képzés során. A vizsgálat egészének összegzéseként megállapítható, hogy a hallgatók fontosnak tartják a testnevelés tantárgyat, viszont egyes szakmai jellegű kérdésekben olykor határozatlannak bizonyulnak.

Bibliográfia

- » Allport, G. W. (1979): Az attitűdök. In: Halász László – Hunyady György – Marton L. Magda (szerk.): Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1979. 41–56. p.
- » Báthory Zoltán (1989): Tanulói kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. In: *Pedagógiai Szemle*, 1989. 39. évf. 12. sz. 1162–1172. p.

- » Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák-különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlat. Budapest: Tankönyvkiadó, 2000. 330 p.
- » Földesiné Szabó Gyöngyi (1982): A testnevelésórák iránti attitűdökről egy empirikus vizsgálat alapján I–II. In: *Testnevelés tanítása*, 1982. 4–5. sz.
- » Gergely Gyula (2002): A testnevelés tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. júl.–aug. 161–174. p.
- » Gombocz J. (1999): Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón. In: *Kalokagathia*, 1999. 1–2. sz. 15–39. p.
- » Hamar Pál – Karsai István (2008): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11–18 éves fiúk és lányok körében. In: *Magyar pedagógia*, 2008. 108. évf. 2. sz. 135–147. p.
- » Jankovics Júlia (1990): A tanulóifjúság testneveléssel és sporttal kapcsolatos attitűdjei. In: *A Magyar Testnevelési Egyetem közleményei*, 1990. 2. sz. 31–63. p.
- » Oláh Zsolt – Makszin Imre (2005): A tanulók viszonyulása a testneveléshez és a testnevelési osztályzatokhoz. In: *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2005. 1. sz. 23–26. p.
- » Pápai Júlia – Sebőkné Lóczy Márta (2001): A tanítójelöltek sporttal kapcsolatos attitűdjeinek és néhány pszichikus tulajdonságának vizsgálata. In: *Kalokagathia*, 2001. 1–2. sz. 70–80. p.
- » Pedagógiai Lexikon I. kötet (1997) Szerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván, Budapest: Keraban.
- » Sebőkné Lóczy Márta (2003): A testnevelés és sport műveltségi terület tanítási-tanulási folyamata a tanítóképzésben. [PhD-értekezés] Budapest : Semmelweis Egyetem Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola, 178 p.
- » Trivedi, T. (2011): Assessing secondary school teachers' attitude towards teaching profession. *E-journal of All India Association for Educational Research (EJAIAER)*, 2011. vol. 23, no. 1–2, 91–110. p.
- » Vass Miklós (1979): Testnevelés szakos hallgatók motivációs tényezőinek vizsgálata. Bölcsészdoktori disszertáció, ELTE kézirat.

Tanulásban akadályozott és ép értelmű tanulók testi fejlődése és motoros teljesítménye

A vizsgálatot Keszthely város két iskolájában végeztük 2009–2013 között 149 ép értelmű és tanulásban akadályozott 9–11 éves gyermekkel. A többségi általános iskolában 126 fő, a másik iskolában, a tanulásban akadályozott gyermekek 23-an voltak. Testi fejlettség közül a testmagasságot (cm) és a testtömeget (kg) mértük. Motoros tesztek közül pedig 20 m-es gyors/vágtafutást (s), helyből távolugrást (cm), hatperces tartós futást (m), medicinlabda-dobást előre, alsó dobással (m) és akadálypályát (s) vizsgáltuk.

LSD próbával összehasonlítottuk a tanulók testi fejlettségét és motoros teljesítményét életkoronként és nemenként a két iskolatípusra tekintettel.

A vizsgálat eredményei szerint testi fejlettségben és motoros teljesítményben is különbség mutatkozik az ép értelmű és a tanulásban akadályozott tanulók között.

Bevezetés

A testi fejlettség meghatározására leginkább a testmagasságot és a testtömeget használják. A kondicionális képességeket pedig az idegrendszeri érést kísérő mozgás- és mozdulatgyorsaság, valamint a testnagysággal arányos állóképesség fejlődésében lehet számottevően felismerni és nyomon követni (Győri 1988).

A motoros tesztek alkalmazásakor azt az elvet követték (Farmosi–Gaál 2007), hogy az emberi motoriumot csak a kondicionális és koordinációs képességek együttes mérésével ismerhetjük meg.

Farmosi–Gaál (2011) 2002 és 2004 közötti időben 4452, 3–11 éves óvodás- és kisiskolás korú gyermeket vizsgált, 2221 lányt és 2231 fiút. Vizsgálták a testmagasságot, testtömeget, motoros tesztek közül pedig: 20 m-es vágtafutást, helyből távolugrást, 6 perces tartós futást, ritmusváltásos futást, egy lábon való egyensúlyozást, tömöttlabda-dobást előre, bumerángthutást és akadálypályát. Testi fejlettségre

* Szabó Eszter egyetemi tanársegéd; Kaposvári Egyetem Sport Iroda és Létesítmény Központ Sportszolgáltatási Csoport, szabo.eszter@ke.hu
Kiss Zoltán egyetemi tanársegéd; Kaposvári Egyetem Sport Iroda és Létesítmény Központ Sportszolgáltatási Csoport, kiss.zoltan@ke.hu

vonatkozóan azt állapították meg, hogy az életkoronkénti átlagok közötti különbségek szignifikanciája, valamint a hazai referencia adataival való összehasonlítás alapján, a gyermekek jó testi fejlettsége állapítható meg. Azt is megtapasztalták, hogy a 4–11 éves kor a testi fejlődés egy igen intenzív szakasza, amelyen belül különösen a 7–9 éves kor az, ahol a legnagyobb változások tapasztalhatók. Az iskolába lépéssel egyidejűleg megkezdődő, felgyorsult testi fejlődést több belső és külső tényező eredményezheti. A szerzők úgy gondolják, hogy ennek egyik összetevője az az életmódbeli változás, amely kevesebb mozgáslehetőséggel jár együtt, és amelyre elsősorban a testtömegbeli gyarapodás utal. Mindkét nemre, valamint valamennyi motoros tesztre kiszámított különbség 128. Ebből 94, vagyis az esetek 73,4%-a szignifikáns. Úgy gondolják tehát, hogy a vizsgált időszak a mozgás fejlődése szempontjából egy komplex érzékeny szakasz. Kiemelhető még, elsősorban a lányoknál a 7–8 éves kor. Ide, valamint a 9–10 éves kor közé esik az egyébként testtömeg-függő tömörtlabda-dobásban a legjelentősebb változás.

„Tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai/és vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességek, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak” (Mesterházi 2008).

Számos vizsgálat szerint a testi fejlettségben és a motoros teljesítményben különbség lehet az ép értelmű és a tanulásban akadályozott gyermekek között.

Keresztmetszeti vizsgálatokat végezve tanulásban akadályozott gyermekeken, azt az eredményt kapták, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek testméreteinek átlaga eltér az épek átlagaitól, de a különbség statisztikailag csak ritkán szignifikáns. A különbségek az életkor előrehaladtával növekednek. A testi felépítés gyakran diszproporcionális, mert az említett különbségek előjele különböző (Buda–Kaposi 1988; Tóth 1993).

Pilák (2008) többségi általános iskolába járó tanulók motoros teljesítményeit hasonlította össze tanulásban akadályozott gyermekek eredményeivel. 3 féleven keresztül félévente 1 vizsgálatot végzett a tanulókkal. Kitűnt, hogy a tanulásban akadályozott tanulók mindegyik tesztben rosszabbul teljesítettek, mint ép társaik. A szerzőnek az a hipotézise, miszerint a tanulásban akadályozott tanulók csak az erőt igénylő próbákban mutatnak gyengébb teljesítményt, a gyorsaságot és állóképességet igénylő tesztekben nem, a vizsgálatok során nem igazolódott.

Vámos (2007) Laborfalusi Margit vizsgálatára hivatkozva, azt írja le, hogy 40%-ban található kissé fejletlen testalkat, az életkori átlagnál alacsonyabb testmagasság és testsúly a tanulásban akadályozott gyermekeknél.

Tekintve, hogy a vázolt témakörben meglehetősen kevés a kutatási eredmény, vizsgálatunk célja az volt, hogy összehasonlítsuk az ép értelmű és a tanulásban akadályozott gyermekek testi fejlettségét és motoros teljesítményét.

Anyag és módszer

A vizsgálatot Magyarországon végeztük 2009–2013 között 9–11 éves gyermekek körében. A felmérés 126 fő ép értelmű, a keszthelyi Csány-Szendrey Általános Művelődési Iskola Csány utcai tagintézmény alsó tagozatos tanulója, valamint a keszthelyi Zöldmező Utcai Általános Iskola, Diákotthon, Speciális Szakiskola, Kollégium, Nevelési Tanácsadó, Pedagógiai Szakszolgálat, Egységes Gyógypedagógia Módszertani Intézmény 23, tanulásban akadályozott tanulója terjedt ki.

A vizsgálatban részt vevő gyermekek létszámát, valamint átlagéletkorukat az 1. és 2. táblázat tartalmazza.

Életkor (év)	Fiúk		Lányok		Együtt	
	Létszám	Átlag	Létszám	Átlag	Létszám	Átlag
9	20	8,96	22	9,04	42	9,00
10	18	10,03	31	10,00	49	10,01
11	13	10,81	22	10,83	35	10,82
Összesen	51	-	75	-	126	-

1. táblázat: Az ép értelmű tanulók létszáma és decimális életkora, nem és életkor szerint

Életkor (év)	Fiúk		Lányok		Együtt	
	Létszám	Átlag	Létszám	Átlag	Létszám	Átlag
9	3	9,17	-	-	3	9,17
10	6	10,09	3	9,99	9	10,04
11	6	10,83	5	10,97	11	10,90
Összesen	15	-	8	-	23	-

2. táblázat: A tanulásban akadályozott tanulók létszáma és decimális életkora, nem és életkor szerint

Mértük a testmagasságot és a testtömeget, az antropometriában előírtak szerint (Mészáros 2003), mivel ezek jellemzik legjobban a testméretet.

Motoros tesztek közül pedig a következőket: 20 m-es gyors/vágtafutást, helyből távolugrást, medicinlabda-dobást előre, hatperces tartós futást és akadálypályát.

20 m-es vágtafutás

Kijelöltünk egy 20 m-es egyenes szakaszt az udvaron, rajt- és célvonalal úgy, hogy a célvonal mögött még kifutási lehetőségük is maradt a gyerekeknek. Rajtvonallal mögött, vezényszóra indultak el, álló helyzetből, és a lehető leggyorsabb futással kellett megtenniük a távot. Az időt stopperórával mértük 0,1 másodperc pontossággal. Az órát akkor indítottuk el, amikor elhangzott a *rajt* vezényszó, és akkor állítottuk meg, amikor a gyermek a mellkasával a célvonal síkját elérte (gyorsasági teszt).

Helyből távolugrás

Elugróvonal mögött 2 lábról történt az ugrás. A távolságot cm-es pontossággal, az elugróvonalra merőlegesen mértük az elugróvonal és az utolsó nyom között. A gyerekek két kísérletet tehettek. A jobb eredményt jegyeztük fel (gyorsító teszt).

Medicinlabda-dobás előre

A labda 1 kg-os. A gyerekek a dobóvonal mögött álltak fel kis terpeszállásban, szemben a dobás irányával. A labdát mellső mélytartásban tartva, térdhajlítással és előrehajlással szerzett lendülettel, felegyenesedve dobták el. Dobás közben kis elugrás vagy lépés – maximum egy lábfej – meg volt engedve. Minden gyermek két dobást hajtott végre. A jobb eredményt jegyeztük fel. A mérés 10 cm-es pontossággal történt (gyorsító teszt).

Hatperces tartós futás

A teszt végrehajtása az udvaron lévő kézilabda pálya körül, 40 x 20 m-es területen történt. A terület sarkaira jelzőbóját tettünk, amit kívülről kellett megkerülni a gyerekeknek. Az előbbieken leírt terület körül kellett futniuk a gyerekeknek folyamatosan hat percig. Elfáradás esetén a futást járás is helyettesíthette (amit igénybe is vettek), megállni azonban nem volt szabad. A futás alatt folyamatosan számoltuk a köröket, majd az idő leteltével, sípszóra meg kellett állniuk. Méteres pontossággal határoztuk meg az utolsó körben megtett távolságot. A körök számához hozzáadtuk az utolsó körben megtett távolságot. Ez került a jegyzőkönyvbe (állóképességi teszt).

Akadálypálya

A következő akadálypályát építettük fel: a rajtvonaltól 1,5 méterre, majd további 1–1 méterre helyeztünk el öt darab medicinlabdát. Az utolsó medicinlabdától 1 méterre állítottunk egy 50 cm magas akadályt (2 zsámoly felállítva, és egy gumikötelet húztunk át fölöttük) majd egy kétrészes svédsekrényt. Ugyancsak felállítottunk egy 40 cm magas akadályt (2 zsámoly fektetve, fölötté egy gumikötél), a másik oldali akadállyal egy vonalban. Az akadálytól 2,5 méterre helyeztünk el két labdát, amelyek között a távolság 2 méter. A labdákat összekötő egyenes merőleges volt a haladás irányára. A célvonalig – amely egy vonalban volt a rajtvonallal – megmaradt távolságon arányosan helyeztünk le egy tornaszőnyeget. Az akadálypálya teljesítése a következő. *Rajt* vezényszóra szalomfutással végighaladtak a gyerekek a medicinlabdák között, majd átbújtak az első akadály alatt. Kanyarodással továbbhaladva felugrottak a svédsekrényre és végigkúsztak vagy másztak rajta, majd megfordulva a másik oldalon leugrottak. Megfordulás után a második akadályt át kellett lépni vagy ugrani, majd a tetszés szerinti oldalon kezdve, meg kellett cserélni a két labdát. Tovább haladva, a tornaszőnyegen a hosszúsági tengely körüli, hengeredéssel át kellett gurulni a szőnyeg másik oldalára. Itt felállva futással kellett tovább haladni a célig. A feladatot a gyermekek egyszer gyakorolhatták. A végrehajtás közben mondtuk a gyerekeknek a soron következő feladatot. Az időt 0,1 másodperces pontossággal mértük (gyorsasági koordinációs teszt).

MS Excel adatbáziskezelő programba felvittük a vizsgált adatokat. A felvett alapadatokat SPSS statisztika programmal értékeltük. Alapstatisztikát számoltunk mindkét iskola összes tanulója. LSD próbával összehasonlítottuk az azonos életkorú, 9–11 éves gyermekek testi fejlettségét és motoros teljesítményét életkoronként és nemenként a két iskolatípusra tekintettel.

Eredmények és értékelésük

A 3. és 4. táblázatban a gyermekek testméreteinek eredményei és az eredmények közti különbségek szignifikanciája láthatók.

Az ép értelmű tanulók minden esetben magasabbak voltak hasonló életkorú és azonos nemű tanulásban akadályozott társaiknál. Szignifikánsan azonban csak a 10 éves ép értelmű fiúk voltak magasabbak a 10 éves tanulásban akadályozott fiúknál.

Testtömeg tekintetében fiúknál minden esetben az ép értelmű tanulók nehezebbek voltak tanulásban akadályozott társaiknál. Lányok esetében viszont a ta-

nulásban akadályozott gyermekek voltak nehezebbek az ép értelmű társaiknál. Itt azonban egy esetben sem volt szignifikáns a különbség.

Életkor (év)	Ép értelmű fiúk (cm)	Tanulásban akadályozott fiúk (cm)	Ép értelmű lányok (cm)	Tanulásban akadályozott lányok (cm)
9	136,88	130,16	139,05	
10	139,65 p<0,01	131,00 p<0,01	140,51	136,67
11	144,57	140,36	145,47	142,70

3. táblázat: A tanulók testmagasság-átlageredményeinek összehasonlítása

Életkor (év)	Ép értelmű fiúk (kg)	Tanulásban akadályozott fiúk (kg)	Ép értelmű lányok (kg)	Tanulásban akadályozott lányok (kg)
9	33,05	25,90	34,96	
10	36,66	29,27	36,61	37,60
11	42,91	31,75	38,61	40,58

4. táblázat: A tanulók testtömegének összehasonlítása

Motoros tesztek közül a 20 m-es futás átlageredményei és az átlagok közti különbségek az 5. táblázatban láthatók. Kitűnik, hogy a 9 éves, tanulásban akadályozott fiúk gyorsabbak voltak ép értelmű társaiknál. Igaz, hogy a különbség nem volt szignifikáns. A többi esetben mindig az ép értelmű gyermekek voltak a jobbak. Szignifikáns különbség a 10 éves fiúk, valamint a 10 és 11 éves lányok esetében mutatkozott.

Életkor (év)	Ép értelmű fiúk (s)	Tanulásban akadályozott fiúk (s)	Ép értelmű lányok (s)	Tanulásban akadályozott lányok (s)
9	4,74	4,22	4,82	
10	4,64 p<0,001	5,87 p<0,001	4,69 p<0,001	5,93 p<0,001
11	4,49	4,79	4,48 p<0,01	5,34 p<0,01

5. táblázat: A tanulók 20 m-es vágtafutás-átlageredményeinek összehasonlítása

TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT ÉS ÉP ÉRTELMŰ TANULÓK TESTI FEJLŐDÉSE ÉS
MOTOROS TELJESÍTMÉNYE

Életkor (év)	Ép értelmű fiúk (cm)	Tanulásban akadályozott fiúk (cm)	Ép értelmű lányok (cm)	Tanulásban akadályozott lányok (cm)
9	123,57	125,00	110,22	
10	128,07	109,00	120,69 p<0,05	93,33 p<0,05
11	130,91	134,17	131,00 p<0,001	101,00 p<0,001

6. táblázat: A tanulók helyből távolugrás-átlageredményeinek összehasonlítása

Helyből távolugrásban (6. táblázat) a 9 és 11 éves, tanulásban akadályozott fiúk kis mértékben ugyan, de jobban teljesítettek ép értelmű társaiknál. A többi esetben az ép értelmű gyermekek nagyobbat ugrottak, mint a tanulásban akadályozott kortársaik. Szignifikánsan jobbak azonban mindkét esetben (10 és 11 évesek) csak a lányok voltak.

Életkor (év)	Ép értelmű fiúk (m)	Tanulásban akadályozott fiúk (m)	Ép értelmű lányok (m)	Tanulásban akadályozott lányok (m)
9	5,92	4,80	5,35	
10	7,06 p<0,001	4,93 p<0,001	6,51	5,71
11	7,82	6,80	7,43 p<0,001	5,15 p<0,001

7. táblázat: A tanulók medicinlabdadobás-átlageredményeinek összehasonlítása

A 7. táblázatban a gyermekek medicinlabda-dobás eredményei és az átlagok közti különbségek láthatók. Minden esetben az ép értelmű gyermekek nagyobbat dobtak tanulásban akadályozott társaiknál. Szignifikánsan viszont csak a 10 éves fiúk és a 11 éves lányok voltak jobbak az azonos korú és nemű társaiknál.

Életkor (év)	Ép értelmű fiúk (m)	Tanulásban akadályozott fiúk (m)	Ép értelmű lányok (m)	Tanulásban akadályozott lányok (m)
9	1001,76	997,50	949,11	
10	1077,86	938,33	996,53 p<0,05	692,50 p<0,05
11	1090,25	1125,00	1016,69	742,50

8. táblázat: A tanulók hatperces tartós futás-átlageredményeinek összehasonlítása

A 8. táblázat a gyermekek hatperces tartós futását mutatja be. Ennél a tesztnél a 11 éves tanulásban akadályozott fiúk jobban teljesítettek, azaz többet futottak ép értelmű kortársaiknál. A többi esetben az ép értelmű tanulók teljesítettek jobban. A 9 éves fiúk között csak nagyon kicsi volt a különbség. Szignifikánsan a 10 éves ép értelmű lányok teljesítettek jobban tanulásban akadályozott társaiknál.

Életkor (év)	Ép értelmű fiúk (s)	Tanulásban akadályozott fiúk (s)	Ép értelmű lányok (s)	Tanulásban akadályozott lányok (s)
9	17,54	18,75	19,02	
10	15,50 p<0,001	22,04 p<0,001	18,08 p<0,001	30,91 p<0,001
11	15,07	20,46	15,54 p<0,01	22,05 p<0,01

9. táblázat: A tanulók akadálypálya-átlageredményeinek összehasonlítása

A tanulók akadálypálya-átlageredményei a 9. táblázatban láthatók. Minden összehasonlításban az ép értelmű gyermekek gyorsabbak voltak tanulásban akadályozott társaiknál. A különbség azonban nem mindig volt statisztikailag igazolható. Az ép értelmű lányok mindkét esetben, az ép értelmű fiúk közül csak a 10 évesek voltak szignifikánsan jobbak.

Vizsgálati eredményünk hasonló a Buday és Kaposi, 1988; Tóth, 1993 eredményeihez, akik a tanulásban akadályozott és az ép értelmű gyermekek között szintén különbséget találtak. Ugyanakkor vizsgálatunk tapasztalatai alapján nem igazolódott Pilák (2008) hipotézise, miszerint a tanulásban akadályozott tanulók csak az erőt igénylő próbákban mutatnak gyengébb teljesítményt, a gyorsaságot és állóképességet igénylő tesztekben nem maradnak el az ép értelmű gyermekektől.

Következtetések

A vizsgálatból kitűnik, hogy az ép értelmű és a tanulásban akadályozott gyermekek között számos esetben statisztikailag igazolható különbség mutatkozik mind a testi fejlettségben, mind a motoros teljesítményben, bár a különbség nem minden esetben szignifikáns.

Elmondható, hogy fiúk esetében a tanulásban akadályozott gyermekek alacsonyabbak és könnyebbek is, és a motoros tesztekben általában elmaradnak az ép értelmű, azonos korú gyermekektől.

A tanulásban akadályozott lányok azonos életkorban alacsonyabbak és nehezebbek ép értelmű kortársaiknál, valamint minden motoros tesztben gyengébben teljesítenek.

Bibliográfia

- » Buday József – Kaposi I. (1988): Body proportions in some chromosomal disorders. *Humanbiol*, Budapest. 18. 35-39. In: *Értelmi fogyatékos gyermekek testi fejlődése*. MAGYE kiadvány 2007. Budapest
- » Farmosi István – Gaál Sándorné (2007): Óvodások és kisiskolások testi és mozgásfejlődése. Budapest – Pécs : Dialóg Campus Kiadó, 2007. 92 p.
- » Farmosi István – Gaál Sándorné (2001): Óvodások testi fejlettsége, fizikai teljesítménye és motorikus struktúrája. *Kalokagathia*, 2009, 39. 1–2. sz. 36–63. p.
- » Győri Pál (1988): Óvodások kondicionális képességének fejlődése kísérleti és kontrollcsoportokban. In: Győri Pál (szerk): *Óvodások szomatikus nevelése*. Veszprém : VEAB. 1988. 108–130. p.
- » Mesterházi Zsuzsa (1988): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar
- » Mészáros János (2003): *A gyermeksport biológiai alapjai*. Budapest: Plantin-Print Bt., 2003. 243 p.
- » Pilák Nikoletta (2008): *A motoros képességek vizsgálata a Hungarofit módszer segítségével*. Szakdolgozat. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
- » Tóth Gábor (2007): *Psychiatriai betegek és oligophren gondozottak testalkati vizsgálata*. *Anthropologiai Közlemények*, 1993. 35. sz. 189–196. In: *Értelmi fogyatékos gyermekek testi fejlődése*. MAGYE kiadvány Budapest
- » Vámos Anikó (2007): *A motoros képességek összehasonlító vizsgálata a normál általános iskola és az EÁI 1. és 2. osztályában*. Szakdolgozat. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

ABSTRACTS

Aknai, Dóra Orsolya: Using Digital Whiteboard for improving profoundly disabled children

I have been working with serious aggregation of mentally and physically disabled children for 7 years. Digital whiteboard has been used for my work since September of 2011. These possibilities are really restricted because of the state of children but not unreachable. The use of the whiteboard is based on direct interaction. This activity makes children happy and support them in solving tasks together as well as improve their social skills. In their cases communication often means some type of action. This tool makes them more motivated, demonstrations are multi-faceted (images, videos), well visible, well audible. This board improves coordination of movement, augmentative communication, cognitive skills, perceptibility and expressiveness. Digital board is used by me mostly in speech improvement and the recognition of their proper and wider environment.

Angyal, Magdolna: Is Romology part of the medical and health science education curriculum?

Beside the curriculum of a client-centred service, health science education should include the philosophy of tolerance building, the relevant information about cultural diversity and being a minority. Understanding the culture of Gypsy/Romani ethnic groups, their customs and beliefs, may provide explanations for future healthcare professionals. As a consequence, empathy, sympathetic approach, and acceptance of diversity will likely appear, or evolve in their future practice, which may decrease the discrimination against the people of any minority groups, including Gypsy/Romani people during the course of a healthcare consultation.

The study shows that there is a close relationship between awareness and stereotypes, but first of all, it confirms the importance and raison d'être of incorporating the basic Romology studies into the health science education curriculum.

Barkóczy, László: The internet as media usage in the teachers' work

We have to learn and teach a great number of things because the computer penetration and the internet penetration continue to grow, and the digital tools cover them. The teachers have to know how the children's behaviour changes when they read the world wide web or use different internet applications. The internet is the new media and the children do not watch television, or read newspapers today. They use internet as media, and they read a website or can see a film on a video-sharing website. There are new places for the informa-

tion and the knowledge and the teachers have to know how they can use these new things in their teaching work.

Bence, Krisztina: Krisna Völgy – Egy békés hely, amely az életre tanít

A Krisna Völgy nemcsak a vallásról szól – hanem egy életstílust is képvisel. Aki meglátogatja a Völgyet, betekintést nyerhet a tiszta, békés, egészségtudatos, fenntartható életbe, és abba, hogyan élhet ember és természet együttműködve egymással, az erőforrások kihasználása nélkül. A Krisna-hívők odafigyelnek a környezetükre, a többi élőlényre – s céljuk többek között hogy tudásukat, értékrendjüket megismertessék azokkal, akik nyitottak erre. Tanítani a tantermen kívül. Tanítani valamire, ami messze túlmutat az iskolai tantárgyakon, de mégis egyaránt fontos mindenkinek, aki ebben a világban él – ez az a cél, amiért ők tudatosan és tudat alatt munkálkodnak.

Bence Fekete, Andrea: Educational and cohesive effects of school uniforms

In many countries of the world uniform means belonging to an educational institution; and as such, in many countries it has become a part of fashion and whole industries deal with uniforms. In Hungary uniform has already disappeared from everyday life; but the opinions about this action are contradicting. Uniforms may mean belonging to a group, they represent a tie to the school, to which the students are proud to belong. In this case wearing the uniform is often associated with an expected form of behavior, which binds the wearers to represent their institution respectively. During my empirical research I aimed at finding out what pedagogues and parents think about wearing uniform in school. My aim was to reveal whether uniforms may have a positive, educational effect on nowadays' society.

Béres, Judit – Zoboki, Rita: Bibliotherapy for seniors at the Senior Scademy of Pécs

Our paper presents the main therapeutic aims, process and outcomes of the so called Golden Age Bibliotherapy Group, organized for senior students at the „Active Aging” Senior Academy of the University of Pécs FAEHRD. We started the group at the beginning of April 2015 as a brand new initiative among the senior programmes available in Pécs. The group functioned as a closed small therapy group with 10 constant members for one and a half hours every second week. Bibliotherapy delivers positive wellbeing outcomes through a common reading and discussion session with intensive verbal interactions, using literary texts and non-fiction texts (e.g. participants' creative writings, memories, free associations, verbal-

ized feelings). This facilitated developmental work offers a nice opportunity to spend the spare time usefully, moreover it can involve and support senior people, preparing them for the challenges of active aging.

Bertalan, Péter: History methodology aspects of global historical networks and models

In contradiction to the long 19th century, the historical public opinion calls the 20th century the short century. The meaning of the attribute is in connection with the densification of events. The tragic, from day to day changing events of the two world wars and the political happenings reported by the modern media every minute, hour and day, make the sense of relative shortening of time. We cannot properly estimate and evaluate the weight and significance of events and happenings due to the abundance of information. A consequence of this is some distortion in our political and historical views, the deficiency of judgement of political events, and dull sense of reality. It happens that the media and the political sources remain silent about the events. The lack of information causes ignorance and misinterpretation, making the clear view of politics difficult.

Cserné Adermann, Gizella: Learning theory and methodology aspects in competence-based teacher training

Our study has been made within the framework of TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1 project entitled „Teacher training, the renewal of teacher further training in the Middle Transdanubian region”. The aim of the project is that training and further training should contribute to the improvement of the effectiveness of public education with the development of the teachers’ competences. In our essay we present some forms of learning which could contribute to the professional development of teachers. We would like to highlight the situation of teacher further training in which – according to us – the constructivist teaching-learning approach, problem- and research-based learning play great roles interwoven by the characteristics of adult education. Own examples and experience are presented in our study.

Csima, Melinda – Fischer, Brigitta – Gelencsér, Erzsébet – Harjáné Brantmüller, Éva: The study of the correspondence of the sense of coherence, parenting styles and health behaviour

In Hungary the life expectancy of the population at birth and the number of years spent healthy are well below the Western European average. There are underlying factors which

could improve the influence of statistical indicators. The purpose of our research is to find contexts between different parenting styles, the sense of coherence and the developed health behaviour. According to our results, it would be important that parents were aware of the fact that their children's sense of coherence and their health behaviour primarily depend on the parents and on their educational methods. To avoid risk behaviours it is not enough that teenagers are enlightened about consequences of addictions within the framework of health education lessons. The average life expectancy at birth and the number of years spent healthy could be influenced mainly within the family, with proper education.

Dávid, János: The applicational possibilities of geocaching in natural sciences

The school-teachers nowadays have to face the following facts in natural sciences:

1. Most of the children are getting further from nature and they have lack of knowledge about it, and often they do not show any interest in going out to nature.
2. The students are flooded with animated picture, sound and video information on daily bases that causes hard work to keep or get their attention. By providing the learning material in an experimental way can help to get their attention and acquire the knowledge.

The two listed aims can also be reached by geocaching. The study introduces the way of geocaching with the bases and the fields of application in natural sciences.

Dénes, Dóra: The possible gender aspects of career orientation in the mirror of a questionnaire research

Besides the first socialization stage, the public education institutions, teachers and contemporary groups also influence the students' career orientation. In my research, I examined that during the career orientation, how and on what level the gender roles influence the students' choices. Which jobs do they think are gender-specific? Will they follow the norm in their carrier choices? Or will they be brave enough to resist the expectations of the society and choose a typically feminine job as a man or a typically masculine job as a woman?

Domokos, Áron: Problems relating to the introduction of relaxation in education

Relaxation and stress management are issues often encountered by readers of studies focusing on the preservation of mental health and personality development at school: Emőke Bagdy and her co-workers had developed a program (of relaxation, meditation) by 2013, covering the 12 years of primary and secondary studies, primarily integrated into physical education classes, but the weekly 30 minutes of relaxation failed to be built into the frame

curriculum. “Even serious religious circles are afraid – Ms. Bagdy explained in an interview – that some kind of dangerous influence may be exerted during relaxation, some sort of mental infection. This is a profound misunderstanding.” My study explores this “misunderstanding”, reconstructing how the practice of relaxation has been adopted by a significant part of society, and finally I review some of the most dominant social discourses and relevant counter-arguments.

Endrédi, Beáta: Social and professional reception and expected results of the introduction of compulsory kindergarten attendance from the age of three

In my study I analysed the introduction of the compulsory kindergarten attendance from the age of three, the professional and social response and the expected impacts. My main goal was to get to know the opinion of the parents and kindergarten teachers about the new law, to introduce those questions that the public opinion is curious about, and finally according to these results I created the conclusion about the expected impacts of the new regulation. In my research I focused on the needs of the three year old children and on the changes in nursery admission. I also analysed what the parents and teachers think about the new law, what they think about the subjective and objective criteria, mainly about the number of the kindergarten teachers, the kindergarten places and the material conditions.

Esztelecki, Péter: What proportion of the candidates fulfils the online courses?

The education of IT has a relatively short history, but it has gone through many changes. This was due to the fast evolution of technology and the quickly and continuously changing curriculum, but the change of students’ learning attitude also contributes greatly. Students are looking for independent learning and time management options. The E-learning is trying to meet these requirements. The E-learning enables the sharing and the access to learning material and it also allows students to practice and to measure their knowledge and the participants can communicate in this framework. The concept of lifelong learning can be easily realized with E-learning. Many universities and organizations organize online courses, allowing participation for those who would not be able to do this because of distance or time schedule.

Fehér, Péter: Digital storytelling – Kaleidoscope of methods

Digital storytelling is one of the most promising complex tools to develop student’s competencies for primary teachers. More and more good practice reports can be found in ICT

literature (Fehér 2008, 2010, 2014; Di Blas – Paulini, 2013; Nuala Sweeney-Burt, 2014). This tool requires no prior knowledge but active participation and collaboration between students (between 6–14 years). Using storytelling as an implementation of constructivist learning, it provides new ways for primary school teachers and students. Digital storytelling can be used to develop verbal, communication, visual and manual competencies at the same time. In our recently started action-research we will examine some aspects of the application of storytelling among primary school students.

Hahn, László –Kiss, Zoltán: Basketball at Hungarian and US colleges

The aim of the research was to find out what causes basketball to deteriorate in Hungarian tertiary education as opposed to the USA, where its role gets appreciated in exactly the same period. Participants of the investigation were 51 male college students from the USA and 51 male students from Hungarian universities. The American sportsmen were tested in Camp Winadu, Massachusetts in the summer of 2014, which was followed by the survey of the Hungarian participants in autumn 2014 on home ground. In both cases a questionnaire was administered with items concerning the participants' knowledge of the history and rules of the game, and of motor and cognitive skills related to basketball. The time participants spend playing the game was also tested. In line with our own experience, an analysis of the data gathered from the questionnaires showed a considerable difference between the two nations with regard to the traditions of playing basketball and its marketing.

Harjänné Brantmüller, Éva – Horváth, Orsolya – Karácsony, Ilona: Connection between the way of parenting and the behavior of teenagers

The aim of this research is to explore the connection between the way of parenting and the teenagers' satisfaction with life, faith in the sense of life, burn-out concerning education, conflict solving skills, level of depression and evaluation of the family atmosphere. The sample was taken of 15–18 year old high school students. The sampling was not random within the target group ($n=171$). Data collection took place in Kaposvár in the autumn of 2014. Descriptive statistics, Spearman's rank-correlation, χ^2 -test and Fisher's Exact Test were created. Those children whose parents were consistent and/or indulgent showed a better family atmosphere, had higher satisfaction with life and higher faith in the sense of life, had a lower level of depression and a lower level of burn-out concerning education, and they were more likely to find compromise. The authoritarian parents' children were more rival. Neglectful parents' children were more likely to avoid conflicts.

Horváth, Katalin – Kiss, Zoltán: The primary prevention of bad posture in lower primary school

The present study investigates the importance of primary prevention, focusing on the protection of the spine. The participants of the investigation were 2nd year pupils in a village and a town primary school, teachers of the same schools and also 4th year students from three teacher training colleges. The research methods included a questionnaire and spine training exercises compiled by the researcher. Eight months after the training sessions the participants' theoretical and practical knowledge was tested through another questionnaire. Besides this, the experiences and subject knowledge of the teachers and college students were explored. We assume that the chances of lower primary school pupils developing degenerative locomotor disorder might decrease if teachers had sufficient knowledge about primary prevention.

Horváthné Tóth, Ildikó: The professional development claims and opportunities of teachers of Somogy

In public education the agreement with the expectations of the European Union sets challenges to public education institutions as well. The changes touch upon schools and teachers alike. The agreement with the rules, legal regulations is possible only for those teacher communities, public education institutions which are capable of renewal. For this they have to develop their professional knowledge all the time, they need modern changes concerning both their attitudes and practice. Teacher training and continuous teacher further training, which supply them with continuous professional innovation, have decisive roles in it. The empiric research conducted between January and March 2015 shows the demands, the possibilities of teachers living in Somogy county and the usefulness of the trainings, which I have gained from the answers coming back from 264 teachers.

József, István: The Appearance of Family Conflicts at School

According to modern family attitudes, family conflicts are natural concomitants of life. But more serious, untreated or badly treated conflicts can lead to behaviour problems, school failure, physical, psychic and emotional loss in the case of children. In the work of school psychologists family conflicts appear as a growing tendency to be in the background of children's school conflicts. That is why it is vital to reveal the actual problem at an early stage, so as not to give only symptomatic treatment but an efficient solution. There are two case studies in the presentation, both of them have been identified as school conflicts but a more thorough examination has shown that family dissonance can be observed in the

background of the problem. The pupils concerned, as bearers of symptoms, „transferred” the family problems to the school field with their behaviour realized at school.

Karácsony, Ilona – Nemes, Anna – Harjánné Brantmüller, Éva: Dangers of Internet usage in secondary school

The main questions of my project were around the topic of internet use of the students. Furthermore, online violence among students can be detected (39%). 2/3 of those students, who had already been abused in school, have become victims in online abuse, too (64%). So it can be shown that there is strong correlation between school and online abuse. The result of the statistical calculation is unequivocal; there is strong relationship between online deviances and forbidden webpage registration under age. So the analysed data show that there is detectable relationship between parental control and effective internet use. As another conclusion, this topic is a hardly analysed and examined field, however the global network can be available for wider and wider audience, including the younger generations. I find the prevention work very important, and I try to call the attention of students, teachers and parents for the dangers of inaccurate internet usage.

Kismóni, Glória: Trends in adult education activities of churches

After the regime change in Eastern Europe, the education system and the composition of educational institutions changed significantly in the region. In addition to the state-run facilities, there appeared institutions run by the Church, foundations and by for-profit organizations, and adult education got appreciated. Still in the early nineties churches and faith-based schools were declared by experts as an unusually awkward topic in our country. In 2005, however, the issue got into the focus of interest in international education policy. The formation of a new working group of the Council of Europe directed attention to the topic by means of a project entitled: „A new challenge in intercultural education: religious diversity and dialogue”. At the end of the twentieth century the role of the churches in the education system was no longer an internal matter of the transition countries, but also part of globalization, inseparable from migration, which reorganized the world, and through which Europe has been getting integrated into global economy and „global society”.

Kiss, Zoltán – Szabó, Eszter: An examination of lower primary school teacher trainees’ views on Physical Education

The primary aim of the research was to get an insight into future junior school teachers’ views on Physical Education (PE) at school. The research questions tapped into the participants’

attitudes towards the subject, their opinions about the work PE teachers do, and their ideas concerning professional issues and educational tasks connected to their chosen subject. A five-point Likert-scale was used in the questionnaire, which was returned by 676 students from six teacher training colleges. The results reveal that the students consider PE an important subject, however, they tend to be indecisive about certain professional issues. These findings highlight salient factors that might be emphasized both during theoretical and practical training.

Komjáthy, Zsuzsanna: Employment rehabilitation: in the service of care pedagogy in labour market integration of persons with reduced mobility

The first part of the presentation provides an insight into the historical establishment of care pedagogy. It reveals those possible pedagogical, psychological and therapeutic methods which can help people - who became disabled while they were young or adults - to reintegrate into the society successfully. The second part illustrates the effectiveness of rehabilitation regarding the open labour market integration of disabled people. At the end of the presentation possible employment aspects are examined.

Komlósi, Veronika Júlia: Lack of early childhood approach in education policy

Education policy has to face a new challenge with the constantly growing number of children with learning disorders and difficulties. It is not always the lack of skills that is in the background. Change in attitude is needed in families, in schools and kindergartens, and also in educational policy to handle the problem that has occurred. Attitudinal changes of the education system are necessitated, since the institutions raising 0-3 year old children should become cornerstones of the ascending system. The development of young children who do not receive systematical help is not followed by pedagogical diagnosis. A diagnostic attitude is missing from the nursing praxis in early childhood, which could recognize the learning problems that are potentially endangered. The missing prevention cannot always be compensated for in the future in spite of multiple energy investment.

Kopházi-Molnár, Erzsébet: For what reason do children like tales?

The present research is part of a longer one in which the re-written versions of classical fairy tales are surveyed from the point of view of their reception. This preliminary research would like to reveal with the help of free association why the children like tales and which criteria, elements, characters, characteristic features are important for them to like them. On the basis of this a research was conducted among nearly four hundred (mainly) second

year schoolchildren in the Transdanubian region of Hungary between November 2014 and February 2015. The characteristic features listed by the children were categorized then in two ways: on one hand the elements listed were arranged according to their frequency, on the other hand all the elements were arranged according to different categories by five coders. The categories set up are the following: characters, location, plot, fantastic elements, characteristic features and aims, impact on the reader, aesthetic features, media and other.

Kőműves, Zsolt: Examination of drug use in a secondary school in Kaposvár

According to the analysis of the WHO the spread of using drugs can be considered one of the most important health problems. My study is dealing with the causes and the possible effects of this phenomenon. It is not based on a representative analysis but examines the drug taking habits of the students of a secondary school in Kaposvár and underlines its psychological and demographic effects. 165 students of a secondary school took part in the research. On the basis of the results we can draw conclusions which have not been known so far and underline new factors in connection with the topic.

Kőrösi, Gábor: The application of ICT tools among students from Vojvodina living in the Diaspora

A couple of years ago we came across some Hype diagrams and research which made us wonder about utopian but rapidly forthcoming times, when our lives would change with the spread of the increasing popularity of the online presence. Nowadays, we spend approximately 3 hours surfing on the Internet and around 83% of our students wake up and go to bed with a smart phone in their hands. It is our duty and responsibility to follow closely all the impacts of new technologies that have significant effects on new generations and on the education itself. I intended to focus on conducting a survey in this field in order to reveal how ICT tools affect students in Vojvodina and their attitudes towards them.

Lajtai, Zsoltné: Experience through Observation – The Possibilities of Experience Based Learning in Nursery Schools

In our modern world there are a lot of ('prefabricated') tools for the development of little children's abilities in the hands of nursery school teachers about which we think that they help experience based learning in an effective way. But are there any other, more effective possibilities than these ones? We know that experience through senses plays a great role in the observation of the environment and the world in the early, sensitive period. Starting

from these ideas, the lecture shows embedded into the everyday life of a small children's institution, what kind of methods and tools using the elements of experience pedagogy are at hand for the nursery school teachers for the enforcement of unravelling effects of learning abilities based on direct observation.

Megyeriné Runyó, Anna: Environmentally conscious education – sustainable consumption

The emergence of the pedagogy of sustainability has enhanced the system of the aims and tasks of environmentally conscious education. The creation of sustainable consumption has also become important for the achievement of the established goals. The need for consumption to become sustainable has been given an even greater emphasis in the context of the awareness that over a third of environmental problems are related directly or indirectly to consumption. With a view to the establishment and improvement of sustainable consumption, within the framework of environmentally conscious education, we address the topic of sustainable consumption in a special training unit. In order to measure the effectiveness of the same topic I have conducted a survey among students attending the course. I introduce the results and the conclusions of the survey in my discourse.

N. Mandl, Erika: Symbolic/mythical fields and objects in the adaptation of classical compulsory reading

My study is about the possible theatrical adaptations of classical compulsory readings that have become archetypical pieces of the Hungarian literary tradition. The theatrical performance mentioned in my lecture uses the modernized transcriptions of the original text (Fehérlófia), but the chosen literary work – irrespective of the text-version – is the spectacle-concentrated presentation of symbolic events and mythical world of the well-known texts. The main goal of my study is to present the multiple meaning of the spectacle-elements (symbolic organization of the stage-view, archetypical characters and scenes, mythical objects, etc.). The new theatrical version that I will mention mixed well the well-known stories and references to our world, and they could make this complete with a view that goes well with the classical story and at the same time they could reach the modern audience. Thus the performances could reach the audience with a traditional taste as successfully as the ones looking for new forms, experimenting theaters, and last but not least the youngest audience, too. I will also speak about the initializing, explanatory presentations and conversations that went together with and beside the performance – these presentations can add something to the successful stage performance of classical literary works.

Pásztor, Enikő: Playful foreign language learning at preschool-age-small child as a foreign language learner

By the beginning of the 21st century the demand for language learning in childhood has increased to an extent never experienced, the opinions seemed to be strengthened, according to which it is worth to start to learn foreign languages at an early age, possibly in kindergarten or even earlier. The appearance of the youngest age-group on the consumer market of foreign language learners en masse has reached the pedagogic society in our country unpreparedly. Psychologists and many experts of different areas of education science object to the early development of children, namely the beginning of foreign language learning at an early age. They consider the foreign language development as premature and hurried. I have been dealing with early foreign language development for many years, I teach German for small children above 6 months of age in a private education institute, but mainly for preschool-aged. In the possession of my experiences received during my v work I can report on exactly the opposite.

Pékné Sinkó, Csenge: Relationship between reading comprehension and learning motivation in case of disadvantaged students

The majority of disadvantaged students' educational level is far below the average and after compulsory school age they leave school without basic education. „Public Education Bridge Programmes” aims to change this problem and support the complex, multi-faceted development of the students and help to get into secondary education. Reading, reading skills and reading comprehension are the most significant components of the learning process. This affects significantly the quality of the linguistic environment. I studied the relationship between reading comprehension and learning motivation in the context of „Public Education Bridge Programme” students. 81 people took part in the study. I used self-made reading comprehension exercises and a revised learning motivation questionnaire.

Surapka, Borbála – Komlósi, Veronika Júlia: Possibilities of using Android-based softwares in developing classes

There is an overall change in the field of education. The main sources of the challenges that trigger the changes are the latest statements of cognitive psychology and neurobiology about generation Z, the latest and always renewed ICT tools, as well as the new characteristics of the operation of our society (information society, runaway world). The task of pedagogy is to accommodate to the new generation, to prepare for the world that has changed consider-

ing the individuality and complexity of human learning, using the new possibilities ICT can provide. The central element of the new practice is to make teaching individual, skill development personal and to form attitude. The ICT environment of the era has transformed the processes of children how to get and process information.

Szabó, Veronika: Language, Humor, Literature. Teaching grammar and literature with the help of contemporary children's novels

In Hungarian schools Hungarian grammar and literature have been taught as separate school subjects for more than 100 years. In this paper it is argued that it is possible to integrate grammar into literature on each level of education. Its realization is especially suitable for contemporary novels of children's literature, as most of them intensively reflect on language and different types of verbal humor can be discovered in them (Lovász 2011). With the help of contemporary novels it is demonstrated how grammar education could be taught playfully and approached from the direction of literature and humor. With some students of the University of Pécs I developed a concept of elaborating on contemporary children's novels. In this paper I also summarize my experiences of the collective work illustrated with exercises by the students.

Szabó, Eszter – Kiss, Zoltán: Physical development and motor performance of children with learning disabilities and mentally non-handicapped students

The study included the assessment of the physical development and motor performance of altogether 149 primary school pupils (mentally non-handicapped and children with learning disabilities) aged 9–11. The following indicators of physical development were examined: body height and body weight. The motor tests included: 20 m dash (s), standing long jump (cm), throwing a medicine-ball (m), six minute continuous running (m) and obstacle race-test (s). Data were analysed with SPSS programme. The differences between the averages were calculated with ANOVA and LSD tests. The results show that the children with learning disabilities are, in general less developed physically than non-handicapped children of the same age and sex. We also concluded that in most motor tests the children with learning disabilities fall behind the non-handicapped ones.

Szijaártó, Adrienn: Presentation techniques training with applied drama pedagogy

Recent innovations of mass media play an increasing role in the forming of our everyday communication norms and strategies. Facing new possibilities and expectations at the same time underlines the importance of continuous discussion about teaching up-to-date com-

communication strategies and the establishment of supporting teaching materials and methods. The „This is the speech” innovative experimental program package aims at improving presentation techniques with the methods of drama pedagogy. The program offers a teaching environment with a focus on experience and active participation based learning in which real life situations can be experienced in a safe, „as if” setting. Participants can discover and prove successful verbal and nonverbal communication strategies and select the most effective ones for their individual needs and style.

Takács, István – Gelencsérné Bakó, Márta: Possibility of successful ageing in the 21st century

The process of ageing does not only affect our biological, but also our objective environment. The accelerated social development of the 20th century – with the changes of health, nutrition and hygienic habits – has contributed to the increase of the average lifetime. This change can be traced in the demographic indexes as well. The disciplines researching ageing and dealing with ageing unite in the ageing science, accordingly it becomes a multidisciplinary area, during which the direction and subject of examination exceeds individual scientific areas.

(Remedial) teacher education would like to answer this, searching for connection points, along which graduated experts of curative pedagogy – orientating to the discipline according to their qualifications – can join mentoring of old-age family and social life.

Torgyik, Judit: Inclusion intentions in Roma children’ education in different European countries

Roma minority is the biggest ethnic minority in the European Union, their groups can be found almost in every country of Europe, their number is estimated about 10–12 million. Most Romani population live in marginalized status of the society. Although there is more and more interest in the situation of minorities, more special literature, books, articles and research deal with this topic, their life conditions have still been the worst in our continent. In the EU there are several new projects and programs that aim at improving the school achievements, performance and social inclusion of Romani children. This chapter is going to speak about the main characters of the recent European developmental process of the educational inclusion of Romani children.

Tóth-Szerecz, Ágnes: Cognitive Profile Test

The aim of introducing the Cognitive Profile Test is to propagate an examination procedure that could become a constructive tool of pragmatic work in the hands of teachers working

in most areas. The examination procedure adapted by Eva Gyarmathy is available online, and can be used by any teacher who has been introduced how to apply it – to test individuals and groups of different ages. The test analyses the individual's skill structure in a complex way, paying attention to their weaknesses and strengths, and with differentiated evaluation. On the basis of the results a program for development can be constructed that can prevent the process of school failures and bad results. The target group of this procedure is mainly children with special needs and the socially disadvantaged children population, which groups are present in any school classes.

Varga, László – Detre, Zsuzsa – Farnady-Landerl, Viktória: Neuro-pedagogical interpretation of early childhood

The latest researches emphasize childhood as a key factor. In recent years, research on young children's early brain (head) and emotional development (heart) have underscored its importance for later development. The integration of this 'Brain-Based, Heart-Felt' research into classroom practice, however, will require meaningful dialogue between educators and brain scientists to inform both research and ECE institutions. The symposium aims at bringing educators and scientists together through the development of joint research projects to improve the understanding of how children learn and develop. Linking brain and EQ research to ECE is extremely valuable to our understanding of children's development and learning. This research will provide educational sciences with loads of new information and data, whereas it will also modify and complement the content of nursery school teacher and early childhood educator trainings as well as the innovation of early childhood educational and research facilities.

Vörös, Klára: Inductive learning – from a novel

When you read a book, you walk on a beaten path, but in a way like no one else did it before. Expanding conclusions, verbal analogies, universal statements will be the most important building blocks of the adapted path, but you will reach them through your own personal process. In their own way all works of art are masters and all readers are private apprentices. A large part of our everyday knowledge is the result of mental and emotional reactions elicited by works of literature. Reading a novel could be regarded as a process that impacts us, where our reflections to the events and to them become stronger experiences, than learning in school. We are looking for examples on how works of literature can be used as transfer tools for inductive thinking. We are looking at how we can connect the problems arising in novels to our internal representations. We describe it primarily from an educational bibliotherapy aspect, but as a matter of applicable knowledge, it can also be analysed from the aspect of pedagogical work.

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE