

**No 41 (2014)**  
**ISSN: 1418-7191**

---

**Acta**  
**Scientiarum Socialium**

**HISTORIA, OECONOMIA, PAEDAGOGIA, PHILOSOPHIA, SOCIOLOGIA**

**KAPOSVÁRI EGYETEM / KAPOSVÁR UNIVERSITY**  
**Társadalomtudományi Tanszék / Department of Social Sciences**

## **Acta Scientiarum Socialium**

A peer-reviewed journal in the social sciences

### **A szerkesztőség címe / Address of the Editorial Office**

Kaposvár University, Department of Social Sciences  
H-7400 Kaposvár Guba S. u. 40.  
e-mail: acta.sci.soc@gmail.com  
honlap / webpage: journal.ke.hu/asc

### **Alapító főszerkesztő / Founding Editor-in-chief**

HORVÁTH Gyula

### **Főszerkesztő / Editor-in-chief**

MOLNÁR Gábor

### **Szerkesztőség / Editorial Board**

BÁCS Gábor, BARNA Róbert, BERTALAN Péter, GÁL Veronika,  
KOLONTÁRI Attila, MOLNÁR Eszter, VÖRÖS Péter

### **Nemzetközi Tanácsadó Testület / International Advisory Board**

ANDERLE Ádám, FISCHER Ferenc, GULYÁS László, H. SZABÓ Sára,  
Igor Vlagyimirovics KRJUCSKOV, Antonio Domingo LILÓN, MOLNÁR Tamás,  
MOLNÁRNÉ BARNA Katalin, PÓLYI Csaba, Augustín SÁNCHEZ ANDRES, SARUDI Csaba,  
SZÁVAI Ferenc, SZILÁGYI Ágnes Judit, SZILÁGYI István

### **Szerkesztőasszisztens / Assistant Editor**

GEIGER Lívía

---

### **Kiadja / Published by**

Kaposvári Egyetem Társadalomtudományi Tanszék  
/ Kaposvár University Department of Social Sciences

### **Felelős kiadó / Managing Publisher**

PODRÁ CZKY Judit

---

© A szerzők / The Authors

Borítóterv / Cover design © BALVIN Nándor

Nyomdai munka / Printed by  
Dombóvári SZEC SOX Kft.

Kaposvár  
2014

## **Acta Scientiarum Socialium 41 (2014)**

Közoktatás tematikus szám  
/ Thematic Issue: Public Education

A TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúli Régióban” elnevezésű kutatási projekt szerkesztett közleményei

**Szerkesztette / Edited by**

BENCÉNÉ FEKETE Andrea

Jelen kiadvány az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával készült, a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúli Régióban” elnevezésű projekt keretében.



## Tartalom / Contents

- 7 | Előszó
- 9 | *Czeizel Barbara – Bakonyi Anna*  
Sajátos nevelési igényű gyermekek képzésének helye a magyar oktatási rendszerben. A korai fejlesztés, kora gyermekkori intervenció mint kakuktktojás a sajátos nevelési igényű gyermekek és családjaik ellátásában
- 21 | *Fellegi Bálint – Bencéné Fekete Andrea*  
Tehetséggondozás és differenciálás integrált osztályban
- 31 | *Szelczi Ivett – Bencéné Fekete Andrea*  
Matematikai tehetségek gondozása az általános iskola alsó tagozatán
- 39 | *Nagy Judit*  
Környezetóra a múzeumban
- 51 | *Kissné Poprádi Enikő – Bencéné Fekete Andrea*  
A zenei nevelés helye és szerepe az oktatásban az alapfokú művészetoktatásra fókuszálva
- 67 | *Dombosi Kornélia – Bencéné Fekete Andrea*  
A német mint idegen nyelv oktatásának hatékonyságát meghatározó tényezők az általános iskolában
- 73 | *Kelemenné Gerbovits Szilvia – Gyöngyösiné Szabó Judit*  
Az érettségi története az angol tanításának tükrében
- 81 | *Biczóné Lengyel Beáta – Gyöngyösiné Szabó Judit*  
Az érettségivel kapcsolatos jogszabályok változása a közismereti informatika tantárgy tanításának tükrében
- 93 | *Princz Enikő – Bencéné Fekete Andrea*  
A fiatalok kollégiumi közösségbe való beilleszkedésének segítése

- 107 | *Szabóné Szőke Zsuzsanna*  
A szülők és az iskola kapcsolata a Dombóvári Belvárosi Általános és Alapfokú Művészeti Iskolában
- 125 | *Pavlenyiné Boza Anita – Bencéné dr. Fekete Andrea*  
Az óvodás gyermekek tévézési szokásai egy somogyi kistelepülésen
- 143 | *Nógrádiné Pócs Lujza – Gyöngyösiné Szabó Judit*  
Törvények, kompetenciák, kérdések – a felnőttoktatás válságának korrajza a XXI. század első harmadából

## Előszó

*Félig sem olyan fontos az, amit tanítunk gyerekeinknek, mint az, ahogy tanítjuk. Amit az iskolában tanultunk, annak legnagyobb részét elfelejtjük, de a hatás, melyet egy jó oktatási rendszer szellemi tehetségeinkre gyakorol, megmarad.*

Eötvös József

A folyóirat jelen száma rendhagyó. A korábbi kiadásokat forgató olvasóközönség megszokhatta, hogy az *Acta Scientiarum Socialium* elsősorban tudományos igényű hazai és nemzetközi írásokat közöl, a tanulmányok szerzői pedig többnyire egyetemi oktatók, kutatók. A most megjelenő kiadvány a szerzői kört és az írások jellegét tekintve is formabontó: a szerzők gyakorló pedagógusok, akik a Kaposvári Egyetem szakirányú pedagógus-továbbképzésében vettek részt, s akik vállalták, hogy a szakirányú továbbképzés keretében írott szakdolgozatukat egy rövid tanulmánynak megfelelő terjedelemben összefoglalják.

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán több éve folyik közoktatási vezető képzés, amelybe főként Somogy megyéből, illetve a dél-dunántúli régió területéről kapcsolódnak be a köznevelési intézmények vezetése iránt érdeklődő, vagy a vezetési feladatokban már megmártózó óvodapedagógusok, tanítók, általános- és középiskolai tanárok, a szakszolgálatoknál, vagy éppen a felnőttoktatásban dolgozó kollégák. A velük való közös gondolkodás és munka során érlelődött bennünk az az elképzelés, hogy a kollégák írásos produktumainak megjelenési felületet biztosítva még szorosabbra fűzzük a képzés és a praxis, illetőleg a képzésben résztvevők és a képzőintézmény közötti kapcsolatot. Az elképzelés megvalósítását részben a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1. sz., a Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban című pályázat, részben az *Acta Scientiarum Socialium* folyóirat főszerkesztőjének nyitottsága tette lehetővé.

A 21. század társadalmi változásaira az oktatási intézményeknek reagálniuk kell. A pedagógusoknak a felnövekvő nemzedék sajátosságait figyelembe véve a leghatékonyabb módszereket kell megtalálniuk, érzékenyen a kultúra, az életmód és az egyes korosztályok változásaira. A mai gyerekeknek/fiataloknak/felnőtteknek az életben olyan új készségekre is szükségük lesz, amelyek az előző generációk oktatásában még nem voltak meghatározóak. A modern technológiák rapid fejlődésének köszönhetően megváltozott a formális és az informális tanulás szerepe. A tanulás egyre inkább a tanuló és a pedagógus személyesebb kapcsolatában értelmeződik, a hangsúly az ismeretbirtoklásról a tudás megszerzésének módjára és a kompetenciák birtoklására helyeződik, mindeközben a kreativitást és tanulási élményt biztosító módszerek előtérbe kerülnek, a sematikus alkalmazott hagyományos módszerek pedig egyre inkább háttérbe szorulnak.

Az Acta rendhagyó számában közölt írások a résztvevők érdeklődésének és munkatevékenységének megfelelően sokszínűek, esetenként nem csak a téma, hanem a terjedelem és stílus szempontjából is különböznek. Ha közös elemet keresünk, akkor az a tanulás támogatásának gondolata, annak sokféle megvalósulása lehet.

Az újabb nemzetközi szakirodalmakban gyakran olvashatunk a pedagógiai gyakorlatban alkalmazott olyan módszerekről, amelyek megkönnyítik és élménnyé teszik a diákok számára a tudás megszerzésének folyamatát. Ezek a metodikák azonban nem mindig ültethetők át teljes mértékben a hazai gyakorlatba. Ebben a kiadványban részben olyan eljárások/megoldásmódok szerepelnek, amelyeket a szakirányú továbbképzésben résztvevő pedagógusok kipróbáltak, s azok osztálytermi (vagy más szintéren tapasztalt) eredményességéről többszörösen meggyőződtek.

Lazább szálon, mégis szervesen kapcsolódhatnak a tanulás támogatásához azok az írások, amelyek a tehetséggondozás megvalósulásáról, az iskola és a család kapcsolatairól számolnak be, a fiatalok kollégiumi beilleszkedésének segítségével foglalkoznak, a felnőttoktatás jelenét-jövőjét a közmunkaprogramhoz rendelt oktatás tapasztalatokkal együtt tárgyalják, vagy a korai fejlesztés rendszerbe illesztésének kérdéseit foglalják össze.

A köznevelés gyakorlatában dolgozó pedagógusok írásait örömmel adjuk közre. Bízunk abban, hogy az egyénileg átélt helyzetek, a kipróbált módszertani megoldások, a saját közegben összegyűjtött tapasztalatok megosztása mások számára is hasznos lehet, azokból ötletek meríthetők, illetve mindezek inspirálhatják a további gondolkodást, és tudatosabbá, hatékonyabbá, eredményesebbé tehetik a tanítási-tanulási folyamatot!

Podráczky Judit – Bencéné Fekete Andrea  
dékán – oktatási dékánhelyettes  
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar



## Sajátos nevelési igényű gyermekek képzésének helye a magyar oktatási rendszerben

A korai fejlesztés, kora gyermekkori intervenció mint kakukktojás a sajátos nevelési igényű gyermekek és családjaik ellátásában

Czeizel Barbara,<sup>1</sup> Bakonyi Anna<sup>2</sup>

**Abstract**      **Place of children with special needs in the education system Early childhood intervention as the odd one out within the services for children with special needs and their families.** The essay intends to demonstrate the problems in the early childhood intervention system, and to provide possible solutions by presenting the outcomes of a pilot model. I will show what phase of this development may be seen in Hungary, what definitions are used within this profession and what causes misunderstandings and misconstructions in the legal regulations. We would like to demonstrate the possible cooperation of the three sectors (medical, educational and social), and what steps have been taken in order to reach the optimal family-centered intervention model.

**Keywords**      children with special needs, education, development

*A kora gyermekkori intervenció a születéstől kezdve, öt (hat) évnél nem idősebb, speciális segítséget igénylő gyermekekre és családjukra irányul. Szemléletében kiemelten fontos a prevenció elem, amely az érintett kisgyermekre és családjára egyaránt vonatkozik.*

### A kora gyermekkori intervenciónak mint tevékenységnek a tartalma

A családközpontú kora gyermekkori intervenció a 0–5 (6) éves korú sérült, fogyatékos, eltérő fejlődésű és viselkedésű, illetve fejlődési zavar szempontjából veszélyeztetett csecsemők, illetve gyermekek tervszerűen felépített programja; a család segítése, mely

- szűrést,
- komplex diagnosztikai vizsgálatot,
- komplex gyógypedagógiai fejlesztést és tanácsadást,
- különböző terápiás szolgáltatásokat,
- a gyermek egyéni szükségleteinek megfelelő gyermekközösségbe kerülés támogatását

foglalja magába, a gyermek állapotát és a család körülményeit, valamint egyedi igényeit figyelembe véve.

---

<sup>1</sup> Intézmény: Budapesti Korai Fejlesztő Központ  
E-mail-cím: czeizel.barbara@koraifejleszto.hu

<sup>2</sup> Intézmény: Budapesti Korai Fejlesztő Központ  
E-mail-cím: bakonyianna@gmail.com

Korai fejlesztésben 0-5 éves korig, intervencióban a születéstől iskolába kerülésig részesülhetnek rizikócsecsemők, az értelmi, érzékszervi, mozgás- és halmozottan sérült, valamint viselkedés, kommunikáció és szociális kapcsolat terén zavarral küzdő gyermekek. A korai intervenció, fejlesztő programok célja a sérült, fogyatékos, eltérő fejlődésű és viselkedésű, illetve fejlődési zavar szempontjából veszélyeztetett gyermekeket nevelő családok segítése, a gyermek sérült vagy lassabban kialakuló készségeinek fejlesztése, a jobb életminőség és a szociális kapcsolatok támogatása (Czeizel, Gallai 2000; Czeizel 2003).

A kora gyermekkori intervenciónak tehát a tervezett-szervezett nyomon követés ugyanúgy feladata, mint a diagnosztikus vizsgálat, vagy a terápiák. A terápiák megválasztása nem függhet mástól, csakis a gyermek illetve a család szükségleteitől, igényeitől.

Köztudott, hogy a korai életszakaszban nyújtott támogatások eredményesebbek és költséghatékonyabbak, mint a később nyújtott támogatások. A prevenció és intervenció tevékenységek alapvetően és támogatóan befolyásolják a gyermek későbbi fizikai, mentális, pszichés állapotát és a világról alkotott képét, ezeken keresztül a család életminőségét is, ami hosszútávon javítja a szülők, később a gyermek munkavállalási lehetőségét és társadalmi beilleszkedését, ezáltal jelentősen javul a társadalmi szintű megtérülésük. Ugyanakkor több szakterület (szűken értelmezve: érintett a köznevelés, egészségügy, szociális és társadalmi felzárkózási szakterület) közös fellépése szükséges a beavatkozások eredményes fejlesztéséhez.

*Hazánkban a kora gyermekkori intervenció rendszer működésében komoly hiányosságok tapasztalhatóak.*

- A változó szabályozási környezet mellett gondot okoz a finanszírozási háttér bizonytalansága.
- Nincsenek kialakult, egyértelműen követhető kliens-utak.
- Az érintettekhez nem jutnak el a megfelelő információk.
- A különböző ágazati hovatartozású (szociális, egészségügyi, oktatási) intézményes szereplők között jellemzően nem alakulnak ki szilárd kapcsolatok.
- Nem ismerik egymás munkáját, nem működnek jól a kommunikációs csatornák.

A fenti okokra visszavezethető hiányosságokat jól érzékeltetik az alábbi adatok:

**1. táblázat | Élve születések → Rizikócsecsemők → Korai fejlesztés → SNI első osztály 2009–2012**

	2009	2010	2011	2012	Forrás
Összes élve született gyermekek száma	96 442	90 335	88 049	90 269	KSH
NIC-ben, PIC-ben ápoltak száma	6 275	6 323	6 997	6 527	OGYEI
2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 és 2012/2013 tanévben korai fejlesztés és gondozás keretében ellátott, 0–5 éves korú gyermekek száma (átlagéletkor 3,5 év)	2 372	1 974	2 325	2 609	EMMI
2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 és 2012/2013 tanévben SNI-s kategóriával első osztályba jelentkező gyermekek száma	4 764	4 895	4 672	5 079	EMMI

A táblázatban jól látható, hogy a különböző években, akár 2009-ben, akár 2012-ben az élve született csecsemők közel 6-7%-a kerül közvetlenül megszületése után PIC-be, NIC-be, azaz az egészségügy intenzív ellátókörébe.

Ehhez képest az oktatási tárca által regisztrált, korai fejlesztésben részesített 0–5 éves korú gyermekek száma, különösen, ha az évfolyamokra lebontott számokat nézzük, irreálisan alacsony. A 2012/2013-as tanév adata (2.609 fő) öt évfolyamra (0–5 éves gyermekek) vonatkozik. Évfolyamonként tehát legfeljebb 521 gyermek kap korai fejlesztést. Azonban a tények sokkal árnyaltabbak. A regisztrált gyerekek **átlagéletkora 3,5 év, ami azt jelenti, hogy a gyerekek többsége három- és négyévesen kapott csak korai fejlesztést.**

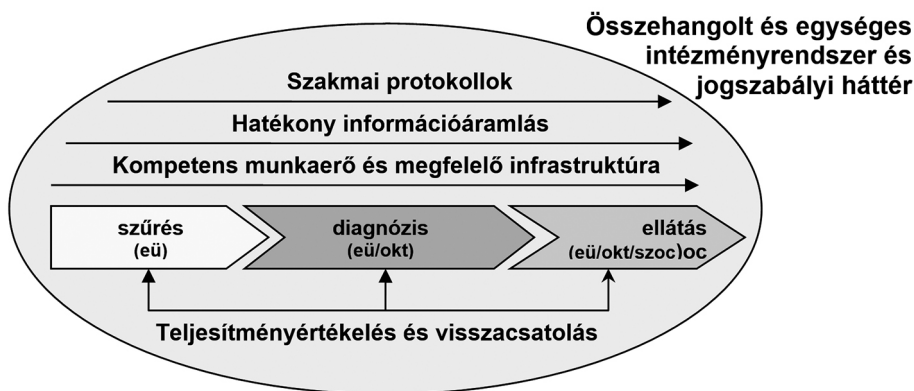
Ugyanakkor az SNI-s kategóriával első osztályba kerülő gyermekek száma megint az adott évfolyam közel 6%-a. Tehát nagyon durva megközelítés szerint az **OM kóddal rendelkező intézményekben korai fejlesztés-gondozásban részesülő, egy évfolyamba tartozó gyerekek számához képest közel tízszerese azoknak a gyerekeknek a száma, akik az iskolába kerülésnél SNI kategóriába kerülnek (5079 fő).**

Még ha finomítjuk is az ellátott gyerekek adatait a szociális és egészségügyi intézményekben korai intervenció beavatkozást kapó gyerekek számának korrekciójával, akkor is kérdés marad, mi történik az iskolába SNI-sként bekerülő gyerekeknek jó részével megszületésük és iskolába kerülésük között?

Összesítve a táblázat adatait, megállapítható, hogy 0–5 éves korig, azaz a korai fejlesztés időszakában megközelítően 25 000 gyermeknek (évfolyamonként 5 000 fő) kellene korai fejlesztésben részesülnie!

Mindhárom ágazatban jellemző a *minőségi standardok hiánya, a szakmai kontroll gyengesége*. Az egészségügyi, gyógypedagógiai és pszichológiai szűrési eljárások rendszere megújításra és egységesítésre szorul, hiányoznak a korszerű, standardizált szűrési módszerek, vizsgáló eljárások. Hiányzik az egységes, integrált informatikai háttér. Budapesten, illetve a nagyvárosokban szerveződtek színvonalas ellátást nyújtó intézmények, de a kisebb településeken a specializált szolgáltatások elérhetetlenek. A különböző régiókban nem egyformán biztosított a speciális képzettségű szakemberek elérhetősége, a rendelkezésre álló szakember kínálat nem igazodik a speciális szükségletekhez. A terápiák megválasztását behatárolja a szakember kapacitás szűkössége, a rendelkezésre álló szakemberek képzettsége, szakértelme (Kereki 2011).

*A kora gyermekkori intervenció kizárólag egységes szemléletben – és ebből következően nagyjából egységes gyakorlatban – fejleszthető.* A beavatkozás alapvetően szervezési, rendszerfejlesztési és szervezetműködtetési tevékenységeket jelent.



1. ábra | A korai intervenció folyamatának értékhozzáadó tevékenységei

Az átfogó, rendszerszintű változás eléréséhez szükséges a koragyermekkori intervenció tevékenységeket érintő

- szabályozás és a finanszírozás egységes szemléletű átalakítása,
- közös irányelvek, protokollok kidolgozása, továbbá a különböző ágazati irányítás alá tartozó intézményes szereplőket összekötő közös gyermekút alkalmazása,
- az érintett intézmények működési szempontú korszerűsítése, a szolgáltatások típusainak és formáinak bővítése, hálózatos formában való működésének elősegítése,
- egységes mérési, értékelési rendszer kialakítása,
- egységes, korszerű, standardizált, validált szűrési módszerek, vizsgáló eljárások bevezetése,
- korszerű adatstruktúra és a gyermekút nyomon követésére alkalmas háttér kialakítása (Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program EFOP 2014–2020).

Ágazatközi jellege ellenére a kizárólag a Köznevelési (Közoktatási) Törvényben nevesített korai fejlesztés része a koragyermekkori intervenciónak. A korai fejlesztés és gondozás tevékenységei: a komplex gyógypedagógiai fejlesztés, tanácsadás, a társas, a kommunikációs és nyelvi készségek fejlesztése, a mozgásfejlesztés és a pszichológiai segítségnyújtás. Ez a tevékenység, azaz a 0–5 éves korú gyermekek korai fejlesztése 1993 óta kötelezően ellátandó közoktatási (köznevelési) feladat. *Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról a különleges gondozáshoz, a rehabilitációs célú foglalkoztatáshoz való jogokat is megfogalmazta a 30.§-ban: „(10) A korai fejlesztés és gondozás, továbbá a fejlesztő felkészítés feladatait...”.*

A Nemzeti Köznevelési Törvény 18. § (2) bekezdés a) pontja, továbbá az 15/2013. (II.26) EMMI-rendelet 3. § szerinti gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás (a továbbiakban: korai fejlesztés és gondozás) feladata a komplex koragyermekkori intervenció és prevenció: az ellátásra való jogosultság megállapításának időpontjától kezdődően a gyermek fejlődésének elősegítése, a család kompetenciáinak erősítése, a gyermek és a család társadalmi inklúziójának támogatása. A korai fejlesztés és gondozás tevékenységei a komplex gyógypedagógiai fejlesztés, tanácsadás, a társas, a kommunikációs és nyelvi készségek fejlesztése, a mozgásfejlesztés és a pszichológiai segítségnyújtás.

(2) A korai fejlesztés és gondozás megkezdésére a szakértői bizottság tesz javaslatot. A szakértői bizottság a tizennyolc hónapnál fiatalabb gyermek szakértői véleményét a gyermek külön vizsgálata nélkül, a gyermekneurológiai szakorvos által felállított diagnosztikai vélemény és terápiás javaslat alapján is elkészítheti.

*A jogszabályi rendelkezések ellenére, és a korábban említett ellátandó populáció nagy számát figyelmen kívül hagyva, az elmúlt 20 évben nem történt meg a gyógypedagógus-(pszichológus-) képzésben a korai fejlesztésre, intervencióra vonatkozó szükségzerű, a 0–3 éves populációra fókuszáló kompetens szakemberek felkészítése. Ez a tevékenység jelen pillanatban az országban minden járásban, illetve megyében, illetve a fővárosban minden kerületben kötelezően ellátandó szakszolgálati feladat, hangsúlyozzuk, az esetek jelentős részében, kompetens szakemberek hiányában. (Hiszen a gyógypedagógus-képzés – mint a pedagógusképzés – általában hároméves kortól fókuszál a gyermekekre.)*

Jelen tanulmány első részében a családközpontú kora gyermekkori intervenció, illetve az érintett családok ellátására jellemző rendszerszintű problémákat írtuk le. Ezt követően egy gyakorlatban lebonyolított pilotprogram tapasztalataival kíséreljük meg alátámasztani fenti állításainkat.

## **A pilotprogram**

2010 júniusában a Budapesti Korai Fejlesztő Központ ajánlatot nyújtott be az Educatio Kft.-hez „Pilotprogram kifejlesztése és lebonyolítása három célrégióban a kora gyermekkori intervenció rendszerszerű működésének megalapozásához” című ajánlattételi felhívására., mely a TÁMOP 3.1.1. „21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció” (TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002) kiemelt projekt 4. „A sajátos nevelési igényű gyermekek esélyegyenlőségének biztosítását segítő szolgáltatások” pillére „Korai intervenció hálózati program kidolgozása” alprojekt keretében készült.

A program közvetlen célja volt, hogy a három kiválasztott régióban (Észak-Magyarország, Dél-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl) megvalósított pilotprogram tapasztalatai alapján javaslatot tegyen a kora gyermekkori intervenció hálózati rendszer kialakítására. A vállalt feladatnak, értelmezésünk szerint, nem volt célja a jelenleg működő az (egyszerűség kedvéért nevezzük így) „kora gyermekkori intervenció rendszer” kiferdítése a sarkaiból. Munkamódszerünk tehát a helyi szakemberek bevonásán, illetve a jelenlegi rendszer megtartásán alapult, annak megtámogatásával. Fő célként tűztük ki azonban annak megállapítását, hogy a rendszer jelenlegi résztvevői képesek-e a kora gyermekkori intervenció szolgáltatásrendszerében megjelenő feladatigények együttműködésben történő ellátására. Célunk volt továbbá megtalálni a jelenleg működő rendszer gyenge pontjait, valamint feltérképezni azt, hogy milyen beavatkozásra lehet szükség a rendszer módosításához. Vállaltuk a rendszer résztvevőinek „érzékenyítését”, egymásra épülő alapképzések biztosításával, folyamatos szupervízióval. A megközelítés oka az volt, hogy nem kívántunk – a szakemberek hiánya miatt, vagy a működő rendszer teljes átalakításának nem vállalása miatt – más régióban nem megvalósítható modellt felállítani. (Czeizel, Tóth, Kemény 2011.)

Mivel a munka során a rendszer számos elemét megvizsgálhattuk a három célrégióban, így képet kapva arról, hol, és miért akadozik a „gépezet”, e tapasztalatok a hazai ellátórendszer teljességét is kiválóan tükrözik. Ezért döntöttük amellett, hogy a pilotprogram eredményeit az e tanulmány alapjául szolgáló szakdolgozatban is összefoglaljuk, továbbá a jelen munkában nyomon követjük a 2010-ben felvett adatok alakulását is.

Egyértelmű tapasztalat – mely a továbbiakban bizonyított tényként kezelendő –, hogy szükséges egy, az egész országra kiterjedő, egységes protokoll kidolgozása, bevezetése, annak nyomon követése, majd szükség szerinti korrigálása.

## **Célcsoport**

A kutatás tervezésénél különböző szempontokat és adatokat vettünk figyelembe. Első sorban az élve született csecsemők számát, valamint a PIC/NIC-ben ápolat csecsemőkre vonatkozó adatokat, továbbá a koraszülések arányát, és, a védőnők vagy házi gyermekorvosok által történő szűrővizsgálatok protokollját, és a nemzetközi gyakorlat alapján várható eredményeit. E szerint: kora gyermekkori intervencióra jogosult az élve születettek 10%-a.

### Élve született csecsemők száma

2010-ben Magyarországon 90 335 gyermek született. (forrás: KSH)

### PIC/NIC adatok

2010-ben Magyarországon 6 323 újszülöttet ápolat Perinatális illetve Neonatális Intenzív Centrumokban. (Forrás: OGYEI). Az adat a született gyermekek kb. 7%-a.

### A koraszülések aránya

A 37. hét előtt születő gyerekeket, valamint a 2500g születési súllyal világra jövő csecsemőket koraszülötteknek nevezzük. (WHO definíció, 1961.), Magyarországon évente a szülések 8,6%-át teszik ki a koraszülések. (Forrás: OGYEI; Az európai adatokhoz – 4-5% – képest ez kiemelkedően magas)

### Egyéb rizikótényezők

A szülészetről való hazakerülést követően a védőnők 48 órán belül, majd 1, 3, 6, 12 hónapos életkorban, (ezt követően hatéves korig évente) végzik a csecsemők teljes fizikális vizsgálatát, különös tekintettel a fejlődési rendellenességek szűrésére: a kisgyermekek pszichomotoros és mentális, szociális fejlődésére, magatartásproblémákra. Elvégzik még az érzékszervek, a beszédfejlődés, a mozgásszervek vizsgálatát, mindezt a családi anamnézis és a család szociális körülményeinek figyelembevételével (Egészségügyi Közlöny, LIX. évf. 2009. 3. sz.).

Ezen túl természetesen rizikótényezőnek számítanak azok a kórképek, melyek körébe tartoznak a házi orvos, a gyermekneurológus, genetikus, illetve egyéb más szakorvosok által diagnosztizált különböző szindrómák, anyagcsere-betegségek, ritka kórképek is.

Bár az egyéb rizikótényezők számszerűsítése ennek a tanulmánynak nem feladata, mégis a rizikótényezők sokasága és sokfélesége miatt célszerűnek tartjuk az amúgy is 10% körül járó adatot extrapolálni. Úgy gondoljuk tehát, hogy az élve születő gyermekek tizede lenne jogosult a kora gyermekkori intervenció a nyomon követést is magában foglaló, szélesebben értelmezett szolgáltatásaira.

Rendszeres, folyamatos ellátásra a nemzetközi adatok alapján (Centers for Disease Control, USA; Manfred Pretis, EU) a populáció 4-5%-nak van szüksége.

Mivel a program a 12 hónapos gyermekekre irányult, így adott volt, hogy a 2009 szeptemberében született gyermekeket 2010 szeptemberében szűrték a védőnők. A választás oka az, hogy 12 hónapos életkorban a kisgyermeknél a különböző fejlődési területeken (nagymozgás, finommozgás, adaptív-gondolkodó terület, szociális-érzelmi terület, nyelvi-kommunikációs készségek, önellátás) a fejlődés minőségi eltérései és mennyiségi elmaradásai jól körvonalazhatók, ugyanis a szenzomotoros-megismerő folyamatok során egyre inkább megfigyelhető a gondolkodás előzetes tervező munkája a motoros válaszokban.

### **A pilot munkafolyamata**

A rendszer működésében tapasztaltakra, illetve a struktúrában feltérképezett „gyenge pontokra” az alábbi megoldásokkal kívánt válaszolni pilotprogramunk modellje:

1. A védőnőket tájékoztatjuk a programról, bevezetjük őket a kora gyermekkori intervenció fogalmába, egy rövid képzés segítségével új, egységes szűrőmódszer betanítását tervezzük. A szűrést elvégzik, majd a körzetükben szűrt gyermekekről egy könnyen kitölthető adatlap segítségével – természetesen az adatvédelmi szabályok betartása mellett – információt gyűjtünk. A program ezen eleme 2010 augusztus-szeptember-október hónapok során zajlott.
2. Az egészségügyi és oktatási szektor közötti szakadék „áthidalására” már a tervezés során az európai gyakorlathoz nyúltunk: a kulcsszemély beiktatásához. A kulcsszemély terveink szerint szociális munkás volt. 2010. augusztus-szeptember-október hónapok során minden célrégióban működő védőnőhöz eljuttatjuk az illetékes Szakértői Bizottság mellett működő „kulcsszemély” elérhetőségét, és könnyen sokszorosítható szórólapokkal segítjük a szülő tájékoztatását is.
3. A védőnő javaslatára a rizikógyermeket vagy eltérő fejlődésű gyermeket nevelő család a kulcsszemélyhez fordul, aki megszervezi a komplex vizsgálatot az illetékes szakértői bizottságnál. A kulcsszemély minden látóterébe került családról „eset-nyomonkövető lapot” vezetett, melyet a projekt végén leadott. (2010. október-december)

4. Több tájékoztató műhelymunka és képzés keretében felkészítjük a szakértői bizottság munkatársait a vizsgálatok számának növekedésére, a jelentkezők korai életkorára, és kommunikációs szupervíziós tréningeket tartunk a családokkal való kommunikáció megkönnyítésére (2010. augusztus-szeptember-október).
5. Lezajlik a kulcsszemély által a bizottsághoz irányított gyermekek vizsgálata. A vizsgálati dokumentáció is a pilotprogram dokumentációjának része, melynek másolatát minden szakértői bizottságtól átveszünk (2010. október-december).
6. Javasoljuk és kérjük a szakértői bizottságok munkatársainak a regionális kori intervenciós ellátóhelyek alaposabb feltérképezését, minőségi felmérését (2010. szeptember-október).
7. A fejlesztésre szoruló gyermekek a legmegfelelőbb ellátó helyekre kerülnek. Az ellátók számára kapacitásbővítés és minőségi fejlesztés teszünk lehetővé több akkreditált, a korai intervenció területét érintő képzéssel (2010 október-2011 március).

### Nyomon követés

A pilot lezárását követően a 2009 szeptemberében született gyermekek 2013 tavaszán nyomon követésre kerültek a szakértői bizottságok adatai alapján.

2013 tavaszán felvettük a kapcsolatot a pilotban érintett szakértői bizottságokkal. A tervezett nyomon követés jelen esetben úgy valósult meg, hogy megkértük a bizottságokat, nézzék meg a nyilvántartásukban, hogy hány 2009 szeptemberében született gyermeket vizsgáltak meg a 2010-es pilotot követően. Értelemszerűen ezek a gyerekek már idősebbek, mint egy év, azaz jelenleg 3 év 7 hónaposak. Mint azt e tanulmány első felében kifejtettük, sajnálatos módon az ellátást igénylő gyermekek korai felismerése nem történik meg időben, hanem legkorábban is körülbelül két éves kor körül. Ez az állítás természetesen nem vonatkozik a különböző szindrómával (pl. Down-kór) született gyermekekre, mely kórkép már a születéskor felismerhető, és a gyógypedagógus számára is ismert. A frissen kapott adatokat a pilotban tervezett és tapasztalt adatok mellé illesztve:

**2. táblázat | Vizsgálatok pilot projekt kertében és azon túl**

Megye	Vizsgálatra kerülő gyermekek becsült száma (2009. szeptemberi élveszületések 10%-a)	Pilotban vizsgálatra került gyermekek száma	2011 óta megvizsgált gyermekek száma	Összes vizsgálat
Borsod-Abaúj-Zemplén	60	12	6	18
Heves	23	5	3	8
Nógrád	13	3	2	5
Észak-Magyarország	96	20	11	31



Győr-Moson-Sopron	39	0	5	5
Vas	21	0	1	1
Zala	25	49	6	55
Nyugat-Dunántúl	85	49	7	56
Baranya	37	2	9	11
Somogy	23	2	1	3
Tolna	16	4	2	6
Dél-Dunántúl	76	8	3	11
<b>MINDÖSSZESEN</b>	<b>257</b>	<b>77</b>	<b>37</b>	<b>112</b>

Az utókövetés némileg meghozta a gyermek élve születés, a rizikócsecsemők illetve kisgyermek arányából kalkulált számot, mely 2013-ban már közelíti az állításunk szerint korai intervencióra, fejlesztésre szoruló gyermekek szakértői vizsgálatának arányát.

Továbbra is fontos hangsúlyozni, hogy az egészségügyből nehezen kerülnek át az oktatásban nevesített szakértői vizsgálatra, illetve fejlesztésre az érintett gyermekek. Az okokat továbbra is a védőnők általi szűrés nem kellően érzékeny mivoltában látjuk. Továbbá abban, hogy ha még az egészségügy fel is ismeri az eltérő fejlődést, a korábban már többször említett okok miatt: 1. nem megfelelő információ, kommunikáció az ellátórendszer szakemberei és intézményei között, 2. „félelem” a szakértői bizottságtól, mely a stigmát erősíti, és nem feltétlenül a gyermek egyedi, egy adott időszakra vonatkozó igényét, 3. a szülők számára nem egyértelmű ellátórendszer, illetve az azzal szembeni előítélet stb. Látható a tendencia a projekt óta eltelt időszakban, hogy a kalkulált ellátásra jogosult gyermekek nagy része előbb-utóbb, de inkább utóbb bekerül az ellátórendszerbe. Egy 12 hónapos, pszichomotorosan megkésett fejlődésű kisgyermek felismerése még komolyabb szakmai érzékenységet igényel. Ez a fejlődési eltérés azonban a gyermek életkorának előre haladtával egyre egyértelműbbé válik mind a szülő, mind a gyermeket körülvevő ellátórendszer számára.

Az új köznevelési törvény életbe lépésével, azaz hogy a gyermekeknek háromévesen javasolt óvodába menniük, elő fogja idézni, ami eddig is tendencia volt (több gyerek csak 4 vagy 5 évesen ment óvodába), hogy az óvodai felvételi, illetve az óvodai közösségben először kitűnő eltérő fejlődés okozta az SNI-s gyermekek számának hirtelen megugrását. Még egyszer nyomatékosan hangsúlyozni szeretném, hogy ezen 3-4 éves gyermekek pszichomotoros fejlődésében már 12 hónapos korban jelen voltak azok a tünetek, melyek az ellátás megkezdését elő segíthették volna.

A Budapesti Korai Fejlesztő Központ elmúlt 20 éves gyakorlata, és más, korábban szintén említett kutatások egyértelművé teszik, hogy a gyermek fejlődésében megjelenő állapotjavulás egyértelműen függ a minél korábban megkezdett korai fejlesztéstől. (Kereki, 2011) Az is kimutatható, hogy lényeges a gyermek és a nem utolsósorban a család állapotának javulása akkor, ha ez a korai megsegítés és tanácsadás már az első életévben megkezdődött.

Ezzel összefüggésben szintén hangsúlyoznunk kell, ami a magyar gyógypedagógiai és rehabilitációs ellátásban egyáltalán nem általános, hogy a szülők minél korábbi bevonása és folyamatos jelenléte a fejlesztések és terápiák során szignifikánsan növeli

a gyermekben rejlő készségek-képességek optimális kibontakozását. A korai fejlesztésben, intervencióban részesülő gyermekek sokkal nagyobb arányban lesznek integrálhatók többségi gyermekközösségekbe, mely a család számára is mind mentális, mind pszichés, mind szociális szempontból nagyon fontos. Így újra elérkezünk azon állításhoz, hogy a korán megkezdett magas színvonalú korai intervenciók, fejlesztő szolgáltatások mikro- és makrogazdasági szinten is egyértelműen megtérülnek. Ezen gondolatmenet rutinszerű megvalósulásához azonban még rengeteget kell tennünk mind az ellátórendszer, mind a szülői kompetencia erősítése által.

Szükséges a kora gyermekkori intervenció ellátási protokolljának leírása, mely magába foglalja a szűrés, a diagnosztika, majd az ellátás különböző formáit, színtereit és a könnyű átlépést megsegítő eljárási rendet. Tisztában vagyunk azonban a magyar egészségügyi és oktatási ellátási „tradíciókkal”, melyek nehezen fogadják el és be a ma már mindenki által nevesített és alkalmazott, de „újabb” terápiás és fejlesztési módszereket, szemléletet.

Nem elhanyagolható az korai intervenciók ellátóhelyek (fejlesztő, terápiás) bemutatkozása az egészségügy felé. Készüljenek szórólapok, történjenek szakmai napok a helyi védőnők, orvosok meghívásával. Természetesen kizárólag a „minősített”, azaz megfelelő, a specifikus problémára és életkorra hivatott szakmai felkészültséggel bíró szolgáltatók ajánlhatók.

Ezek az egyszerű lépések talán épp most hajthatók legkönnyebben végre, mikor a kora gyermekkori intervenció által érintett ágazatok (egészségügy, oktatásügy, szociális ügyek) egy minisztérium (a tanulmány írásakor Nemzeti Erőforrás Minisztérium) alá tartoznak.

Ennek egy lehetséges megoldása lehet a „kulcsszemély” státuszának kialakítása az ellátórendszerben. Több európai ország gyakorlatához (case manager) hasonlóan pilotunkban bevezettük a „kulcsszemély” fogalmát és munkakörét. A pilot minden résztvevője pozitívan reagált ezen ötletre. A kulcsszemély, azaz koordinátor, meghatározott számú intervencióra jogosult gyermek, azaz család folyamatos ellátását követi. Feladatai a következők:

- a családokkal való kapcsolatfelvétel (fontos, hogy a védőnők tudjanak róla, ismerjék, ajánlják),
- a vizsgálat szervezése, részvétel a vizsgálaton,
- a család és a vizsgálók közötti kommunikáció segítése,
- a vizsgálati vélemény alapján a szolgáltatások szervezése,
- információk begyűjtése,
- adminisztratív feladatok elvégzése (bejelentkezés, adatlapok kitöltése, szolgáltatás igénylése, szerződés stb.),
- az elérhető szociális támogatások ismerete (amit nem lehet elvárni a szülőktől), szükség esetén elérésük biztosítása.

Ezen személyeknek a betegutak/kliensutak menedzselése az egyik legfontosabb feladatuk. Ők szervezik meg a gyermek diagnosztikus vizsgálatának körülményeit, majd azt követően, erre építve az elérhető szolgáltatások alapján összeállítja a gyermek számára szükséges szolgáltatáscsomagot. Közvetíti a gyermeket a fejlesztő-terápiás szolgáltatást végzőkhöz, ellátva a szükséges adminisztratív feladatokat. Mindezek mellett a jogosultságokat megalapozó diagnosztikus szakvélemény alapján tájékoztatja a szülőt az elérhető szociális támogatásokról, segít azok igénylésében.

Megoldást nyújthat minden szakértői bizottságban egy szociális munkás alkalmazása. Esetleg a jelenleg önkormányzati alkalmazásban álló családgyógyászok feladatkörének bővítésével is ellátható volna feladat. Ez a megközelítés valóban sokkal inkább családsegítés, mint ahogy a családgyógyászok a Családsegítő Szolgálatoknál vannak munkaviszonyban. Ebből a megközelítésből természetesebb lenne, ha az egészségügyi jelzőrendszer a családgyógyász felé jelezne, akinek kompetenciája lenne a család egyedi szükségleteinek feltérképezése, és az ellátás megoldása a különböző színtereken (egészségügy, oktatás, szociális ágazat). Így biztosítva lenne a kliensút követése, ami a lakóhely szerint illetékes önkormányzat, járás hatásköre jelenleg is. Jelen program esetében nagyon hatékony volt ezen kulcsszemélyek kiemelt szerepe, a funkció fenntartása a sajátos nevelési szükséglet biztosításában tudna segítségére lenni a családgyógyásznak. Ez a gondolat is nemzetközi, általam személyesen szakmai dániai tanulmányúton tapasztalt gyakorlatokkal támogatott.

Összefoglalva a különböző speciális ellátási szükségletű csoportoknak a koragyermekkorai intervenciós szolgáltatásokhoz való hozzáférést, az ellátási egyenlőtlenségek csökkentését nagyban segítené

- a hálózatos ellátás újabb szolgáltatási helyeinek kialakítása, a meglévők bővítése, korszerűsítése,
- a szolgáltatások helybe való eljuttatásának elősegítése, különös tekintettel a kistérségek, a szociálisan hátrányos helyzetű kistérségek iskoláskor előtti gyermekeinek és azok családjainak szolgáltatáshoz való hozzáféréseinek elősegítésére,
- a szükségletekhez jobban illeszkedő speciális terápiás, fejlesztő szolgáltatások választékának bővítése,
- a szükségletalapú ellátást végző szakemberek számának növelése, kompetenciáinak bővítése, számukra közös képzések nyújtása (uo.).

## Felhasznált irodalom

*Apró lépések. Korai fejlesztő program lassabban fejlődő gyermekek és szülei számára.* Budapest, Budapesti Korai Fejlesztő Központ, 2006.

*A Budapesti Korai Fejlesztő Központ minőségirányítási kézikönyve.* Budapest, 2009.

Büki György – Gallai Mária – Paksy László 2004. *A pszichomotoros fejlődés zavarainak felismerése és ellátása az alapellátás gyakorlatában (csecsemő- és kisgyermekkorai szűrőteszt védőnők, gyermekorvosok számára).* Budapest. Országos Gyermek-egészségügyi Intézet. 2. sz. Módszertani levél.

Czeizel Barbara 2003: *A korai fejlesztő központ mint szervezet: egy civil kezdeményezés sikerei és buktatói: a korai fejlesztés 10 éve Magyarországon.* In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2003. 1. 4–7. p.

Czeizel Barbara 2009a: *A kora gyermekkorai intervenció magyarországi hálózatának kiépítése: szakmai, stratégiai javaslatok.* In: *Együttnevelés határon innen és túl.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Czeizel Barbara 2009b: *A kora gyermekkorai intervenció magyarországi hálózatának kiépítése. Szakmai, stratégiai javaslatok.* Budapest. Kézirat.

Czeizel Barbara – Gallai Mária 2000: *A korai fejlesztés elméleti és gyakorlati tapasztalatai.* In: *Fejlesztő Pedagógia*, 11. 2000. 4–5. 6–9. p.

- Czeizel Barbara – Tóth Anikó – Kemény Gabriella 2011: *Egy pilotprogram tapasztalatai a koragyermekkori intervenció működéséről*. Educatio Kht. Kézirat.
- Early childhood development and disability: A discussion paper*. I. World Health Organization. II. UNICEF. 2012.
- Early Childhood Intervention Project Update. European Agency for Development*. In: Special needs education. 2010. Munkaanyag.
- Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program EFOP 2014–2020*. A Bizottság 2013. május 21-i OP sablon verziója alapján. A Strukturális Alapokra vonatkozó operatív programok esetében. [http://palyazat.gov.hu/forum\\_topic\\_pate/766/filter?offset=0&theme\\_filter=](http://palyazat.gov.hu/forum_topic_pate/766/filter?offset=0&theme_filter=); 2013. szeptember 30.
- Értékelemzési zárójelentés a korai fejlesztés koncepciójának kialakításáról*. Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Fogyatékosügyi Főosztály, Microva Bt., 2005. augusztus.
- Fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XVI. Törvény*.
- Guralnick, Michael 2000: *Interdisciplinary clinical assessment of young children with developmental disabilities*. Baltimore – London – Sydney, Paul H. Brooks Publishing.
- Inkluzív nevelés*. Kézikönyv a szakértői bizottságok működéséhez. Educatio Kht., 2008.
- Kereki Judit (írta és szerk.) (2011): *Regionális helyzetértékelés a kora gyermekkori intervenció intézményrendszer hálózatos fejlesztésének megalapozásához. Kutatási zárójelentés*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., [http://www.educatio.hu/pub\\_bin/download/tamop\\_311/4piller/regionalis\\_helyzetertekeles\\_kezirat.pdf](http://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4piller/regionalis_helyzetertekeles_kezirat.pdf)
- Korai fejlesztés. Az európai helyzet elemzése. Kulcstényezők és ajánlások*. Összefoglaló jelentés. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2005.
- Warren, James 2010: *Economist's plan to improve schools begins before kindergarten*. In: The New York Times, 2010. 12. 23.

## Tehetséggondozás és differenciálás integrált osztályban

Fellegi Bálint,<sup>1</sup> Bencéné Fekete Andrea<sup>2</sup>

**Abstract**      **Supporting talents and differentiation in integrated classes.** The aim of this study is to introduce how the activity of talent-support may be extended to the subject of Physics as well; and how the topic could be brought closer to the students who read book seldom, but use computer, internet and smartphones on a daily basis. In this paper an electronic educational program of Physics, named after Edison, will be also introduced. The program can be described as a bridge between games and serious planning, and is suitable for primary and secondary schools both, being able to be adapted to the minimum and the advanced criteria as well. By the means of the game an unique opportunity will open up to differentiate within one classroom and support the promising talents.

**Keywords**      talent, differentiation, integrated classes, physics education

### 1. Bevezetés

Tanulmányom célja, hogy bemutassam fizika szakos középiskolai tanárként eddigi tehetséggondozó munkámat, s ráirányítsam a gyakorló pedagógusok figyelmét arra, hogy miként lehetne kiterjeszteni, a fizika tantárgyat még közelebb hozni a hagyományos könyveket alig olvasó, internetet, számítógépet, okostelefont naponta használó gyerekekhez. Úgy gondolom, hogy jelenleg nehéz helyzetben van az „átlagpedagógus”, aki napi rendszerességgel foglalkozik átlagos, átlag alatti és feletti gyerekekkel. Nagyon elhivatott emberek azok a pedagógusok, akik a szülők, az iskola, a társadalom elvárásainak próbálnak megfelelni, felzárkóztatással, fejlesztéssel, tehetséggondozással foglalkoznak. A legtöbbször ezt egyszerre próbálja meg teljesíteni a rábízott osztályokban, tanulói csoportokban, a gyakran változó oktatáspolitikai irányzatoknak, a különféle tanterveknek eleget téve, nem tévesztve szem elől a gyereket.

Rövid áttekintést adok az integrált osztályban folyó differenciálásról, valamint a teljesség igénye nélkül a jelenlegi modern követelményeknek megfelelő tehetséggondozásról.

<sup>1</sup> Marcali Berzsényi Dániel Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium  
E-mail: titkarsag@berzsenyimarcali.hu

<sup>2</sup> Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
E-mail: feketee.andrea@ke.hu

Einstein egyik mondata a tanulás egyik leglényegesebb összetevőjét hangsúlyozza: „meglehetősen érdeklődő vagyok”. Annak, aki eredményesen szeretne tanítani, komoly figyelmet kell fordítania erre a tényezőre. Feladatom az, hogy gazdagabb oktatási-tanulási lehetőségeket biztosítsak a modern társadalom kihívásainak megfelelően gyermekeink számára. A Nemzeti Köznevelési Törvényben megfogalmazottakat, miszerint „A nevelési-oktatási intézmények pedagógiai kultúráját az egyéni bánásmódra való törekvés, a gyermek, a tanuló elfogadása, ... az életkornak megfelelő követelmények támasztása, a feladatok elvégzésének ellenőrzése és a gyermek, tanuló fejlődését biztosító sokoldalú, a követelményekhez igazodó értékelés...”-t (2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 1.§ (3)) a tehetségek kibontakoztatásában még hatékonyabban tudjam megvalósítani a rendelkezésemre álló eszközrendszerrel.

Saját tapasztalatként az utolsó részben a fizikaoktatás keretein belül bemutatok egy elektronikus oktatóprogramot, amely a világhírű feltalálóról, Edisonról kapta a nevét. Az Edison-program híd a játékok és a komoly tervezés között. A fiatalok szívesen foglalkoznak olyan könnyen használható és újszerű programmal, amelynek használata során észrevétlenül sajátítják el az alapvető elektrotechnikai ismereteket és teszik meg az első lépéseket a valóságos áramkörök megismerése, tervezése felé. A program alkalmas az általános és a középiskolai korosztály minimum és emelt szintű követelményeinek feldolgozására. A beépített szerkesztő modulokkal pedig a program tudásbázisa tovább bővíthető. A programban rejlő lehetőségek segítségével a játékosságot és a komoly munkát egy osztályon belül minden tanulónál, a kevésbé érdeklődőknél is lehet differenciálni és az igazán fogékony tehetségigéreteket fejleszteni.

## 2. Rövid áttekintés a jelenkori tanulás fontosságáról

Czeizel Endrének, hazánk világhírű orvos-genetikusának, a Magyar Tehetséggondozó Társaság egykori, majd tiszteletbeli elnökének a tehetségről megfogalmazott gondolatai számomra világosan meghatározzák a tehetséget. „*Mi a tehetség, ki a tehetséges?* Kezdetben a sikeres embereket (így a legjobb tanulókat, a leggazdagabb embereket, a legmagasabb pozícióba kerülőket) sorolták ide. Később a különböző intelligenciatesztekben legmagasabb pontszámokat elérőket vélték tehetségeseknek. Ma a legtöbben Renzulli-féle tehetség-modellel írják le. Egyszerűen a józanész alapján végiggondolva a tehetség fogalmát, négy kritériumot érdemes kiemelni: a tehetség potenciált, lehetőséget, ígéretet, esélyt jelent, olyan kiemelkedő teljesítményre, amely társadalmilag hasznos, és amely meglehetősen, örömmel, tehát sikerélménnyel jár elérője számára.

A sikerélmény a feladatvégzést kiváltó belső feszültség oldódását jelenti. Ez a jól végzett munka adta öröm, amely az emberi harmónia egyik legfontosabb feltétele. Éppen ezért ma már az egészséget nem a betegség(ek) hiányának, hanem a teljes testi, lelki és szociális jólét állapotának tekintjük. A lelki jólétnek pedig talán legfontosabb forrása a jól végzett munka adta sikerélmény. (A munkanélküliség tehát mindenképpen egészségtelen.) Emiatt is nagyon fontos a tehetség felismerése és gondozása, mivel így érhető el, hogy a társadalom különböző helyeire olyan emberek kerüljenek, akik képesek feladatukat hatékonyan ellátni.” (Balogh-Heskovits – Tóth 2000, 9)

Napjainkban, a hihetetlen mértékben felgyorsult társadalmi, gazdasági, tudományos és technikai fejlődés következtében az ember számára létszükséglet, hogy egész életében új és új információkat szerezzen, és elméleti tudását alkalmazni is tudja. Az egész életen

át tartó tanulás alapfeltétele annak, hogy az ember betöltse élethivatását, megvalósítsa életfeladatait. E sajátos körülményekből és élethelyzetből természetesen következik, hogy a gyermek- és ifjúkorban a legfontosabb feladat az ember felkészítése az újszerű életre. Ez az élet többek között a művelődés igényének kialakításával, az önálló tanulás képességeinek kibontakoztatásával válhat teljessé.

### ***2.1. A tanulási tevékenységek kategóriái***

A tanulási tevékenységet a következőképpen lehet kategóriákba sorolni: beszélhetünk a formális tanulásról, amely az intézményrendszeren belül zajlik. A képzettséget bizonyítvánnyal, oklevéllel ismerik el. A nem formális tanulás a hivatalos intézményrendszeren kívül folyik (munkahelyen, szolgáltatások révén, magán oktatásban, civil társadalmi szervezetekben stb.). Az informális tanulás a mindennapi élet velejárója, a tanulás legősibb formája. Az előbbieket figyelembe véve nem feltétlenül tudatos.

Az egész életre kiterjedő tanulás szükségességének az előzőekben leírt problémaköre, illetve a lehetséges megoldások magukban hordozzák a nevelési rendszerek átalakítását. Új kérdésfeltevések, új megközelítési módok kidolgozását, valamint a permanens tanulásra, művelődésre képes embereszmény igényének kialakítását.

„Az igény kielégítésére többek között, más fontos tényezők biztosítása mellett ki kell alakítani egy, az eddigiektől sok vonatkozásban eltérő szemléletet a tanulással kapcsolatban; rendszeresen meg kell állapítani a fejlettségi szinteket, fel kell tárni a fejleszhetőség lehetőségeit, a tanulás irányításának és önirányításának újszerű, optimalizált lehetőségeit.” (Lappints 2002)

### ***2.2. Hiányosságok a tanuláshoz való viszonyulásban***

Az értékrendek megváltozásához nemcsak hosszú idő kell, hanem az is, hogy az egyén a társadalmi viszonyokból leszűrve maga is tapasztalja, hogy a tanulás fontos, elengedhetetlen előfeltétele a társadalmi (csoport) rang és státusz megszerzésének. Bemutatom, hogy milyen okokat sorolnak fel a kutatók a tanuláshoz való viszony hiányosságaiként: A tanulók egy jelentős része nem szeret tanulni. Ezt a kedvezőtlen helyzetet sokféle, külső és belső feltétel hiánya okozza. A tanulók jelentős része nem tud tanulni elsősorban azért, mert nem jutott a tanulás képességeinek birtokába. Ez természetesen felveti a pedagógia és a pedagógusok felelősségének kérdését is. Nem jelentéktelen hiba, hogy a tanulók felfogásában a tanulási cél, az elérendő szint a verbális, mechanikus reprodukció. Ez szoros összefüggésben van a tanárok értékelési hibáival, a szokványos feleltetési szokásokkal. Gyakori jelenség, hogy mind a tanulásban, mind a felidézésben a mechanikusság érvényesül akkor is, ha az nem indokolt. Így az értelmező, értelmes tanulás, a gondolkodási tevékenység, az újonnan tanultak beillesztése a korábbi ismeretek rendszerébe elmaradnak. Általános tapasztalat, hogy nem ismerik a tanulási technikák, a tanulási módszerek, a tanulási stratégiák jelentőségét, így nem is törekednek azok megismerésére és alkalmazására. A tanulók többnyire nem tesznek különbséget a különböző tartalmak (tantárgyak) között, azaz nem ismerik fel a tananyag heterogenitását. Ennek következtében azonos súllyal kezelik az alapvető és lényeges tartalmakat: a fogalmakat, definíciókat, szabályokat, törvényeket és a kevésbé fontos tananyagokat, a leíró részeket. A tanulók túlzott mértékben alkalmazkodnak az értékelés

módjához, többek között ahhoz, hogy sok esetben a felettetés alkalmával az emlékezetet ellenőrzik és értékelik. Megállapították, hogy a tanulás eljárásai (szokások, módszerek) nem változnak a különböző iskolafokozatokban, pedig nyilvánvaló, hogy mindegyikben másként kell tanulni. A leggyakoribb hiányosság a tanuláshoz való viszonyulásban található. A tanulók jelentős részénél az aktivitás, a tanulási kedv, a szorgalom, a kötelességtudat hiánya tapasztalható. Vagyis nem alakult ki a tanuláshoz szükséges motivációs bázis. Ezzel magyarázható az úgynevezett alulteljesítő, illetve alulteljesítő-tehetséges tanulók nagy száma, amin változtatni kell (Lappints 2002).

### 3. A differenciálás

A pedagógiában régóta hangoztatják az „egyéni bánásmód” szükségességét mint nevelési alapelvet. Ennek megvalósítása érdekében nagyon sok próbálkozás történt, felismerve a differenciált nevelés szükségességét.

Súlyos pedagógiai tévedés volt az a nézet, hogy az egységes műveltségi alapszinthez úgy lehet eljutni, hogy mindenkinek ugyanazt a tartalmat, ugyanolyan módon és körülmények között oktadják. Hortobágyi Katalin és M. Nádasi Mária szerint az ilyen oktatás a tanulók között meglévő különbségeket rendszerint tovább növeli. Az egységes alapműveltséget csak a különbségek maximális figyelembevételével lehet elérni: tehát az egységesség kialakulásának alapvető feltétele, eszköze a differenciálás. Az egységességre való törekvés nélkül a differenciálás egyoldalú előtérbe helyezése, a nemkívánatos és indokolatlan társadalmi szelekció eszközévé válhat. A hazai kutatók tehát indokoltan emelik ki az egységesség és differenciáltság egyidejű szükségességét, elválaszthatatlanságát.

A differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdonítanak: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító, a tanár érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt. Illetve egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel. Hortobágyi Katalin a differenciálásnak oktatáspolitikai (a tudáelosztás demokratizmus) és didaktikai-tanulásszervezési jelentőségét emeli ki.

A tanulócsoportok és osztályok szervezésének szempontjai általában adottak. Így a differenciálás a hagyományos iskolában a tanításmódszertanra, a tanórára korlátozódik (belső differenciálás). A belső differenciálás szokásos megközelítési módjára három szervezeti formát ad Golnhofer Erzsébet és M. Nádasi Mária: a frontális munka, a csoportmunka és az egyéni tanulás (individualizálás).

Ugyancsak a tanórai differenciálás módjának, módszerének tekinthetjük a feladatrendszerek segítségével végzett tanítást és tanulást, mely elvileg lehetővé teszi, hogy a tanítást a tanulók képességeihez és tanulási üteméhez illesszék (Báthory 1992).

A gyorsan fejlődő tanulóknak, a tehetségígéreteknek nagyobb az esélyük arra, hogy az iskolában eredményesek legyenek, tehetségüket kibontakoztassák.

A gyengébb tanulmányi eredményű lassan fejlődők, bár közöttük is vannak tehetségígéretnek, akik kevésbé tudnak kibontakozni, néha véglegesen lemaradnak. A gyenge tanulóknak a sorozatos kudarcok után csökken az erőfeszítésük, munkakedvük, folyamatosan feszültté válnak, és kialakul náluk az iskolai stressz. Az állandó szorongás a legkülönbözőbb félelmekkel jár együtt. Ezt az állapotot csak az oktatás differenciálásával lehet feloldani.



Tehát olyan nevelést kell biztosítani, ami lehetővé teszi, hogy mindenki eljusson a korszerűen értelmezett műveltség minimumához, és erre minden tanuló ráépíthesse az egyéniségének (irányultságának, belső feltételeinek) megfelelő saját teljesítménycúcsait (Lappints 2002).

#### **4. A számítógép és az iskola kapcsolata**

A számítógép valóban alkalmas arra, hogy a gyerekek saját tempójuk alapján tanuljanak, ugyanakkor a gyerekek tanulhatnak csoportosan is, egymással és egymástól. Ehhez mindössze olyan tanulási folyamatok kellene, ahol a gyerekek együtt határozhatják el, hogyan oldják meg a feladatot. Így a gyerekek együtt készítik el a feladatot, tiszteletben tartva egymás munkáját és személyiségét.

További előnye az együttműködésre való odafigyelésnek, hogy a gyerekeknek nagyon különböző a kiindulópontjuk a számítógép kezelését illetően. Sok gyerek már kezdetben nagyon sikeres a számítógép-használatban. Kár volna, ha ez a tudás kihasználatlanul maradna. A gyerekek – csakúgy, mint a tanár – együtt és egymástól tanulhatják meg az eszközök kezelését.

A modern technikához és az ehhez kapcsolódó újszerű pedagógiához olyan pedagógusokra, oktatókra is szükség van, akik minőségi változást tudnak előidézni. A tanárral szembeni elvárások listája sem rövid: fontos, hogy rendelkezzen kritikai érzékkel, jó angol nyelvtudással, magas szintű számítástechnikai ismeretekkel, elemzőképességgel, az információ rendszerezésének képességével, magas általános műveltséggel, toleranciával, igényességgel és érdekelje a szaktárgya, ismerje is azt, és ne csupán tárgyi tudást adjon át tanítványainak, hanem fejlessze gondolkodási készségüket is (Fehér 2009).

#### **5. Saját gyakorlati példa – Edison oktatói program**

A tehetségfejlesztésben fontos, hogy a tehetséges gyerekek fejlődése számára az az iskolai környezet a legkedvezőbb, ahová normális körülmények között járnak, és természetesen megvannak a személyi és tárgyi feltételek. Ha figyelembe vesszük a tanulók személyiségét, ezek sokféleségét, az életkori sajátosságokat, és ezekhez igazítjuk a tanulást, fejlesztést, valamint megadjuk számukra a szükséges segítséget és irányítást, differenciálást, akkor sikereket érünk el.

Pályafutásom jelentős részét jelenlegi munkahelyemen tanítottam, amely nyelvi orientációjú középiskola. Az iskola különféle szervezeti kereteken belül ad lehetőséget fakultációkon, szakkörökön a reál tantárgyak iránt érdeklődő diákoknak a tanórákon kívüli többlettudás megszerzésére. Tehetséges tanulóink versenyeken vesznek részt, és a megszerzett tudással felvértelve sikeres érettségi és felvételi vizsgát tesznek.

Az elektromosságtan majd egyéves tananyag a középiskolai fizikaoktatásban. Ehhez a témakörhöz már elég sok fizikai ismeretre van szükség. Tanulóim többsége a fizika tantárgyat akkor szereti igazán, ha nincsen számolásos feladat. Ezért a világhírű feltalálóról, EDISON-ról elnevezett elektrotechnikai oktató program rögtön elnyerte tetszésemet. Fizikaórákon nem ilyen mélységű elektronikai ismeretekre törekszünk, ezért alkalmasnak találtam tanórai, szakköri differenciálásra is. A mérési gyakorlatokon az átlagos érdeklődésű diákok is örömmel használják a programot, a tehetséges tanulók analízáló, szintetizáló, problémamegoldó képességeit pedig nagyon jól fejleszti.

Nagy előnye a programnak, hogy számítógépes hálózatban is alkalmazható, így egyénre szabott feladatok megoldására ad kiváló lehetőséget. Itt valóban megvalósítható, hogy mindenkit a képességeinek maximumára juttassunk el.

Továbbá a számítógép adta korlátlan lehetőségek, például táblázatok használata, grafikonok szerkesztése, jegyzőkönyvek készítése pontosságra, precizításra neveli a tanulókat, és nem utolsósorban bizonyos szempontból az én munkámat is megkönnyíti, így több időt tudok fordítani a lemaradó, illetve tehetséges diákokra. Fontos előny, hogy a kísérletek során a munkavédelmi előírásokat sokkal könnyebb betartani, illetve betartatni. És természetesen energiatakarékos megoldás is, ha figyelembe vesszük a drága kísérleti eszközöket is.

A program kiválóan alkalmas differenciálásra és a tehetséges tanulók fejlesztésére. Ezt a teljesség igénye nélkül a tanítási gyakorlatomból vett példákkal támasztom alá. Természetesen a dolgozat nem a fizika komolyabb területét érintő szakmai kérdésekkel foglalkozik, hanem azokat a tehetség gondozással, differenciálással kapcsolatos módszereknek az alkalmazását mutatom be, amelyeket használok a saját munkámban.

A program felhasználójának a számítógép képernyőjén egy laboratórium áll rendelkezésre valóság-hű háromdimenziós alkatrészekkel és a kísérletezés minden fázisának látható, hallható követésével. Az Edison-program felhasználói felülete több ponton is különbözik az átlagos programokétól. A grafika elrendezése nem négyzetes, hanem axonometrikus. Középen található a munkaasztal, ezen építhető fel a kapcsolás. A két szélén helyezkednek el a sötét színű polcok. Ezekre állnak a szintén axonometrikus kinézetű elemek. Ezen elemeket le lehet emelni innen és a munkaasztalra tenni.

Csak pár elemet sorolok fel: csatlakozó, egyszerű kapcsoló, nyomógombos kapcsoló, váltókapcsoló, telepek, változtatható feszültségű feszültségforrás, ellenállások, potenciométer (változtatható ellenállás), izzólámpák, motor, kondenzátor, tekercs, mérőműszerek, jel generátor, oszcilloszkóp, jelanalizátor és hangszóró. Táblák is használhatók a kapcsolások érthetőbbé tételéhez. Ezeket elhelyezhetjük a megfelelő helyekre. Négy különböző tábla áll rendelkezésre, melyeket felhasználhatunk szöveges információ megjelenítésére. Ezen belül fejleszhető a szaknyelv pontos használata, a logikus, lényegre kiemelő megfogalmazások használata.

### ***5.1. Hogyan mérhető le az elsajátított ismeret?***

Feladatlapok állnak rendelkezésre a tudás megméréséhez. Ezek a tanult anyaggal kapcsolatos számítási feladatokat, illetve hibakeresési feladatokat tartalmaznak. A program feladatmegoldó részében lehetőség van hibaelhárítás versenyszerű gyakorlására.

Az igazán érdeklődő, tehetséges diákok tudásukat, alkotó fantáziájukat, a kockázat vállalását a beépített, de bővíthető segédprogramokkal igazán jól kipróbálhatják.

Az Edisonhoz két segédprogram is tartozik. Ezek kísérletek, illetve feladatok összeállításához szükségesek. Ha a programlemezen szereplő kísérlet- vagy feladatsort módosítani akarjuk, vagy új kísérlet-, illetve feladatsort kívánunk létrehozni, akkor ezt a szükséges segédprogramok felhasználásával végezhetjük el.

Az Edison a szimulált kísérleteket élővé és emlékeztetővé teszi. Az áram által átjárt izzó az áram erősségétől függően világít, a motor lassabban vagy gyorsabban forog. A túlterhelt izzó felrobban, a zárlatot vörösen izzó vezeték és csattanó hang jelzi,

majd a program kijelzi a zárlati útvonalat. Mindamellet természetesen lehetőség van a feszültségek és áramok precíz mérésére és a számszerű összefüggések feltárására is.

Óriási élmény, motiváló tényező, amikor valamelyik kísérleti összeállítás megfelelően működik. A teljesítménymotivációt segítik a beépített, de a felhasználók, a diákok által is bővíthető előadások, beleértve a képszerű, olvasható vagy hallható ismertetést, valamint az ezt követő kísérletezést. Itt kipróbálhatja mindenki kreativitását, és persze tudását minden káros következmény nélkül.

Azokat a kísérleteket, amelyekben hibát vétünk – például a túlterheléstől leég a villanymotor –, gyorsan kijavíthatjuk. Ez a tanulót sikerélményhez juttatja, újabb próbálkozásra készíti, mindenképpen motiválja.

Lehetőséget biztosít egy probléma elemzésére, újabb kísérletek összeállítására. Egészséges vetélkedésre is készíthet egy-egy hibának a versenyszerű megtalálása. A legügyesebbek önálló feladatokat, kísérleteket állíthatnak össze társaikkal.

### **5.2. Frontális munka**

Pedagógiai munkámban is használom a fokozatosság elvét. Ezért az elektromosság tanításakor is többször fontosnak tartom a frontális osztálymunkát. Ahhoz, hogy a tanulók azonos ütemben a kezdeti lépéseket, ismeretanyagot egységesen elsajátítsák, szükség van a „nagy átlag” számára történő tervezésre.

A modern technika segítségével kivéttem a számítógép képernyőjén lévő képet, és közösen megismerjük a virtuális labort. Fontosnak tartom a jegyzetelést, hogy a majdani csoport-, illetve egyéni munkánál írott segítséget is fel tudjon használni a tanuló.

Már ebben a munkafolyamatban is megfigyelhető, hogy kik a motivált diákok. Ők aktívabbak, a tanári kérdésekre igyekeznek válaszolni. A kevésbé érdeklődők is felkapják a fejüket, és figyelmesen követik az órát.

A jobb megértés, a kézzelfoghatóság, az alkalmazhatóság miatt a fizikaszertárból behozott szemléltető eszközöket körbeadjuk, és összehasonlítjuk a kivetítőn látható eszközökkel.

A fizika iránt érdeklődő tehetséges tanulóknak már itt is vannak kérdéseik, jó megfigyelők, keresik a hasonlóságokat, illetve a különbségeket a valós és a virtuális eszközök között. Ezeket a diákokat megjegyzem, hiszen majd a csoportmunkában jól lehet rájuk számítani. Természetesen lesz olyan közöttük, aki gyorsabban felismeri az ok-okozati viszonyokat, gyorsabban dolgozik, és unni fogja a többiekkel való közös munkát. Neki egyéni munkát fogok biztosítani.

### **5.3. Csoportmunka**

Ahhoz, hogy a tanulás lehetősége mellett a tanulás feltételeit is biztosítsuk minden tanulónak, adott tananyagrészeknél csoportokba szervezem őket. A csoport létszáma függ a feladattól, a rendelkezésre álló kísérleti eszközök és számítógépek számától.

A fokozatosság elvét betartva először nem hagyjuk el a fizika szaktantermet, hanem olyan kísérleteket választok (például egyszerű áramkörök építése, fogyasztón áramerősség, feszültség mérése), amelyet konkrét eszközökkel csoportban tudnak mérni a tanulók, illetve ezzel párhuzamosan a virtuális laborban is létre lehet hozni a kísérletet.

Az adott osztályt és a lehetőségeket figyelembe véve próbálok a csoportalakításnál arra figyelni, hogy túl nagy és túl kicsi se legyen a csoport. A frontális osztálymunkában

aktívabban résztvevő diákokat külön-külön csoportba osztom, és hagyom, hogy a rokonszenvekapsolatok alakítsák ki az adott csoportot. Azok a diákok, akik jónak vannak egymással, könnyebben tanulnak egymástól. És az a cél, hogy a csoport tagjai elsajátítsák megfelelően az adott tananyagot.

A megalakult csoportok közül az egyiknek lehetősége van arra, hogy a virtuális labort használja. Általában olyan tanulók választják ezt a lehetőséget először, akik között ott vannak a kíváncsi természetűek, akiket a feladat, annak újszerűsége érdekel, jól kezelik a nem egyértelmű helyzeteket. Vagyis a tehetséges tanulók.

A kiadott feladat ellenőrzésekor a kísérleti eszközökkel végzett méréseket összehasonlítjuk a számítógépen végzett kísérletekkel, és a megfelelő elemzéseket elvégezzük.

#### **5.4. A páros tanulás**

A következő órák egyikén már elhagyhatjuk a fizika szaktantermet, és az informatikateremben már csak a virtuális labort használják a gyerekek. Tanulópárokat alakítunk. Párok alakulásakor nem jó, ha túl nagy a tudásbeli különbség a tanulók között. Ilyenkor az együttműködés színvonala gyenge. A páros munka eredményes, ha a párok rokonszenv alapján alakulnak meg. A páros tanulás hatékonyságát növelni lehet, ha a feladatokat a párokra szabjuk. A kiadott feladat lehet papír alapú, vagy a hálózat lehetőségeit használva elektronikus dokumentum is. Így a tanulók a feladataik megoldásához, dokumentálásához használhatják az informatikai tudásukat.

#### **5.5. Az egyéni tanulás**

Egyénileg azok fognak dolgozni, akik kíváncsi természetűek, gyorsan tudnak általánosítani, jó megfigyelők, akiket a mechanikusan ismétlődő dolgok unatkoznak, akik kreatívak. Vagyis a tehetségesek. Ezért ezt a formát szoktam használni a páros tanulásnál, ha olyan tanulóm van, aki sokkal gyorsabb ütemben halad, mint a többiek, illetve kéri az egyéni munkát. Továbbá azok a diákok tudnak így tanulni, akik fizikafakultációt választanak, és közép- vagy emelt szintű érettségit tesznek, mert valamilyen műszaki pályára szeretnének felvételizni.

Kevés olyan tanulónk van, akik a műszaki pályát választják, de ők mindent megtesznek, hogy céljaikat elérjék. Ők igazán tehetségesek. Vizsgaeredményeik jók, így bekerülnek az általuk választott felsőoktatási intézményekbe.

Számomra fontos eszköz a differenciálás, amelynek segítségével igyekszem megszerettetni diákjaim körében a fizika tantárgyat. Ehhez nagyon jó eszköz az Edison-program. Ez a program híd a játékok és a komoly tervezés között. A fiatalok szívesen foglalkoznak olyan könnyen használható és újszerű programmal, amelynek használata során észrevétlenül sajátítják el az alapvető fizikai, elektrotechnikai ismereteket. Ily módon a tanár képes differenciálni és tehetséges tanulókat fejleszteni.

### **6. Összegzés**

Tanulmányom célja az volt, hogy reál szakos középiskolai tanárként áttekintsem a tehetség gondozáshoz kapcsolódó szakirodalmak egy részét, régebbi ismereteimet felelevenítsem, és elmélyültebben tanulmányozzam a modern eszközökkel való

ismeretszerzés, differenciálás, tehetségfejlesztés lehetőségeit. A számítógéppel elősegített tanulás a fizika oktatásában nem új keletű dolog. Az informatika egyre fejlődő eszközeivel és módszereivel lehetőséget kínál a tanítási tanulási folyamat megújítására. Az egyéni ismeretszerzésben, az egyes tantárgyak tanulásában éppúgy szerepet vállalhat, mint a frontális osztálymunkában vagy a csoportos tanulói tevékenységekben, a projektmunkában, illetve a tantárgyközi alkalmazásokban. Kiváló alkalmazási területnek ígérkezik a tanulmányi versenyekre való felkészítésben, illetve a kétszintű érettségire való sikeres megfeleléshez. Röviden áttekintettem az egyenlőtlenségek pedagógiai kezelésének és az iskolaszervezetnek a kapcsolatát. Az egyéni bánásmód elvét mint nevelési alapelvet mindig megpróbálom munkám során alkalmazni. A tanulók egységes alpműveltségét a különbségek maximális figyelembevételével, differenciálással oldom meg. Az egy osztályban tanuló diákok érésbeli eltérései természetesen, ezért az egymástól eltérő személyiségvonások a pedagógusnak kettős feladatot jelentenek: diákjaink alapos megismerése és képességeik optimális fejlesztése. Egy átlagos osztályban együtt tanulnak a gyors felfogású tehetségígérettek, illetve a lassabban fejlődő, gyengébb tanulmányi eredményt elérő, szorongó diákok. Tehát differenciálásra van szükség, amely ezt az állapotot feloldja. Minden pedagógus álma, hogy, hogy pályafutása során sok tehetséges diákkal tudjon együtt dolgozni. Ezért nagyon fontos, hogy hamar felismerjük a tehetséges tanulóinkat.

A hatékony iskolához személyi és tárgyi feltételek szükségesek. Röviden felvázoltam, hogy a pedagógusnak a tárgyi tudása mellett milyen személyiségjegyekkel, tulajdonságokkal kell rendelkeznie, hogy a rábízott osztályban megvalósulhasson a differenciálás és tehetséggondozás.

A technika robbanásszerű fejlődésével, a hagyományos könyveket alig olvasó, internetet, számítógépet, okostelefont naponta használó gyerekekhez akkor tudunk igazán közel kerülni, ha lépést tartunk diákjainkkal, legalább bizonyos tekintetben „digitális pedagógussá” válunk. Olyan tanárrá, aki képes az informatikát, az internetet mint eszközt beépíteni a tanítási-tanulási folyamatba, hogy minőségi változást idézzen elő.

A fizika tantárgy megszerettetése, megtanítása, a tehetségekkel való foglalkozás nem egyszerű feladat. Minden évfolyam, minden osztály más, ezért fontos a differenciálás. Erre a feladatra nagyon jól használható az Edison nevű virtuális labor program. Amellett, hogy érdekesebbé teszi a tanórát, az átlagos érdeklődésű diákok is örömmel használják. A tehetséges tanulók analizáló, szintetizáló, problémamegoldó képességeit pedig nagyon jól fejleszti. Mindenki kipróbálhatja kreativitását és persze a tudását minden káros következmény nélkül. Lehetőséget ad a versenyhelyzetek gyakorlására is.

Természetesen a program nem helyettesíthet minden hagyományos oktatási, tanulási formát, de megfelelő keretek és arányok között kiegészíti a tehetséggel való foglalkozást és az osztályon belüli differenciálást. Ezt igazolják azok a tanulóm, akik a fizikát választják a továbbtanuláshoz. Az ő sikereik igazolják számomra, hogy érdemes megújulnom és továbbra is keresnem a differenciálás újabb lehetőségeit, hogy a tehetséges diákjaim kiváló eredményeket hozzanak létre.

**Felhasznált irodalom**

- Balogh László – Herskovits, Mária – Tóth László 2000. *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*, Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Báthory Zoltán 1992. *Tanulók, iskolák, különbségek*, Budapest: Okker Kiadó.
- Fehér Péter 2009. Milyen legyen az Internet-pedagógus? *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapja (online)*; <URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/milyen-legyen-egy.htm> [2009.06.17.]
- Lappints Árpád 2002. *Tanuláspedagógia*, Pécs: Comenius Bt.
- Nádasi Mária, M. 2001. *Adaptivitás az oktatásban*, Pécs: Comenius Bt.
2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 1.§ (3)

## Matematikai tehetségek gondozása az általános iskola alsó tagozatán

Szelczy Ivett,<sup>1</sup> Bencéné Fekete Andrea<sup>2</sup>

**Abstract**      **Support of talents in Mathematics in the lower classes of primary school.** The aim of this study is to raise attention to how important task of the school and the pedagogues it is to recognize the hidden talents of children; and to improve these talents in all possible ways even in this young age. In the case of Mathematics the tools of improvement are crucial. Pedagogues need methods, which make it easier for children to learn this subject. The method most preferred by the students is a game, which is enjoyable and developmental at the same time. In this paper the LÜK developmental tool will be introduced together with some helpful ways of application in the education.

**Keywords**      mathematics education, talent, primary school

### Bevezetés

Matematika műveltségterületi képesítéssel rendelkező tanítóként minden alkalmat megragadok arra, hogy olyan eszközöket, módszereket találjak, amelyek megkönnyítik a diákoknak a matematika tanulását. Nem kellett sokat keresni, és rátaláltam a gyerekek által legjobban kedvelt módszerre, a játékra. A tanórákon és azokon kívül is sok, a matematikai képességeket is jól fejlesztő játékot tanítottam meg a tanulóknak, de sokat tanultam tőlük is. Céloamat, hogy tanítványaim ne féljenek ettől a tantárgytól, ezzel elértem, de nem elégedtem meg ennyivel.

Az évek során új kérdések fogalmazódtak meg: Vannak-e köztük olyanok, akik a matematikában vagy annak egyes területein tehetségesek? Felismerem-e őket? Hogyan tudok segíteni nekik képességeik kibontakoztatásában? Ekkor kezdtem el igazán foglalkozni a tehetség gondozás elméleti kérdéseivel és gyakorlati megvalósításával.

Írásom célja, hogy felhívjam a figyelmet arra, hogy milyen fontos feladata az iskolának, a pedagógusnak az, hogy időben felismerje a tanulók rejtett képességeit, ezt követően pedig ennek megfelelően fejlessze őket – már alsó tagozaton.

---

<sup>1</sup> Intézmény: Kodály Zoltán Központi Általános Iskola Kisfaludy Utcái Tagiskolája  
E-mail: lizi08@t-email.hu

<sup>2</sup> Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
E-mail: feke.te.andrea@ke.hu

## **A tehetségről általában**

A tehetségnek sokféle meghatározása létezik, ami megnehezíti az azonosítást. A Köznevelési törvény szerint: „kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.” (Köznevelési Törvény 2012)

Marland (1972) szerint azokat a gyerekeket nevezhetjük tehetségesnek, „akikről szakemberek, valamilyen kimagasló adottságot, tényleges vagy potenciális képességeket állapítanak meg, amely révén rendkívüli teljesítmények megvalósítására alkalmasak.”

Harsányi István (1994) definíciójában a ” tehetség velünk született adottságokra épülő, gyakorlással, céltudatos fejlesztéssel kibontakoztatott képesség, amely az emberi tevékenység egy vagy több területén az átlagosat meghaladó teljesítményeket tud létrehozni.”

Feldhusen (1985) meghatározásában „gyermek és serdülőkorban a tehetség olyan pszichológiai és testi adottságokat jelent, mely lehetővé teszi a tanulóévokban a kiemelkedő ismeretelsajátítást és teljesítményt, felnőttkorban pedig a magas szintű teljesítményt, alkotást” (idézi Gefferth és Herskovits 2004, 21–22).

A pedagógusok számára a legnagyobb fejtörést okozó tehetségdimenzió a motiváció. Ez a terület igen gazdag. Magában foglalja a gyerekek kíváncsiságát, érdeklődését, szorgalmát, kitartását, becsvágyát, érzelmi stabilitását, pozitív énképét.

A tehetséges ember megőrzi a gyermeki tudásvágyat, de a szorgalom nem mindig párosul hozzá. „A pedagógusnak képessé kell tennie a gyereket arra, hogy a számára pillanatnyilag hasznosnak nem tűnő, érdektelen feladatokat is jól el tudja végezni, egy későbbi, számára jelenleg még nem is látható cél érdekében” (Gefferth és Herskovits 2004, 33).

A nehézség abban áll, hogy meg kell találnunk minden gyermekre külön-külön a megfelelő motiváló tényezőt. Ezt csak úgy érhetjük el, ha megismerjük tanítványainkat. Fontos lenne, hogy úgy tekintsünk rájuk, mint egy-egy tehetségjelöltre. Pozitív énképük kialakítása, a stabil érzelmi háttér biztosítása bár kezdetben a család feladata, később nagy szerepet kap benne az iskola, a pedagógus. Hogy hogyan viszonyulunk gyermekünk, tanítványunk „másságához”, kihathat egész életükre. Abban tehát, hogy tehetségé válhatnak-e, nagy szerepe van a társadalmi közegnek, a szociális háttérnek.

## **A tehetség azonosítása**

A tehetségek felismerése történhet előre megtervezett feladathelyzetben, képességtesztekkel, iskolai osztályzatokat figyelembe véve, vagy a gyerekek viselkedésének aprólékos megfigyelésével. Nehézséget jelenthet azonban, hogy a kiemelkedő képességre utaló jegyek sokáig csak az adottságok szintjén állnak, vagyis nem fejeződnek ki teljesítményben. Nagyon gyakran a tehetséges gyerekeknek csak a kis részét ismerik fel iskoláskor előtt vagy az iskolában. Ennek oka a pedagógusban is keresendő. Minden iskolában vannak tehetségek. Néhány tanuló könnyen kiemelkedik társai közül, mert tanulmányi versenyeket nyernek. Mások a rendzavaró, stréber vagy különc álarc mögé bújva rejtve maradnak. A tanító, tanár nem egyszerű feladata, hogy felismerje mindegyikükben a tehetséget.



### *A matematikai tehetség*

A matematikai tehetség az egyik legkorábban megjelenő tehetség típus. Fejlődési szakaszait vizsgálva a gyermekkorban főképp az egész számok iránti érdeklődésben, és ebben a témakörben levő feladatok megoldásakor érzett örömben fejeződik ki. A korábban felsorolt tehetségjellemzők mellett a matematikai tehetség legfontosabb jellemzői: kitartás és feladatelkötelezettség a problémamegoldásban, fáradhatatlan, ha matematikáról van szó, csodálatba ejtik a matematikai tények, formulák, keresi a problémákat, amelyeket gyorsan formalizál és általánosít, kiváló emlékezete van számokra, formulákra, viszonyokra, megoldási módokra, rugalmas a gondolkodása a matematikai struktúrák és minták terén, könnyen fordít a gondolkodásán (Gyarmathy, 2002).

### *A matematikai tehetség azonosításának irányelvei*

A matematika iránti érdeklődés még nem jelez egyértelműen tehetséget, de a korai felismerés nagy előnyt jelenthet a képességek megfelelő fejlesztésében. Ennek érdekében a következő területek megfigyelését kell előtérbe helyeznünk:

- „Korai érdeklődés és bensőséges kapcsolat a számok, a téri-vizuális játékok, rejtvények terén.
- Matematikai feladatok elvégzésekor megtervezik a megoldáshoz vezető utat, eljárást.
- A matematikai képességeket jól mérik a geometriai rejtvények.
- A téri-vizuális képességeket és a memóriát mérő eljárások sikerrel használhatók az azonosításban.
- Az intelligenciatesztek valamelyest korrelálnak a matematikai tehetséggel, de nagy eltérések lehetnek a tesztek eredményei között. Főleg a nem verbális téri gondolkodást kívánó eljárások, például a Raven-tesztek lehetnek jelző értékűek.
- Az alkotó matematikai tehetség a problémamegoldásban meghatározott, igen hatékony folyamatokat használ. Ezek elemeinek az azonosítása a tehetség jelzője lehet” (Gyarmathy 2002, 4).

### *A tehetséggondozás*

Az általános iskolában a tehetséggondozásban használt főbb módszerek az elkülönítés, csoportosítás, gyorsítás, dúsítás, gazdagítás – és a napjainkban leggyakrabban alkalmazott differenciálás. Míg a tanórai tehetséggondozás alkalmával a középpontban a differenciálás, az egyéni tanulási stratégiák fejlesztése, a megfelelő motiválás áll, addig a tanórán kívüli tevékenységeket az egyéni érdeklődésre kell építeni, és a minőségi gazdagítás elveit kell megvalósítani.

A matematikai tehetség már kisgyermekkorban megnyilvánulhat, de felismerése, fejlesztése az egész oktatási folyamatot át kell, hogy hassa. A megfelelő tevékenységek biztosításával elősegíthetjük, hogy a kedvező adottságokból képességek legyenek. Az általános iskola alsó tagozatának legfontosabb feladata a tanulók alapos megfigyelésén túl, hogy kialakítsa a tehetség kibontakozásához szükséges támogató társas közeget és megerősítse az alapképességeket.

A tehetségdimenziók fejlesztése során a tehetség dimenziói közül számomra a motiváció került az első helyre, mert az általános iskola alsó tagozatán kiemelt

feladatnak tartom az iskola, a tanulás s ezen belül a matematika megszerettetését.

Bár a tehetséges gyermekek általában lelkesen, kitartóan végzik az érdeklődési körüknek megfelelő tevékenységet, nehéz munkának tűnik, hogy kíváncsivá tegyünk őket olyan dolgok iránt, amelyek kezdetben nem vonzóak számukra, vagy nem látják értelmét. Szerintem ehhez a legjobb módszer a JÁTÉK, amely nagyon jó feszültségoldó, örömteli tevékenység, s amely elfeledteti velük, hogy mindeközben tanulnak. Folyamatosan keresem és használom a „gyermekízű” játékokat. Ezek átszövik a tanórai, szakköri munkát is. A játéktanulás során ismertetem a gyerekekkel azt is, hogy egy-egy játék mi mindenre jó, milyen képességet fejleszthetünk vele.

Negyedik osztályra többükben kialakul a belső motiváció, amely a feladatok elvégzésének mozgatórugója. A játék nevelő-oktató hatására azonban továbbra is szükség van! (Minden gyerek szeret játszani, csak elfelejti ezt.) Sokáig még biztatnunk kell őket, hogy olyan dolgokat is elvégezzenek, melyek bár nem vonzóak számukra, mégis szükségesek fejlődésük érdekében. De érdekes, környezetükhöz kapcsolódó, őket próbára tevő feladatok nyújtásával, gyakori pozitív megerősítéssel, visszacsatolással, a segítség biztosításával kialakítható, fejleszthető a feladatok iránti elkötelezettség. Ennek fenntartása a magasabb évfolyamok feladata is.

Az átlag feletti képességek már a matematikai tehetségeknél a korai életszakaszban is megnyilvánulhatnak, nem felelhetjük el, hogy vannak olyan matematikai tehetségek, akik például a számelmélet területén kimagasló teljesítményt produkálnak, addig a geometria területén csak átlagosan teljesítenek. A kisiskolás korban tehát nem elsősorban a speciális, hanem inkább az intellektuális képességek fejlesztése lenne a cél.

Kreativitással minden ember rendelkezik valamilyen szinten. Ha nem működtetjük, akkor azonban visszafejlődhet. Ezért is lenne kiemelten fontos, hogy ne nézzük le a kreativitás jelentőségét. „A kreativitás fejlődésének motorja az az intellektuális öröm, amelyet a problémamegoldás folyamatában és a megoldásra találáskor érzünk” (Buda 2004, 109).

### **Matematikai tehetségek fejlesztése iskolánk alsó tagozatán**

Munkám az általános iskola alsó tagozatára terjed ki, és a már gyakorlatomban is használt módszereimet és új terveimet tartalmazza a teljesség igénye nélkül.

2001-ben kezdtem tanítani. Néhány év után, a napköziben töltött idő hatására is, egyre fontosabbá vált számomra, hogyan szeretethetném meg kis tanítványaimmal a matematikát. Ekkor fordultam komolyabban a játékok felé. Először csak a már ismert játékokat alkalmaztam a tanórákon, délutáni foglalkozásokon. Majd egyre nagyobb érdeklődéssel kezdtem az új, egyedi játékokat alkalmazni. Néhány munkatársammal együtt összegyűjtöttük és kipróbáltuk a legeredményesebbnek tűnőket. Rendszeresen bővítjük a készletünket, amely nem kizárólagosan matematikai játékokat tartalmaz. 11 év matematikatanítás után tisztán látom, melyik játék melyik képesség fejlesztésére jó, az óra, a szakkör mely részére beillesztve milyen hatással van a gyerekekre. A legfontosabb, amit a játék során a gyerekeken látok, az öröm. Vannak azonban olyan tanítványaim, akiknek a szemében ezen túl is van valami: a kíváncsiság. Közülük néhányat évek múlva kiemelkedő tehetségként emlegettek a kollégák. Azóta tudatosan figyelek azokra a jelekre, melyek egy esetleges matematikai tehetséget jelezhetnek.

Tanítóként (minden tantárgyat én tanítok) lehetőségem van már az iskolába lépés első pillanatától kezdve alaposan megfigyelni a gyerekeket. Tapasztalataim összegzésében

mindig hallgatók a szülői véleményekre is. A szülők többségével módomban van az egyéni képességfejlesztés lehetőségeinek megvitatására. Folyamatos együttműködéssel közösen döntünk a megoldási lehetőségekről.

### *A matematikai tehetséggondozás tanórai keretek között*

1–4. osztályig használom a tanítás folyamatában a játékot. A mindennapok része továbbá az alapképességek fejlesztése, melyeket, ha lehetőségem van rá, játékos formában oldok meg.

A játékot 20 darab babszemen tanítom meg a gyerekeknek második osztály elején logikus gondolkodásuk fejlesztésének céljából. A középre helyezett babszemekből felváltva vesz el a két játékos 1, 2 vagy 3 babszemet. (Kötelező venni.) Az nyer, aki utoljára el tud venni. A gyerekek néhány lejátszott játék után rájönnek, hogy hogyan érhetik el azt, hogy ők nyerjenek: a „végén” négy babszemnek kell maradnia akkor, amikor az ellenfél (a vesztes) következik. Amikor már irányítani tudják győzelmüket, közös megegyezés alapján új szabályt vezetnek be. Az nyer, aki utoljára már nem tud elvenni. Hamar rájönnek a gyerekek, hogy a „végén” ismét négy babszemnek kell maradnia, de most akkor, amikor a nyerő következik.

A tanulókat a változó játékhelyzetben tapasztaltak segítik abban, hogy általánosításokat, következtetéseket vonjanak le. A játék öröme fejleszti a kitartást, a győzelemre való törekvés pedig motiválja őket.

Három éve kezdtem el tanórára is használni a LÜK készségfejlesztő játékot. A megoldások helyessége és gyorsasága is számít a játék során. Egyéni, páros, csoportos formában, főként gyakorlásra alkalmazható. Iskolánkban a 30 darabos készletet és a hozzá tartozó füzeteket a felső tagozatosok is szívesen használják. Második éve veszünk részt a LÜK második, harmadik osztályosainak (idén már negyedikeseknek is) meghirdetett versenyén. A szép helyezéseket elérő tanulóknál már elsőosztályos korukban megfigyeltem, hogy a számok iránti érdeklődésük, hosszútávú memóriájuk, logikus gondolkodásuk fejlettebb volt osztálytársaikénál. Jó számolási készségük már első osztályban megmutatkozott. Velük második osztályban szakkör keretében folytattam az egyéni képességfejlesztést.

Már első osztálytól fontosnak tartom, hogy a tanórára a gyerekeket képességeik szerint differenciáljam. Mennyiségi differenciálást a tanítás minden szakaszában és már első osztályban is alkalmazok. A tanórára kapott feladatok elvégzése után a gyerekeknek lehetőségük van vagy a tankönyvben vagy lapon szorgalmi feladatokat megoldani. Ezek többnyire játékos, érdekes vagy már elsajátított ismereteket felelevenítő gyakorlófeladatok, melyeket még a tanóra elején megbeszélünk.

A feladatok sorrendje, elvégzése nem kötelező és semmiféle büntetéssel nem jár, ha valaki helyette inkább csak „pihen”. (A társait azonban nem zavarhatja.) Az óra végén a feladatokat közösen ellenőrizzük (azoknál, akik elvégezték), vagy beszedve a következő órán értékelem. A kijelölt szorgalmi feladatokat később is megcsinálhatják. Az elkészült feladatokat a hét egy meghatározott napján be lehet adni javításra. „Jutalmuk” nem különbözik a tanóraitól.

Bár a szorgalmi feladatok ellenőrzése sok időt igényel, de a gyerekek nagyon szívesen végzik őket. Örülnek, hogy maguk választhatják meg, hogy melyiket csinálják meg belőlük. Mivel ezeket a feladatokat nem értékelem, ezért ilyenkor gyakran olyan feladványokat is megoldanak, melyeket addig nehéznek tartottak. A gyakori pozitív megerősítéssel önbizalmuk is fejlődik.

A tapasztalatok azt mutatták, hogy ezzel a módszerrel olyan gyerekeket is munkára lehet bírni, akik a frontális munkában igen passzívak voltak. Gyakran ezek a feladatok motiválták a gyerekeket a kötelezők elvégzésére. Voltak olyan tanulók, akik minden órán végeztek szorgalmi feladatokat, de soha nem adták be ellenőrzésre. Ha a könyvben készültek ezek, akkor a javítás során természetesen megnéztem, és biztattam őket továbbiak készítésére. A munkák ellenőrzésekor lehetőségem van megismerni érdeklődési körüket, de napvilágra kerülnek az esetleges típushibák is.

Munkatársaimmal továbbgondolva a módszert lamináltuk a szorgalmi lapokat. A tanuló alkoholos filccel írják be a megoldásokat, melyet ellenőrzés után gyorsan le lehet tisztítani. Így elkerülhető a felesleges fénymásolás is. Nagy segítséget jelent a munka során, hogy a napközis munkatársak, akik gyakran részt vesznek a tanórákon, segítenek a gyengébb képességűek felzárkóztatásában, és a közös munkában.

Így több lehetőségem nyílik arra, hogy intenzívebben foglalkozhassam azokkal, akik átlag feletti képességekkel rendelkeznek. Tapasztalataim alapján úgy gondolom, nagy szükség lenne minden iskolában legalább egy fejlesztő pedagógusra. Sajnos iskolánkban erre nincs lehetőség, ezért nagyon jó, hogy napközis kollegámtól segítséget kapok ezen a téren is. A nagy osztálylétszámok sajnos nem segítik a tanítót abban, hogy minden tanulót egyéni képességeik szerint képezzen. Ezért lenne jó, ha a tanítás egy-egy szakaszába bekapcsolódhatna a segítő tanár. Ahol működik ez a rendszer, ott a feladata főként a felzárkóztatás. Esetünkben a társ nemcsak a lemaradók, hanem a gyorsabb ütemben haladók munkáját is segíti.

Céljaink elérése közös feladatunk, melynek érdekében folyamatosak a változások, feladatok, módszerek megbeszélése. Ehhez természetesen olyan munkatársra van szükség, aki hozzánk hasonlóan elköteltett abban, hogy minden gyermek egyedi, egyéni, sajátos karakter, ezért alapképességeit, kreativitását, motivációját úgy fejlesszük, hogy kibontakozhasson belőle a tehetség.

Az alsó tagozat legfontosabb feladata a tehetséggondozással kapcsolatban az lenne, hogy olyan gazdag „táptalajt, légkört” biztosítsunk tanulóinknak, ahol az „átlagos” magok is szépen kifejlődhetnek, de a „különlegesek” is lehetőséget kapnának a virágba borulásra. Ezt a feladatot iskolánkban legfőképp az osztályfőnökök végzik. Közülük néhányan összefoglalják a tagozatok tehetséggondozási feladatait.

Matematikából alsó tagozaton ezt én végzem. Az osztályfőnökök jelzik, illetve a versenyeket figyelve számon tartom, kik azok a gyerekek, akik a matematika területén az átlagosnál jobb képességekkel rendelkeznek. Számukra indulnak már 2. osztálytól a matematika-szakkörök.

### *A matematikai tehetséggondozás tanórán kívül*

Míg a tanórákon főképp az általános képességek fejlesztésére van lehetőség, addig a szakkörök már a speciális képességek felismerésére, fejlesztésére is alkalmat teremtenek.

Három éve játékos matematika-szakkört tartok második osztályosok számára. A szakkör ingyenes. Bár a jelentkezés önkéntes, az osztályfőnökök jelzései alapján a jobb képességű gyerekeket „elcsábítjuk” a foglalkozásokra, ahol célirányos megfigyeléssel próbálom kiszűrni közülük a tehetségjelölteket. Elvem: „Hallom és elfelejtem; látom, akkor megjegyzem; csinálom és megértem.” (kínai mondás)

Ennek érdekében ismertetem meg a gyerekeket különböző képességfejlesztő játékokkal, de néhányukat már versenyekre is felkészítem.

Véleményem szerint a második osztályos tanulók többsége nincs felkészülve a versenyzésre, a versenyhelyzetre. Ezért a szakkörön mindenkivel, de intenzívebben azokkal a tanulókkal, akik versenyre jelentkeznek, versenyfeladatokat oldunk meg közösen. Felkészítem őket a feladattípusok megoldására, a kódlap kitöltésére, a megfelelő időbeosztásra, a kedvező körülmények kialakítására.

### *Eredmények, tapasztalatok*

Tanulóink már kisgyermekkortól vesznek részt matematikaversenyeken. Általában minden évfolyamon találunk 2-3 olyan gyermeket, akit tehetségesnek gondolunk. De ez csak felsőbb évfolyamokon bizonyosodik be.

Második osztályban még csak ritkán találoztunk kimagasló eredménnyel. (Tavaly sikerült egyik tanítványunknak a LÜK-verseny országos első helyezését elérni.) De sok tanulónál elértük, hogy érdeklődik a matematika iránt, és nem riasztó számára a versenyhelyzet.

Harmadik, negyedik osztályban az egyéni versenyeken évfolyamonként 2-3 tanuló, a csapatversenyeken 1–1 csapat jutott tovább a területi, esetleg országos fordulókig.

Negyedik osztály végére már jól látható, hogy kik azok a kis tehetségjelöltek, akik vagy a szakköri munkájuk alapján vagy az osztályfőnökök megfigyelései alapján fokozott figyelmet igényelnek a tehetséggondozás terén. Nekik felső tagozaton lehetőségük van matematika-szakkörökön részt venni, illetve hetedik, nyolcadik osztályban a tanórák keretében a matematikát csoportbontásban tanulni.

Tanítványaink ezekben az években érték el legjelentősebb versenyeredményeiket. Iskolánk évek óta a Zrínyi matematikaversenyek legjobb eredményt elérő iskolái közé tartozik, de más versenyeken is rendszeresen eredményesen szerepelnek diákjaink.

A módszeremet, mely nagy hangsúlyt fektet a tehetségek korai felismerésére és az alapkészségek fejlesztésére, három éve alkalmazom. A tehetségpalánták fejlődését, eredményeit folyamatosan figyelem, nyomon követem. Az első játékos matematika-szakkörre járó tanulók most hatodik osztályosok. Többen közülük évek óta rendszeresen vesznek részt Kenguru vagy Bolyai-matematikaversenyeken, ahol gyakran az országos első hat helyezettjei között vannak.

Bízom benne, hogy ezek a tanulók továbbra is megkapják a tanórákon és szakkörökön a képességeiknek megfelelő fejlesztést, melynek hatására tehetségük tovább bontakozhat. Ezért is fontos számunkra régóta dédelgetett álmunk, hogy iskolánk matematika tagozatot indíthasson. A munkánk, tanulóink eredményeinek tükrében remélem, hogy ez hamarosan valóra válik.

A matematikai tehetségekre jellemző tulajdonságok már alsó tagozaton megmutakozhatnak. A felismerést nehezítheti, hogy a jó memóriájú, átlagosnál jobb számolási képességekkel rendelkező gyerekeket gyakran tehetségként kezelik. Figyelnünk kell az alapképességek fejlettségén túl a kreativitási, motivációs tényezőkre is. Ezek általános fejlesztésére minden órán (nemcsak a matematikaórán!) szükség van.

A speciális, egyéni képességfejlesztésre a tanórán kívül a szakkörök keretében adódhat lehetőség. Mivel a matematikának számos területe van, amelyben átlag feletti teljesítmény produkálható, még így is előfordulhat, hogy a matematikai tehetség évekig rejtve marad. Fontos tehát, hogy alsó tagozaton a bizalommal teli légkör megteremtésén túl sok olyan tevékenység elvégzésére teremtsünk alkalmat a gyerekeknek, melyben kitűnhet különlegességük.

Ennek megfelelően a tehetséggondozás ebben az időszakban elsősorban az általános intellektuális képességek fejlesztését, a tehetségazonosítást és ennek függvényében a speciális képességek fejlesztését jelenti. Alsó tagozaton azonban ritkán derül ki, hogy „ki miben tudós”.

Pályafutásom kezdete óta különös figyelmet szentelek a matematikának. Legfontosabb feladatomban ezen a téren a tantárgy megszerettetését tartom. A különféle tevékenységek biztosítása, a játékhelyzet számos lehetőséget nyújt a gyerekek megfigyelésére. Tapasztalataim szerint a közös játékok, az odafigyelés megteremti a kisgyerekeknek az iskolában a bizalommal teli légkört, mely nemcsak a tehetség kibontakozásában fontos. Csak ezután kezdődhet meg az egyénre szabott fejlesztés. Ezt a tanórákon a megfelelő motivációval, sokféle játék alkalmazásával, az alapképességek sokszínű tevékenységek útján történő fejlesztésével, szakkörökön pedig az egyéni képességekhez igazodó speciális képességfejlesztéssel érem el.

A versenyek is jó lehetőséget teremtenek a tehetségek megmutatkozására, felismerésre. De vigyázni kell arra, hogy mindez az önbizalmukban ne okozzon kárt. A felső tagozat feladata a folyamatos tehetségazonosításon túl mindezek mellett a matematikai tehetségek speciális képességeinek fejlesztése is elkezdődhet. Nem szabad elfelejtenünk a fejlesztéssel egy időben a személyiségformálást sem.

A tanulóknak (főként a tehetségeknek) meg kell tanulniuk az efféle másságot kezelni. A siker elengedhetetlen feltétele a pedagógusok és szülők egymással folytatott folyamatos információcseréje azért, hogy időben felfedezzük, figyelemmel kísérhessük az átlagon felüli képességekkel, kreativitással, feladat iránti elkötelezettséggel rendelkező tanulókat. Csak így kerülhetjük el a különleges adottságúak elkallódását.

Tehetségfejlesztő tevékenységemet három éve kezdem, így számottevő eredményről nem számolhatok be. De eredménynek könyvelem el, hogy tanítványaim szeretnek játszani, szívesen vesznek részt versenyeken, matematika-szakkörön, vagyis hatodik osztályosként sem vették el lelkesedésüket a matematika iránt. Célom nem az, hogy alsó tagozatos „bajnokokat” neveljek, hanem hogy elindítsam őket egy olyan úton, amelyen haladva megerősödve, a tehetségüket megfelelően „kezelve” kihasználhatják a lehetőségeiket.

Úgy érzem, a tehetséggondozás legfontosabb láncszeme, hogy megerősítsük tanulóinkat abban, hogy bár fejlődésük érdekében sok nehézségen át vezet az út, de mi, szülők, pedagógusok mellettük állunk, és támogatjuk őket. Bízom benne, hogy a néhány éve megkezdett munkám, a matematika megszerettetése segíti tanítványaimat tehetségük kibontakozásában.

## Felhasznált irodalom

- Buda Mariann: 2004. *Óriás leszel? A tehetséges gyermek*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó
- Franz, Mönks – Irene, H. Ypenburg: 1998. *A nagyon tehetséges gyerek*. Budapest: Akkord Kiadó.
- Gefferth, Éva – Herskovits, Mária: 2004. *Csak keresni kell...* Szolnok: Trefort Kiadó.
- Gyarmathy Éva: 2002. Matematikai tehetségek. Új Pedagógiai Szemle 2002. május  
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00060/2002-05-1k-Gyarmaty-Matematikai.html>  
 [2013.07.10.]
- <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00060/2002-05-1k-Gyarmaty-Matematikai.html>
- Köznevelési Törvény 2012. évi CXXIV. tv. a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról 1.§.

## Környezetóra a múzeumban

Nagy Judit<sup>1</sup>

**Abstract**      **Science lesson in a museum.** Nowadays museums have gained more important role in the education and scientific researches – apart from their traditional tasks. Their educational activities are continuously strengthening, so the cooperation between schools and museums could be more emphasized. The museums – as a platform of education outside the school – can make the scholar education more effective and successful with the help of interactive tools. Its unique atmosphere can support to the formation and improvement of the complex point of view and may deepen and complete the knowledge gained during lessons. It also explains, shows, urges for cooperation, further thinking and for the development of the practical skills.

**Keywords**      school, museum, museum-pedagogy, environmental classes, education in museums

### Múzeum és iskola kapcsolata – fókuszban egy saját tervezésű múzeumi órával

*„A múzeumok lényegi részét képezik  
annak a tágabb kulturális környezetnek,  
amelyben az iskolai tanulás folyik és fejlődik.”*

*D. Anderson*

Manapság a múzeumok – immár Magyarországon is, más országokhoz hasonlóan – tradicionális feladataikon túl szerepet vállalnak az oktatásban is. Oktatási aktivitásuk folyamatosan erősödik, ezáltal egyre hangsúlyosabbá válik az iskolák és a múzeumok közötti együttműködés.<sup>2</sup>

„A múzeum sajátos közege nagyszerűen beépíthető a tanulás folyamatába, mert háromdimenziós környezetben különféle helyzetek (formális, nem formális, informális) megteremtésével szinte játszva segíti a tanulást.”<sup>3</sup>

1 Intézmény: Lorántffy Zsuzsanna Református Általános Iskola és Gimnázium  
E-mail: nagy-tombor@t-online.hu

2 Takács Anett – Walter Imola: Előszó. In: Takács Anett – Walter Imola (szerk.): Múzeum és pedagógia. In: Múzeumpedagógia. Múzeumok nagyító alatt. Tanulmányok a Kaposvári Egyetem múzeumpedagógiai konferenciájának előadásából. Kaposvár, KE PK, 2012. 6.

3 Walter Imola – Takács Anett: Felnőtteknek szóló múzeumi foglalkozások tervezésének vizsgálata az érzelem- és/vagy viselkedésszabályozás tükrében. In: Takács Anett – Walter Imola (szerk.): Múzeum és pedagógia. In: Múzeumpedagógia. Múzeumok nagyító alatt. Tanulmányok a Kaposvári Egyetem múzeumpedagógiai konferenciájának előadásából. Kaposvár, KE PK, 2012. 184.

Pedagógusként – alkalmazkodva az új kihívásokhoz – szívesen viszem tanítványaimat múzeumba, kiállításokra. Fontosnak tartom a múzeumi alkalmak bevonását a tanulási folyamatba, hiszem, hogy a jó, a szép szó nélkül, csak a pusztán látványával is képes hatni rájuk. Bízom benne, hogy a múzeumi környezetben szerzett tudás, élmények és ismeretek kiegészítik, erősítik, tartóssá teszik az iskolai tanulási tartalmakat.

Munkám célja a múzeumok és az iskola kapcsolatának vizsgálata volt. Mindenekelőtt a múzeumi kiállítások, mint az iskolai tanulást kiegészítő iskolán kívüli tanulási szinterek, hasznosíthatóságát állítottam középpontba a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum egy választott kiállítása kapcsán.

### *Tanulás a múzeumban*

A múzeum mint iskolán kívüli tanulási szintér interaktív eszközökkel hatékonyabbá, sikeresebbé teheti az iskolai tanulást. Sajátos atmoszférája hozzájárul a komplex látásmód kialakításához, fejlesztéséhez, elmélyíti, kiegészíti az iskolai tanórákon szerzett tudást, magyaráz, szemléltet, együttműködésre, továbbgondolkodásra ösztönöz, jól használható a képességek, készségek fejlesztésére.<sup>4</sup>

Ugyanakkor a múzeumi ismeretszerzés nem pótolhatja az iskolai tanítási órát, de a hagyományos környezetből kilépve a gyermek más kontextusban találkozhat a tananyaggal, játszva, szórakozva („edutainment” = szórakozva tanulás) mélyítheti el már meglévő ismereteit, illetve szerezhethet újakat.

A múzeumi tanulás ideális esetben szabad elhatározás után, rendkívüli élmény kiáltotta, érdeklődés vezérelte tanulás.<sup>5</sup> A múzeumi ismeretsajátítás során a gyermek figyelme elkalandozhat, „rábambulhat” tárgyakra, nem kell szorosán a tananyagra koncentrálnia. Az egész múzeumi környezet arra készíti, hogy a figyelmüket többfelé irányítsa. A tananyagot a gyermek – így az iskolában rendelkezésre álló lehetőségekhez képest – komplexebben tudja feldolgozni. Az iskolaitól eltérő gyakorlatok, pedagógiai megoldások kiválóan alkalmasak arra, hogy fejlesszék a tanulók kompetenciáit, készségeit, képességeit.<sup>6</sup>

A múzeumban többnyire együttműködésen (kooperáción) alapuló tanulás folyik. Az időpontot a felhasználó, vagyis a tanár, a diák választja meg. Nincs értékelés vagy bizonyítvány, ezáltal felszabadultabbak a gyerekek.<sup>7</sup>

---

4 Walter Imola – Takács Anett: Pedagógusok új szerepben, múzeumpedagógiai módszerek alkalmazása a gyakorlatban – mint új perspektíva. In: A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője. Szerk: Pinczésné dr. Palásthy Ildikó. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképzés Főiskola, Debrecen, 2011. 130.

5 Vásárhelyi Tamás – Sinkó István: Múzeum az iskolatáskában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004. 121.

6 Vásárhelyi Tamás – Sinkó István: Múzeum az iskolatáskában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004. 89.

7 Miotto (2003) formális és informális tanulás különbségeit taglaló táblázata alapján. In: Vásárhelyi Tamás – Sinkó István: Múzeum az iskolatáskában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004. 90.



## 1. táblázat | A múzeum és iskola közötti kapcsolat jellemzői

Az együttműködés segítői	Az együttműködés akadályozói	A kapcsolatépítés lehetőségei
<ul style="list-style-type: none"> <li>• iskolavezetések, pedagógusok, akik felismerték a múzeumok jelentőségét az oktatási munkában</li> <li>• a szülők, akik támogatják a gyerekek múzeumba járását</li> <li>• személyes szakmai tapasztalat</li> <li>• országos támogató intézkedések (pl. MÁV-utazás, és belépő az országos múzeumok állandó kiállításaiába)</li> <li>• a különböző kiadványok; múzeumpedagógiai ismertető, programfüzetek, feladatlapok, sétáló füzetek, vezető, módszertani könyvek növekvő száma, beszerezhetősége</li> <li>• múzeumok kínálta lehetőségek a pedagógusok részére; továbbképzések, bemutatók, ismertető a múzeum állandó kiállításairól, múzeumpedagógiai foglalkozásairól, lehetőségeiről az oktatási munkába való bevonásáról</li> <li>• bővülő információs tájékoztatói lehetőségek; internetes kapcsolattartás, múzeumi honlapok, a múzeumok kínálatának összegyűjtése, hozzáférhetővé tétele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• az iskolai órarend problémái, óracserék, a hiányzó pedagógusok helyettesítése</li> <li>• kísérőtanárok (kísérési díj kérdése)</li> <li>• múzeumi órák beszámítása az időkeretbe</li> <li>• különböző szakmai anyagok hozzáférési nehézségei</li> <li>• csoportlétszám, csoportbontás kérdése</li> <li>• közlekedés</li> <li>• tanárok, tanulók túlterheltsége</li> <li>• különböző emberi tényezők: érdektelenség, lelkesedés hiánya, hozzáállás</li> <li>• információhiány, párbeszéd hiánya, motiváció hiánya</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kereslet-kínálat egyeztetése</li> <li>• országos programok lehetőségeinek kihasználása</li> <li>• országos és helyi pályázatokon való részvétel</li> <li>• a múzeumok által a pedagógusoknak szervezett programokon való részvétel</li> <li>• visszajelzés (feedback) a múzeumnak a foglalkozásról, kiállításról</li> <li>• múzeumi kiadványok beszerzése</li> <li>• médiafigyelés, múzeumi honlapok látogatása</li> <li>• országos programok figyelése</li> </ul>

Forrás: Saját készítésű forrás<sup>8</sup> alapján

<sup>8</sup> Múzeum és iskola 2009. Múzeumok a közoktatás szolgálatában. Kutatási jelentés. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre, 2009. 5., 71–100.

A sikeres együttműködés legfontosabb feltételei: az iskola és múzeum közötti kölcsönös és közvetlen kommunikáció, pedagógusok egymás közötti kooperációja (jó gyakorlatok átadása, komplex ötletek kidolgozása több tantárgyi kapcsolódás esetén), közlekedés megkönnyítése (lásd például MÁV vonalain, részletes információ: [http://www.mav-start.hu/utazas/csoportos\\_menetjegy\\_valtas.php](http://www.mav-start.hu/utazas/csoportos_menetjegy_valtas.php)), pedagógusokat felkészítő múzeumi kiadványok, továbbképzések, önálló, illetve közös pályázatok iskolai ingyenes-kedvezményes múzeumlátogatásokhoz.

### ***A múzeumpedagógia fogalma***

A múzeumpedagógia fogalmi definiálását nehezíti a használatban lévő gazdag terminológia (mint múzeumi népművelés, múzeumi közművelődés, múzeumi mediáció, közönységkapcsolatok, gyerekek oktatása, múzeumi tanulás).<sup>9</sup>

Az egyik legnépszerűbb meghatározás: „Az iskolán kívüli ismeretszerzés, ismeretközvetítés sajátos, múzeumban megvalósuló formájával foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat; a múzeum gyűjteményi anyaga, kiállításai, az ott folyó kutatómunka és a múzeum látogatói közötti közvetítőtevékenység azon területe, amely a gyermek- és ifjúsági korosztállyal foglalkozik. Közvetlen célja a múzeumi anyag (gyűjtemény, kutatómunka, kiállítás) sokoldalú és élményszerű megismertetése. Hosszabb távú célja a múzeumok által nyújtott kulturális ismeret és élmény igénylésére, ezáltal pedig múzeumi látogatóvá nevelés.”<sup>10</sup> Fő feladatai: az iskolán kívüli nevelőmunka megvalósítása, koordinálása, dokumentálása, a különböző célcsoportokhoz igazodó differenciált didaktikai módszerek kidolgozása; az új és régi látogatók figyelmének felkeltése és aktív résztvevővé nevelése; az életkori sajátosságokat figyelembe vevő programok szervezése; kiadványok szerkesztése.<sup>11</sup>

A múzeumpedagógia módszerei: a tárlatvezetés, feladatlap, foglalkoztatófüzet, manuális tevékenység, tárgykészítés, drámapedagógiai módszerek, vetélkedő, társasjáték, vita, projekt-módszer, történetmesélés. E módszertanra építve Magyarországon a következő programtípusok között válogathatunk: tematikus interaktív foglalkozások (jelmezes történelmi játékok, történelmi játszóház); tematikus komplex foglalkozások; tematikus múzeumi órák; kreatív, kézműves-foglalkozások; múzeumi szakkörök, táborok; tematikus hetek; szabadegyetemek; előadások.<sup>12</sup>

---

9 Takács Anett: A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. In: Gyermeknevelés I. évf. 2. sz. 2013. 48–56. [http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/2\\_szam/Takacs\\_Anett.pdf](http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/2_szam/Takacs_Anett.pdf)

10 Palotainé Simon Ilona: A múzeumpedagógia elméleti alapjai. In: Múzeumpedagógiai tanulmányok I. Foghtty Krisztina – Szepesházyiné Kurimay Ágnes (szerk.), Budapest, ELTE PPK Oktatásmódszertani Központ, 2003. 11.

11 Uo.

12 Uo.

## Az erdő élővilága – Saját tervezésű múzeumi óra a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeumban

### *A tematikus múzeumi óra általános jellemzői*

A múzeumi körülmények között megtartott tanóra, a pedagógus és a múzeumpedagógus szoros együttműködésére épül.

Az első lépés az előkészítés. Ebben a fázisban határozza meg a célokat, készül fel a pedagógus a múzeumlátogatásra, segédanyagokat gyűjt, egyeztet a múzeummal. Lépésről lépésre meg kell terveznie, mit tesz majd a gyermek a múzeumban. Majd felkészíti tanulóit. Fontos, hogy ezt még az iskolában megtegye.

A pedagógus feladatai:

- Meg kell határozni, hogy mi a múzeumlátogatás célja (lehet például: új ismeretek közlése, összefoglalás, demonstrálás, megemlékezés stb.).
- Számba kell vennie, mivel akarja összekapcsolni a látottakat (például: tananyag belül más anyagrészekkel, egyetemes és magyar vonatkozásokkal, más tárgyakkal, helytörténettel stb.).
- Fel kell készítenie a tanulókat (a múzeumlátogatás lényegére, a múzeum, mint intézmény jelentőségére, a múzeumi viselkedés normáira).
- El kell döntenie, milyen módszert alkalmazzon, mely segédanyagokat, programokat használja fel a múzeum kínálta lehetőségekből, mik legyenek a megfigyelési szempontok.

Mindezek után jöhet a múzeumlátogatás. A múzeumban a megérkezés után rövid tájékozódás, tájékoztatás történik a múzeumpedagógus segítségével. Majd a csoport megtekint a pedagógus által meghatározott célhoz kapcsolódó kiállítást a megadott szempontok alapján, például feladatlappal, mindig tanítói/tanári irányítással, közreműködéssel. Végül a múzeumlátogatás rövid összefoglalással zárul. Fontos a nyitott kérdések megválaszolása, ha szükséges a múzeumpedagógus bevonásával. Befejezésül a látottakat az iskolában is összegezni, értékelni kell.<sup>13</sup>

### *A saját óra előkészítése*

**A foglalkozás címe:** Az erdő élővilága (részösszefoglalás)

**A foglalkozás célcsoportja:** általános iskola negyedik osztály (23 fő)

**Alkalmazott munkaformák:** frontális, csoport- és egyéni munka

**Helyszín:** a múzeum vetítőterme

**Tantárgy:** környezetismeret

**Tantárgyi kapcsolódás:** magyar, rajz, ének

**Előkészületek:** Előzetes anyaggyűjtés, a kapcsolódó szakirodalom felhasználásával. A kiállítás alapos megismerése. A felkészülés folyamata: kapcsolatfelvétel a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum egyik múzeumpedagógusával (a tervezett foglalkozás előtt egy héttel), a kiállítás kiválasztása (a múzeumpedagógussal egyeztetve, jelen esetben a témához a „Természeti örökségünk” című kiállítást választottam), a gyerekek

<sup>13</sup> Takács Anett: Animáció – múzeumpedagógiai ismeretek. Kaposvár, Együd Árpád Művelődési Központ és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény. 2010. oldalszám nélkül

előzetes tudása, feladatok összeállítása, anyagszükséglet meghatározása (mindez a múzeumpedagógussal közösen megbeszélve).

**Az oktatási cél:** A környezetismeret órákon tanultak elmélyítése, új ismeretek szerzése

**Nevelési cél:** A foglalkozás hatására fejlődjön önkifejezési és együttműködési készségük, kreativitásuk, növekedjen a kíváncsiságuk a múzeumok és kiállítások iránt.

**Várt eredmény:** Az iskolai tananyaghoz kapcsolódó múzeumi foglalkozás során a gyerekek szórakozva tanulnak, a megtanultak hosszabb távon bevésoódnak, a megszerzett ismereteket a későbbiek során is hasznosítani tudják.

**Fejlesztendő kompetenciák:** anyanyelvi kommunikáció, a hatékony, önálló tanulás kompetenciája, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség, kifejezőképesség, tolerancia, kivárási képeség.

Mindezek megvalósítása érdekében a gyerekek aktivitásán alapuló módszereket, munkafarmákat választottam.

**Felkészülés az iskolában:** Az iskolában a látogatás előtt érdemes külön felkészítő órát tartani, mely során akár játékos formában felhívjuk a figyelmet a múzeumlátogatásra, annak céljára, a múzeumi viselkedés szabályaira. Az életkori sajátosságokhoz igazodva interaktív módszerekkel a gyermekek érdeklődése fokozható (kisebбекnél például jól beválhat a tojásmegórző játék, mely során a kifújít és törekeny tojást, amely megszemélyesíthet akár egy múzeumi tárgyat, az egész nap során mindenhol visszük magunkkal, miközben óvjuk attól, hogy eltörjön, s felhívhatjuk a figyelmet a múzeumi tárgyakkal való bánásmódra is, akinek sikerül épségben megóriznie, akár jutalmat is kaphat).

A negyedik osztályos környezetismeret tananyagban az első nagy témakör az erdő élővilága. Minden évben nagyon szerették a gyerekek ezt a témát, mert mindenki volt már erdőben. Együtt is voltunk második osztályban egy délutáni tanóra keretében, és nagyon sok mesének, kedves történetnek helyszíne az erdő, szereplői az erdő lakói. Mindenkinek volt egy érdekes története, hogy mit látott, vagy milyen szokatlan dologra figyelt fel. Ahogy haladtunk előre a tananyagban, látszott, hogy jön a részösszefoglalás ideje. Előző óra végén mondtam, hogy egy kicsit másfajta részösszefoglalás lesz, mint amilyent az iskolában szoktunk, sőt nem is az iskolában lesz az óra. Ekkor nagyon kíváncsiak lettek a helyszínrre. Barkochbázva kitalálták, hogy múzeumba megyünk. De hogyan kell ott viselkedni? Mivel kiállításra és könyvtárba is kísértem már őket, megbeszéltük, hogy a viselkedés szabályai nagyon hasonlóak. Elmondtam, hogy az óra két részből fog állni, és egy nagyon kedves múzeumpedagógus néni fog segíteni nekünk. Aki már járt múzeumban, azért izgult, hogy milyen ott egy foglalkozás, aki még nem járt múzeumban, az pedig nehezen tudta elképzelni, de nagyon várta az órát.

### *A múzeumi óra lebonyolítása*

A foglalkozás a pedagógus és a múzeumpedagógus együttműködésével valósult meg. A megérkezéskor megtörtént a kölcsönös bemutatkozás, s a múzeumpedagógus mondtott pár mondatot a múzeumról. Rákérdezett, hogy ki volt már ott, és mit látott, mennyire tetszett neki. Az osztály felének voltak már élményei a múzeummal kapcsolatban, s mivel felük a környező településekről érkezik, ez mindenképpen jó aránynak tekinthető.

Az órát két részre osztottuk, az első részben irányításom alatt az általam tanított ismereteket rendszereztük egy kicsit másként, mint ahogy azt az iskolában szoktuk.

A még az iskolában beosztott csoportokban dolgoztak a gyerekek Ezek képesség alapján vegyes csoportok, így minden csoport egyenlő eséllyel indult. Ez számukra – akkor még – egy viszonylag új munkaforma volt, így biztosított volt az állandó figyelem. Közben azonban a munkaformákat is váltogattam, hol az egész osztállyal beszélgettem, hol csoportmunka zajlott (például kirakóval), hol pedig önállóan kellett dolgozniuk (például rejtvényvel).

## 2. táblázat | A múzeumi óra első felének feladatai

Téma és terem	Feladat	A feladat célja	Mit fejleszt?
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítőterme.	erdős puzzle kirakása csoportonként	ráhangelődés az óra témájára, motiválás	analizáló-szintetizáló, illetve megfigyelő képesség
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítőterme	három tanult fa formája alapján a fa fajtájának megállapítása, majd hozzá kellett rakni a levelüket és a termésüket	rész-egész viszonyának ellenőrzése	analizálás-szintetizálás
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítőterme	rejtvény egy újabb tanult fafajta lett a megoldás, majd az Erdő, erdő, erdő című dal éneklése	a tanult ismeretek ellenőrzése	emlékezet és logikus gondolkodás
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítőterme	feladat: keresztrejtvény – egy másik jellegzetes erdei növényfajta volt a megoldás (cserje).	a tanult ismeretek ellenőrzése	emlékezet, logikus gondolkodás és döntési képesség fejlesztése
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítőterme	egy fát és egy cserjét kellett rajzolniuk, majd a részeit tartalmazó szókártyákat kellett a megfelelő kép alá tenni	a tanult ismeretek ellenőrzése	rész-egész viszonya és analizáló-szintetizáló képességük
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítőterme	egy rajzon az erdő állatai bújtak el. Azokat kellett megnevezni, és elmondani, hogy erdő mely szintjén élnek, mit tanultunk róluk, milyen érdekesség figyelhető meg életvitelükben.	a tanult ismeretek ellenőrzése	emlékezetüket, analizáló-szintetizáló képességük fejlesztését, illetve az ok-okozati összefüggések felismerése.

Általánosságban elmondható, hogy fejlődött a gyerekek alkalmazkodási, tolerancia- és kivárási képessége.

Innen vette át az óra vezetését a múzeumpedagógus. A múzeum kiállítótermébe mentünk, ahol a Természeti örökségünk című kiállítás látható. Itt a somogyi erdőben élő állatokat láthattuk, sőt, ha csendben maradtak, még a hangjukat is meghallhattuk. Eddigre már egy kicsit fáradtak voltak a gyerekek, de ez jó ötlet volt arra, hogy ne legyen magatartási probléma. A múzeumpedagógus frontálisan dolgozott a gyerekekkel, mert új ismereteket közölt, illetve a gyerekek maguk jöttek rá megoldásokra.

### 3. táblázat | A múzeumi óra második felének feladatai

Téma és terem	Feladat	A feladat célja	Mit fejleszt?
Kiállítóterem	hangfelismerés	motiválás	
Kiállítóterem	találós kérdések	motiválás, már meglévő tudás előhívása	logikus gondolkodás
Kiállítóterem	a felismert állatok testfelépítésének, életmódjának megállapítása kérdve kifejtő módon – Milyen állat ez? Kis- vagy nagytestű? Mi borítja a testét? Az erdő mely szintjén élhet? Nappali vagy éjszakai állat? Milyen a hallása/szaglása/mozgása (A gyerekek be is mutatták némelyiket.) Sünt, mókust, rókat, vaddisznót is láthattak a gyerekek, mert a múzeumpedagógus életnagyságú, kitömött példányokat mutatott. Magán az állaton nézhették meg a gyerekek a különböző fogalmakat (például ragadozó, mert ilyen a fogazata, növényevő, mert ilyen a fogazata.	már meglévő tudás előhívása, szókincsbővítés, új fogalmak bevezetése, szakszavak pontos használata	logikus gondolkodás, analízis-szintetizáló képesség,

Ez volt az első feladat, hang alapján beazonosítani az állatokat. Ha hang alapján nem sikerült felismerni őket, akkor találós kérdéssel vezette rá a helyes megoldásra a gyerekeket a múzeumpedagógus.

...És az állatok szép sorjában előbújtak rejtekhelyeikről. Megállapítottuk testfelépítésüket, kérdve kifejtő módszerrel elmondták, hogyan élhetnek, mit ehetnek. Ha valamelyik állathoz volt valakinek egy kis története, elmondhatta.

Befejezésként összefoglaltuk a látottakat, hallottakat. Alkalom nyílt még arra, hogy utolsó kérdéseiket feltegyék, és elmondhatták véleményüket az óráról.

Én megköszöntem figyelmüket, türelmüket, megdicsértem őket fegyelmezett magatartásukért és együttműködésükért. A múzeumpedagógus is megdicsérte őket, és újabb kiállításokra, programokra invitálta az osztályt.

Óra végén kedves kis sünit kaptak a múzeumpedagógustól, amire az iskolába vezető visszaúton mindenki nagyon vigyázott.

### *Újra az iskolában – a múzeumlátogatás tapasztalatai*

A gyerekek a múzeumi órán a feladatok közül legjobban az állatok hangjainak felismerését élvezték, és mindenkinek nagyon tetszett a csoportmunkában való együttműködés. Otthon, a szülőknek is sokat meséltek a foglalkozásról. Az osztályban kitettünk pár ott készült fényképet, s többször felidézttük együtt az élményeket, s a gyermekek egymás között s a szüleikkel is – a képek alapján – a múzeumi tapasztalatokról beszélgettek.

A szülők örültek, hogy a gyerekek jól érezték magukat, és egy kicsit más módon tanultak, hogy kimozdultunk az iskola falain kívülre.

Én is nagyon hasznosnak tartottam ezt a foglalkozást, mert úgy láttam, hogy a gyerekek látóköre szélesedett, hogy nemcsak az általam megszokott kérdésfelvetési módokra tudtak válaszolni, hogy szép lassan megtanulnak önállóan gondolkodni, örültem, hogy szakemberrel tudtak párbeszédet folytatni.

Az egész múzeumi foglalkozás során a legnehezebb az időgazdálkodás volt. A sok élmény miatt szinte repült az idő, s a gyerekek szívesen maradtak volna még tovább is a múzeumban.

Amit ma már másképp csinálnék, az, hogy kevesebb feladatot terveznék, hogy több időt tudjanak a múzeumpedagógussal tölteni. Ebben az esetben is beigazolódtott, hogy nagyon hatásos, eredményes, ha minél több érzékszervet vonunk be a tanulásba, illetve, ha nemcsak verbális, lexikai tudásra alapozott tanulmódot alkalmazunk frontális keretben.

Hárman fogtunk össze, hogy létrejöhessen ez az óra: szülő, pedagógus, múzeum. Célunk az volt, hogy a gyerekeket segítsük, hogy a tudásuk alaposabb legyen, az ismereteiket elmélyíthessék, képességeik, készségeik fejlődjenek... és új élményhez juttassuk őket egy olyan helyen, ami néhányuknak teljesen új volt.

Nagyon pozitív volt a visszhangja az órának, és számomra is sok tanulsággal járt. Más környezetben láthattam a gyerekeket dolgozni, megízlelhatték, hogy milyen érzés az, amikor más kérdez arról a dologról, amiről ők már tanultak környezet órán, bátran válaszoltak a kérdésekre, alkalmazkodtak a múzeum semmihez sem hasonlítható miliójéhez.

A gyerekeknek szélesedett a látókörük, és lassan-lassan megtanulnak önállóan gondolkodni.

### *Azóta...*

Harmadik és negyedik osztályban mi négy múzeumpedagógiai foglalkozáson vettünk részt. Kétszer jártunk a Szennai Szabadtéri Gyűjteményben, mert ez közel van az erdei iskolánkhöz, és partnerségi viszonyba kerültünk. Ez azt jelentette, hogy ha három osztály az iskolánkból legalább 25 fővel kért egy-egy múzeumpedagógiai foglalkozást, akkor olcsóbban vehettünk részt rajtuk.

Osztálykiránduláson elmentünk Keszhelyre, és ott a Balaton Múzeumban a tó élővilágával kapcsolatos foglalkozáson vettünk részt. Nagyon segítőkész volt a múzeum, mert mivel két osztály ment egyszerre.

A két osztály két különböző foglalkozáson vett részt. A végén az állandó kiállításon az igazgató kalauzolta végig az osztályokat, amit szintén nagyon élveztünk, mert nekünk, pedagógusoknak is sok újat tudott mondani, amit a későbbi szakmai munkánkban már mi is felhasználhatunk.

## Összegzés

A múzeum és az iskola közötti kapcsolat mindegyik fél számára rendkívül fontos. Míg a múzeumok szempontjából a diákok és pedagógusaik megfelelő programokkal állandó látogatói bázist jelentenek, az iskolások és pedagógusok számára kiváló és hatékony tanulási-tanítási színtér, sőt a pedagógusok esetében saját önképzésük helyszíne is lehet a múzeum.

Mindkét intézmény számára alapvető fontosságú a rendszeres kapcsolat kialakítására, fenntartására való törekvés.

A múzeum – például szakirányú továbbképzések szervezésével – segítheti a pedagógust kiállításainak eredményes felhasználásában, a pedagógus, illetve az érdeklődő diáksereg új kiállítási témák, programok kidolgozására inspirálhatja a múzeumi szakembert.

Úgy tapasztaltam, hogy a múzeumok részéről megvan az együttműködésre való hajlam, amit azzal is bizonyítanak, hogy egyre inkább látogatóbarátta próbálják alakítani a belső tereket, ahogy például a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum is tette „A múzeumok iskolabarát fejlesztése” című TIOP-pályázat keretében. A nyertes pályázatból befolyt összegben egy oktatótermet, egy kézműves-foglalkoztató termet és egy vetítőtermet alakítottak ki. Ezek a fejlesztések kiválóan erősítik a múzeum oktatási funkcióját. Tehát a múzeum a tárgyi feltételeket megteremtette. A „NagyKUL-TÚRA” pályázat keretében 2010-ben több mint 1400 diák látogatta meg a múzeumot.

Nagy általánosságban elmondható, hogy a pedagógusok is nyitottak a múzeummal való kapcsolat megteremtésében, nem zárkóznak el a múzeumok kínálta lehetőségek felhasználásától. Ha konkrétumot kérdeztem egy-egy pedagógustól, akkor már árnyaltabb a kép. A pedagógusok mintegy fele nem tud a helyi múzeum kínálta lehetőségekről, ebből következik, nem is tudja beépíteni azt oktató-nevelő munkájába.

Úgy gondolom, a múzeum feladatai közül ebben az esetben legfontosabb lenne a tájékoztatás, az információáramlás megteremtése és a motiváció.

A sikeres múzeumlátogatásban ugyanakkor a múzeumi környezet és a múzeumi szakemberek, múzeumpedagógusok mellett alapvető a pedagógus felelőssége. Csak egy jól felkészült pedagógus képes megfelelően motiválni, az iskola falain kívüli környezetet más megközelítésben, „lazább” kontextusban, interaktív módszerekkel eredményes tanulási helyzetet alakítani. Ha ügyesen készítjük fel a gyerekeket, ha jól motiválunk, ami mind az értelmi, mind az érzelmi tanulás fontos eleme, akkor a gyerekek egyre többet és többet akarnak tudni, inspirálják egymást és a pedagógust is. Ha ezt sikerül elérni, mindkét fél jól érzi magát, és a tanulók kiugró teljesítményekre lesznek képesek.

Az ismertetett múzeumi óra, illetve az azt követő további múzeumi élmények meggyőzték a múzeumpedagógia fontosságáról, a múzeumi környezet eredményes hasznosíthatóságáról. Nekünk, pedagógusoknak amennyiszer csak lehet, ki kell lépniünk az iskolák falain kívülre, meg kell keresni azokat a lehetőségeket, amik motivációként szolgálhatnak a gyerekek számára – a múzeum kiváló hely erre.



**Felhasznált irodalom**

- Dr. Bereczki Ibolya – Sági Iona (szerk.): Iskolák és múzeumok partnersége. Pedagógus továbbképzés. Múzeumiskola 2. Szabadtéri Néprajzi Múzeum-Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre, 2009.
- Dr. Bereczki Ibolya – Sági Iona (szerk.): Múzeumok közoktatási hasznosítása. Pedagógus továbbképzés. Múzeumiskola 3. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ. Szentendre, 2009.
- Nagy Hedvig: A múzeumok helye és szerepe az oktatásban. Hogyan tovább? 2001./4.
- Palotainé Simon Iona: A múzeumpedagógia elméleti alapjai. In: Múzeumpedagógiai tanulmányok I. Foghtűy Krisztina – Szepesházy Ágnes (szerk.), ELTE PPK Oktatásmódszertani Központ, Budapest, 2003.
- Takács Anett: Animáció – múzeumpedagógiai ismeretek. Együd Árpád Művelődési Központ és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény. Kaposvár, 2010.
- Takács Anett: A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. In: Gyermeknevelés I. évf. 2. sz. 2013. 48–56. [http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/2\\_szam/Takacs\\_Anett.pdf](http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/2_szam/Takacs_Anett.pdf)
- Takács Anett – Walter Imola: Előszó. In: Takács Anett – Walter Imola (szerk.): Múzeum és pedagógia < Múzeumpedagógia. Múzeumok nagyító alatt. Tanulmányok a Kaposvári Egyetem múzeumpedagógiai konferenciájának előadásából. Kaposvár, KE PK, 2012.
- Vásárhelyi Tamás: Környezeti nevelés a múzeumban. Magyar Természettudományi Múzeum, Budapest, 1995.
- Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): Múzeumi tanulás. MTM – Bp., Typotex, Budapest, 2011.
- Vásárhelyi Tamás – Sinkó István: Múzeum az iskolatáskában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.
- Walter Imola – Takács Anett: Felnőtteknek szóló múzeumi foglalkozások tervezésének vizsgálata az érzelem- és/vagy viselkedésszabályozás tükrében. In: Takács Anett – Walter Imola (szerk.): Múzeum és pedagógia. In: Múzeumpedagógia. Múzeumok nagyító alatt. Tanulmányok a Kaposvári Egyetem múzeumpedagógiai konferenciájának előadásából. Kaposvár, KE PK, 2012.
- Walter Imola – Takács Anett: Pedagógusok új szerepben, múzeumpedagógiai módszerek alkalmazása a gyakorlatban – mint új perspektíva. In: A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője. Szerk: Pinczésné dr. Palásthy Ildikó. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképzés Főiskola, Debrecen, 2011.



## A zenei nevelés helye és szerepe az oktatásban az alapfokú művészetoktatásra fókuszálva

Kissné Poprádi Enikő,<sup>1</sup> Bencéné Fekete Andrea<sup>2</sup>

**Abstract**      **The place and role of music education in the classroom.** Music education has an outstanding role not only in individual social intelligence, but also in intellectual and personal development. Learning music determines our life, since it can be a source of happiness to play, and of joy to listen. In my study I will introduce the legal background of music education, the Kodály-concept, a method of personal development and improvement. Later on I will discuss the effect of music on human body, nervous system and the positive influence on studying. I examine the social changed after the end of communism and the cultural habits and customs, which affected music education. In the final section I will discover the solutions to the problems of music education today, finding ways to more efficient education.

**Keywords**      music education, •Kodály-concept• personal development

### Bevezetés

A zenei nevelés nemcsak az egyén érzelmi intelligenciájában, hanem szellemi, intellektuális fejlődésében is kiemelt jelentőségű. A gondolat alapja, hogy a zenetanulás életünk meghatározó része, mert a zene örömforrás, melyet élvezet hallgatni és játszani. Egy ősi kínai mondás szerint: „Amelyik otthonban zene szól, ott apa és fiú között szeretet honol, s ha a nép is zenél, harmónia uralkodik az emberek között.” (Zenei enciklopédia)

A tanulmányban bemutatom a zeneoktatás, hangsúlyozottan az alapfokú művészetoktatás törvényi hátterét, a törvényben meghatározott helyét, feladatait az 1993-as közoktatási törvénytől napjainkig, valamint azokat a változásokat, amelyek az intézményrendszer működésében az elmúlt években bekövetkeztek.

Ezzel összekapcsolva, a Kodály-koncepciót alapul véve a zene mint az emberformálás, személyiségfejlesztés egyik legjobb eszköze, új szemszögből kerül megvilágításba.

Ezt követően rövid összefoglalás olvasható a zene emberi szervezetre, az idegrendszerre, a tanulásra gyakorolt jótékony hatásairól, továbbá arról, hogy a rendszerváltás utáni társadalmi változások átalakították a kulturális szokásokat, amelyek hatással voltak a zeneoktatás alakulására.

<sup>1</sup> Intézmény: Fonyódi Alapfokú Művészeti Iskola  
E-mail: zeneiskola@fonyod.hu

<sup>2</sup> Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
E-mail: feketeadrea@ke.hu

Ezt követi a megoldás, a kiút keresése a zenetanítás, kiemelten az alapfokú művészetoktatás mai gondjaira fókuszálva, kutatva azokat a lehetőségeket, melyekkel eredményesebbé tehető az oktató, nevelő munka.

### **A zenei nevelés, ezen belül az alapfokú művészetoktatás helye és szerepe az oktatásban**

Az alapfokú művészeti iskola helyzete specifikus a közoktatásban. Nem kötelező intézmény, ahol tankötelezettség nem teljesíthető, tehát választható tanulmányok folytathatók. A világon egyedülálló módon az alapfokú művészetoktatás 6 és 22 év között a közoktatási rendszer államilag finanszírozott része. Mint ilyen, hungarikum. Ugyanolyan intézményi szabályozással működik, mint minden kötelező alapfokú iskola.

Az 1993. évi LXXIX. törvény, amely meghatározta és szabályozta a közoktatási intézmények működését, mérföldkő volt az alapfokú művészetoktatás terén. A hatályos közoktatási törvény az alapfokú művészetoktatási intézményt a közoktatás rendszerébe illesztve, mint annak egyik intézménytípusát határozta meg. A törvény már elnevezésében különbözik a korábbi törvényektől, hiszen nem egyszerűen oktatási törvénynek, hanem közoktatási törvénynek nevezték, jelezve, hogy az oktatás közfeladat, a köz javára, a közpénzek felhasználásával, közmegegyezés alapján történik. A közoktatási intézmények felsorolásában megjelent a zeneiskola.

A zeneiskola kifejezést később az alapfokú művészeti iskola fogalma váltotta fel. Az intézményben művészeti nevelés és oktatás folyik. „Az alapfokú művészetoktatás megalapozza a művészi kifejező készségeket, illetve előkészít a szakirányú továbbtanulásra.” (1993. évi LXXIX. törvény)

A törvény megfogalmazta a művészetoktatás sajátosságait, meghatározta intézményi oktatásának szakterületeit és tartalmi működésének alapelveit. Jelentős különbség továbbá az is, hogy a tanórak térítési díj, illetve tandíj ellenében vehetők igénybe, amelynek mértékéről is törvény rendelkezik. A nem zeneművészeti ágat tanító művészeti iskolák alapítását először 1994-ben tette lehetővé a közoktatásról szóló törvény. Az iskolaigazgatók és művelődési házak vezetői felismerték azt a lehetőséget, amelyet az új közoktatási törvény biztosított, hogy alapfokú művészeti iskola létrehozásával művészeti csoportjaik és a szakköreik fenntartásához újabb forrásra tehetnek szert.

Az 1993-as, illetve a módosított 1996-os évi közoktatási törvény megeremtetten a művészetoktatásnak azt a törvényi garanciáját, amely lehetővé tette a tartalmi szabályozás korszerűsítését is. A 11/1994. MKM-rendelet meghatározta az intézmény működését.

1998-ban a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadta a 27/1998. MKM-rendeletet, amely az alapfokú művészetoktatás tantervi programját és követelményeit tartalmazta. Ez a rendelet meghatározta a követelmény szerepét a művészetoktatás tartalmi szabályozásában. A törvény kimondta, hogy a gyermeknek, tanulónak joga, hogy adottságainak, képességeinek, érdeklődésének megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeihez mérten tovább tanuljon, valamint tehetségének felismerése és fejlesztése érdekében alapfokú művészetoktatásban vegyen részt.

Az alapfokú művészetoktatás a művészi kifejezőkészségeket alapozza meg, illetve felkészít a szakirányú továbbtanulásra. A művészetoktatás fontos szerepet tölt be a nemzeti hagyományok ápolásában, a nemzeti értékek megőrzésében, a különböző kultúrák iránti nyitottság kialakításában.

Elkészült a képzés struktúrája, óratervei, tantárgyai és annak követelményszintje, valamint tanterve, tananyaga és irodalma. Ekkor került kidolgozásra a képzőművészet, táncművészet, színművészet és bábművészet központi tanterve is. Ezt az intézmények adaptálhatták, vagy ennek alapján saját tantervet készíthettek. A központi követelmények alapján létrehozott helyi tantervet 2001 szeptemberétől kellett alkalmazni. Majd 2002-ben a közoktatás történetében először, átfogó ellenőrzésre került sor, ami nemcsak a törvényes működésre vonatkozó dokumentációs ellenőrzést tartalmazta, hanem több napon át tartó szakmai ellenőrzést, óralátogatást, a tanárok, az intézményben folyó szakmai munka minősítését is, figyelembe véve az öt évre visszamenő versenyeredményeket is. A 3/2002. OM-rendelet az alapfokú művészetoktatási intézmények szakmai minősítését kötelezővé tette. A minősítési eljárás 2007. március 31-étől vette kezdetét, a minősítés öt évre szólt. A 2007. évi költségvetési törvény az alapfokú művészetoktatási intézmények állami támogatását – a közoktatás más intézménytípusaitól eltérően – minősítéshez kötötte. A minősítés várt nagyarányú szelekciója elmaradt, ami egyben azt is mutatta, hogy méltán büszkék lehetünk az országban folyó művészeti oktatásunkra. (Homor 2009, 23–24)

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről is deklarálja a zeneoktatás közoktatásban elfoglalt helyét. 2011. (Net jogtár 2014) 4. §.

E törvény alkalmazásában alapfeladat: a köznevelési intézmény alapító okiratában foglalt köznevelési feladat, amely az óvodai nevelés, a nemzetiséghez tartozók óvodai nevelése, az általános iskolai nevelés-oktatás, a nemzetiséghez tartozók általános iskolai nevelése-oktatása, a kollégiumi ellátás, a nemzetiségi kollégiumi ellátás, a gimnáziumi nevelés-oktatás, a szakközépiskolai nevelés-oktatás, a szakiskolai nevelés-oktatás, a nemzetiség gimnáziumi nevelés-oktatása, a nemzetiség szakközépiskolai nevelés-oktatása, a nemzetiség szakiskolai nevelés-oktatása, a Köznevelési Hídprogramok keretében folyó nevelés-oktatás, a felnőttoktatás. A törvény meghatározza az alapfokú művészeti oktatás rendszerét, rendelkezik az alapfokú művészeti iskolákról.

## A Kodály-koncepció

A Kodály-módszer a 20. század második felének kevés világszerte piacképes hungarikumainak egyike volt, amelynek mára azonban némileg megkopott a fénye, pedig a magyar iskolai énektanítás reformjáért senki nem tett még megközelítően sem annyit, mint Kodály Zoltán. Évtizedeken át érlelt elgondolásának kibontakozása elé sajnos sok esetben különböző intézkedések gördítettek akadályt. Pedagógiai munkássága és négy évtizedes nevelői munkája 21 füzetben közreadott több száz énekgyakorlat, tanulmányával együtt: a Kodály-módszer. Kodály zenei nevelési koncepciójának célrendszere röviden így foglalható össze: zenei alpműveltség nyújtása minden gyerek számára a közoktatás elejétől kezdve. Ennek alapja az énekközpontúság, a relatív szolmizációs rendszer és az értékes tananyag. Kiemelkedő szerep jut a személyiségformálásnak. Fontos szerepet kap a sokoldalúan képzett ember – a szakemberképzés és a közönségnevelés egyensúlyának és helyes irányainak megteremtése.

A Kodály-módszer nemcsak a kézjeleket, a szolmizációt és a népdaléneklést jelenti, hanem a zene eljuttatását, a „Legyen a zene mindenkié” elv alapján lehetőleg minél korábban az óvodába, majd minden iskolába, a legnemesebb hangszer, az énekhang segítségével. Célja a zenei analfabetizmus felszámolása és az értékes zenei anyag tolmácsolására irányuló törekvés. Kodály az általa elgondolt zeneoktatási szisztémát a

személyiségfejlesztés szolgálatába kívánta állítani, meggyőződése volt, hogy a zenei fejlesztés elsősorban nem a zene ügye. Olyan képességek fejlesztését várta a zenei neveléstől, amelyek az iskolai tanulást és a személyiségfejlődést is segítik, ezért szorgalmazta az ének-zene órák napi rendszerességgel történő bevezetését, az ének-zene tagozatos általános iskolák létrehozását. Ezekben az iskolákban a tapasztalatok szerint minden tárgyból jobban haladnak a diákok. Jobban beszélnek, jobban írnak, jobban olvasnak, hamarabb tanulnak meg folyamatosan olvasni. Mindez a zenére vezethető vissza, mert az írásban például a kottairás olyan pontosságra kényszerít, hogyha kicsit lejjebb vagy feljebb van egy kottafej, már más hangot jelöl. Ha ezt megtanulják, átvihetik a rendes írásra is. Vagy a számolás is sokkal jobban megy nekik. Miért? Mert már Euler is megmondta, hogy a zene hangzó matematika. Folytonos számolás a zene, tehát ez a rendes számtanban is hasznukra válik. Az együttes éneklés fegyelemre és felelősségérzetre szoktatja őket. Tehát ennyiben jellemképző ereje is van.” (Kodály 2007, 179)

A zenei nevelésnek az iskolai fejlesztés területén betöltött szerepét tudományos kísérletek sora igazolja vissza. Ezért mi – magyarok – nem is Kodály-módszerről, sokkal inkább Kodály-koncepcióról beszélünk.

Kodály szerint nincs botfülű gyerek, és sokkal fontosabbnak tartotta, ki tanítja az éneket Kisvárdán, mint hogy ki az Operaház igazgatója. Mára már közhelynek számítanak Kodály 1951-es párizsi nemzetközi konferencián elhangzott mondatai: „Arra a kérdésre, hogy mikor kezdődjék a gyermek zenei nevelése, azt találtam felelni: Kilenc hónappal születése előtt. Első percben térfára vették, de később igazat adtak. Az anya nemcsak testét adja gyermekének, lelkét is a magából építi fel. Ha az anya alkoholista, ez rányomja bélyegét a gyermekre. Ha pedig zenei alkoholista – így nevezném, aki csak rossz, selejtes zenével él – okvetlenül meglátszik a gyermekén. Ezért ma még tovább mennék: nem is gyermek: az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése.” (Kodály 1975)

Kodály szerint tehát már az anyaméhben el kell kezdeni a zenei nevelést, az anya éneke ugyanis már embrionális korban fejleszti ezt a képességet. Tudományos eredmények mutatják, hogy a gyerek ritmusérzéke az anyai szívhangok miatt már embrionális korban kezd kialakulni. Az alapvető muzikalitás, ugyanúgy velünk született képesség, mint a beszédre való képesség. De ahogy a beszéd képessége sem alakulhat ki, ha például teljesen süket környezetben nevelik a gyereket, hasonlóképpen, ha hosszú időn keresztül nincs muzikális nevelés, akkor nagyon hézagosan alakul a jobb félteke érzékenysége. A kisgyermeknek való éneklés mára kiment a „divatból”. Nincs idő, nincs meghitt, békés hangulat. Gyakran hallani az édesanyáktól, hogy bár szívesen énekelnének kisbabájuknak, de tartanak attól, hogy nem szól tisztán a hangjuk. Pedig az énekhanggal nem pusztán a zenét közvetítjük a kicsi számára, hanem egy magasabb szintű odafigyelést, az érzelmek intenzívebb átadását, amivel meg lehet könnyíteni az öltöztetés, etetés, fürdetés nehezebb pillanatait, el lehet terelni a kisgyermek figyelmét, meg lehet nyugtatni. Az elalvás előtti altatódalok éneklése egyetemes, minden kultúrában, korban megtalálható. Pár percnyi ringatás, dúdolás (akár csak két-három hang), csitítgató, csucsujgató szavak segítik a megnyugvást, ellazulást, az anya-gyermek kapcsolat kialakulását és erősödését. Az altatódalok nagyon alkalmasak az első zenei élmények nyújtására, mert egyszerű ritmusuk, dallamvezetésük, szövegük nem igényel semmilyen zenei előképzettséget.

Abban, hogy az óvodáskor a zenei tehetség, képesség szempontjából meghatározó jelentőségű, minden zenepedagógiai irányzat egyetért. Az óvodás korú gyermek füle még mindenre nyitott. Ez a nyitott állapot hatéves korig tart, majd a kamaszkorban a

kortárs csoport által kedvelt könnyűzenére korlátozódik a befogadó képesség. „A zenei nevelés a 3–7 évig terjedő korban, a gyermeki értelem és a lélek fejlődésének legfontosabb idejében rendkívül nagy jelentőségű. Egyrészt, mert az emberi lélek nemesítését szolgálja, másrészt, mert a magyarrá nevelést hatásosan segíti elő.” (Kodály 1975, 179)

Ebben a korban a legfogékonyabb a kisgyermek agya a zenei ingerekre, és képes kiépíteni azokat az agyi területeket, szerepeket melyek ezen ingerek feldolgozását lehetővé teszik. A zenei képességek nevelésével intenzívebb fejlődésnek indulnak a gyermek egyéb képességei is. Mivel napjainkban egyre fontosabbá válik a tudás különböző kontextusokban történő alkalmazása, azaz transzferálhatósága, így az utóbbi évtizedek kutatási irányai között megjelenik a zenetanulás következtében kiváltódó transzferhatás vizsgálata. Ezzel külföldön és itthon is neves szakemberek, kutatók foglalkoztak, közülük az egyik legismertebb Kokas Klára. Kokas több kutatással igazolta, hogy a zenei nevelés hozzájárul a magasabb rendű pszichikus funkciók fejlődéséhez. „A zene a rezgéseivel érinti, átjárja az egész embert csontjaiban, üregeiben, lágy részeiben, nedveiben. Hatása az anyaméhen belüli (embrionális) élettől kezdve folyamatos, épít vagy rombol a rezgések minősége és ereje szerint. A méhen belüli élet idején a hangzásokra adott válasz a mozdulat.” (Kokas 1992, 35) Vizsgálatából kiderült, hogy a zenetagozatos gyerekek magasabb teljesítményt mutattak a megfigyelőképesség különböző formáiban, mint magasabb szociális státuszú, de nem zenetagozatos társaik.

Az elmúlt években az agykutatás területén is számos hazai és nemzetközi kutatás foglalkozott a zenei tevékenységek lehetséges fejlesztő hatásaival. A kutatások alapján bizonyítható, hogy a hangszertanulás hozzájárul a kognitív és motoros készségek, illetve a kreativitás fejlődéséhez.

Közismert, hogy az emberi agy két féltékéből áll, amelyeket egy ideghálózat köt össze. A két féltékének eltérő, egymást kiegészítő szerepe van. A bal féltéke inkább az értelem, a logikai gondolkodás alapján, míg a jobb féltéke az ösztönös megérzések, képek, a fantázia segítségével próbálja megérteni a világot. Itt található a kreativitás, a képalkotás, az érzelem és a zenei élmény feldolgozásának helye. A bal az elemző, logikus, a jobb a kreatív, szintetizáló terület. A jobb féltéke elsősorban a dallamot dolgozza fel, a bal agyfélteke a ritmust ismeri fel. Ma már nyilvánvaló a ritmus hatása a matematikára, vagy a biztos zenei hallás hatása a helyesírásra. Ezek lényegében tanult tulajdonságok, és az agy érésének következményei. Zenélés közben tehát mindkét agyfélteke aktív, ami az agyféltekék optimálisan kiegyensúlyozott együttműködését biztosítja. A muzikalitás, a beszéd, az írás kialakulásának magzati gyökerei vannak ugyan, de ma már bizonyított az is, hogy a bal agyfélteke és annak funkciói – így a beszéd és az írás képessége is – zenével legalább tízéves korig hatékonyan fejleszthető. Így a diszlexia és diszgráfia megelőzésében is fontos lehet. Új és érdekes tudomány a neuromuzikológia, amely az agy, a nyelv és a zene kapcsolatával, ezek viszonyaival foglalkozik. Számos kísérlet bizonyítja, hogy közös zenéléskor, énekléskor, de még zenehallgatáskor is növekszik az agy endorfintermelése, ami örömmérzetet okoz. Számos vizsgálat bizonyította már, hogy a zenét tanuló gyerekek tanulmányi átlageredménye magasabb a hangszert nem tanuló társaikénál, hogy kreatívabbak, magasabb intelligenciával rendelkeznek. A zenei nevelés kimutathatóan hozzájárul az agresszió csökkentéséhez, tapintatosságra, mások elfogadására és odafigyelésére is tanít. „Laczó Zoltán az 1970-es évek végén végzett longitudinális kontrollált vizsgálata azt is igazolta, hogy a zenei nevelés hatására az intelligencia fejlődése felszabadul a szocio-ökonómiai státusz meghatározottságai alól. Ebben a vizsgálatban a jobb zenei képességek magasabb IQ-eredményeket hoztak.

A zenetanulásban szerzett gyakorlottság megmutatta kedvező hatását más anyagok elsajátításában is. A zene és az egyéb tevékenységek struktúrájának valamiféle hasonlósága miatt jön létre a tanulás hatékonyságának átvitele egyik területről a másikra.” (Janurik 2008, 291)

Sajnos ma sok kisgyerek nem hall otthon értékes zenét, ezért a 2015 szeptemberétől hároméves kortól kötelező óvoda felelőssége kiemelkedő abban, hogy megismertesse a magyar népdalkincset, az alapvető hangszereket, hogy megalapozza ennek a korosztálynak a zenei ízlését. A magyar óvodai zenei nevelés, bár természetesen nem egységes, de magas színvonalú.

### **A zene jótékony hatása**

A tudomány számos területéről zenetanárok, zenetudósok, pszichológusok, zeneterapeuták, filozófusok, biokémikusok, etológusok, orvosok, agykutatók, sőt politikusok is sokféle szempontból írták már le a zene bizonyítottan jótékony hatását a személyiségre, az emberi szervezetre, a lelkivilágra és az érzelmekre. A zenével történő foglalkozás – éneklés, hangszertanulás, de még a zenehallgatás is – hozzájárul a szociális készségek fejlődéséhez és segít leküzdeni a szociális hátrányt is. Utóbbi gyönyörű példája az itthon és külföldön is egyaránt elismert, példaértékű, 2011-ben alakult, Snétberger Ferenc nevével fémjelzett Zenei Tehetség Központ, ahol hátrányos helyzetű roma fiatalokat oktatnak világszínvonalon, megalapozva esetleges zenei pályafutásukat, nemzetközi karrierjüket. A zenetanár-társadalom egyöntetű véleménye, tapasztalata – bár ez értékelhető szubjektívnek is –, hogy az iskolai eredményeket pozitív irányban befolyásolja a zenetanulás még akkor is, ha egyébként sok időt vesz el a gyerekektől. Gondoljunk a napi gyakorlás mellett a minimum heti négy óra iskolai elfoglaltságra. Ma már a zeneiskolákba nemcsak a tehetséges, jó hallású, jó ritmusérzékű, zenére érzékeny, fogékony gyerekeket vesszük fel. Ennek elsősorban – be nem vallottan – demográfiai okai vannak. Ám sok esetben kifejezetten fejlesztő, nevelő célú szándékkal kerülnek hozzánk a viselkedés-, figyelemzavaros tanulók. Az utóbbi időben nem ritka az orvosi ajánlás sem – légzőszervi betegségek esetében. Hogy ez helyes-e? Vekerdy szerint: „A botfülű, a »nem-muzikális« gyermek elhanyagolása vagy éppen kirekesztése a zenei nevelésből súlyos hiba. Lehetséges, hogy egyik vagy másik gyerek a zene közelében és a folyamatos zenei gyakorlásban eltöltött évek ellenére is kevésbé lesz produktív a zenében. De semmiképpen nem mondhatunk le arról, hogy ezeknél a gyerekeknél is egy bizonyos zenei érzékenységet fejlesszünk ki, és ha erőfeszítésünk erre irányul, észre fogjuk venni, hogy a zeneileg legtehetségtelenebbnek tartott gyerekekben is megnyilvánul a zenei képesség egy bizonyos mértéke.” (Vekerdy 2005, 169)

A zene érzékenyebbé tesz, segít az indulati feszültségek átélésében, és sokban segíti az empátia kibontakozását. „Az ének, a zene, a tánc, jelentős élettani hatásokat is kifejthet a szervezetre. Érzelmeket, örömet, haragot, gyászt képesek kelteni, amelyek fontos szerepet játszanak a különböző kultúrák életében. Az emóciókat nem egyedül a hangok indukálják, hanem a hozzá kapcsolódó tapasztalatok és mentális asszociációik. A tánc és a muzsikán keresztül, bizonyos események különleges hatásokat nyerhetnek. Az általuk keltett emóciók mozgósítani képesek egy csoportot, vagy éppen visszatarthatnak egy akciótól, szolidaritást indukálhatnak, identitást formálhatnak.” (Csányi 1999, 169)

Jelentős szerepe van a zenetanulásnak a figyelem, az összpontosítás kialakulásában, fejlődésében is. A figyelem, odafigyelés, ezek irányítása és megosztása nem hogy a



gyerekeknek, de nekünk felnőtteknek is a 21. század egyik legnehezebb kihívásának tűnik. Nemcsak filozófiai szintű megállapítás, hanem mindennapi tapasztalat, hogy nem arra figyelünk oda, ami igazán fontos. Mára az emberi figyelem megosztására egy külön iparág alakult ki – majd utána a gondolkodás, vágyak, cselekvések irányítására is –, így nem meglepő, hogy a hangsúly veszélyes mértékben eltolódott. Minél jobban érintett a személyiség egy tevékenységben, annál inkább aktiválódik a belső motiváció és érdeklődés, és ebből kifolyólag megteremtődik a figyelem is. A zenetanulás során először megtanulja a növendék a magára való figyelést, hiszen a test (ujjak, száj, kéztartás, levegővétel stb.) irányítása az elsődleges feladat. Majd következik a kottára, hangokra, ritmusra való figyelés, végül mindezek szinkronba hozása, azaz a zenélés. Elképzelhetetlenül nehéz feladat ez egy kisgyermek számára, ami csak akkor sikerül, ha a tanár is valódi, osztatlan figyelemmel segíti őt. Az együtt muzsikálás, a kamarazenélés során pedig a többiekre is figyelni kell ahhoz, hogy a zene létrejöjjön. Csíkszentmihályi Mihálytól – aki a boldogság lehetséges útjait kutatta – származik a „flow”, az áramlás gondolata. Csíkszentmihályi szerint a figyelemkulcsfontosságú szerepet játszik az optimális élmény elérésében és fenntartásában egyaránt. A zene önkifejezésünk egyik fontos eszköze. A zene érzelmeink mélyebb rétegeire hat, a hangszeren való játék, az éneklés, vagy akár a zenehallgatás is áramlatélmény okozhat. „A zene rendezett audiolis információ, amely segít rendszert teremteni a hozzá forduló elmében, csökkenti a pszichikai entrópia mértékét.” (Csíkszentmihályi 1997) Az áramlatélmény elérésének lehetőségét elsősorban a zenei tevékenységek teremthetik meg. A hangszeren történő játék mindenképpen ilyen, hiszen egy zenedarab megszólaltatása olyan nagy kihívást, annyi figyelmet, koncentrációt, átélést kíván, ami önjutalmazó, áramlat-élmény. Az együtt muzsikálás, a közösen megélt élmények, a szereplések pedig mind alkalmasak a „flow” megéléséhez.

A zene hatása sokban segítheti például az empátia kibontakoztatását is. A zene érzékenyebbé tesz, hangulati, indulati feszültségek átéléséhez segít, mely tapasztalatok birtokában könnyebben felismerhetjük, megérthetjük a másik ember mögöttes lelkiállapotát.

A zenében a tévedés az tévedés. Ha egy hang hamisan szól, ha nem elég felkészült a szereplő, ha memóriazavara van, azt mindenki hallja, észreveszi. A hiba látványos. Egy fellépés csak akkor jó, ha fárasztó munka és rendszeres gyakorlás előzi meg. Így tanulják meg a növendékek értékelni a kemény, kitartó munka gyümölcsét, a sikert, amelynél jobban semmi sem tükrözi és jutalmazza az erőfeszítéseket. Az előadások alatt a gyermek megtanul uralkodni a félelmein, és megtanul kockázatokat vállalni. Egy kis szorongás, izgalom sosem árt, hiszen életünkben gyakran kerülünk nehéz helyzetekbe. Minél korábban és minél többször kell szembenéznie vele, annál jobban hozzászokik a félelmeihez. A kockázatvállalás elengedhetetlen, ha azt akarjuk, hogy gyermekünk maximálisan ki tudja használni a képességeit.

A zene kiváló kreatív kifejezőeszköz lehet a gyermek számára. Ha az alapokat már sikerült gondos gyakorlással elsajátítani, a fejlődésre és önálló alkotásra való törekvés természetessé válik a számára. Az önkifejezési készség fejleszti a gyermek önbizalmát is. A zenetanulás olyan készségeket, képességeket fejleszt ki a gyermekben, amelyek később hasznosak lehetnek, ha felnőttként boldogulni akar a munkahelyén. A zene a megfigyelés mellett a cselekvésre összpontosít, és megtaníttja arra, hogy mindenütt, mindenkor megállja a helyét. A munkaadók ma már olyan sokoldalú, kreatív alkalmazottakat keresnek, akik rugalmasak és könnyen alkalmazkodnak. A zenetanulás ilyen

felnőtteket nevel a gyerekekből, mert már korán megtanulnak kommunikálni egymással, és megismerik a hatékony csapatmunka fogalmát.

A zenét tanuló gyermek jobban teljesít más tárgyak tanulásában, érvényesül a transzferhatás: könnyebben tanul nyelveket, gyorsabban tanul meg szöveget olvasni és érteni. A zenei tevékenység révén a társas zenélés művelésével tanul meg alkalmazkodni. Szocializálódik, nyitottá válik új dolgokra, gondolkodása szélesebb területet ölel fel, így jobban megtalálja helyét az életben, könnyebben megéli, feldolgozza a konfliktusokat, hazájától távol is talál olyan közösségi tevékenységeket, melyekkel kötődni tud az új helyhez és őrizi nemzeti hagyományait. A zenei tevékenység révén megismeri az életen át tartó tanulás képességét, lehetőségét, így új szakmák tanulására is nyitott. Végző soron minőségileg sokkal jobb munkaező lesz bármely szakmában, s ezzel piacképes munkaezőként jelenik meg Európában bárhol, természetesen a legjobban, ha itthon.

### **A rendszerváltozást követő társadalmi változások hatása a zenetanulásra**

Az utóbbi két évtized nagymértékű társadalmi és demográfiai változásai ezt a nagyszerűen kiépült és virágzó zenekultúrát alapjaiban változtatták meg. Az átrendeződő emberi értékek, a fogyasztói társadalom nagymértékű térhódítása, a rohamosan fogyatkozó gyereklétszám külön-külön és együttesen is olyan tendenciákat generálnak, melyek folyamatosan eltávolítják a következő generációt az évszázados hagyományoktól. Az évtizedek alatt egyre nagyobb hatást gyakorló és rombolni is képes média szinte szándékosan tereli a fiatalokat egy olyan irányba, ahol az eddig vallott emberi értékek idejétmúltak számítanak. A könnyen boldogulás, a nehézségek és a kitartó munka elkerülése, az erőfeszítések és befektetett energiák nélküli előrejutás népszerűsége minden eddiginél nagyobb mértéket öltött a mai társadalom fiataljai körében. Olyan évszázados dogmák dőltek meg, mint hogy a tisztességes, becsületes, kitartó munka a boldogulás kulcsa, illetve, hogy aki ezek szerint az értékek szerint építi fel életét, annak előbb-utóbb siker koronázza erőfeszítéseit. Ezeknek a tendenciáknak legnagyobb vesztesei azok a szakmák, illetve szakterületek, melyeken lehetetlen ezzel a hozzáállással bármilyen eredményt elérni, például a természettudományos területek, a sport vagy a klasszikus zeneművészeti szakirány.

A mai fiatalok teljesen más szocializációs közegben nőnek fel. Az új generáció tagjai otthon vannak a számítógépek, okostelefonok, ipadok világában, minden eszköz szerves része életüknek, hiszen beleszülettek a digitális világba. Szabadidejük nagy részét a világhálón töltik, virtuális közösségekben élnek, kapcsolataikat is internetes közösségi oldalakon építik. A közösségi oldalak legnagyobb veszélye, hogy a virtuális kapcsolatok a valódiak rovására mennek. Már létező pszichológiai kategória a „facebook-függőség”, amikor az oldalra való bejelentkezés válik a legfontosabb tevékenységgé. Hozzá vannak szokva a gyors információáramláshoz és annak befogadásához. Képesek egyszerre több mindennel párhuzamosan is foglalkozni, de többnyire rendkívül felszínesen. A felgyorsult technológiai fejlődés megváltoztatta emberi kapcsolataikat, kommunikációs szokásaikat, szocializációs közegüket. És megváltoztatta ízlésvilágukat, tanulási szokásaikat, viselkedésüket. Ugyanazt a zenét hallgatják, ugyanazt a divatot követik, nemcsak öltözködésben, hanem szókincsben, kifejezőmódban, étkezésben, még erkölcsi normák megítélésében is. Ha kérdésük, problémájuk van, azonnal rákeresnek az interneten, ahol kész válaszokat, megoldást kapnak, így az elmélyült gondolkodásra nincs is szükségük. Rengeteg hírhez jutnak, amit differenciálni, helyén kezelni, mérlegelni,

ellenőrizni nem tudnak (talán nem is várható el tőlük), de korosztályukban elvárás, hogy tájékozottak legyenek. Általában nem a szüleiktől, tanáraiktól várnak tanácsot, hanem internetes felületeken egymás között keresik a megoldásokat. Mára az – egyre szaporodó – internetes felületek a kortárs csoport nyomását közvetítő legfontosabb médiummá váltak, melyek széles körű társadalmi üzeneteket hordoznak.

Az internet és facebook világában, illetve nagyfokú jólétben és kényelemben felnövekvő fiatalok túlnyomó többsége teljesen büvkörébe került a gombnyomásra működő világnak, így bizonyos képességeik – a fizikai és szellemi ellustulásból fakadóan – nem is fejlődnek ki. Még ha szeretnének is megtenni bizonyos lépéseket saját jövőjük érdekében, gyakran nem képesek rá, hogy valóban meg is tegyék. Ugyanakkor természetesen jelen van egy szűkebb réteg, akik a modern kor vívmányait okosan, megfelelően felhasználva, rendkívüli értelmi és műveltségi fokra tesznek szert az elektronikai eszközöknek köszönhetően. De sajnos azok a gyerekek vannak kevesebben, akik mértéktartóan és a célnak megfelelően tudják használni a számítógép és a televízió által nyújtott lehetőségeket.

Említést kell tennünk még egy momentumról, amely szintén nagymértékben rombolja a klasszikus zene tekintélyét, ez az igénytelen könnyűzene és az abból kinövő „sztárcsinálás” térhódítása, amelyben szintén a médiának van legnagyobb mértékben negatív szerepe. A média szándékosan kezdett olyan személyeket képernyőre vinni, pozitív mintaképpé emelni, akik semmilyen téren nem rendelkeztek kimagasló képességekkel, sőt, sok esetben inkább valamiféle személyiségi fogyatékossgal bírtak. A korábban egyértelműen negatív fogalomként elkönyvelt extrém viselkedés, a tanulatlanság és kulturálatlanság teljesen elfogadottá vált a nyilvánosság előtt. A fiatalok könnyen jött sikerre vágyanak, ezeket a személyeket tekintik példaképüknek, és még az sem zavarja őket, hogy ezek a példaképek gyorsan változnak, hiszen amint megszokottá és unalmasá válik egy-egy sztár, a közönség újabbak után kezd kutatni, gyakorlatilag egy-két év alatt „elhasználva” egy-egy személyt. Ez a kultúrára is rátelepedő fogyasztói magatartás minden olyan évezredes értéket háttérbe szorít, amely ebbe a képbe nem illeszthető bele. Az olyan területek, amelyek jellegükből fakadóan hagyományosan nem változnak, mert más módon nem képesek működni, egyre szűkebb rétegeket vonzanak. Így a klasszikus zenei képzés, mely nem képzelhető el másképp, mint hosszú évek kitartó munkájával, szorgalommal, sok lemondással és önfegyelemmel, fokról fokra előbbre jutva, szintén nagyfokú presztízsvesztést él meg napjainkban. Pedig a rendkívül népszerű könnyűzenei tehetségkutató versenyeknek lehetne, talán van is pozitív hatása, hiszen sok fiatal inspirál éneklésre. Ezt kihasználva meg lehetne próbálni az éneklés iránt érdeklődő fiatalokat újra megismertetni a klasszikus zene szépségeivel, csiszolni zenei ízlésüket, hogy a könnyűzenében is képesek legyenek megtalálni a maradandó értékeket, és megfelelő igényekkel szűrjék meg az újabb felkapott irányzatokat.

Egyre képzetlenebb könnyűzenészek lépnek színre, akik csupán hangtechnikai eszközeiknek köszönhetik fellépésüket, nem pedig szakmai felkészültségüknek, illetve ötletgazdag egyéniségüknek. Az instrumentális zene háttérbe szorult, réteg zenévé vált, hiszen a ma hallgatott zenék többsége énekesek által előadott dal. Sláger, melynek jellemzője a végtelenül egyszerű, egy „kaptafára” készülő fülbemászó harmónia, jól megjegyezhető szöveggel. A mai tömegzenék mellőzik a zenei feszültséget. A konzumtársadalomban nevelkedők nagyrészt olyan muzsikákat hallgatnak nap mint nap, amelyeknek fő üzenete, hogy minden rendben van, érezd jól magad, vegyél még egy telefont, nézd meg a filmet, hallgass zenét, minden jól van így. Mindezt átlagosan napi

három órában, többnyire mobiltelefonon vagy MP3-lejátszón, ütközésig tekert hangerő szabályozóval. Hogy ennek milyen súlyos egészségkárosító hatása is van, mutatják azok a WHO-vizsgálatok, miszerint az utóbbi 10 évben közel 30%-kal nőtt azoknak a gyerekeknek a száma, akik hallókészüléket viselnek. (Laczó 2001, 445)

Kutatók szerint a fiatalkori halláskárosodás az általánosan megnövekedett zajszint mellett, az egyre növekvő médiahasználatnak is köszönhető. Megállapíthatjuk, hogy alapjában változott meg kulturális szokásunk, ízlésünk.

Az oktatáson belül is nagymértékben csökkent a klasszikus zene iránti igény, befogadóképesség, a komolyzene megbecsülése. Egyre kevesebb fiatal vonzódik ehhez a műfajhoz, nem is értik és nem is szeretik a klasszikus zenét. Abban, hogy idáig eljutottunk, egyértelműen hibás az oktatási rendszer, mely szinte a legutolsó helyre sorolta a tantárgyak közötti rangsorban az ének-zenét, így az nem tudja betölteni a funkcióját. Az énekórákon a zenei írás-olvasás magas szintű elsajátítása különösen túlsúlyba került (a zenei analfabetizmus felszámolását célul kitűzve), holott a közoktatásban inkább lelkes, zeneértő és kedvelő, művelt közönséget kellene nevelnünk. A legkevésbé fontos tantárgyként semmifajta tiszteletet nem sikerült az ének-zene számára az iskolákban kivívni, pedig nyilvánvalóan a klasszikus zenéhez legelső sorban az iskolai énekórákon keresztül vezetne az út. Ott kellene tudnia a pedagógusnak időt szakítani arra, hogy komolyzenei művekkel, hangszeres zenével is megismertesse a diákokat zenehallgatás útján, így próbálva meg zeneértő közönséget és esetleg aktív zenélésre vágyó fiatalokat nevelni. „Az ének-zenepedagógia helyzete most nem könnyű. Még kevésbé az ének-zenetanároké. Eddigi felkészültségük meglehetősen szűk szakmai ismeretek birtoklására, megingathatatlan meggyőződésekre, hitekre korlátozódott. Egyre inkább be kell látni, hogy ma – még inkább holnap – ez már nem elegendő. S ami megkerülhetetlen: nem lehet nem tudomásul venni, hogy a világ megváltozott körülöttünk. Demokráciánk újabb és újabb kihívásokat generál. Pluralizálódik a társadalom, pluralizálódnak az értékek. Nem teheti meg még az ének-zene tanár, de a zenetudós sem, hogy zárójelbe teszi a valóságot.” (Laczó 2001, 445)

A ma gyermeke és fiatalja rendkívül kevés időt tölt el művészet közelben. A gyerekek terhelhetősége véges, sok szülő fél attól, hogy újabb különórák beiktatásával túlterheli gyermekét, így – érhető módon – a későbbiek során jobban hasznosítható, első sorban nyelvi különórák javára döntenek inkább, a művészeti háttérbe szorításával. A sport is elsőbbséget élvez a művészetekhez képest a fontossági ranglistán, ez is érthető. Arról már nem is szólva, hogy a mai társadalmi viszonyok a szülők helyzete, a munkahelyekért való harc, a családok szétesése mekkora teherként zúdulnak nyakukba. Tehát éppen ma van a legegésztőbb szükség arra, hogy a fiatalok a művészetekbe kapaszkodva találjanak menekülő utat maguknak. Nem jut elegendő idő arra, hogy fogékonnyá tegyünk a gyerekeket és később a fiatalokat a kultúrára. Természetesen a társadalmi folyamatok az énekórától függetlenül is távolodnak a klasszikus hagyományoktól, így várhatóan mindenképpen csökken az érdeklődő gyerekek és felnőttek száma. Azonban iskolaszervezési szempontból nem mindegy, hogy elfogadjuk ezeket a tendenciákat, vagy megpróbálunk harcolni ellenük. Ha nem tudunk semmit sem tenni a beszűkülés ellen, akkor sajnos azzal is tisztában kell lennünk, hogy lényegesen kevesebb zenetanárra lesz szükség a közeljövőben, és ez leépítésekhez fog vezetni. Magyarország nemzetközi viszonylatban kiemelkedő hírnévvel rendelkezik a klasszikus zenei képzés terén, zeneoktatásunk kiemelkedően magas színvonalú zeneiskolákkal büszkélkedhet. Nem szabadna megenyedni, hogy a kultúrának ez a része visszafejlődjön és csak egy nagyon kis réteg által

kedvelt és űzött tevékenységgé válják. Meg kell próbálnunk mindent megtenni annak érdekében, hogy régi rangját és szerepét visszakapja, és ezért meg kell találnunk az utat a mai fiatalokhoz, illetve szüleikhez, hiszen ők is ennek a zenei téren kimagaslóan tehetséges nemzetnek a tagjai, így elképzelhető, hogy csak a körülmények, az iskolarendszer fogyatékoságai miatt nem derülhet ki róluk, hogy tehetségesek. Az a feladatunk, hogy minél szélesebb réteg kerülhessen kapcsolatba a zeneoktatással, hogy felhasználhassuk jótékony hatásait a következő generáció nevelésében.

### Lehetséges megoldások az alapfokú művészeti iskola gondjaira

A zeneiskolába gyakorlatilag minden jelentkezőt felvesszünk. Természetesen igen nagy különbségek vannak a gyerekek adottságai között, elég ritka az igazán tehetséges és szorgalmas növendék. Az intézmény feladata elsősorban az, hogy a zenepedagógus megszerettesse a zenét, és a növendékeink személyiségét kedvezően befolyásolja. Ehhez kell megtalálni a megfelelő motiválási módszereket, ezért alapvető jelentőségű, hogy tanítványainkban a motiváltságot megőrizzük, sőt továbbfejlesszük.

„A tevékenység rugója a motiváció, az a belső feszültség, amely a személyiséget arra készíti, hogy erőfeszítéseket tegyen adott szükségleteinek kielégítése érdekében. A motiváció így a személyiség egész problematikájának, a személyiség fejlődésének és fejlesztésének központi kérdése.” (Kozéki 1975, 8)

Mi motiválja növendékeinket a zenetanulásra, hogyan őrizhetjük ezt meg és fejleszthetjük tovább? A motiváció lehet belső, külső és presztízsmotiváció. Belső motiváció esetében a gyerek a hangszer, zene iránti kíváncsiságból, érdeklődésből iratkozik be zeneiskolába. Külső tanulási motiváció esetében döntő a szülői elvárás, és a jó eredménynek elérése. Presztízsmotivációnál a siker a döntő tényező. A három motiváció nem választható szét a tanulási folyamatban, sőt az az ideális, ha mindegyik jelen van. Folyamatosan kell segíteni növendékeinket abban, hogy kialakuljanak a belső motívumok, hogy megszerettesük a tanulást. A motiváció eszköz és cél is egyben. Ennek eléréséhez igen fontos a minőségi tanítás, az egyéni, reális célok kitűzése és az ehhez vezető út megmutatása. (Réthy 1995, 18–19)

A zeneoktatásban, mivel egyénileg foglalkozunk növendékeinkkel, tág lehetőség nyílik a differenciálásra. Belső motiváció a zene, hangszer iránti kíváncsiság. A baj ott szokott kezdődni, amikor kiderül, hogy a hangszer tanulása fáradtságos, kitartó munkát igénylő, cseppet sem látványos folyamat. Szükség van minden szakmai tudásra, leleményre, elsősorban abban, hogy milyen darabot válasszunk növendékeink számára. Ehhez ismernünk kell növendékeink ízlését, lelkiállapotát is képességeik mellett, hogy kedvükre valót találjunk. Van olyan növendék, aki a lassú darabokat kedveli, legszívesebben még a gyorsat is lassan játszaná, vagy ellenkezőleg, csak a tempós műveket szereti. *Természetesen nem lehet egyoldalúan tanítani, de érdemes figyelembe venni a növendékek ízlését. Olyan darabot kell adnunk a növendékeinknek, amit szívesen játszanak, amiben örömeiket lelik. Ez nem könnyű feladat, mert a hivatalos tananyag sokszor nehéz, nem tetszik a gyerekeknek, a „slágerszerű”, ismert, fülbemászó, a kicsit könnyebb műfaj felé hajló dallamokat sokkal szívesebben játsszák, sőt gyakorolják még otthon is, főleg, ha szüleik is felismerik. Sajnos kevés az ilyen kotta, rengeteg időt töltünk az internet előtt, ahol a különleges, ritka kottákat, vagy épp az aktuális divatnak megfelelő zeneszámokat keresgéljük. Gyakran mi magunk hangszerelünk, írunk a növendék képességeit figyelembe vevő külön szólamot, dallamot. Erre tulajdonképpen rá van*

kényszerítve minden tanár, hiszen ha ezt nem teszi, könnyen elveszítheti tanítványát. A mai kottakiadás nagy hibájának tartom, hogy évtizedek óta alig változott a tartalom, nincsenek a mai gyerekek ízlésvilágának megfelelő darabok, nincsenek amatőrök képzettségére kidolgozott tantervek, miközben felnőtt egy teljesen más ízlésvilágú nemzedék.

A külső motiváció az iskola nem kötelező jellege miatt nagyon fontos. A család és a kisgyermekkorai élmények döntően befolyásolhatják. A zenetanítás hasonlít egy háromlábú székhez. Szükséges hozzá a növendék érdeklődése és elszántsága, a tanári tevékenység, illetve kiemelt szerepe van az ösztönző szülői támogatásnak. Ha az egyik láb hiányzik, felborul a szék. Biztos szülői háttér, támogatás nélkül lehetetlen eredményeket elérni. Ez nemcsak értelmi, lelki támogatás jelent a szülő részéről, hanem komoly anyagi kiadást is, így a szülő joggal várja el, hogy „befektetése megtérüljön”, sok esetben úgy, hogy az otthoni gyakorlásra nem számíthatunk.

Döntő jelentősége van a tanár-diák viszonyoknak és az óra légkörnek. A pedagógushoz fűződő érzelmi viszony nemcsak a *növendékek érzelmi életének alakításában fontos, hanem a tanulás sikeressége szempontjából is. Meleg, elfogadó légkörben jobban lehet fejlődni, úgy gondolom*, ez a művészeti nevelésre hatványozottan érvényes. Már a hangszerválasztásnál döntő a tanár személyisége, sok esetben a gyerek nem is hangszert, hanem tanárt választ. A zeneiskolában sajátosak a tanulás körülmények, hiszen az órákon egyéni foglalkozás folyik, a tanár kettesben van a diákkal. A gyerekek olyan ragaszkodással tudnak a zenepedagógushoz viszonyulni, amely gyakran még a szülővel is szembeszáll. A már korán kialakuló intellektuális kötődés bizalmi viszony, amely messze túlterjed a zenetanulással kapcsolatos dolgokon, általános emberi összekapcsolódás, amelybe rendkívül bizalmas dolgok is beleférnek, olyanok is, amelyről a szülő talán nem is tud. A gyerekek az iskolai tanítás után, egyenként érkeznek, aznapi örömmel, bánattal, gondjaikkal együtt, amit megosztanak velünk. Igénylik a beszélgetést, a teljes, osztatlan, csak rájuk irányuló figyelmet, amelyet sok esetben otthon nem kapnak meg. A rá összpontosuló figyelem által tanul meg magára is figyelni, a rá irányuló szeretet érezve tanul meg szeretni. Kokas Klára szerint (Masopust 2012) a gyerekek agresszív ingerekben, versengésben, sikerhajszolásban nevelkednek. Sokszor nálunk is többet tudnak a technikáról, bravúrosan használják az informatikai eszközöket, otthonosan mozognak a média világában, ugyanakkor belső szorongásaik, zaklatottságuk nagyobb, mint az előttük lévő generációké. Ezeknek a sérüléseknek a kezelését is vállalnunk kell.

Ebben a nagyon bizalmas, közeli kapcsolatban hangsúlyos szerepet kap a pedagógus személyisége. Mennyire hiteles? Nagyon nehéz megtalálni azt az egyensúlyt, hogy kép-mutatás nélkül, őszintén, de eredményesen tudjon a zenetanár dolgozni, lelki egészségét is megőrizve. A foglalkozással együtt járnak írott és íratlan szerepkövetelmények. A pedagógiai munkának fontos tényezője az azonosulási minta nyújtása, hiszen a tanár példaképpé kell, hogy váljon, nemcsak a gyerekek, hanem a szülők szemében is. A pedagógus-szerep íratlan előírásai közé tartozik, hogy legyen művelt, kulturált, tájékozott, vegyen részt környezetének társadalmi életében, legyen odaadó, türelmes és fáradhatatlan. (Duffek 2009)

Az egyéni bánásmód, az egyéni értékelés is számos kérdést vet fel. Az elvégzett, előírt tananyag vizsgakövetelmény szerint kerül értékelésre, vagy a gyerek saját magához viszonyított teljesítménye alapján? A rendszer magában hordozza azokat az anomáliákat, amelyeket nehéz feloldani. A félévi, év végi vizsgák, a nyilvános fellépések némely gyereknek olyan stresszt, izgalmat, lámpalázat jelentenek, hogy képtelen rá. De vizsga nélkül nem kaphat bizonyítványt, ráadásul a hangszeres tanulmányok végén csak

a kötelező alapvizsga letétele után tanulhat tovább a növendék. Igazságtalan, hogy aki hat évig a szabadidejét egy másik iskolában tölti, de nem annyira tehetséges, hogy az egyébként magas követelményeknek megfeleljen a vizsgán, ha szeretne, sem tanulhat tovább, miközben a zeneiskola „legértékesebb” tagjai középiskolások. Megható azt látni, hogy a túlterhelt érettségi időszakban is szorgalmasan jönnek órára ezek a szinte felnőtt kis emberkéik, akik hangszeres tudásukat már tudatosan a sok tanulás melletti kikapcsolódásra „használgják”. Nagyon nehéz megtalálni az egyensúlyt az értékelésben: az a cél, hogy megmaradjanak a növendékek, ugyanakkor a hivatalos tananyagot is elvégezzék, megfeleljenek az előírt követelményeknek.

### **Az alapfokú művészetoktatást érintő egyéb speciális problémák és megoldási lehetőségeik**

Felvetődik a kérdés, hogy az utóbbi két évtized gyökeresen megváltozott társadalmi, kulturális közegében felnövekvő új, „Z” generációnak is nevezett nemzedék problémáinak kezelésére fel vannak-e készülve, a nevelési intézmények, rendelkeznek-e a pedagógusok elegendő pedagógiai, pszichológiai ismerettel? *Vállalják-e* az egymástól nagyon különböző növendékek nemcsak szakmai, de mentális nevelését is? Képzettek-e arra, hogy a szülőkkel megfelelően kommunikáljunk? Megértik-e az audiovizuális élményeken felnövő, számítógépen játszó, 3D-s filmeket néző generációt? Miközben az alsófokú zeneoktatásban lelkes, kreatív szakmailag kiválóan felkészült, sőt túlképzett szakemberek tanítanak, akiknek elemi érdeke, hogy a növendékeik sikeresek, elégedettek legyenek, aközben el kell ismernünk, hogy eredmények mellett egyre többször vallanak kudarcot.

A hangszerstanulás során felmerülő gondok elsősorban nem zenei jellegűek, hanem a lélek működésében keresendők, a pszichodinamikus eredetű figyelmi problémáktól kezdve a belénk nevelt gátlásokig. Ezek jelennek meg zenei köntösben, számunkra sokszor nehezen felismerhető, kibogozható módon. A zenetanítás egyik fontos eleme a pszichológiai ismeret. Nincs távolság pedagógia, pszichológia, zenetanítás és saját magunk zenélése között: ezek egyetlen kognitív és motivációs rendszerben kapcsolódnak össze, s ha homokszemcse kerül a fogaskerekek közé, előbújnak a lelki forrás közös alapjai.

A növendékek általában igen érzékeny lelkületű személyiségek, akik nagymértékben igénylik és viszonyozzák a szeretetet, az érzelmeket. Érzelmek nyújtása, érzelmek átadása, az érzelmek tanítása, nevelése hol valósulhatna meg leginkább, mint a hangszeres, egyéni foglalkozásokon. Ehhez azonban nincsenek megfelelő pedagógiai és pszichológiai ismeretek, amelyek segítenének a komolyabb szakmai és emberi problémák esetén. Pedagógiai programban célkitűzések között szerepel a szakmai és emberi nyitottságra és értő toleranciára nevelés. Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztésére külön figyelmet kell szentelni, idetartoznak elsősorban a hatékony tanulás és információfeldolgozás módszerei, a kezdeményezőképeség, növendékeink testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztése. Ezek nem hangzatos elvek, hiszen hiányukból adódnak a szakmai korlátok. A kreatív hozzáállás is több, mint divatos varázsszó, hiszen tartalommal megtöltve nem csupán mennyiségi, hanem minőségi változást eredményez a zenéhez való hozzáállásban és a zene tanításában is. A testi tudatosság fejlesztése, a türelemre és önuralomra nevelés, a zenei teljesítménynek az az összetevője, amely nélkül nem lehet eredményes a tanítás. Nagy szükség lenne a lélektani műveltségre,

készségek és képességek tudatos fejlesztésére, amelyek segítenének elsősorban önmagunk megismerésében. Ismerni kellene a zeneértés fejlődéslélektanát, a zene elméleti és agyi reprezentációjával kapcsolatos, a gyakorló zenész számára is hasznos ismereteket, a komolyzene és a könnyűzene előállításának és befogadásának lélektani különbségeit.

Idekapcsolódik a sajátos (nem hátrányos helyzetű), ma már szinte teljesen átlagosnak tekinthető beilleszkedési zavarokkal, diszlexiával, diszgráfiával, hiperaktivitással küszködő gyerekekkel való foglalkozás. Ezek a hiányosságok a hangszeres órákon is megmutatkoznak, a kottaolvasás, és hangszerkezelés terén. Erre a Kokas Klára nevével fémjelzett komplex művészeti program adhatna útmutatást.

Minden zenepedagógus, növendék, sőt előadóművész küzd a lámpalázzal. A probléma jelentősége ellenére szerintem nem veszik komolyan a lámpalázat, annak ellenére sem, hogy leküzdése létkérdés a muzsikálónál. A zenei pályán való előrehaladás állomásai fellépések, vizsgahelyzetek, tehát sorsdöntő lehet, ki hogyan képes helytállni. A színpadi szereplés pedig mindig egy plusz kihívás, egy újabb helyzet, amelyre mindenki másképpen reagál. Ezt nem lehet a tanteremben megtanulni, hiszen szinte minden koncerten adódhat olyan szituáció, amire nem lehet számítani, amit csak ott lehet megoldani. Az órákon tanítványoknak mindig elmondják, hogy képzeljék magukat egy hangversenyterembe, hogy ne az szabja meg a lehetőségeiket, ahogy éppen egy szűkös tanteremben elférnek, hanem mintha kifelé játszanának, képzeljék el, mintha ott ülne a közönség. Sokszor bármennyire is félnek a nyilvános szereplésektől, ennek meg kell történnie a valóságban is, mert ha nem tapasztalják meg, milyen az, amikor tényleg ülnek ott emberek, akik figyelnek, tapsolnak, vagy éppen köhögnek, beszélnek, akkor az egész olyan lesz, mintha – mondjuk – a horgászatot könyvből tanulnák meg, és soha nem mennének le a folyópartra. Vannak gyerekek, akiket azonban nem szabad erőltetni, mert annak ellenére, hogy felkészültek, tudják az anyagot, annyira szoronganak, hogy képtelenek elfogadható teljesítményt nyújtani. Ennek oka lehet a szervezet egészségileg gyenge állapota, a stressz, de akár a rendszertelen étkezés is. Ha erre jön még a szereplési izgalom, az olyan túlfokozott vegetatív működést eredményez, aminek leggyakoribb tünete a kézremegés, légszomj, memória zavar. Szabad-e – csak azért, mert a tantervi követelmény előírja az évenkénti kötelező nyilvános szereplést – kitenni bárkit is egy akár egész életre szóló megalázó kudarcélménynek. A lámpalázzal kapcsolatos problémák azért is lényegesek, mert a zenepedagógusokat is érintik, hiszen előadóművészként is helyt kell állniuk. Egy kisebb település kulturális életének alapja a művészeti iskola, elvárás, hogy társadalmi rendezvényeken a zenetanárok adják a műsort, jeles ünnepek alkalmával pedig igényes, egész estét betöltő koncerteket. Hagyománnyá váltak tanári hangversenyeink, ahol növendékeknek, szüleiknek is példát kell mutatni, ahol nemcsak szakmai felkészültség, hanem színpadi megjelenés is megmérettetik. Mára a látvány, a vizuális élmény fontosabb lett a valódi tartalomnál, egész iparág épült a színpadon való megjelenés, mozgás, öltözködés viselkedés tanítására. A lámpaláz legyőzéséhez nem elég egy-két penzum végrehajtása, hanem teljes és sokoldalú ismeretre lenne szükség, hogy diákokat magabiztos, jó kiállású szereplővé tudjuk nevelni.

Az itt felvetett hiányosságainkra a továbbképzések semmilyen választ nem adnak, ezért nagy szükség lenne ezek tematikájának átgondolására. Feltehetően az egész zenetanár-társadalom igénye, hogy ne csak szakmailag, hanem emberileg, pszichésen is irányítani, segíteni tudják a növendékeket, és megőrizték mentális egészségünket. A zenepedagógia különleges területe az oktatásnak, ami különleges „bánásmódot” is igényel.

A szorongás enyhítésének egyik legjobb eszköze a kamarazenélés. A kamaramuzsi-



kálás oldja az egyéni órák magányosságát, fejleszti a társas kapcsolatokat, megtanít a másokra figyelni, jó értelemben vett versenyhelyzetet eredményez, képes igazi közösségeket formálni. A közös muzsikálás fejleszti a toleranciát, az alkalmazkodókészséget, hiszen különböző szinten lévő tanulók csak akkor tudnak közös produkciót létrehozni, ha az ügyesebb segíti a gyengébbet, ugyanakkor a jobban teljesítő növendék húzóerőként is hat a fejlődni vágyó tanulóra. Gyakran a csoport ösztönző ereje által teljesít átlagon felül az a növendék, aki egyébként retteg az egyéni fellépéstől, de csoportban szívesen szerepel. A növendékek ebben a helyzetben ténylegesen egymásra vannak utalva, a csoport teljesítményével kapcsolatban egyéni és csoportos felelősséget is viselnek. A közös felelősség az együttműködési készség fejlődéséhez, az egymásra utaltság az egyéni felelősség belátásához vezet. A hetenként ismétlődő próbák alatt a növendékek megismerik egymást, barátságok szövődnek, jobban fejlődik bennük az a tudat, hogy ők ehhez a zeneiskolához, kamaragyűtteshez, közösséghez tartoznak. Egymás megismerésével életre szóló emberi tapasztalatokat is szereznek. Az egy kamarazenei csoportban játszó szülei is közelebb kerülnek egymáshoz. A munka és a siker öröme ugyanúgy közös, mint a gond, probléma. A kamarazenélésnek a zeneiskolai hangszeroktatás pillérévé kellene válnia. Minden növendéknek lehetőséget kellene biztosítani a kamaramuzsikálásra, de az óraszám-szabályozás miatt ez sok esetben nem lehetséges. A szolféztanítással kapcsolatban felmerülő legtöbb gond az, hogy elmélet és gyakorlat nem jár együtt, azaz a hangszer és szolfézs tanítása nem kapcsolódik össze, ezért a gyerekek nagy része nem is szereti ezt a tárgyat. A klasszikus zene szépségét csak közös, örömteli zenélésen keresztül lehet elérni. Az iskolai közös muzsikálás vezethet el később amatőr kórusokban, zenekarokban való részvételhez, hosszútávon a koncertlátogatás igényéhez. Csak egy tevékenység központú, alkotásra, kreativitásra ösztönző zenepedagógia lehet sikeres.

### Felhasznált irodalom

- Csányi Vilmos 1999. *Az emberi természet*, Budapest: Vince Kiadó.
- Csikszentmihályi Mihály 1997. *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Duffek Mihály 2009. *Tanár és növendék, mester és tanítvány XXI. századi gondolatok Varró Margit nyomán*. <http://www.parlando.hu/2009-3-VARRO%20KONF.htm> [2014. 03.21.]
- Homor Istvánné 2009. *Polifónia különkiadás*, 2009. május 23–24. p. [http://www.hunmusic.hu/tanulmanyok/zeneoktatasunk\\_fuzet\\_09.pdf](http://www.hunmusic.hu/tanulmanyok/zeneoktatasunk_fuzet_09.pdf) [2014.01.05.]
- Janurik Márta 2008. A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában, *Magyar pedagógia* 108. évf. 4. Szám. 291. p.
- Kodály Zoltán 2007. Visszatekintés II. kötet Összegyűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok. In: Bónis Ferenc (szerk.): Budapest: Argumentum kiadó, 179. p.
- Kodály Zoltán 1975. *A zene mindenkié*, Budapest: Zeneműkiadó.
- Kokas Klára 1992. *A zene felemeli a kezeimet*, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozéki Béla 1975. *Motiválás és motiváció*, Budapest: Tankönyvkiadó.
- Laczó Zoltán 2001. Tanulmányok a neveléstudományok köréből, *a MTA Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye*. Budapest:: Osiris Kiadó. 437-451. p.
- Masopust Katalin 2012. *Motiváció és értékelés a művészeti oktatásban I.II.* <http://www.parlando.hu/2012/2012-3/Masopust.htm> H [2014. 03.10. ]

- Net jogtár CXC. törvény a nemzeti köznevelésről [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV&celpara=#xcelparam](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV&celpara=#xcelparam) [2014.01.07.]
- Réthy Endréné 1995. Tanulási motiváció, *Új pedagógiai közlemények*. ELTE Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék és Pro Educatione Hungariae Alapítvány. 1995. 18–19.p.
- Zenei enciklopédia <http://www.zenci.hu/szocikk/zene> [2014.08.20.] Vekerdy Tamás 2005. Másféle iskolák, Budapest: Saxum Kiadó Bt.

## A német mint idegen nyelv oktatásának hatékonyságát meghatározó tényezők az általános iskolában

Dombosi Kornélia,<sup>1</sup> Bencéné Fekete Andrea<sup>2</sup>

**Abstract**      **The factors determining the effectiveness of teaching, German as the foreign language in primary school education:** motivating teaching, dramatization, children acting, dance, DIY and encampment abroad. The method of the foreign language teaching has changed during the last 30 years. The question of the foreign language teaching has not lost actuality, as we can experience that some of the students learn 9-10 years to reach the intermediate level in a language. The long-term motivations of the students are difficult to maintain, that is why my purpose was to find platforms and methods, which help to move forward the successful language teaching. I have put my research on the basis of observation. Most of my ideas were tested, and I used in my exercises.

**Keywords**      German as a foreign language, language teaching, primary school education

### 1. Bevezetés

Az elmúlt 30 év folyamán sokat változott, átalakult az idegen nyelv tanításának módszertana. A nyelvtanítás hatékonyságának kérdése nem vesztett aktualitásából, sőt, egyre inkább előtérbe került, hiszen azt tapasztalhatjuk napjainkban, hogy sok diák 9-10 évet is rá kell, hogy áldozzon a nyelvtanulásra, mire eljut a középfokú nyelvtudáshoz. A diákok ilyen hosszú idegig tartó motivációját igen nehéz fenntartani, ezért gyakorló nyelvtanárként céлом az volt, hogy olyan eljárásokat, módszereket, nyelvelsajátítási lehetőségeket keressek, melyek elősegítik a sikeres nyelvoktatást, melynek eredményeként diákjaink a gyakorlati életben is jól használható nyelvtudás birtokába jutnak. Fejlesztési javaslataimat nyelvtanári tapasztalatomra, saját intézményemben történő megfigyeléseimre alapoztam. Módszertani javaslataimat a német nyelvi órákon általános iskolában kipróbáltam, a gyakorlatban jelenleg is alkalmazom.

---

1 Intézmény: Kodály Zoltán Központi Általános Iskola  
E-mail: dombosik@gmail.com

2 Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
E-mail: fekete.andrea@ke.hu

A motivált nyelvtanulást elősegítő módszereimet a következőképpen csoportosítottam, s az alábbiakban bemutatom: A pedagógus egyéni fejlődésének lehetőségeit, az iskolán belüli tevékenységeket, valamint a városi szintű együttműködés lehetőségeit.

## 2. A pedagógus egyéni fejlődésének lehetőségei, a továbbképzések

A pedagógus akkor tud hosszútávon eredményesen dolgozni, ha elhivatott szakmája iránt, és önmaga is jól motivált. A gyerekek, a szülők, a vezetés felől érkező pozitív visszajelzések erőt adhatnak a további sikeres szakmai munkához. A nyelvtanár munkáját az instrukcionális-metodológiai szempontok szerint az alkalmazott módszerek, stratégiák határozzák meg (Balogh, 2000). Ezért, valamint a szakmai kiégés elkerülése miatt nagyon fontos a rendszeres *továbbképzéseken való részvétel*. A Grimm Kiadó minden évben rendez szótárbejelentőt, ami azért kiemelkedő jelentőségű, mert betekintést nyújt az új módszertani lehetőségekbe. A Klett Kiadó, a Hueber Kiadó is megjelenik a tanév folyamán az oktatási intézményekben, s ezeknek az előadásoknak azért van kiemelkedően fontos szerepe, mert ezeken a szakmai fórumokon szakmai német nyelvet hallgathatnak a gyakorlói nyelvtanárok. A Goethe Intézet nyári továbbképzései, melyet Pécsen és Baján rendeznek meg, egyhetes bentlakásos tanfolyamok. Különböző témákban és eltérő korosztályban tanító nyelvpedagógusoknak szólnak a továbbképzések. A kurzuson történő részvétel lehetőséget ad arra, hogy a pedagógusok is fejlesszék a szókincsüket. Erre kiválóan jó példa a technikai fejlődés hatására változó szókincs, az informatikában megjelenő új szavak és kifejezések. A találkozó kiváló fórum az új kollégákkal kapcsolat kiépítésére, valamint a tapasztalatcserére.<sup>3</sup>

### 2.1. Az eTwinning

A Testvériskolák Európában-projektekben való részvétel is elősegítheti a nyelvtanítás sikerességét. A pedagógusok az eTwinning munkafelületén online projektpartneret kereshetnek, de megtekinthetik a program többi résztvevőinek az eredményeit, ezenkívül fórumokba írhatnak, ahol európai kollégákkal szakmai tapasztalatcserére is lehetőség nyílik. Az eTwinning közösség tagjaként a tanárok lehetőséget kapnak az egész életen át tartó tanulásra, önmaguk is tanulókká válhatnak, akik folyamatosan fejlesztik képességeiket. A tanároknak alkalmuk nyílik szakmai kompetenciáik fejlesztésére, mert a projekt során ingyenes továbbképzéseken vehetnek részt, valamint workshopokra utazhatnak. Különböző típusú oktatási segédanyagok állnak a programban résztvevő tanárok rendelkezésére. Az eTwinning lényege, hogy egy iskolai csoport más országbeli csoporttal párt alkot, és egy kiválasztott témában közösen dolgoznak ki projekteket az információs és kommunikációs technológia (IKT) eszközeit használva. Ezáltal új szemzőgből ismerik meg Európát.

---

3 A nyári továbbképzésekről bővebb információ található a <http://www.goethe.de/mmo/priv/10916662-STANDARD.pdf>[2014.09.10.] webcímen

### 3. Az iskolán belüli tevékenységek

#### 3.1. A dramatizálás

A dramatizálás nem új módszertani eszköz, de tapasztalatom szerint a kollégák egy része félve közelíti meg azt a területet. Kissé bátortalanok, ritkán használják, néhányan időpocsékolásnak vélik. Ám ennek oka az is lehet, hogy nem mernek változtatni egy adott szövegen vagy mesén. Amennyiben egy történet szereplőit megváltoztatjuk, vagy más korba helyezzük, vagy más helyszínt választunk, máris egy sokkal modernebb, a gyermekek számára érdekesebb, esetleg viccesebb meseszövéshöz juthatunk. A jó nyelvtanár nemcsak a nyelvtudás fejlesztésére törekszik, hanem a diákok szituációnak megfelelő mimikájának, gesztikulációjának alakítására is törekszik. Politzer (1969) a jó légkör megteremtését hangsúlyozza. Ehhez egy-egy mese, történet eljátszása remek lehetőségeket biztosít. Ezenkívül hozzájárul a szókincs fejlesztéséhez, a nyelvtani szerkezetek begyakorlásához, a kiejtés gyakoroltatásához. Ráadásul kiváló játék, hiszen szerepet játszani már kicsi koruktól szeretnek a gyerekek. Az alkalmazott nyelvtudásnak nagyon erős motiváló szerepe is van. Azok a gyerekek, akik cselekvő típusúak, vagy akik auditív úton könnyebben tanulnak, sokkal hatékonyabban sajátítják el az ismereteket. Ha a megtanult darabot a gyerekek más tanulóknak, pedagógusoknak vagy a szülőknek is előadhatják, az biztosan maradandó élményt, sikert jelent számukra. Nem szabad attól félni, hogy „elvesztegetett” ez az idő. Lehet, hogy kevesebb szót, kifejezést tanulnak meg a diákok ez idő alatt, de az a többlet, amivel nagyobb élményhez jutnak a diákok, sokkal meghatározóbb lesz a későbbiek során, mint az egyszerűen felolvasott és lefordított szöveg, több pozitív energiát szabadít fel a tanulóknak. Dörnyei (1998) motivációs modellje szerint, a diákok önbizalmának erősítése, a sikerélmény biztosítása nagyon fontos. A szerepjátszás erre kiváló teret biztosít. Fontos, hogy a pedagógus merjen meséhez, szépirodalmi művekhez nyúlni. Adott esetben egy mesét lehet aktualizálni, átalakítani. Jelen esetben egy példa kerül bemutatásra egy mese feldolgozásához, amelyet az iskola kulturális estéjére készülő diákok. A Planetino 2 című könyv segítséget nyújt egy történet feldolgozásához. A Szerencsés János című mesét dolgoztuk föl 5. osztályban. Mivel nem volt elég fiú az osztályban, ezért a főszereplő Hans helyett Hanna lett. Így született meg a „Hanna im Glück” mesefeldolgozás. A dal, a sok mozgás izgalmasabbá tette az órákat, mire az igazi előadásra került a sor kiderült, hogy szinte minden gyerek nemcsak a saját, hanem a másik szerepét is kiválóan tudta.

#### 3.2. OLIMA gyermekszínházi verseny

Ez a projekt átfogó, iskolai szintű, nem csak egy évfolyam diákjaira vonatkozik. Az Österreich Institut Budapesten rendezi meg minden évben általános iskolások részére az OLIMA gyermekszínházi versenyt. A versenyen a diákoknak német nyelvű darabokat kellett előadniuk. Lehet egy színdarabot vagy rövid történetet is választani. Az előadás időtartama 10 percben van meghatározva. A szövegeket előre megadja a szervezőbizottság, a téma minden évben változik: állatok, barátság, emberi kapcsolatok. A megadott darabokból kell egyet kiválasztani, és azt színre vinni. A pedagógusok, gyerekek szabad kezet kapnak a megvalósításban. Amennyiben jobbnak ítélik, változtathatnak a szövegen, a történeten. A neves szakemberekből álló zsűri az idegen nyelvi kiejtést, a rendezést, a díszletet, a színészi játékot értékeli. 2014-ben iskolánk csapata

indult a versenyen, ami olyan jól sikerült, hogy a három fődíj közül az egyiket és még két különdíjat tanulóink hozhatták haza. Különböző évfolyamról jöttek a gyerekek, ezért a történetek kiválasztásánál és a szereposztásnál is figyelembe kellett venni az egyéni képességeket, az eltérő életkori sajátosságokat. Ez igazi kihívás volt. Rengeteget kellett gondolkodni azon, hogyan lehet mozgalmassá tenni a darabot, adott pillanatban ki hova tegye a kellékeket, hogyan változzanak a helyszínek. A sikert az bizonyítja a legjobban, hogy a gyerekek lelkesek, s azóta is mondogatják, „jövőre is emegyünk”.

### 3.3. A vándorkofferek

A vándorkofferek további lehetőséget adnak a pedagógusnak a tanórák színesítésére, az oldott légkör biztosítására, a motivált tanulásra, a kooperatív technikák alkalmazására. A bőrröndök a Goethe Intézettől vehetők igénybe egy-egy hónapra. Háromféle kofferből lehet választani. 1. Spieleskoffer (játékbőrrönd), 2. Puppenkoffer (bababőrrönd), 3. Film- und Literaturkoffer (film- és irodalmi bőrrönd). Külön bőrrönd készült az 1–6., illetve 7–12. osztályos diákok számára.

A játék mindig jól bevethető, egyrészt motiváló szerepe miatt, másrészt *hangulatjavításnak, feszültségoldásként* is alkalmazható, de nem utolsósorban a csoportban való együttműködést, a kooperációt is fejleszti. A Spieleskoffer társasjátékokat, memóriajátékokat, dominókat tartalmaz. Ezek segítségével a szókincset, nyelvtant, a célnyelvi országokról szerzett információkat lehet bővíteni, ismételni. A játékok bármikor bevethetők az óra folyamán, amennyiben úgy érezhető, hogy az adott helyzetben ez pozitívan befolyásolja az óra menetét.

A *Puppenkofferben* két baba, Lotta és Fabian bújik meg, valamint mini projektek megvalósításához szükséges mellékleteket, kézikönyvet és kitzűzket is tartalmaz a bőrrönd. Az alsó tagozaton valószínűleg nagy sikere lenne a babáknak, melyek remek lehetőséget kínálnak a kicsiknek a szerepjátékokhoz.

A *Film- und Literaturkofferben* gyermek- és ifjúsági könyvek, CD-k, DVD-k, feladatlapok találhatók mindkét korcsoportnak külön-külön. A tanári útmutatók segítséget adnak a szövegek feldolgozásához, forgatókönyvet is mellékel a színdarabok eljátszásához. (Vándorkofferek, 2014)

### 3.4. Mozgás, tánc, barkácsolás, mint motivációs lehetőség

A gyerekek fizikai aktivitásigényének kielégítésére jó lehetőséget biztosít a tánc, a mozgás. Mozogni minden gyerek szeret, s ha ehhez hozzákapcsolódik, hogy a zenét is szeretik, akkor máris adódik egy további lehetőség: a sváb táncok tanítása. A pécsi nyelvtanári továbbképzés alkalmából lehetőség nyílt a sváb táncok tanulására. Természetesen egyszerű lépésekből álló, általában játékos páros táncok tanítása célszerű az iskolában.

A táncon kívül a dalok szövegét is megtanulják a gyerekek, s megismerkednek a néptáncal, egy másik kultúrával. Kiváló lehetőség a motivációra, mert kielégíti a gyerekek mozgásigényét, valamint az idegen nyelvet más aspektusból közelíti meg, és a diákok motivációja a változatossággal könnyebben fenntartható. Dörnyei (1997) szerint a motiváció fenntartása a hatékony tanulás feltétele. A társas stratégiák, az érzelmi stratégiák egyaránt fejleszthetők. Az auditív típusú tanulók is sikerhez juttathatók, mivel a dalszövegeken keresztül jobban el lehet sajátítani a nyelvi formákat.

### 3.5. Német anyanyelvű vendégek meghívása

A motiválási területeket tekintve egy célnyelvi országból érkező vendég meghívásával több célt is meg tudunk valósítani. Érdekessé tehető az óra, növelhető a diákok önbizalma, betekintést nyerhetnek a célnyelvi kultúrába. Egy alkalommal sikerült egy Hamburgból származó fiatal meghívunk az iskolába, aki itt, Kaposváron töltötte a gyakorlati idejét. A találkozásra kérdésekkel készültek a gyerekek, de kis idő után már bátrabbak lettek, s próbáltak önállóan is kérdezni, beszélgetni. Egy ilyen alkalom valódi nyelvtanulási szituációt biztosít, sikerélmény nyújt.

### 3.6. Német nyelvi tábor

Az elmúlt év tavaszán Németországba, Waldkirchenbe szervezett az iskola német nyelvi tábort. Mivel egy iskolából nem volt elég jelentkező, ezért másik intézményekben is meg lett hirdetve a kirándulás. Az egy hét alatt délelőttönként német anyanyelvű tanárok foglalkoztak a gyerekekkel két csoportban. Délutánonként a magyar nyelvtanárok szerveztek programokat. Hauzenbergben a gránitkiállítását tekintették meg, Geyersberben a Glashüttében az üvegfúvással ismerkedtek a gyerekek. Meglepetés volt, hogy saját maguk is kipróbálhatták a tevékenységet, miközben egy igen speciális területen bővült a szókincsük. Kropfmühlben grafitbányába látogatott a csoport, ahol interaktív utazáson tanulmányozták a grafit keletkezését. Passau nem volt messze a szállástól, így az egyik nap hajóútonvettek részt a gyerekek. Sétáltak az óvárosban, megkoszorúzták Gizella sírját, s a három folyó találkozását is megnézték. Egy délután városismereti vetélkedő került megrendezésre Waldkirchenben.

A NAT szerint az idegen nyelvi ismeretek közvetítése során az egyik legfontosabb cél az interkulturális kompetencia fejlesztése. Azaz a gyerekek legyenek képesek a saját kultúrájuk és más kultúrák közti különbségek, hasonlóságok felismerésére. Váljanak nyitottá egy másik kultúra iránt. Az idegen nyelv oktatásának alapelvei közé tartozik a saját és más kultúra értékeinek megértése és megbecsülése. A NAT célrendszerében hangsúlyozza a kommunikatív kompetencia kialakítását.

A megkérdezett nyelvtanárok tapasztalatai azt igazolták, hogy az a három iskolai németóra, amely az egy hét alatt „elmaradt”, nem elmaradást, hanem éppen hogy több órát jelentett a valóságban. A tábor pozitívuma még, hogy lehetőséget biztosított anyanyelvű német személyekkel való kommunikációra, az idegen nyelvhez való pozitív attitűd kialakítására. A látogatás a célnyelvországba kiemelkedő jelentőségű a motivációban, mivel sikerélményt biztosít a nyelvtanulók számára. Valós élethelyzetben érezhetik át a nyelvtudás fontosságát. Az órán tanult szituációk teszik lehetővé azt, hogy német emberekkel beszélgethessenek Németországban.

## 4. Összegzés

A megfigyelések arra hívták fel a figyelmet, hogy a tanulóknak e felgyorsult világban folyamatosan új ingerekre van szüksége ahhoz, hogy érdeklődésük fennmaradjon. Korsztályonként más-más motivációs elemet igényelnek. A német mint idegen nyelv tanítása során, ha törekszünk a szóbeli megjelenítést *képi és mozgásos formákkal kombinálni, valódi élményekkel megerősíteni*, akkor a tanítás hatékonysága javulni fog. A hosszú ideig tartó idegennyelv-tanulási motiváció akkor tartható fenn sikeresen, ha építünk azokra a lehetőségekre, melyeket a személyes tapasztalatok, élmények adnak.

Úgy vélem, ha a fenti javaslatok egy részét sikerülne megvalósítani a tanév folyamán, akkor az kihatna a további eredményekre. A gyerekek sikere elvezetne oda, hogy egyre többen jutnának jól használható nyelvtudás birtokába, hogy egyre több diák választaná a német nyelvet az általános iskolában.

### **Felhasznált irodalom**

- Dörnyei Zoltán 1997. Nyelvtelhetség, in: Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Pedagógiai lexikon*, II. kötet. Budapest: Keraban , 637–638.
- Dörnyei Zoltán 1998. Motivationinsecond and foreignlanguagelearning. *LanguageTeaching*. 31. sz. 117–135.
- Balogh László 2000. Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai, Debrecen: Debreceni Egyetem 5-8.p.
- Politzer, R. – Weiss, L. 1969. *The successfulforeign – languageteacher*. Philadelphia, [2013.08.29.] >UHR:[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv\\_elsajattas/45\\_az\\_idegennyelvtanuls\\_tants\\_humn\\_tnyezi.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajattas/45_az_idegennyelvtanuls_tants_humn_tnyezi.html)
- Goethe Institut: Vándorkofferek <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/mat/wak/huindex.htm> [2014.03.10.]



## Az érettségi története az angol tanításának tükrében

Kelemenné Gerbovits Szilvia,<sup>1</sup> Gyöngyösiné Szabó Judit<sup>2</sup>

**Abstract**      **The history of matura exam in reflection of teaching English.** The structure and the whole procedure of matura exam before 2005 was illogical and inconsistent. It did not and could not measure the relevant knowledge. The situation changed in 2005 with the introduction of the new, 2-level matura exam. Not only has it changed the whole exam procedures, but it has also affected (positively) the classroom work, the attitudes, methods of teachers, the way of feedback, and also the contents and style of coursebooks and other supplement materials. The study focuses especially on the past and current situation of foreign languages; and it also publishes the analysis of the 2013 matura exam measurement taken in Kaposvári Táncsics Mihály Grammar School.

**Keywords**      reasons for the matura exam / the two levels / standardization / international tendencies / the status of foreign languages / analysis of the 2013 matura exam

A jelen dolgozat egyik szerzője, Kelemenné Gerbovits Szilvia 1992 óta dolgozik angol nyelvtanárként a Kaposvári Táncsics Mihály Gimnáziumban. Már az első évben „bedobták a mély vízbe”, azaz érettségiztetnie kellett. Az 1992-es angol nyelvi érettségi nem sokban különbözött az általa 1987-ben írt érettségi dolgozattól. Gyakorlatilag ugyanarra a sémára íródott, de mégsem lehetett előre kiszámítani, milyen típusú nyelvtani struktúrákat fog kérni a vizsgázóktól, a lexikális anyagról nem is szólva. Diákként nem értette az egész feladatsor struktúráját, a számonkérés módját, de ezt akkor talán el lehetett nézni. Sajnálatos módon azonban már gyakorló tanárként is ugyanez volt a helyzet. Következetlen, illogikus feladatsornak tartotta, olyan vizsgának, amelyre nem lehetett „rendesen” felkészíteni a diákokat. Egészen 2005-ig tartott ez a periódus, amikor is bevezették az új, kétszintű vizsgarendszert. Már várta, hogy „élőben” is kipróbálhassam. Nem csalódott, sokkal megbízhatóbb eredmények születnek, átláthatóbb a rendszer a lebonyolítást, a követelményeket, a javítás-értékelést, a hatásköröket, a témákat, feladattípusokat illetően egyaránt.

Az első érettségi vizsgát (matúrát) 1788-ban tartották meg Poroszországban. Bevezetésének oka az egyetemre jelentkezők számának korlátozása volt.

<sup>1</sup> Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium  
E-mail: knegszi@t-home.hu

<sup>2</sup> Kaposvári Egyetem Felnőtt- és Szakképzési Csoport  
E-mail: gyongyosine.judit@ke.hu

Magyarországon 1851-ben vezették be. (Comenius már a 17. században felvetette egy érettségiszerű, a középfokú tanulmányokat lezáró vizsga szükségének gondolatát.) Hosszú, rögös, sokszor ellentmondásokkal teli út vezetett a mai kétszintű érettségi gyakorlati megvalósításáig.

Az 1990-es években a tömegoktatás expanziója elérte a felsőoktatást, így a minőség megőrzése prioritássá vált. A szakértők egy teljesen új vizsgarendszer bevezetését szorgalmazták: a jó vizsgarendszer megteremti a nyilvánosságot, eltörli az érettségi-felvételi párhuzamosságát, csökkenti a különbségeket a nappali, illetve a felnőttoktatásban, valamint a tanterv szerepét. A tartalmi elemekben is lényeges változások mentek végbe: egyik célkitűzés a túlbujánzó lexikális ismeretek csökkentése, elmozdulni a tudásfelhalmozás felől a tudás megszerzése, illetve annak alkalmazására irányuló képességek kialakítása felé. A számonkérés során nemcsak az összefüggések felismerése az elvárás a vizsgázótól, hanem a saját vélemény megfogalmazása, a kritikus attitűd és az érvelés képessége is, a „releváns tudás”. A hangsúlyeltolódás egyik oka az úgynevezett „PISA-sokk”, vagyis az OECD nemzetközi tudásszint-vizsgálatán elért hazai (gyér) eredmény. Itt hangsúlyozottan jelen volt a gyakorlatias, alkalmazott tudás. A 2005-ig érvényben levő érettségi tulajdonképpen egy 25-30 évvel korábbi műveltségképre épült, melynek bizonyos elemei erőteljesen elavultak.

A *kétszintűség* a vizsgareform egyik kulcsszava. A vizsga egyszerre retrospektív (az általános műveltségről ad bizonyosságot) és prospektív (jelzi a továbbtanulásra való alkalmasságot). A két szint bevezetésének indoka egyrészt a középiskolázás kiterjedése, ezzel együtt az egyre heterogénebb jellegűvé válása (igen eltérő motivációkkal és előképzettséggel rendelkező tanulók) volt. Ezt a heterogenitást csak a vizsgakövetelmények eltérő szintjével lehet kezelni. Az emelt szintet a felsőoktatásban való továbbtanulásra való felhasználhatósága, vagyis a felvételi (verseny) vizsga kiváltása (is) hívta életre.

Az évek során az emelt szintű vizsgát kérő egyetemek száma egyre nőtt; a legkeresettebb helyeken ez ma már (jogosan) alapfeltétel.

A két szint között nemcsak értékbeli, de szervezési, valamint komoly tartalmi különbségek is vannak. A középszint általában gyakorlatiasabb, több a hétköznapi mondható, problémamegoldó feladat. Az emelt szint több háttérismeretet feltételez, elmozdul az új típusú tudásértelmezés felé. Összetettebb, magasabb szintű feladatmegoldó és absztraháló képességet, több önállóságot igényel.

Az új típusú vizsga másik mottója az egységesség, a *standardizálás*. Ez lényegében azt jelenti, hogy a vizsgázó bármilyen képzési programban vett is részt előzőleg (nappali vagy esti képzés, gimnázium vagy szakközépiskola), azonos követelmények alapján készített azonos feladatsorok szerint fog vizsgázni az általa választott szinten.

Ami a nemzetközi tendenciákat illeti, az érettségi vizsgáztatás szinte minden ország oktatási rendszerében meghatározó szerepet tölt be. Minden országnak megvannak a sajátos elemei a vizsgát illetően. E diverzitás ellenére is már jó ideje érződik világszerte egyfajta törekvés, amely a vizsgák egységesítését, a különböző bizonyítványok, képesítések átjárhatóságát szorgalmazza.

1965 óta működik a Nemzetközi Érettségi Szervezet (NÉSZ), melynek központja Genfben található, de New Yorkban, Szingapúrban és Buenos Airesben is vannak regionális központjai. A kutatással foglalkozó részlege Angliában, Oxfordban, vizsgaközpontja pedig Cardiffban található. A NÉSZ által szervezett nemzetközi érettségi vizsgákat száz egyetem (ebbe a párizsi Sorbonne vagy a berlini Humboldt, az angliai Oxford, illetve az amerikai Harvard Egyetem is beletartozik) felvételi vizsgaként is elfogadja.

Ilyen érettségi vizsga egy kétéves felkészítés után tehető le angol, spanyol vagy francia nyelven, hat tantárgycsoportból. Az értékelés hétfokozatú skála alapján történik érdemjegyekkel.

A budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium az első hivatalosan elismert és vizsgáztatásra feljogosított középiskola Kelet-Európában, ahol az erre felkészítő tanfolyamot el lehet végezni. 1992 óta profiljuk ez a fajta képzés.

Létezik egy másik program is, melynek európai érettségi a neve. Ez 1953-tól ismeretes. Eredetileg az Európai Szén- és Acélközösség alkalmazottainak gyermekei részére dolgozták ki a tematikáját. Ez a vizsga kétnyelvű: az egyik nyelv minden esetben a vizsgázó anyanyelve. Napjainkban 17 országban lehet jelentkezni erre a típusú vizsgára. Mindkét vizsga célja főleg a fiatalok mobilitásának könnyebbé tétele, de bizonyos fokú nemzetközi pedagógiai együttműködést is igényel.

Az idegen nyelvek az oktatás és a vizsgáztatás területénkiemelt helyet foglalnak el napjainkban. Az idegen nyelv tudása különböző kultúrák közti közvetítő eszköz. A gazdaság, a munkaerőpiac globalizációjával, a földrajzi határok átértékelődésével az egyének mobilizációja is erősödött, és a (használható) nyelvtudás is jelentősen felértékelődött. Napjainkban a nyelvvizsga-bizonyítvány hiánya érezhető hátrányokkal jár.

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) is az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia kialakítását tűzi ki célul. Ez a cél a régi, hagyományos módszerekkel (nyelvtani szabályok sulykolása, grammatizáló-fordító metodika) nem érhető el; módszertani, szemléletbeli váltásra volt szükség a tanárok részéről, ennek tükröződnie kell a tantervekben, az osztálytermi munkában is. Sok nyelvtanár már az új, kétszintű érettségi bevezetése előtt alkalmazta a kommunikatív módszereket és taneszközöket. Viszont a régi (nyelvi) érettségi elavult, nem követte az új tendenciát. Kiszámíthatatlan, sokszor illogikus feladatsorok, kidolgozatlan, rövid és több nyelvre is érvényes javítási útmutatók jellemezték. Nem mért megbízhatóan. Ezért a megújulás, a reform a nyelvi érettségik terén is elengedhetetlennek bizonyult.

A kommunikatív nyelvtanítás pragmatikus, kognitív és személyiségfejlesztő célokat egyesít.

A vizsga követelményei igazodnak az Európa Tanács, valamint a Közös Európai Referenciakeret ajánlásaihoz. A Referenciakeret meghatározó dokumentum a nyelvtanítás területén. 2001-ben jelent meg először angolul („A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001”), 2002-ben pedig már magyar nyelven is elérhetővé vált „Közös Európai Referenciakeret” címmel. Több mint 20 nyelvre lefordították már. A dokumentum fő célja Európa-szerte a különböző országok oktatási intézményeiben a nyelvtanítási programok összehasonlíthatóságának megkönnyítése. Alapelve a tevékenységközpontú megközelítés, a kommunikatív, kompetencia alapú szemlélet.

A Referenciakeret összefoglaló szintleírásokat is tartalmaz, meghatározza a nyelvi szinteket, ezzel a tanulók haladásának mérésére egységes alapokat teremtett. A szintleírások közös alapot jelentenek a tantervek, tankönyvek, vizsgakövetelmények kidolgozásánál. A nyelvi mérések területén ma már ez a skála az alap.

A NAT-ban kitűzött célokhoz igazodva a nyelvi érettségi szintje középszinten a Referenciakeretben definiált A2–B1, emelt szinten pedig B2. A vizsgafeladatok autentikus szövegekre épülnek, a feladatsorokban törekszenek a változatosságra a feladatok típusait illetően, ezzel is elősegítve a tanulók tudásának minél szélesebb körű mérését. A vizsga mindkét szinten egynyelvű, a célnyelven kell megoldani a feladatokat. A régi

érettségivel ellentétben nem méri a közvetítő készséget, azaz nem szerepel benne fordítási feladat. A különböző vizsgarészek mérése egymástól független; minden vizsgarészben csak az előírányzott készséget mérik.

Újdonság, hogy minden vizsgarész értékeléséhez központilag kidolgozott részletes javítási útmutató tartozik, amely tartalmazza a lehetséges válaszokat, és amelytől eltérni nem lehet. Szintén központi útmutató alapján kell átváltani vizsgapontokká a feladatsorokban szerzett pontokat. Ami a szóbeli feleleteket illeti, ez az egyetlen tantárgy, ahol nincs felkészülési idő. A vizsga itt három részből áll. Kezdünk egy bemelegítő, ráhangoló rövid beszélgetéssel, amit még nem értékelünk, majd a vizsgázó három (általános, hétköznapi) témában fejti ki önálló gondolatmenetét. Ezt követően egy szituáció aktív részese (irányító szempontok – „promptok” – alapján, ahol a partnere a vizsgáztató tanár. Majd a legvégén egy vagy több kép alapján egy témára kell asszociálnia és véleményét – ismét – az irányító szempontok alapján kifejtenie. A szóbeli részre maximum 15 perc áll rendelkezésre, így elég „pörgősek” a feleletek. Az itteni értékelés is központi skála alapján történik. A vizsga követelményei tartalmazzák a nyelvtani listát, a beszéd-szándékok jegyzékét (konkrét példákkal), valamint a témakörök felsorolását.

A 2013-as érettségi eredményeinek elemzéséhez iskoláinkból három különböző szinten tanuló csoportot is felmértem. A csoportok a kezdő, középfaladó és haladó szintűek voltak – ez az eredményekben is megmutatkozott.

A különböző vizsgarészek után a százalékos eredményeiket is feltüntettem.

*Olvasási szövegértés:* az első írásbeli vizsgarész négy szövegből áll, 25-33 ittemmel. Az első feladat egy igaz történeten alapuló szellemes telefonbeszélgetést dolgoz fel: egy FBI-ügynök és egy pizzafutár beszélgetését. A párbeszédből kiemelt szövegrészeket kellett a megfelelő üres helyre beilleszteni úgy, hogy maradt egy felesleges, sehová nem illő sor. A globális megértést méri. A tanulók általában kedvelik az ilyen típusú feladatmegoldásokat, hisz a válaszok „adottak”, csak „ki kell totózni” azokat.

A második feladat egy hétéves kis zenei zseniről („Little Miss Mozart”-ként emlegetett kislányról) szól. Itt a szöveg lényegét összefoglaló mondatokat egy-egy szóval kellett kiegészíteni. Produktív jellegű feladat, és a részletes értést is méri. A 10., 13., 14. itemek bizonyultak a legnehezebbnek, itt volt a legtöbb félreértés a válaszokban.

A harmadik feladatban egy igen találékony 83 éves dédnagymamáról olvashatunk, aki saját, virágzó „online business”-t hozott létre kézimunkáiból. Itt az „igaz-hamis-nincs róla elég információ a szövegben” lehetőségek közül kellett választaniuk a vizsgázóknak. Elég könnyűnek mondható a szöveg, így a feladat megoldásai is többnyire jól sikerültek.

A negyedik feladat története a mai high-tech világában játszódik, egy új találmányt mutat be, amely az egyetemi előadótermekben igen hasznosnak bizonyulhat. Szintén az első feladathoz hasonló feladattipológiailag, vagyis a szövegből kihagyott megadott sorokat kellett megfelelően beilleszteni – egy felesleges sor itt is maradt. Ez a feladat viszont nem sikerült olyan jól, mint az első, valószínűleg a szöveg nehézségi foka miatt. Az olvasott szövegértés 27 itemet tartalmazott.

A felmérésben résztvevő diákok átlagteljesítménye itt 77%-os volt. A legrosszabb 12 ponttal 36% lett, míg voltak néhányan maximumon teljesítők is. Megfigyelhető, hogy a produktív feladatok mentek nehezebben, még akkor is, ha csak egy szót kellett önállóan kitalálniuk. A megoldókulcs részletesen körbejárta az előforduló lehetséges válaszokat, bár a második feladatban a diákok leleményességének köszönhetően több itemnél is előfordult az útmutatóban nem szereplő megoldás: például a 8. itemnél a

megoldókulcs szerint az elfogadható válasz „opera” lett volna, de a „work” éppúgy a szövegbe illő. A 9. itemnél a „father/dad(dy)” szavak helyett a „videos”, a 11. itemnél az eredeti „dream(s)/sleep” helyett a „bed”, valamint a 13. itemnél a „zero/0/none” helyett a „no” variációt is elfogadtuk – munkaközösségi megbeszélés keretében, közös egyetértés alapján.

Csak az a nyelvtani, helyesírási hiba járt pontlevonással, amely értelemzavaró. Tehát ebben a részben a hibás variációk is érhetnek pontot.

*Nyelvhelyesség:* százalékos arányban ez a vizsgakomponens a legkevésbé hangsúlyos (18–30 item maximum), mégis a tapasztalatok alapján bátran kijelenthetjük, hogy az egyik „legriasztóbb” feladat a diákok körében. Ez a rész három feladatot tartalmazott, összesen 28 itemmel, mindegyik kontextusban mér. Az első feladat az „elképesztő de nevérekről” szöveget; itt hiányos szöveg kiegészítése volt a feladat: megadott szókészletből kellett megtalálni a megfelelőt az üresen hagyott helyekre, egy „extra” (=felesleges) szóval. A diákok általában jobban kedvelik a „kész” válaszokat, „azokon nem kell annyit gondolkodni” mottóval, de ez itt nem vált be; nehéznek bizonyult a feladat, még 0 pontos is akadt.

A következő szöveg a házak funkcionális változását írja le Angliában a kelta kortól. Szöveg kiegészítése önállóan, megadott szavak nélkül. Elvileg „bármilyen” jó lehet, akár ige, akár névmás, mutatószó, tagadószó, kötőszó, névelő, segédige stb., mégis – vagy épp ezért – nehéznek titulált feladattípus ez, hisz az élő nyelv működését vizsgálja; sok szövegolvasással és azok elemzésével lehet csak felkészülni rá. Produktív készséget mér, önálló gondolkodást, némi kreativitást és persze helyes nyelvhasználatot igényel. Ebben a részben csak a nyelvtanilag és helyesírásiilag is helyes, pontos válasz elfogadható, így viszonylag nagyobb a hibázási lehetőség – egyes, többes számok elnézése, igeragozás. Itt is volt 0 pontos dolgozat sajnos.

A harmadik feladattípus évek óta az úgynevezett szóképzés, vagyis az adott szövegben megadott szavak megfelelő, odaillő formáját kellett beírni. A szöveg érdekes, egy újonnan felfedezett (észak-indiai) nyelv (koro) történetét dolgozza fel. Egyes nézetek szerint ez a típus „csak félig produktív”, mert az alapszó adott. Mégis igen nagy a hibalehetőség, hisz az angol nyelvben egy szóból számos különböző szó (és szófaj) képezhető – sokszor ráadásul rendhagyó módon, nem is beszélve az egyeztetésekről. Szintén volt 0 pontos eredmény idén is. A 22., 26., 28-as itemek fogtak ki leginkább a vizsgázókon. Itt a leleményesség nem igen jár sikerrel, mint például az olvasási szövegértés vagy a hallás utáni komponenseknél; ennél a résznél a biztos tudás, a precizitás számít. A nyelvhelyességi komponensben az átlageredmény 55% lett, nem túl fényes. A legrosszabb teljesítmény 2 ponttal 11% lett, sajnos akad még néhány 3-4-5 pontos eredmény is. A legjobb 17 ponttal 94%-ot tett ki.

*Hallott szöveg értése:* teljesen újnak számított ez a feladattípus az új érettségi bevezetésekor, a 2005-ös érettségi eredmények elemzése után a legnehezebb komponensnek minősült abban az évben; a tanulók még felkészületlenek voltak erre a feladattípusra. Azóta a helyzet sokat változott. Mégis tartanak tőle a diákok, mivel életszerű, nem „laboratóriumi”, elszigetelt felvételekről van szó.

Az első feladat egy ikerpárról szólt, rövid válaszokat vártak a vizsgázóktól a hallott szöveg alapján. A feladat típusa kedvelt, mégis nehéznek bizonyult, valószínűleg sok tanulónál a szókincs hiányának betudhatóan. Az itemek közül a 2., 3., 6., 7. okozta a legtöbb nehézséget, félreértést. Akadt igen alacsony pontszám is (3 pont). A 6. itemnél a megoldókulcs által javasolt „(in their) local communities” helyett az „in their

community”, valamint az „in their town(s)”; a 7. itemnél a „sons” helyett a „(their) children” válaszokat is elfogadtuk.

A második szöveg az amerikai Endeavour nevű űrhajóról szólt; „igaz – hamis – nem szerepelt a szövegben” válaszokat várt. Átlagos kedveltségnek örvend a feladattípus, idén is mondhatni átlagosan sikerült (születtek igen ügyes, de gyengébb teljesítmények is).

A harmadik feladatban egy igen eredeti, gyermekmegőrzéssel kapcsolatos dániai öt-letről, valamint annak gyakorlati megvalósulásáról hallhattunk egy humoros történetet. A diákok körében igen kedvelt, feleletválasztós feladattípus volt ez, de ráment a részletekre. Átlagos eredményt hozott.

Összességében a hallott szöveg értésénél az átlagos eredmény 60% lett. A legrosszabb 5 ponttal 15%, míg a legjobb ebben a vizsgarészben 32 pont, ami 96%-os teljesítménynek felel meg.

**Íráskészség:** az íráskészség-összetevő több tekintetben is különbözik a hagyományos érettségi vizsga részeitől és az új vizsga többi komponensétől egyaránt. Produktív készséget mér. A dolgozatokat helyi szinten, a diákok saját tanárai javítják. Az értékelés központi javítási útmutató alapján történik, az értékelési szempontok részletes leírásával. Két részből áll, egy rövidebb „A” és egy hosszabb „B” feladatból, a két feladat értékelési szempontjai különböznek. Csak ennél a komponensnél használható szótár. Az első feladat egy rövidebb, tranzakciós szöveg volt: egy asztronómiai éjszakára a greenwichi királyi obszervatóriumba szóló meghívásra kellett válaszolni a megadott szempontok alapján. Itt a követelmény 50-80 szó volt, az A2 szintnek megfelelő nehézségű. Elég jól vették az akadályt a vizsgázók, páran értették csak félre az irányító szempontok valamelyikét. Összességében 87%-ra sikerült.

A második feladat egy hosszabb, véleménykifejtő szöveg létrehozása volt, szintén megadott szempontok szerint. Egy 17 éves középiskolás fiú „posztolt” egy internetes tinédzserfórumra segítséget kérve pánikhelyzetét tekintve, mondván, ő az egyedüli tehetségtelen ember az egész családban, mindenki sokra vitte valamilyen területen az életben, szerinte ő soha nem lesz képes ilyesmire, és csak csalódást fog okozni a szüleinek és testvéreinek egyaránt. Itt 100-120 szót kellett írni. Már összetettebb feladat, B1 szintnek felel meg. Ennél a feladatnál az irányító szempontok már bonyolultabbak voltak, önálló vélemény kifejtését, némi kritikai érzéket, empátiát igényelt. Mind nyelvtanilag, mind lexikailag igényesebb kidolgozást igényelt, itt nagyobb a félreértési kockázat is. A feladattípus (tanácsadás) ismerős volt a diákok számára. 75%-osra sikerült, de itt két vizsgázónak is 0 pontos lett a levele. Ennél a résznél – amennyiben a feladat teljesítése, vagyis az irányító szempontok figyelembevétele nem elégséges – az egész feladat „le-nullázódik”, hiába jó a nyelvtan vagy akár a stílus, nem lehet mellébeszélni.

Az íráskészség összetevő átlaga igen jó: 80%.

Összességében elmondható, hogy a 2013-as angol nyelvi érettségi a megadott alapelveket követte az elvárásokban és a feladattípusokban egyaránt. A feladatok változatos témájú, autentikus szövegekre épültek, nehézségi fokuk megfelelő volt. Főleg a nyelvhelyesség összetevő diszkriminált jelentősen. Ebből is kitűnik, hogy a megfelelő lexikai elemek, nyelvtani struktúrák pontos ismerete nélkül nem lehet jól, helyesen használni a nyelvet. A javítási útmutatókat precízen készítették el felkészülve a legváltozatosabb megoldásokra is, de a diákok leleményessége idén is meghaladta ezt. A 2013-ban vizsgázó diákok már rutinosan mentek vizsgázni egy már jól bejáratott rendszerben. A legjobb átlag (a teljes írásbeli részt nézve) 96%, a leggyengébb 36% lett.

*Utószó:* az érettségi vizsga szimbolikus és kulturális jellege az idők során sok változáson ment keresztül. Ennek ellenére a matúra még ma is őrzi bizonyos rituális ceremóniák elemeit, és változatlanul feltétele a felsőoktatásba való jelentkezésnek, illetve az érettségire épülő szakképző tanulmányok folytatásának; mondhatni „alap” egy sikeres jövőhöz.

A kétszintűséggel és a standardizációval igen jelentős változások léptek életbe. Úgy tűnik, végre sikerült olyan modern vizsgarendszert létrehozni, amely megfelel a társadalmi, felsőoktatási és munkaerő-piaci elvárásoknak is, megbízhatóan mér, objektív, és alkalmazkodik a nemzetközi irányzatokhoz is. A reformok szemléletváltást is eredményeztek a tantervi fejlesztők, tanárok, vizsgáztatók körében: a régi, lexikai tudást „visszakérdező” attitűdöt felváltotta a kommunikatív, kompetencia alapú megközelítés. Mivel az élet maga az állandó változás, megújulás; a további fejlesztések, modernizációs törekvések ennek a területnek is a velejárói. Ami a jövőt illeti, az európai normákhoz igazodva remélhetőleg továbbra is fontos szereppel fog majd bírni az oktatás minőségének javításában és az élethosszig tartó tanulás („lifelong learning”) feltételeinek megalapozására szolgáló projektek kidolgozásában egyaránt.

„Hogyan érettségizzünk könnyen, gyorsan? – erre is tudni a választ: sehoggy. Érettségizni lassan és nehezen lehet csak, s ez így van rendjén. A matúrát nem megúszni kell, hanem abszolválni. De az jó, ha nem marad magára a diák.” (Esterházy Péter)

### Felhasznált irodalom

- 100/1997. (VI.13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról
- 1993.évi LXXIX. törvény – a közoktatásról
- 2011.évi CXCV. törvény – a nemzeti köznevelésről
- 40/2002. (V.24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről
- DFT – Hungária 2006. Az idegen nyelv érettségi vizsga általános követelményei. *Kétszintű érettségi kalauz*, 2006.
- Báthory Zoltán 1996. A közoktatás modernizációja és az érettségi reformja, Új Pedagógiai Szemle, 46. évf. 9. sz.
- Einhorn Ágnes 2009. *Az idegen nyelv érettségi vizsga reformja*. In: OFI honlapja, URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/einhorn-agnes-idegen> (2013.07.17.)
- Einhorn Ágnes – Major Éva 2009. *Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban*. In: OFI honlapja, URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/idegen-nyelvek> (2013.07.17.)
- Érettségi (Az érettségi története). Történelemtanárok Egylete. In: Történelemtanárok Egylete honlapja, 2005.02.10. URL: <http://archiv.tte.hu/index.php?page=erettsegi&id=2> (2013.07.17.)
- Érettségi vizsga – Wikipédia. [http://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89retts%C3%A9gi\\_vizsga](http://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89retts%C3%A9gi_vizsga).
- Horváth Zsuzsanna 2005 Az érettségi és az érettségizők. Új Pedagógiai Szemle
- Horváth Zsuzsanna 2008. *Az új típusú érettségi vizsga iskolai hatásai*. In: OFI honlapja. URL: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/offi-kotetek/tanulmanyok-erettsegirol-090511?objectParentFolderId=3046> (2013.07.18.)

- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit 2005. A kétszintű érettségi vizsga. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 55.évf. 4. sz. 54-70.o.
- Kelemen Elemér 2004. A modern oktatási rendszer kialakulása Magyarországon, különös tekintettel a középiskola 19. századi történetére. *Neveléstörténet folyóirat*, 2004. évf. 1. szám.
- Major Éva 2009. A 2005-ös évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése: Angol nyelv. In: OFI honlapja, URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2005-os-erettsegi/2005-evi-erettsegi-090617-8> (2013.07.18.)
- Major Éva 2009. A 2006-os évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése: Angol nyelv. In: OFI honlapja URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi/2006-evi-erettsegi-090617-9> (2013.07.18.)
- Major Éva 2009. *Szövegek, feladatok, vizsga*. In: OFI honlapja, URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/szovegek-feladatok> (2013.07.15.)
- Mátrai Zsuzsa 1996. Érvek és ellenérvek a kétszintű érettséggel kapcsolatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 46.évf. 9. sz. 32-37.o.
- Mihály Ildikó 2005. Érettségi vizsgák hajdan és most – És a jövőben? *Új Pedagógiai Szemle*, 2005.február.
- NAT 2012. élő idegen nyelvek , 53-60.o.
- Ötvös Zoltán 2007. *A magyar érettségi rendszer anomáliái, összehasonlítva a 12. évfolyam elvégzése utáni vizsga rendszerekkel*. In: Oktatási Kerekasztal honlapja. URL: [http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/07/otvos\\_a\\_magyar\\_erettsegi.pdf](http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/07/otvos_a_magyar_erettsegi.pdf) (2013.07.16.)
- Pénteki Katalin 2002. Az idegen nyelvek tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8.sz. 147–160.o.
- Pukánszky Béla – Németh András 1996. *Magyar Neveléstörténet 1849–1919*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Sáska Géza – Vidákovich Tibor 1990. *Tanterv vagy vizsga?* Budapest, Edukáció
- Töttössy Istvánné dr.: *Az érettségi vizsgák szerepe a magyar közoktatásban*. In: Magyar-ságtudományi Intézet honlapja: Tanulmányok. URL: <http://www.magtudin.org/tottossyne.htm> (2013.07.10.)
- Vámos Ágnes 1996. A kétszintű, standardizált, középiskolai érettségi koncepciójának fogadatatása a középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 46.évf. 9. sz. 32–37.o.
- Vámos Ágnes 1994. Kell-e az iskoláknak a kétszintű standard érettségi vizsga? *Új Pedagógiai Szemle*, 44. évf. 6. sz. 48–55. o.
- Vígh Tibor 1996. *A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása*. In: Iskolakultúra honlapja, 1996. URL: [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00167/pdf/EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012-7-8\\_062-079.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00167/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-7-8_062-079.pdf) (2013.07.20.)
- Vígh Tibor 2005. A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 4. szám 381–407.o.



## Az érettségivel kapcsolatos jogszabályok változása a közismereti informatika tantárgy tanításának tükrében

Biczóné Lengyel Beáta,<sup>1</sup> Gyöngyösiné Szabó Judit<sup>2</sup>

**Abstract**      **The changes of laws related to the matura exam in reflection of teaching IT as a secondary grammar school subject.** Teaching IT has changed significantly in the past 30 years. Initially, it was included in the syllabus of the school subject technology, but as a result of demands it became a separate, independent subject. Its strengthening was blocked by syllabuses prescribing low lesson numbers in school curricula; then its future became unstable by the new syllabuses in 2013 and the repeated reduction of lesson numbers. However, the responsibility of education is unquestionable. It is important for us to ensure everyone to be able to acquire at least the beginners' level in digital literacy. For this a strong school IT subject is essential.

**Keywords**      matura exam • teaching of IT • IT in secondary grammar schools • digital literacy

Az informatika oktatása az elmúlt 30 év alatt jelentős változáson ment keresztül. A kezdetben a technika tantárgy keretein belül oktatott tárgy az igények hatására 1997-re önálló tantárggyá nőtte ki magát. A megerősödését az alacsony óraszámokat előíró kerettantervek gátolták, majd immár a jövője vált bizonytalanná a 2013-ban megjelent újabb kerettantervek s újabb óraszámcsökkentések nyomán. Pedig az oktatás felelőssége megkérdőjelezhetetlen. Fontos, hogy biztosítsuk mindenki számára a digitális írástudás legalább alapszintjének elsajátítását. Ehhez elengedhetetlen egy erős közismereti informatika tantárgy.

### Az informatika megjelenése az oktatásban

Az informatika „hivatalos” tantárggyá válásáig hosszú volt az út. „Az informatika a 70-es évek végéig csak a nagy számítóközpontokban dolgozók számára volt hozzáférhető. Ez a terület a tantervekben legfeljebb a matematika és a technika tantárgyakban jelent meg. Az 1985. évi oktatási törvénynek az a rendelkezése, amely az intézményeknek lehetőséget adott arra, hogy eltérjenek a központi tantervektől, kedvezett az informatika iskolai elterjedésének is.”<sup>3</sup>

1 Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium  
E-mail: biczone.lengyel.beata@tancsics.hu

2 Kaposvári Egyetem Felnőtt- és Szakképzési Csoport  
E-mail: gyongyosine.judit@ke.hu

3 Jelentés a magyar közoktatásról 1997, 6.2. Kiemelt területek fejlődése, OFI Tudástár

Hazánkban 1983-ban – a fejlett Nyugat-Európával, pontosabban Angliával és Franciaországgal egy időben – országos szintű iskolai számítógépes program kezdődött kormányzati akaratból, amelynek eredményeként minden középiskola térítésmentesen kapott legalább egy HT-1080Z típusú, magyar gyártmányú számítógépet.

„Az önálló tantárgy igénye a nyolcvanas évek vége felé már egyre sürgetőbben jelentkezett, párhuzamosan az iskolák decentralizációs törekvéseivel. (...) Egyedi minisztériumi engedélyekkel – sorra megjelentek az iskolai számítástechnika/informatika tantárgyak. Az informatika tantárgy létrejöttének kezdeményezése tehát a központi tantervfejlesztési újító törekvéseket megelőzve az oktatási intézményekből indult ki.”<sup>4</sup>

Ezekben az években nem volt központi tanterv, nem volt kiforrott módszertan az informatika oktatásában, mindenki „ment a feje után”. Az oktatással kapcsolatos kérdések nem voltak tisztázva. Ezekben az útkereső években (1991) indult el az informatikatanárok konferenciája, az informatikaoktatásban érintettek fóruma, amely azóta is minden évben megrendezésre kerül. A konferenciáknak nem kis szerepe volt az informatika tantárgy megszületésében és az oktatási elvek, módszerek letisztulásában.<sup>5</sup>

A Nemzeti alaptanterv 1995-ös elfogadása, majd 1998-tól történő fokozatos bevezetése rendezte a sokszínű, vegyes összképű informatikaoktatási helyzetet. Az informatika önálló műveltségterületként jelent meg már az első Nemzeti alaptantervben is. Ez nagy erőlelépés volt az informatikaoktatás szempontjából. Magyarországon ekkor született meg az informatika mint új tantárgy.

Az 1995-ös NAT-ban (mely még csak a 10. évfolyam végéig szólt) az informatika tantárgy kettős szerepe jól elhatárolhatóan megjelent. A gondolkodásfejlesztés mellett az informatikai eszközök használatához nélkülözhetetlen alkalmazói készségek kialakítása, elsajátítása is a tantárgy fontos célja és feladata. Vagyis a korábbi programozáscentrikus szemlélet mellett, helyett megjelent az alkalmazói szemlélet is.

A közoktatási intézmények internet-hozzáférését tette lehetővé a SuliNet hálózata, amelynek kiépítése 1997 tavaszán indult a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) kezdeményezésére az ún. „Középiszkolai Internet Projekt” keretében. Ez a kezdeményezés akkor európai szintűnek számított.

A 2000/2001-es tanév kezdetén – a közoktatásban először – megjelentek a NAT céljait megvalósító kerettantervek, melyben az informatika tantárgy a 6. évfolyamon modulban jelent meg, a 7., 8. és 9. évfolyamokon pedig önálló tantárgyként szerepelt. Az első kerettanterv az alacsony óraszámával döbbenet és csalódást váltott ki az iskolai informatika helyzetéért aggódó pedagógusokban.

A 2002-ben hivatalba lépő új kormány Sulinet Expressz néven hirdette meg az információs és kommunikációs technológiákkal kapcsolatos IKT-stratégiáját. A program fő célkitűzései között szerepelt az internet-hozzáférés biztosítása valamennyi iskola számára 2005-ig, továbbá a tanuló/gép arány javítása; az informatikaoktatás kezdőpontjának előbbre hozása 5. osztályra, a végzős diákok, illetve a pedagógusok számítógép-kezelői (OKJ-ECDL) vizsgájának ingyenessé tétele.<sup>6</sup>

Noha az IKT behatolása az oktatásba már korábban elkezdődött, a technológiai fejlődés a 2000-es évet követő évtizedben érte el azt a szintet, hogy valóban minőségileg új helyzetről lehessen beszélni. Az IKT iskolai alkalmazásának támogatása az évtized jelentős részében kiemelt oktatáspolitikai prioritás maradt.

4 Kőrösné Mikis Márta: Az informatika helyzete és fejlesztési feladatai. In: Új Pedagógiai Szemle, 2002.

5 INFOÉRA Konferenciák, 1991-2014

6 Jelentés a magyar közoktatásról, OKI, 2003.

A 2005-ös kétszintű érettségi vizsgarendszer bevezetése is mérőföldkő volt a tantárgy életében. A nemzetközi, főleg az angol és a francia oktatási tapasztalatokat is elemezve alakult ki a magyar standardizált közismereti informatikaérettségi.

Korunk tudásalapú társadalmában a digitális írásbeliség megteremtése 2010 után is az oktatás kiemelt területe maradt. Ennek megfelelően a 2010–2014-es időszakra vonatkozó Digitális Megújulási Cselekvési Terv<sup>7</sup> nagy hangsúlyt helyez a digitális készségek fejlesztésére. Fontos célként fogalmazza meg a digitálisan írástudatlanok számának 1 millió fővel való csökkentését 2014-ig.

Az informatika fejlődése változatlanul dinamikus tempóban zajlik körülöttünk a világban. Egyre több, fejlettebb, összetettebb IKT-eszköz vesz körül minket, mely az informatikaoktatást újabb és újabb kihívások elé állítja:

- a 16 év feletti lakosság fele digitálisan írástudatlan,
- folyamatos nő az IKT-szakemberhiány,
- az átadandó tudás tartalma dinamikusan változik,
- költségigényes, folyamatos fejlesztést igényelő infrastruktúra,
- aktív (ön)képzést folytató pedagógusokat kíván,
- a világháló az egyéni tudásszerzés horizontját tágító eszköz, ugyanakkor az online információ értékelésében hiány mutatkozik a fiatalok körében,
- az aktuális technikai eszközök technikailag magas szintű, de mégis „buta” eszközhasználatát fel kell váltani a tudatos, alkotó, célszerű eszközhasználattal,
- digitális leszakadás megállítása, esélyegyenlőség megteremtése<sup>8</sup>

Gyakorló tanárként naponta szembesülök a tantárgyunkkal kapcsolatos problémákkal: az alacsony óraszámkeret, az ifjúság netfüggőségének következtében kialakuló lelki egészségének folyamatos romlása, az informatika tantárgy tanítási körülményeinek és eszközellátottságának hiányosságai, a meglévő eszközpark gyors amortizációja, elavulása, a fejlesztési, fenntartási források hiánya, az állandó, folyamatos önképzés szükségessége.

A fenti elvárásokat, kihívásokat ismerve nagy várakozás előzte meg a Nemzeti alaptanterv 2012-es megújítását, majd a később elkészülő tantárgyi kerettantervek bevezetését. Teljes megdöbbenést váltott ki a kerettanterv informatika része, mivel az elvárásoknak, sőt magának a NAT2012 informatika műveltségi területének is alapvetően ellentmond (mind óraszámában, mind tartalmában).

### **Mi lesz veled, informatika tantárgy?**

A 2012-es kerettanterv – mint már a korábbi is – megdöbbenést váltott ki az informatikatanárokból, újra aggódva olvastuk – a közoktatás minden szintjén elrendelt – csökkentett óraszámokat informatikából. Történt ez annak ellenére, hogy a NAT2012 (is) kiemelt területként kezeli az informatikát.

A szakma felhördült. Dr. habil. Zsakó László, az ELTE-ITK tanszékvezető egyetemi docensének véleménye szerint „Európa (és Észak-Amerika) egyik alapvető problémája a műszaki-természettudományos-informatikai szakemberek hiánya. (...) megállapíthatjuk, hogy mind informatikai szakemberekből, mind intelligens, informatika alkalmazókból nagy hiány van. (...) alapvetően a közoktatás a felelős ezért. (...)”

<sup>7</sup> Digitális Megújulási Cselekvési Terv, Nemzeti Fejlesztési Minisztérium, 2010.

<sup>8</sup> Jelentés a magyar közoktatásról, 2010

javaslom az informatikára szánt óraszámok radikális újragondolását, és a teljes anyag átdolgozását (vagy inkább újraírását).<sup>9</sup>

A jövő a digitális analfabetizmus felé tart? Az ISZE (Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete) országos konferenciáján 2012-ben Molnár Péter (Árpád Fejedelem Gimnázium, Kistelek) előadásában vetette fel ezt a jogos kérdést.<sup>10</sup> Ennek következményeként elképzelhető, hogy négy év múlva már egy diák sem tesz informatikából érettségi vizsgát!

Az NJSZT, a Neumann János Számítógép-tudományi Társaság is az óraszámok radikális újragondolását sürgette.<sup>11</sup>

A szakma összefogása egy NFM (Nemzeti Fejlesztési Minisztérium) Infokommunikációért Felelős Államtitkársági ajánlás kicsikarására lett „elegendő”, melyben az iskolák szabadon felhasználható órakereteinek terhére megvalósuló óraszámóvítésben képzelte el a minisztérium az „orvoslást”.<sup>12</sup>

Ahogy várható volt, a minisztériumi ajánlás, mivel kötelezettségeket nem fogalmazhatott meg, felemás sikert eredményezett, és szinte minden évfolyamon kevesebb órát kapott az informatika tantárgy, mint a megelőző időszakban (ISZE-felmérés<sup>13</sup>).

### Az informatika mint érettségi tantárgy

1997 előtt egyedi minisztériumi engedélyezéssel indíthattak az iskolák számítástechnika/informatika tantárgy néven oktatást. Az íratlan hagyományok uralták az érettségi vizsgák körülményeit. Az 1997-ben a magyar iskolákban kötelező jelleggel bevezetett informatika tantárgyból először 2001-ben lehetett érettségizni. Az informatikaérettségit az adott gimnázium, a tételeket a helyi szakmai munkaközösség állította össze.<sup>14</sup>

A 2005 előtti érettségi vizsgák jellemzője az egy tételben megfogalmazott három elméleti kérdés (szóbeli) és két gyakorlati feladat (programozás, adatbázis- és táblázatkezelés). A 2002-ben megjelent részletes érettségi vizsgakövetelmény erőteljes ösvényt vágott a sokszínűség dzsungelében.

A tantárgy és az érettségi vizsga fejlődésére, fejlesztésére jelentős hatást gyakorolt az a tény is, hogy e tárgyból is megjelentek a tanulmányi versenyek (Nemes Tihamér Országos Számítástechnikai Tanulmányi Verseny, Informatikai OKTV).

A hazai vizsgafejlesztésben erőteljes tényező volt az is, hogy az oktatásnak az iskolán kívüli terepén megjelent egy Európa-szerte elterjedt, a munkaerőpiacon elismert számítógép-használói jogosítvány, az ECDL-bizonyítvány.

2004-ben megszületett a Neumann János Számítógép-tudományi Társaság mint az ECDL-vizsga licenctulajosa és az Oktatási Minisztérium között az együttműködési megállapodás, miszerint mindkét vizsgaszinten jeles érettségi vizsgaeredményt elért tanulók tudása megfelel az ECDL elvárásainak is.<sup>15</sup> (Emelt szinten a programozási feladat az ECDL-vizsga követelményein jelentősen túl is mutat.)

Az érettségi vizsga fejlesztése során különös feladatot jelentett az az újdonság, hogy

9 Dr. Zsakó László: Vélemény az informatikai kerettantervekről, 2012.

10 Az informatika újragondolása, cikk az ISZE konferenciáról, 2012.

11 Az informatika és az új közoktatási kerettanterv, NJSZT hír, 2012.

12 Tájékoztató az önálló informatika tantárgyról közoktatási intézmények számára, NFM-ajánlás, 2013.

13 ISZE (INFORMATIKA-SZÁMÍTÁSTECHNIKA TANÁROK EGYESÜLETE)-felmérés: Mi lesz veled, informatika tantárgy? (250 iskola részvételével) 2013. március

14 Tompa Klára: A közismereti informatikaérettségi és az információs és kommunikációs technológiai műveltség, OFI 2002.

15 Az NJSZT ECDL Iroda és az Oktatási Minisztérium között kötött megállapodás alapján a 2004/2005-ös tanévtől kezdve, URL: <http://njszt.hu/ecdl/vizsgamentesseg#erettségi>

a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek is az informatika témakörei közé sorolták be a könyvtári ismereteket és a könyvtárhasználattal kapcsolatos készségeket is. Így értelemszerűen ennek a témakörnek az érettségiben való számonkérése is e tárgy vizsgája keretében történik.

### **A közismereti informatikavizsga**

Az életünk szinte minden területén szükséges a számítógép és különféle intelligens szoftverek rutinszerű alkalmazása, az információs hálózatokon való eligazodás, tájékozódás, ügyintézés.

A vizsga részletes követelményeit, leírását, témaköreit a 40/2002. (V. 24.) OM-rendelet tartalmazza. A dokumentum középszintre vonatkozó része tartalmazza azt az informatikai műveltséget, amellyel minden érettségizett diáknak célszerű rendelkeznie (még akkor is, ha nem érettségizik belőle, ugyanis mindenki számára fontos a digitális írásbeliség elsajátítása, az információ hatékony és kritikus megszerzésére, értékelésére, feldolgozására és készítésére való képesség elsajátítása). A rendelet eredeti szándéka szerint a középszintű vizsga a középiskolai tanulmányokat lezáró jellegű, míg az emeltszintű vizsga a felvételi vizsgát is kiváltja azokban a felsőoktatási intézményekben, amelyekben a számítástechnika, a programozás vagy az informatika az előírt, illetve választható felvételi tantárgy.

Ha röviden jellemezni szeretnénk az informatikavizsgát, akkor elsődlegesen azt mondhatjuk, hogy a gyakorlati életben hasznosítható, praktikus ismeretekre, készségekre helyezi a hangsúlyt.

A vizsga jelentős mértékben gyakorlatorientált, annyira, hogy a megszerezhető pontok 80 százalékát a számítógépek előtt ülve és a gyakorlati feladatokat tartalmazó feladatsort megoldva lehet megszerezni.

A közismereti informatikavizsga további fontos jellemzője, hogy – a már korábban elmondott okok miatt – az ECDL-vizsgálattal kompatibilis követelményrendszert fed le. A két vizsga formája ugyan különbözik egymástól, de a középszintű vizsga öt (2010 óta négy), illetve az emeltszintű négy feladatának komplexitása biztosítja, hogy az összesen hét ECDL-modulban megfogalmazott vizsgakövetelmények számonkérése megtörténjék.

A fejlesztés közben bevezetett Tisztaszoftver program egységesebbé tette az iskolákban legálisan elérhető szoftverek körét.

### **Az informatikaérettségi tapasztalatai**

#### ***Vizsgaszervezés***

Az informatika minden vizsgánál nagyobb eszközigénnyel rendelkezik, így az előkészítés nagy gondosságot igényel. A vizsgán használt számítógépeket nagy körültekintéssel kell felkészíteni. Nem elegendő a számítógépek fizikai biztosítása, azok megfelelő működését is garantálni kell. Komoly előkészítést követel az is, hogy a vizsgázók azokat a szoftvereket használhassák a vizsgán, amelyeket megszoktak, és amelyeket a vizsgaszabályzat, illetve a szoftverhasználatra vonatkozó hatályos jogszabályok is megengednek.

Az Oktatási Hivatal által szervezett középszintű és emeltszintű vizsgákon az Oktatási Hivatal által kiadott, hivatalos szoftverlistán szereplő szoftverek használhatók,

amelyeket az adott tanév elején a hivatal tesz közzé a honlapján.<sup>16</sup> Ezek egy része ingyenesen használható (letöltésüket az Oktatási Hivatal saját honlapján is biztosítja), míg a kereskedelemben kapható szoftverek biztosítása az iskolák feladata.

Az informatika oktatása során a korszerű, elterjedt, legújabb szoftverek biztosítása folyamatosan az iskolák erejét meghaladó feladat, ezért történtek kormányzati erőfeszítések a probléma megoldására. Korábban az úgynevezett informatikai normatíva szolgált a közoktatásban az iskolai számítógépparkok és programok karbantartását, fejlesztését, de a kicsi keretösszegeből szoftverfejlesztésre sohasem jutott keret. Végül a „Tisztaszoftver Program”<sup>17</sup> keretében jutottak, jutnak jelenleg is az iskolák a Microsoft cég bizonyos kereskedelmi szoftvereihez, a Windows operációs rendszerekhez, a Microsoft Office irodai programcsomagokhoz és a Windows szerverekhez.

### *A felkészítő munka*

Az érettségi követelmények informatikából sohasem álltak összhangban a tantárgyi óraszámokkal, a tantervi órakerettel. Felkészítő tanárként hosszú évek óta küzdök ezzel a problémával.

Már egy 2005-ös, a kétszintű informatikaérettségi tapasztalatait feldolgozó háttér tanulmányban is a következő megállapítást olvashatjuk: „az érettségire való felkészüléshez (különösen emelt szinten) a tantervi órakeret nem elegendő, a tanórák az ismeretek elmélyítésére nem adnak elég lehetőséget”.<sup>18</sup>

A 2012-es NAT, a bevezetett kerettanterv tovább rontott az eddig sem rózsás helyzeten. A rendelkezésre álló óraszámok, az előírt tantárgyi tartalom ellentmondásba került a kormányrendeletben rögzített Nemzeti alaptantervvel. A közismereti informatika tárgy kerettantervi megvalósítása végrehajthatatlan. Ezt a súlyos ítéletet fogalmaztuk meg az informatikatanárok szakmai fórumán, 2012 őszén az INFOÉRA Konferencián.<sup>19</sup>

A felkészítés nehézségeit is figyelembe véve azt javasoljuk diákjainknak, hogy 11. évfolyam végén legfeljebb középszintű vizsgával próbálkozzanak. A több évig emeltszintű képzésben is részesülő diákjaink esetén javasoljuk csak a szintemelő vizsgát, leghamarabb a 12. évfolyamon az őszi vizsgaidőszakban.

Mivel a gyakorlati vizsgarészen az összes pontszám 80%-a szerezhető meg, ezért ennek a vizsgarésznek az eredményessége döntő a végső érettségi minősítés szempontjából. A felkészítő munka során nagy hangsúlyt kap.

Középszinten öt témakör, a szövegszerkesztés, a weblapszerkesztés, a bemutatókészítés, a táblázatkezelés és az adatbázis-kezelés szerepel a gyakorlati vizsgakövetelményekben.

A példatárak kidolgozott mintafeladatokban „szegényesek”, pedig az önálló felkészülést támogathatnák.

Prezentáció és grafika témakörrel kell a legkevesebbet foglalkoznom a felkészítés során. Kedvelt alkalmazások a diákok körében, szívesebben foglalkoznak vele, így könnyebben megtanulják.

A szövegszerkesztési feladatokat kicsit „félvállról” veszik a felkészülés során. A szövegszerkesztési feladat az érettségi feladatsor legkönnyebb része, a program al-

16 A 2014 tavaszi vizsgaidőszakban nyilvánosságra hozott anyagok, Oktatási Hivatal

17 Tisztaszoftver Program, a Kormányzati Informatika Fejlesztési Ügynökség és a Microsoft között létrejött megállapodás

18 Kőrösné Mikis Márta: Az informatikaérettségi helyzetének felmérése II., Új Pedagógiai Szemle, 2005/10

19 Dr. Benczúr András: Állásfoglalás az Informatika kerettantervekről, 2012.

kalmazása ma már alapvető igény az élet minden területén, ezért rutinszerű használata alapvető követelmény lett. Ez az a terület, amit a hétköznapiak során is a legtöbbet használnak a diákok. Mégis sok „apró” pont elvesztéséért felelős ez a témakör.

A táblázatkezelési feladatok nehézségét a különböző számítások végzése, képletek, függvények alkalmazása jelenti, ami a program legfontosabb funkciója. A feltételeket kezelő függvények használata, az egymásba ágyazásuk csak hosszas gyakorlással sajátítható el.

A leggyengébb eredmények az adatbázis-kezelésben születnek középszinten. Ez az a témakör, amelyről nagyon kevés előismerettel rendelkezik a diák, ez „nem megy magától”. A táblázatkezelés és az adatbázis-kezelés témakörök feladatsoraiban a megoldás egy-egy összetett algoritmus elvégzését igényli, ezért itt nagyobb szükség van a problémamegoldó gondolkodásra. Ráadásul a kérdések megfogalmazása nem mindig egyértelmű a vizsgázók számára. A feladatok megoldása közben a vizsgázók szövegértési kompetenciáinak hiánya is problémát jelent.<sup>20</sup>

A weblapkészítési feladatok – a jelenlegi, véleményem szerint elavult szinten – nem jelentenek igazán nehéz feladatot a felkészülés során, mert sok ismeret „átemelhető” a szövegszerkesztés témaköréből. Az eltéréseket viszont hangsúlyoznunk kell. A korszerűbb tudást jelentő stílusok, stíluslapok teljesen kimaradnak a követelményekből.

Az emelt szintű feladatok több háttérismeretet és magasabb szintű műveletek alkalmazását igénylik a vizsgázóktól, mint a középszintű vizsgák. A gondolkodást igénylő műveletek aránya magasabb – nagyon helyesen – a rutinműveletekhez képest. Az emelt szintű vizsgán a dokumentumkészítés, a táblázatkezelés és az adatbázis-kezelés három témaköre tartalmilag lefedi a középszint öt témakörét, az algoritmizálás témakör azonban csak emelt szinten jelenik meg. A vizsgán egy közepes nehézségű, de összetett feladatot kell megoldani a választott programnyelven. A 2004-es próbaérettségik során még versenyjellegűre sikeredett emelt szintű programozási feladatok helyett a kevesebb trükköt és ötletet igénylő, a biztos alkalmazói tudást mérő programozási feladatokra helyeződött a hangsúly.<sup>21</sup>

Az alkalmazói ismeretek emelt szintre „bővítése” az érdeklődő diákoknál nem jelent akkora kihívást, mint a programozás elsajátítása. Egy probléma algoritmizálása, a megoldáshoz vezető lépések sorozatára bontása, egyáltalán nem könnyű feladat a diákok számára. Ez az a témakör, ahol csak nagyon „apró” lépésekben lehet haladni. Rengeteg gyakorlást igényel(ne). Csak az emelt szinten informatikát tanuló – a mi gimnáziumunkban ez három évig 4-4-3 órás tanterv – diákoknál érünk el megfelelő eredményt az emeltszintű érettségiben.

Az internet használatát a gyakorlati vizsgán nem szerencsés számon kérni, mert ha működik a hálózat, akkor a vizsgán a „puskázás” lehetőségét tálcán kapják a tanulók, s a megmérettetés értelmét veszti. Így a végleges vizsgaleírásban a szóbeli vizsga részeként szerepelnek a hálózat használatával kapcsolatos tudnivalók és készségek.<sup>22</sup>

Az alacsony óraszámok miatt a szóbeli témakörök feldolgozása az órákon csak érintőleges lehet. Nagyrészt a diákokra hárul a témakörök önálló kidolgozása. Iránymutatás, konzultációs lehetőség, nehezebb témakörök megbeszélése jelenti a tanári támogatást. Ráadásul az egyes témakörök közel sem egyforma nehézségűek. Míg például a dig-

20 Dancsó Tünde: Az informatikaérettségi tapasztalatai, OFI, 2008

21 Horváth Zsuzsanna, Kaposi József és Lukács Judit: A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai, OKI Kiadó Új Pedagógiai Szemle 2005/02.

22 Tompa Klára: A közismereti informatikaérettségi és az információs és kommunikációs technológiai műveltség, OFI 2002.

italizálás témaköréről vagy a könyvtárismeretről – háttértudás hiányában – nehezebb felelni, addig jobb feleleteket hallhatunk az elektronikus levelezéssel vagy az operációs rendszerrel kapcsolatos témakörökben.

## **Javaslatok**

### *Javaslatok a felkészítő munkához*

A technikai feltételekkel kapcsolatban szükséges, hogy a számítógépek korszerűsítése, bővítése, cseréje, folyamatos fejlesztése központi támogatásból megoldható legyen. Korántsem biztosíthatóak országosan egységes feltételek a gyakorlati érettségi során, ha 5-7 éves, lassú számítógépen kell a vizsgázónak teljesítenie az amúgy is szűkre szabott időhatárok között az érettségit.

Korábban többször utaltam már az órakeret elengedhetetlen emelésére. A középiskolában – tapasztalataim szerint – heti két óra mellett legalább kétéves rendszeres és plusz egyéves intenzív kiegészítő felkészítést igényel a középszintű informatikavizsga sikeres teljesítése, míg az emelt szint elérése további óraszámokat és további felkészítést igényel.

Szükség lenne egy, a felkészítés során jól használható tankönyvre. Az egyébként is alacsony óraszámú járó problémát súlyosbítja tovább ugyanis az a helyzet, hogy a diák jórészt csak abból „él”, amit az órán hall. Folyamatos önképzést kíván a tanártól, míg a diák kezébe mégiscsak jó lenne adni valamit. A napjainkban is viharos gyorsasággal fejlődő tudományág nyomtatott tankönyvben való követése egyébként nem könnyű. Folyamatosan, évről évre megújulni képes digitális tankönyvek, tartalmak lennének erre a leginkább alkalmasak.

Még hasznosabbnak tartanám egy „közismereti informatikai wiki” létrehozását, amely az érettségi témaköreit felölelné. A web 2.0 szellemiségének megfelelően az informatika oktatásában résztvevő közösség tagjai fejleszthetnék, de a diákok kutatásainak is teret engedhetne. Példatár és kidolgozott mintafeladatok, esetleg oktatóvideók is bővíthetnék a tartalmát. Sok lelkes tanárkolléga érettségi felkészítést segítő munkája, oktatóvideója, írása, blogja, tanulást segítő gyűjteménye található meg az interneten.<sup>23</sup> Ezen kezdeményezések összefogásával, egymás munkájának kiegészítésével, a hiányok feltárásával, pótlásával egy élő, folyamatosan megújulni tudó oktatási portál kialakítása sokat segítené, és a „hivatalos” SDT-t (Sulinet Digitális Tudásbázist) felfrissítené.

### *Változtatási javaslatok az informatikaérettségivel kapcsolatban*

Maguk a gyakorlati érettségi feladatok korrektek, a középiskolában tanult ismeretekkel, már ha a tanterv erre biztosít elég időt, megoldható feladatok. Azonban egy részük teljesen elavult. 2005-ben bevezetésük idején megfelelőek voltak, de eltelt majd 10 év, és csak kevés változtatás történt az informatikaérettségi területén.

A leginkább elavult terület a weblapszerkesztés. Táblázatos dizájnt kér számon, HTML- és CSS-kódismeret nélkül. A tartalom és a forma szétválasztása már sok-sok éve alapkövetelmény a webszerkesztésben, s ez a CSS ismeretét nem nélkülözheti. Ebben az esetben az érettségi weblapszerkesztési feladatát közelíteném az ECDL webszerkesztési feladataihoz.

<sup>23</sup> Linkgyűjteményem a szakdolgozatomban. 2014. Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar



Arról sem felejtkezhetünk el, hogy a tartalomkezelő rendszerek, a CMS-rendszerek is „betörtek” életünkbe. A WordPress jelenleg talán a legjobb választás például diákok részére önálló cikkek, leírások népszerűsítésére, saját blog létrehozására. Az oktatásban mindenképp bevonnám, de az érettségien megkérdőjelezhető a számon kérhetősége.

A bemutatókészítés területén is jó volna haladni a „korral”. A magyar fejlesztésű Prezi.com már elindult világhódító útjára. Amerikában már az oktatásban is bevezetik (!).

Szövegszerkesztés területén a szemantikus formázás irányába kellene elmozdulni, azaz a stílusok használata alapkövetelmény legyen. Az érettségi feladatban például tartalomjegyzék készítésével lehetne számon kérni ezt a készséget. Vagy adott szöveg sok, akár 3-4 változatban, más-más megjelenési formában való elkészítését is kitűzhetnék feladatként. A vizsgázónak csak akkor lenne ideje befejezni a feladatot, ha stílusokkal dolgozna.

A gyakorlati vizsga öt témaköréből hármat már említettem. A másik kettő, a táblázatkezelés és az adatbázis-kezelés megfelel a mai formájában. Az adatbázis-kezelés feladataiban már néhány éve megjelentek – nagyon helyesen – a többitáblás adatbázisok.

A vizsgamunkák értékelésének, javításának egyik nehézsége, hogy sokszor három-négy elemi – legtöbbször rutin – művelet elvégzéséért jár egyetlen pont a vizsgázónak. Ráadásul a mindennapi használattól teljesen távol álló probléma, hogy például egy adott kép méretezésénél 1 mm-t tévesztünk. Ezért javaslom, hogy a rutinfeladatokkal szemben a gondolkodást igénylő feladatok arányát emeljük. Másik probléma, hogy a gyakorlati feladatsor különböző témaköreiben gyakran hasonló tudáselemeket mérünk. Például teljesen fölösleges minden egyes mentési folyamatot (az adott néven, az adott helyre, az adott formátumban ment) külön-külön pontozni.

A szóbeli témaköröknél – jelenlegi szerepénél – jóval nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a tudatos és biztonságos IKT-használatnak. Részletesebb kifejtést igényelnének ezért véleményem szerint a következő témakörök:

- Online függőség veszélyei, tünetei, megelőzése illetve kezelése.
- Spamek, adathalászat. A kérértlen reklámlevelek, marketing-tevékenység termékei lassan elborítanak minket.
- Cyberbullying, zaklatás a kibertérben. Amerikában már több tinédzsert is az öngyilkosságba hajszoltak zaklatóik. „Magyarországon szerencsére még nem történt ilyen eset, de a statisztikák alapján a tinédzserek harmada már ki lett téve idehaza is online zaklatásnak...”<sup>24</sup>
- Közösségi oldalak veszélyei, személyes adatok védelme, „digitális lábnyom” jelentése. Elképesztő mértékben növekednek a rólunk szóló, a hozzánk köthető, a személyazonosításra alkalmas elektronikus információk, így gyakorlatilag képtelenség kontrollálni, ki, milyen adatokkal és az azokból levonható következtetésekkel, információkkal rendelkezik rólunk.
- CHAT, online kommunikáció kockázatai.

## A jövő az információs társadalomban

Az információs és kommunikációs technológiákban rejlő lehetőségek hatékonyabb kiaknázása az információs társadalom alapvetése. Az Európai Unió az Európa 2020

<sup>24</sup> Az internetes zaklatás megelőzése érdekében a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium az L Tender-Consulting Kft-vel együttműködve életre hívta „Az internet nem felejt” című programot. 2013-2014.

stratégiája kiemelt területként kezeli az úgynevezett Európai digitális menetrendet. A digitális menetrend intézkedései között szerepel például a digitális jártasság, a digitális készségek és a digitális integráció előmozdítása. Ezenfelül az EU az IKT fenntartásához szükséges szaktudás hiányával küzd.<sup>25</sup>

„Évek óta ismert az az előrejelzés, amely szerint 2015-ben – legyen szó bármilyen szektorról – a munkahelyek 90 százalékát nem lehet betölteni bizonyos szintű digitális írástudás nélkül. A következő években az álláskeresés elé nézőknek ezzel a ténnyel már számolniuk kell.”<sup>26</sup>

Azaz a digitális írástudás, a digitális kompetenciák elsajátításának fontossága megkérdőjelezhetetlen. Ezért az oktatásban a közismereti informatikának küldetését valóban ellátni tudó, kiemelt szerepet kellene kapnia a jövő generációinak a felkészítésében.

### Felhasznált irodalom

- Horváth Zsuzsanna – Kaposi József – Lukács Judit: A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai. In: Új Pedagógiai Szemle 2005/02.  
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00089/2005-02-ta-Tobbek-2004.html> (letöltés: 2014.03.02.)
- A 2014. május–júniusi érettségi vizsgák nyilvánosságra hozott anyagai. Oktatási Hivatal URL: [http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/2014tavasz\\_i\\_vizsgaidoszak/2014tavasz\\_nyilvanos\\_anyagok](http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/2014tavasz_i_vizsgaidoszak/2014tavasz_nyilvanos_anyagok) (letöltés: 2014.03.09.)
- Az informatika és az új közoktatási kerettanterv, NJSZT hír, 2012.  
URL: <http://njszt.hu/neumann/hir/20121031/az-informatika-es-az-uj-kozoktatasi-kerettanterv> (letöltés: 2014.03.02.)
- Az informatika újragondolása, cikk az ISZE konferenciáról, 2012.,  
URL: <http://www.dldh.hu/az-informatika-ujragondolasa> (letöltés: 2014..02.03.)
- Az internetes zaklatás megelőzése érdekében a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium az L Tender-Consulting Kft-vel együttműködve életre hívta „Az internet nem felejt” című programot. 2013-2014.  
URL: <http://azinternetnemfelejt.hu/Pages/view/6> (letöltés: 2014.04.04.)
- Dancsó Tünde: Az informatikaérettségi tapasztalatai, OFI, 2008.  
URL: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/offi-kotetek/tanulmanyok-erettsegirol-090511> (letöltés: 2014.03.02.)
- Digitális készségek mindenkinek, e-SkillsWeek 2012 magyarországi programjai,  
URL: [http://ec.europa.eu/magyarorszag/news/agenda/20120323\\_digitalis\\_keszsegek\\_mindenkinek\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/magyarorszag/news/agenda/20120323_digitalis_keszsegek_mindenkinek_hu.htm) (letöltés: 2014.04.06.)
- Digitális Megújulási Cselekvési Terv, Nemzeti Fejlesztési Minisztérium, 2010.  
URL: <http://www.kormany.hu/hu/nemzeti-fejlesztési-minisztérium/infokommunikacioert-felelos-allamtitkarsag/hirek/digitalis-megujulas-a-magyar-kreativitas-kiteljesiteseert> (letöltés: 2014.03.12.)
- Dr. Benczúr András (az INFOÉRA és az INFODIDACT konferenciák elnöke): Állásfoglalás az Informatika kerettantervekről. 2012.,  
URL: <http://infokerettanterv.elte.hu/> (letöltés: 2013.12.11.)

<sup>25</sup> Európai digitális menetrend, az Európai Bizottság Európa2020 stratégiájának egyik pillére, 2010.

<sup>26</sup> Laufer Tamás, az IVSZ elnöke mondta egy rendezvényen, IVSZ (Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége) hírek, 2012.március

- Dr. Zsakó László: Vélemény az informatika kerettantervekről. 2013.,  
URL: [http://www.inf.elte.hu/mot/magunkrol/hirek/Documents/dr\\_zsako\\_laszlo\\_velemeny\\_az\\_informatika\\_kerettantervekről.pdf](http://www.inf.elte.hu/mot/magunkrol/hirek/Documents/dr_zsako_laszlo_velemeny_az_informatika_kerettantervekről.pdf) (letöltés: 2013.11.29.)
- Európai digitális menetrend, az Európai Bizottság Európa2020 stratégiájának egyik pillére. 2010.  
URL: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/information\\_society/strategies/si0016\\_hu.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/si0016_hu.htm) (letöltés: 2014.04.06.)
- INFOÉRA Konferenciák, 1991-2014  
URL: <http://infoera.hu/index.php?menu=1&file=apps/magunkrol.php>  
(letöltés: 2014.03.09.)
- ISZE (INFORMATIKA-SZÁMÍTÁSTECHNIKA TANÁROK EGYESÜLETE)-felmérés:  
Mi lesz veled, informatika tantárgy? 2013.  
URL: [http://isze.hu/download/Informatika\\_felmeres\\_honlapra.pdf](http://isze.hu/download/Informatika_felmeres_honlapra.pdf)  
(letöltés: 2014.03.02.)
- IVSZ (Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége) hírek, 2012. március  
URL: [http://ivsz.hu/hu/hirek-es-esemenyek/hirek/ivsz-hirek/2012/03/eskills\\_release\\_launch](http://ivsz.hu/hu/hirek-es-esemenyek/hirek/ivsz-hirek/2012/03/eskills_release_launch) (letöltés: 2014.04.06.)
- Jelentés a magyar közoktatásról 1997., 6.2. Kiemelt területek fejlődése, OFI Tudástár  
URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/6-2-kiemelt-teruletek>  
(letöltés: 2014.03.02.)
- Jelentés a magyar közoktatásról. 2010, OFI,  
URL: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-magyar-111019>  
(letöltés: 2014.03.02.)
- Jelentés a magyar közoktatásról. Halász Gábor – Lannert Judit szerkesztő, OKI 2003,  
URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-10>
- Kőrösné Mikis Márta: Az informatika helyzete és fejlesztési feladatai. In: Új Pedagógiai Szemle, 2002. június,  
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00061/2002-06-hk-Korosne-Informatika.html>  
(letöltés: 2014.03.02.)
- Kőrösné Mikis Márta: Az informatikaérettségi helyzetének felmérése I. In: Új Pedagógiai Szemle, 2005. szeptember,  
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00095/2005-09-ta-Korosne-Informatikaerettsegi.html> (letöltés: 2014.03.02.)
- Tájékoztató az önálló informatika tantárgyról közoktatási intézmények számára, NFM-ajánlás. 2013.  
URL: <http://isze.hu/download/KIKTAJ.pdf> (letöltés: 2014.03.02.)
- Tisztaszoftver Program, a Kormányzati Informatika Fejlesztési Ügynökség és a Microsoft között.  
URL: [http://www.tisztaszoftver.hu/kozoktatasi.asp?akt\\_menu=gyik\\_kozoktatasi](http://www.tisztaszoftver.hu/kozoktatasi.asp?akt_menu=gyik_kozoktatasi) (letöltés: 2014.03.09.)
- Tompa Klára: A közismereti informatikaérettségi és az információs és kommunikációs technológiai műveltség. OFI 2002.,  
URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/kozismereti>  
(letöltés: 2014.03.02.)



## A fiatalok kollégiumi közösségbe való beilleszkedésének segítése

Princz Enikő,<sup>1</sup> Bencéné Fekete Andrea<sup>2</sup>

**Abstract**      **Helping students adapt to the community of dormitories.** The literature I have studied provided a good background to map the mental and physiological background of the age bracket in question. My research revealed that family background has a huge impact on an individual's ability to adapt to new environments, to obey rules, and to solve problems. In a young person's life peer groups play the most decisive role. A key factor for the adolescent population is leisure time, for which residence halls are supposed to offer proper programmes within their bounds.

**Keywords**      socialization • education in a residence hall • adapting • peer groups  
• adolescence • spending leisure time

### 1. Bevezetés

A csökkenő gyermeklétszámnak köszönhetően egyre inkább kiéleződik a középiskolák, szakiskolák közötti verseny a 9. évfolyamos tanulók beiskolázása tekintetében, és ezzel egyidejűleg nő a hátrányos helyzetű tanulók száma az intézményekben. A kollégiumokban – hasonlóan az iskolákhoz – egyre több a sajátos nevelést igénylő tanuló és a beilleszkedési nehézséggel küzdő hátrányos helyzetűnek vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek aposztrofált diák.

A témához kapcsolódó szakirodalmi háttér feldolgozásának és a kérdőíves kutatásának az a célja, hogy feltárja a beilleszkedést gátló főbb tényezőket. Az eredmények tükrében rámutatunk azokra a változtatási lehetőségekre, amelyek könnyebbé tehetik, segíthetik a kollégiumi életbe történő beilleszkedést.

A kollégisták többsége szorosan kötődik családjához, feltehetőleg még nem töltöttek huzamosabb időt bentlakásos intézményben, ahol eleinte minden ember (diák, tanár, technikai dolgozó) ismeretlen, új szabályok sokaságát kell megtanulniuk, megszokniuk az idegen (szűkebb-tágabb) környezethez való alkalmazkodást, el kell sajátítaniuk az alapvető együttélési normákat. Ami koránt sem egyszerű egy kiskamaszkorban lévő gyermeknek, aki éppen elszakadt a szülői háztól.

1 VM DASzK Szakképző Iskola – Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakképző Iskolája, Kaposvár  
E-mail: eniko.princz@gmail.com

2 Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
E-mail: fekete.andrea@ke.hu

## 2. A kamaszkort meghatározó háttértényezők

Nem lehet figyelmen kívül hagyni a program összeállításánál a vizsgálat alanyainak életkori sajátosságait. Az adott fejlődési szakasz jellegzetességeiből adódó, befolyásoló tényezők segítenek elemezni, alátámasztani, megérteni vagy cáfolni a felvetett kérdéseket.

Kiemelkedő jelentősége van a beilleszkedésben a szocializáció folyamatának.

Az elsődleges szocializáció – melynek színtere a család – folyamata meghatározó lehet. A legkorábbi életszakasztól kezdve meghatározza az egyén fejlődését, hat személyiségére, érzelmi kötődéseire, társas kapcsolataira, viselkedéskultúrájára. Ezen tényezők – igaz nem szándékosan, de – befolyással lesznek, és modellként szolgálnak a családi és társadalmi értékrendszereinek kialakítására, befolyásolják, hogy a felnövekvő gyermek a társadalom működésében teljes értékű felnőtté válhasson.

A szocializáció második szakasza már nem kizárólag a családon belül zajlik. Amikor megkezdődik a gyermek intézményesített nevelése, átlép egy nagyobb miliőbe, kitágul környezeti látótere, fontos szerephez jutnak a kifelé irányuló társas kapcsolatok, egykorú társakkal, valamely szempontból vonzó személyekkel lesz együtt. Akikhez megpróbálnak hasonlítani, felvenni különböző szokásaikat, megnyilvánulásaikat. Így már nemcsak a szülők szolgálnak követendő mintaként, megtörténik az átpártolás az úgynevezett első kötődési fordulat.

A következő nagyobb változást okozó pont a gyermek életében a pubertás bevezető szakasza, amikor a gyermeki személyiség elkezd felnőtté válni, nagy érzelmi konfliktusok jellemzik az egyént. Általában a család és a közvetlen környezete felé irányul a kitörés, de a személyiség éréseinek szempontjából elengedhetetlen ezen megnyilvánulások megélése, lezajlása. Ebben az életszakaszban a gyermek keresi önmagát, a helyét az őt körülvevő atmoszférában, próbálgatja szárnyait, igyekszik leválni családjáról, feszegetni a határokat, számos szerepben kipróbálja önmagát új és ismeretlen dolgokat, felértékelődik az ismerősök, barátok szerepe, érzelmi ambivalenciája miatt befolyásolhatóvá válik. Ekkor van nagy szükség támogató családra, biztos segítő, toleráns emberekre, akik végigkísérik ezen a hosszú időszakon. Nagy felelőssége lehet a szülőnek, nevelőnek abban, hogy megfelelő visszajelzéseket, impulzusokat adjon, így a gyermekből szabadon és nyitottan bontakozhat ki a tudatosságra, spontaneitásra és intimitásra egyaránt képes, autonóm személyiség.

Elmondható, hogy a szocializáció áthatja egész életünket és felnőtt létünkre is hatást, gyakorol (Bagdy 2002).

A serdülőkor első jelei a testi változások, ezek a történések indítják el a leválás vágyát. Új és ismeretlen érzések zajlanak az egyénben, teljesen megváltozik a gondolkodása, önmagával kezd el foglalkozni. Próbálja elhelyezni, beleképzelni magát a felnőtt világba. A család szerepét felváltja a kortárs csoport, ahol mindkét nem képviselői megtalálhatóak. A serdülő megteszi az első kísérletet arra, hogy társra leljen, ezáltal mérsékelje bizonytalanságérzését.

A kortárs csoporthoz való tartozás igénye felértékelődik (megnő), e történéssel szinte egy időben megtörténik a szülők értékeinek, normáinak tagadása. Ennek magyarázata, hogy a fiatal egyenlőségen alapuló kapcsolatokra vágyik, ahol a függés nem egyoldalú. Ebben a számára jelentős közegben tanulja meg a választás fontosságát, amikor például értéket, életformát, világnézetet, pályát, társat választ (Vajda 2002).

### 3. A kollégium és a pedagógus nevelő szerepe kamaszkorban

A kollégium mint nevelési-oktatási intézmény kiemelt társadalmi szerepe, hogy biztosítsa a megfelelő lakhatási és tanulási feltételeket a köznevelési törvényben meghatározott módon és formában. Kiemelt feladata a társadalmi mobilitás biztosítása, a tanulók egész életen át tartó tanulásának megalapozása, a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, a tanulók szociális ellátásának biztosítása.

Továbbá, hogy a megfelelő pedagógiai környezet létrehozásával, elősegíti a közösségek kialakulását, együttélését, együttműködését, demokratikus technikák megismerését (Barna 2010).

A kollégiumi nevelés célja a tanulók szocializációjának biztosítása, egészséges és kiegyensúlyozott fejlődésük, tanulásuk, pályaorientációjuk segítése, harmonikus személyiségfejlesztésük meghatározott alapelveket figyelembe véve (59/2013. (VIII. 9.) EMMI-rendelete).

A kollégium a tanulói tevékenységeket, annak céljától és jellegétől függően, egyéni és csoportos foglalkozások keretében szervezi. Külön figyelmet fordítva a valamilyen okból lemaradt tanulók tanulmányi segítésére, felzárkóztatására, amennyiben szükséges figyelembe veszi intézményünk a nemzeti és etnikai, illetve a sajátos nevelést igénylő tanulók egyéni szükségleteit (Besenyey 2010).

A középiskolai kollégiumban a pedagógusok segítik a tanulók beilleszkedését és folyamatosan végigkísérik iskolai és kollégiumi teljesítményüket. A szülők nevelő szerepét hétközben a pedagógusok veszik át, s részesévé válnak a kamaszok életének.

A pszichológiai vizsgálatok alapján elmondható, hogy a leginkább célravezető nevelési forma a nevelt szempontjából a *nyílt rugalmas* nevelés. A szeretetteljes légkör kialakítása, amelyben a határozottság és a korlátozás megfelelő aránya jellemzi a felnőttet. A pedagógus (szülő) érzelmileg támogató magatartást képvisel, reális visszajelzést ad a gyermeknek a teljesítményéről (elismeri sikereit és a kudarcainak leküzdését szorgalmazza), ezáltal elősegíti a tanulóban kompetenciáinak erősítését, önértékelését, identitásának, szabálytudó viselkedésének fejlődését (Kozéki 1975).

A pedagógus munkájának a kollégiumi nevelésben is a legfőbb motívuma a tanuló formálása. Amelyhez elengedhetetlen eszköz a személyisége, a példamutatás. Meghatározó az érték közvetítő szerepe, magas szintű önismerete, a gyermek személyiségének tudatos, mélyreható feltérképezésére, hogy elkerülhetővé váljon a felületes megismerésből fakadó stigmatizáció (Ranschburg 1998).

### 4. A kollégiumi szabadidő eltöltésének lehetőségei

A kollégium a tanulás mellett színtere a szabadidő szervezésének és hatékony eltöltésének, egyéni és csoportos szempontból egyaránt. A nevelők, csoportvezetők feladata: a kollégista tanulók szabadidejének beosztása és tartalmas eltöltésének biztosítása. A szabadidő a pedagógus kezében egyfajta eszközként is szolgál a prevenció, a terápia a fejlesztés és kompenzálás lehetőségét nyújtja. A felsorolt eszközök alkalmazásának segítségével növelhető a kollégisták műveltsége, tájékozottsága és esélyegyenlősége egyaránt (Simon 2012).

A kollégiumi közösségben végezhető szabadidős tevékenységek a következők lehetnek: szórakozás, hagyományőrzés, sport, művelődés, hobbi, tömegkommunikációs, önképző, passzív pihenést segítő elfoglaltságok.

A kollégiumi élet szervezetszégéből fakadóan befolyásoló tényezőkként hatnak: a kötelező foglalkozások, egyéni szükségletek kielégítése, társas-helyi közeg szerepe, kulturális programok, alkalmak. A közösségben végzett tevékenységek hatása kedvező a társas kapcsolatok szerveződésére, és hozzájárul a harmonikus személyiség kialakításához.

## **5. A kutatás ismertetése**

A kutatás legfontosabb célja, hogy megismerjem és ismertessem, az általam vizsgált minta alapján elemezzem, hogy milyen tényezők befolyásolják leginkább a beilleszkedést a kollégiumi életbe, melyek azok az összetevők, összefüggések, amelyeknek változtatásával, javításával, átdolgozásával, megkönnyíthető a diákok alkalmazkodási képessége az adott mikrokörnyezethez.

A vizsgálat során a kérdőíves módszert alkalmaztam. A kérdőívet a VM DASZK Szakképző Iskola kaposvári tagintézményének, a Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakképző Iskolának a 9. és 10. évfolyamos kollégista diákjai töltötték ki 2014-ben.

A megkérdezés összesen negyvenhat tanuló bevonásával történt. A kapott eredményeket táblázatok és diagrammok segítségével mutatom be.

### **5.1. A vizsgálat részletes eredményei és értékelésük**

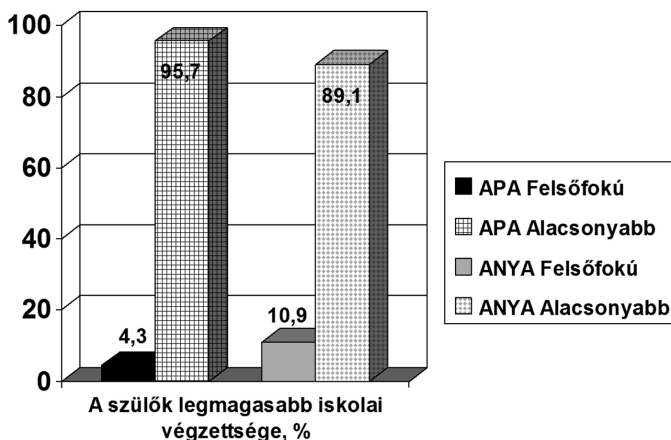
A vizsgálatba bevont és általam megkérdezett tanulók 56,5%-a fiú, 43,5%-a lány volt. A kollégiumunkban elhelyezett tanulók közel felét jelenti a vizsgálatban bevont két évfolyam. A kollégisták összlétszámának nem béli alakulása éppen fordított arányokat mutat, ám százalékos értékben közel azonos.

A vizsgálatban részt vevő tanulók 58,7%-a 9. évfolyamon, 41,3%-a 10. évfolyamon tanult a középiskolában. A vizsgált mintában szinte azonos arányban találhatok szakközépiskolai és szakiskolai tanulók.

A diákjaink 32,6%-a nagyvárosi vagy megyeszékhelyi állandó lakóhellyel rendelkezik – elsősorban a Dél-Dunántúli régióból (Somogy, Tolna és Baranya megye). Nagyobb hányaduk (67,4%) ugyanakkor vidéki (jelentős részük falusi) környezetből származik. Ezen a körülmények feltehetően jelentősen befolyásolták szocializációjukat, és közvetetten hatnak a kollégiumba – mint egy új és idegen környezetbe – való beilleszkedésükre.

A kérdőív negyedik kérdése a szülők legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozott (4. ábra). A kapott eredményeket az 1. ábra szemlélteti. A megkérdezett kollégista tanulók válaszai alapján megállapítható, hogy mind az édesanyák, mind az édesapák körében rendkívül alacsony a felsőfokú (főiskolai vagy egyetemi) végzettséggel rendelkezők aránya. Az apák esetében 4,3%, az anyák esetében 10,9%.

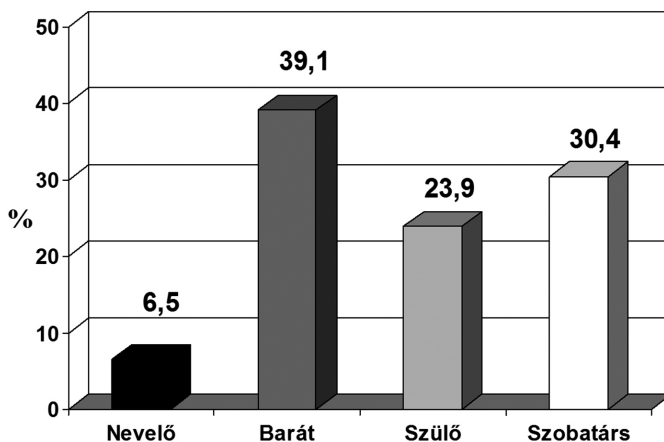




**1. ábra | A szülők legmagasabb iskolai végzettsége**

A nagymértékű különbség azzal indokolható, hogy az intézmény profiljából adódóan többségben vannak a gazdálkodó szülők gyermekei. A szülők iskolázottságának mértéke szintén hatással van a gyermek szocializációjára (Gyöngyösi 2007).

A vizsgálataim eredményei szerint a megkérdezett kollégista tanulók többsége (39,1%) barátaival, a kollégiumban, pedig szobatársaival (30,4%) beszél meg problémáit (2. ábra).



**2. ábra | A megkérdezett diákok kivel beszél meg leginkább problémáikat**

A baráti kapcsolatok túlnyomó részben, szintén a kollégiumon belül alakulnak ki és sok esetben a barátja egyben szobatársa is a választ adó egyénnek. Ezen eredményekkel korrelál egy nagyobb mintát felölelő kutatás, amely a középiskolai tanulók életmódját vizsgálta, kitérve a társas kapcsolataikra (Martonné és Kollár 2001a).

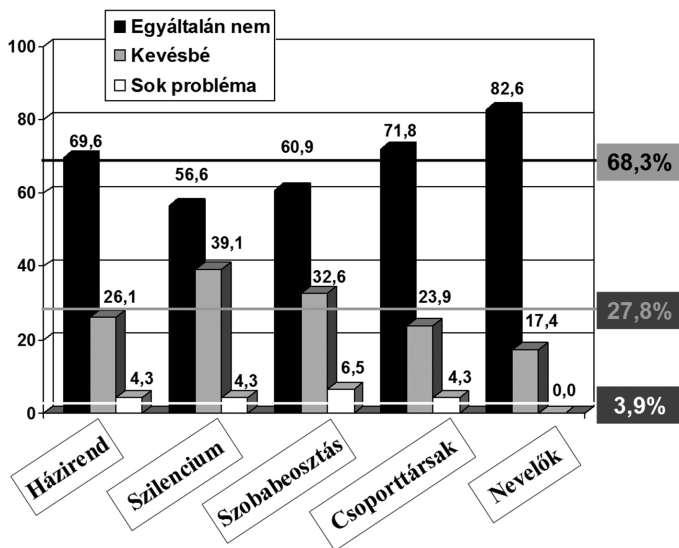
A diákok kisebb része (23,9%) fordul csak szüleihez, hogy problémáikat, a bennük felmerülő kérdéseket megbeszéljék. Megdöbbentő azonban az a tény, hogy a megkérdezett kollégista tanulók mindösszesen 6,5%-a keresi csak fel problémáival nevelőjét.

Ezen eredmények adódhatnak a kilencedik évfolyamosok körében a még kialakulatlan bizalmi háttér hiányából a csoportvezetővel szemben. A tizedik évfolyamosok körében pedig történt egy csoportvezető-váltás tanév közben, így szintén számításba kell vennünk a bizalom kialakulatlan voltát.

Ezek az eredmények egyértelműen azt igazolják, hogy ebben az életkorban mennyire fontos a kortárs csoport szerepe, véleménye és mennyire háttérbe szorul a felnőtt – a szülő és a nevelő.

A kollégiumunkban élő diákok többsége nagycsaládból származik, jelentős részüknek (95,7%) van több testvére is. A testvér szerepe, az alkalmazkodás kérdésénél befolyásoló lehet, amikor az egyénnek több társával kell egy szobán osztoznia.

A kérdőív 6. kérdésével arra kerestem választ, hogy a felsorolt tényezők – a szilencium, a házirend, a szobabeosztás, a csoporttársak és a nevelők – mennyire okoztak problémát a diákoknak a kollégiumba történő beilleszkedésük során. A megkérdezett tanulóknak lehetőségük nyílt, hogy egyéb tényezőket is felsoroljanak a kérdőív kitöltésekor (ez mindösszesen két esetben történt meg – erre a későbbiekben még utalni fogok). A kapott eredményeket a 3. ábra szemlélteti.



**3. ábra | Mi és mennyire okozott problémát kollégiumba való beilleszkedés során a megkérdezettek számára**

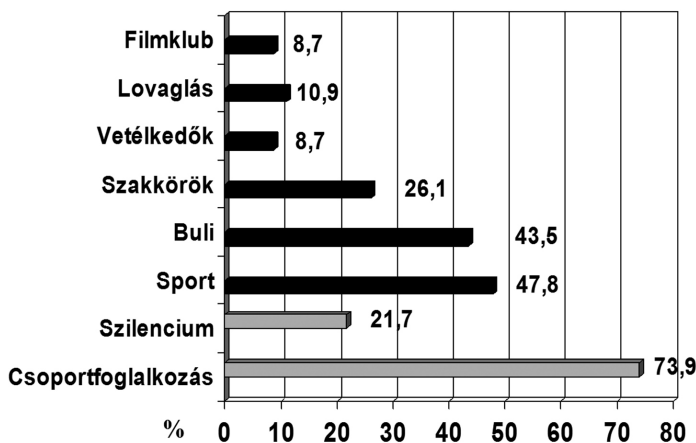
Jelentős és véleményem szerint pozitív eredmény, hogy a diákok közel 68%-ának semmilyen problémát nem okoztak a felsorolt tényezők a beilleszkedésük során, illetve egyéb más dolgot sem említettek meg a kérdőív kitöltésekor.

Ugyanakkor az sem elhanyagolható, hogy a fennmaradó közel 32%-uk számára kevesebb (27,8%), illetve több problémát (3,9%) is okozott a beilleszkedés. A felsorolt tényezők közül a megkérdezett tanulók 43,4%-ának okozott problémát a szilenciumi tanulás, ami igen magas hányad, és további kérdéseket vehet fel, mivel magas a szilenciumi csoportlétszám, kevés a nevelő, heterogén csoportokban vannak, és gyakran előfordul fegyelmetlenség.

A diákok 39,1%-ának több-kevesebb problémát jelentett az, hogy többen laknak egy szobában. 6,5%-uknak ez okozta a legtöbb gondot. Nehézségként merült fel – a megkérdezettek 30,4%-ának – a házirendhez való alkalmazkodás.

Ezen eredmények tükrében elmondható, hogy a megkérdezettek jelentős hányadának okozott problémát a társaihoz és a szabályokhoz való alkalmazkodás.

A 4. ábra azt szemlélteti, hogy a szabadon választható és a kötelező kollégiumi programok közül melyek és mennyire segítették a megkérdezett tanulók kollégiumba való beilleszkedését.



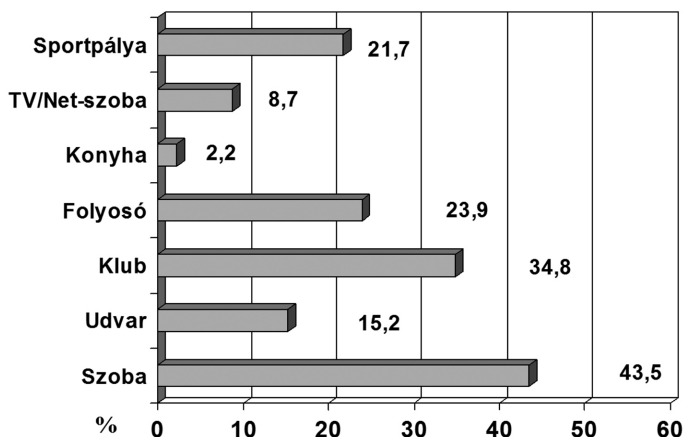
4. ábra | Milyen programok segítették a diákok kollégiumba való beilleszkedését

A szabadon választható programok közül elsősorban a szórakozás (buli) – 43,5% – és a sportprogramok – 47,8% – azok, amelyek segítették a tanulókat beilleszkedésük során. Ez a két tevékenység teljesen egybevágh a mai átlagos fiatalok érdeklődési körével és szabadidejük eltöltésének szokásaival. A tanulók jelentős része (26,1%-a) a szakköri tevékenységeket jelölte meg mint a kollégiumba való beilleszkedésük fontos segítőjét. Ennek kapcsán érdemes elgondolkozni, hogy a későbbiekben további, a diákok érdeklődését felkeltő szakkörök elindítása további segítséget nyújthatna a leendő kollégistáknak.

A kötelező, rendszeres kollégiumi programok közül a diákok 73,9%-a a csoportfoglalkozásokat, míg 21,7%-uk – meglepő módon – a szilenciumot választotta.

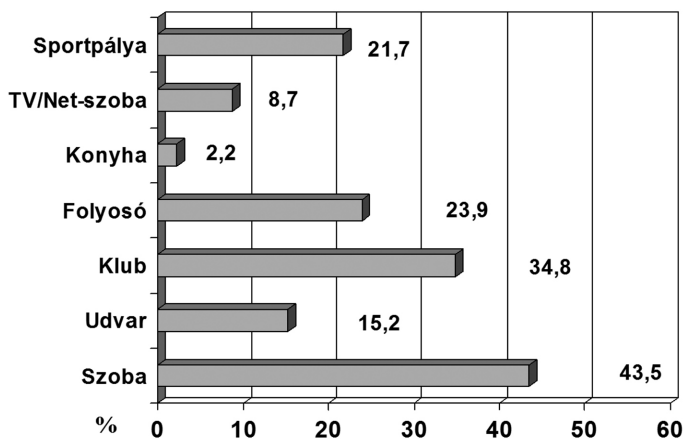
A diagrammon nem látható, de hat diák azt válaszolta, hogy nem volt szükségük beilleszkedést segítő kötelező programokra.

A következő kérdésben arra kerestem választ, hogy a tanulók hol tudnak és hol szoktak ismerkedni a kollégiumban (5. ábra). A válaszok azt mutatják, hogy erre legalkalmasabbak a lakószobák (43,5%) és a klubhelyiség (34,8%). Mindkét említett szintér a szabadidő eltöltési lehetőségek passzív és aktív központja. A klubhelyiség a szabadidő-eltöltés kulturális központja (játéklehetőségek, csocsó, biliárd, darts, sakk stb.) alkalmas felületesebb haveri kapcsolatok kialakítására, míg ezzel szemben a szoba a passzívabb szabadidő-eltöltés lehetőségét szolgálja (beszélgetés, zenehallgatás, olvasás, pihenés), maga a szféra alkalmasabb a bensőségebb baráti kapcsolatok kialakítására.



5. ábra | Az ismerkedés lehetséges helyszínei

A 6. ábrán bemutatott eredmények összecsengnek a 4. ábrán szemléltetett válaszokkal. A diákok véleménye (30, 4%) szerint a még több szórakoztató program (buli) és (26,1%) szerint sportfoglalkozás segítené számukra leginkább a kapcsolatépítést a kollégiumi közösségen belül.



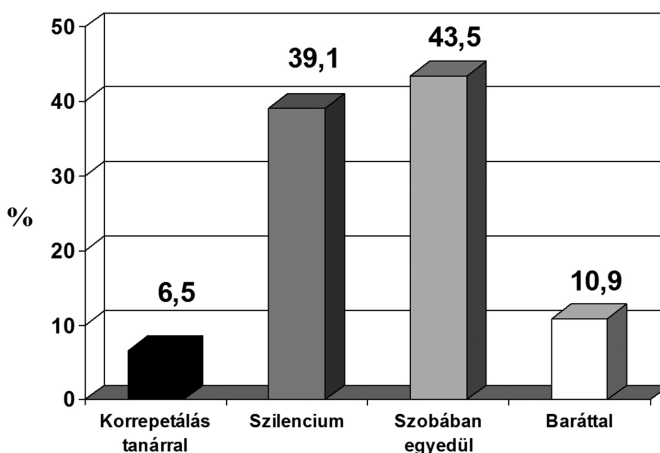
6. ábra | Milyen kollégiumi programon segítik a kapcsolatteremtést a közösségen belül

A kapott eredmények hasonló eredményeket hoztak, mint Gyöngyösi (2007) a tanulók szabadidejében tett vizsgálatai. A tanulók nyitottak bizonyulnak a kirándulások szervezésére (21,7%) és a műveltségi vetélkedőkön való részvételre (17,4%) is.

A kérdés megválaszolásánál a tanulók nem kaptak alternatívákat a programok jellegét illetően. Ebből adódóan meglepő volt számomra, hogy a diákcseraprogramot is többen írták, hiszen intézményünkben erre még nem volt gyakorlat. Amikor rákérdeztem, hogy ezt hogyan értették, az intézmény két külföldi testvériskolájában tanuló kollégista

tanulókat hozták fel példának. Ők már túllépve a kollégiumi mikrokörnyezeten nemzetközi programokban, kapcsolatépítésben is gondolkodtak. Hozzáteszem, hogy az ötlet megfontolandó a jövőre vonatkozóan, vonzóbbá tehetné az intézmény egység profilját.

Kutatásom második fontos célja a szabadidős szokások kutatása mellett a kollégisták tanulási szokásainak vizsgálata. Kérdőívemben kitértem arra, hogy hol és hogyan tudnak leghatékonyabban tanulni a kollégiumban (7. ábra)

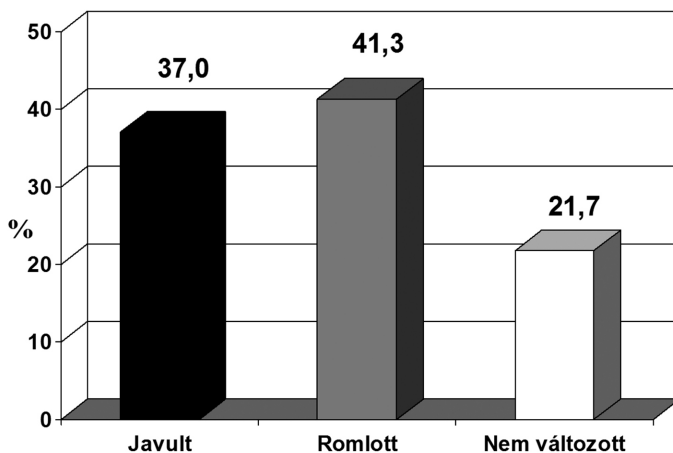


7. ábra | Hol és kivel tanulnak a diákok a kollégiumban

A diákok válaszai azt mutatják, hogy a tanulók többsége (43,5%) egyedül, a szobájában, vagy a szilenciumon (39,1%) tud legjobban felkészülni az iskolai erőpróbákra. A kapott eredmény szintén megegyezik Martonné és Kollár (2001a) vizsgálatának eredményeivel a tanulási szokásokat illetően.

Az eredmény nem volt számomra meglepő, mert a 9. osztályosoknál folyamatosan visszatérő jelenség, hogy megpróbálnak valami úton kibúvót találni a kötött szilenciumi rendre vonatkozóan. Szilenciumokra havi átlag alapján osztják be a tanulókat a csoportvezetők. Azoknál a diákoknál, akik arra panaszkodnak, hogy zavarja őket a többi gyerek, vagy csak hangosan tudnak tanulni, azoknak biztosítani szoktuk a különtermi tanulást, természetesen meghatározott feltételek teljesítése mellett, de minden alkalommal, míg tart a kedvezmény ideje számot kell adnia szóbeli beszámoló formájában az ügyeletes nevelőtanárnak az aktuális tananyag elsajátításának mértékéről. Amikor ezen feltételekkel szembesülnek, általában nem kívánnak élni a kedvezmény lehetőségével. Persze vannak pozitív kivételek is, akik ezáltal javítani tudnak tanulmányi átlagukon, és szükségük van a visszacsatolásra, tanári segítségnyújtásra.

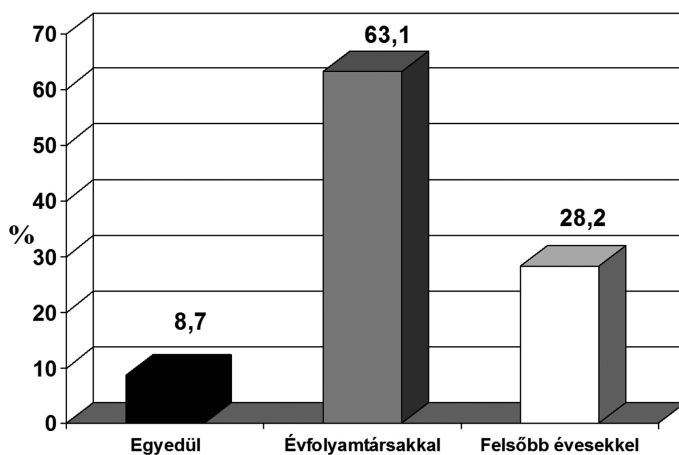
A korábbi (előző tanév végi) tanulmányi eredményeihez képest a megkérdezett kollégista tanulók 41,3%-a rontott, 37,0%-a javított. 21,7%-uk tanulmányi eredményei nem változtak (8. ábra).



8. ábra | A megkérdezett diákok tanulmányi átlagának változása

Ezek és az előző kérdésre adott válaszok is azt támasztják alá, hogy a kollégiumnak fel kell készülnie a tanulók sokszor egymásnak ellentmondó igényeire (egyedül tud/szeretne tanulni, szilenciumon szeret tanulni, tanárral tud tanulni, tanuló párral tud/szeretne tanulni stb.), mert ha ez nem így van, az azt eredményezi, hogy a diákok egy részének javul, míg másoknak romlik a tanulmányi eredménye. Azzal is magyarázható a kapott eredmény a 9. évfolyamot érintően, hogy alkalmazkodni kell az új tanárokhoz, tantárgyakhoz, elvárásokhoz, követelményekhez. Mindenkit különböző másodlagos szocializációs hatások értek az előző megszokott intézményében.

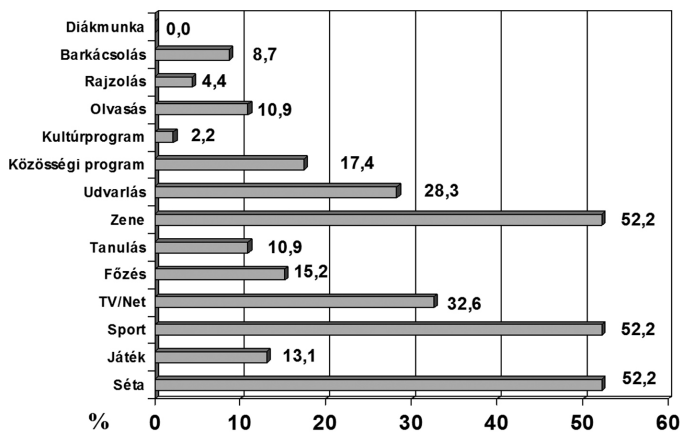
A tanulók 63,1%-a szabadidejét évfolyamtársaival, csoporttársaival tölti (9. ábra). 28,2%-uk idősebb tanulókkal – ami egy erre a korosztályra nagyon jellemző viselkedési forma –, és természetesen néhány tanuló (8,7%) szabadidejében szívesen van egyedül. Feltehetően ők érkeztek egy gyermekes családból.



9. ábra | Kivel töltik szabadidejüket a diákok

A kapott eredmények arányaiban megegyeznek (Martonné és Kollár 2001b) a tanulók szabadidejének eltöltésére irányulóan. Levonható következtetés a kortársak kiemelt szerepe, akik szabadidejüket szeretik magukban tölteni. Feltehetően ők még nem találtak barátokat, vagy nem igazán részesítik előnyben kortársaikat. Valószínűsíthető, hogy ők felnőtt korosztályban, társaságban jobban érzik magukat. Számítalan mentális probléma meghúzódhat a háttérben, ezért nagyon kell figyelni erre a csoportra, mert ők a kollégiumi közösségen belül peremhelyzetben vannak, magányosak.

A megkérdezett tanulók 52,2%-a szabadidejét sportolással, zenehallgatással, vagy a szabadban töltik (10. ábra).

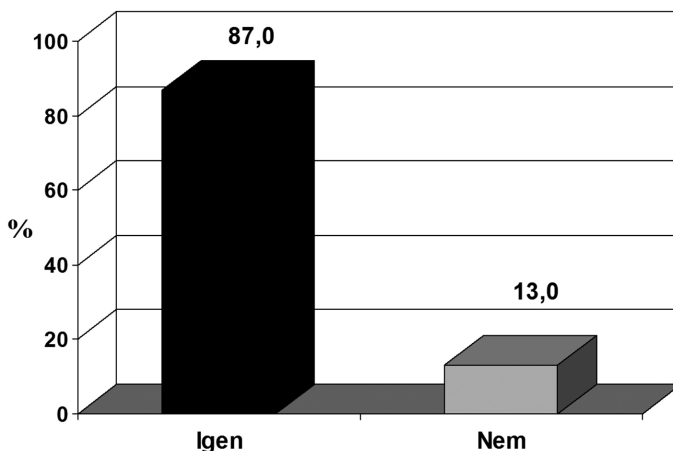


10. ábra | Mivel töltik szabadidejüket a diákok

A kollégisták jelentős százaléka, kortársaikhoz hasonlóan (32,6%) a szabadidejében TV-t néz vagy számítógépezik. Ám a hasonló korosztályi vizsgálatokhoz mérten jóval alacsonyabb a számuk, mint azon kortársaiké, akik nem kollégisták (Martonné és Kollár 2001b) (Gyöngyösi 2007). Valószínűsíthető, hogy ez adódik a helyi sajátosságokból, tárgyi feltételekből, kötöttebb napirendből, könnyen elérhető, választható szabadidős kollégiumi programokból. A következtetésemet alátámasztja a közösségi programokkal (17,4%) és a főzéssel (15,2%) eltöltött szabadidő aránya.

Majdnem ugyanennyien (28,3%) barátjukkal vagy barátnőjükkel töltik ezt az időt. Ezen adatok ugyancsak a serdülőkorú jellemzők kibontakoztatását, a párkeresést, intimításra való igényét támasztják alá.

A kérdőív utolsó kérdésére adott válaszok alapján a megkérdezett tanulók 87%-a szeret a kollégiumban élni, elsősorban a kialakult közösség miatt, míg 13%-uk nem szívesen tartózkodik ott (11. ábra). Ezek a diákok indoklásképpen az otthon hiányát és a kötöttségeket írták, valamint a szobákban elhelyezett tanulók magas számát.



**11. ábra | A megkérdezett diákok szeretnek-e a kollégiumban élni**

Ez az eredmény akár még pozitív is lehet, de mindenesetre a 13% „nem” azt mutatja, hogy van még min változtatni, van még min javítani, tehát valóban szükségünk van az általam javaslatként elkészített, a diákok beilleszkedését segítő programra.

Úgy vélem, célszerű lenne ezt a kérdést a tanulással összekapcsolni, együtt vizsgálni a tanulmányi átlag javulását, illetve romlását, ábrázoló diagrammot (8. ábra), ahol a tanulók 43,1%-ának romlott az átlaga. A beilleszkedési problémákat leginkább- a szilenciumi rend (tanulósobában való tanulás) okozza, de a tanulók 39,1%-ának kevésbé, ám mégis problémát jelentett, így meghatározó tényezőként kell kezelni. Azt gondolom, hogy javaslatom kidolgozásának a beilleszkedés segítésében nagy szerepet kell kapnia a tanulással összefüggő szabályok átgondolásának, hatékonyabbá tételének.

## 6. Jövőbeni célok a vizsgálati eredmények tükrében

Az általam végzett vizsgálat azt igazolta, hogy a szocializációs folyamatoknak, a családi háttérnek nagy befolyása van a kollégisták beilleszkedésére, szabálytudatára, problémamegoldó képességére egyaránt. A fiatalok életében a legmeghatározóbb szerep a kortárs csoportnak jut. A serdülők életében fontos jelentősége van a szabadidő eltöltésének, lehetőség szerint a kollégium és az intézmény adta környezeti határokon belül. Életkorukból adódóan ugyanazon érdeklődési körökből választanak szabadidejük eltöltéséhez, legyen az aktív mozgásos tevékenységgel járó: sport, vetélkedők, szakkörök, kirándulás, séta, szórakozás, vagy a kikapcsolódás passzívabb formái, beszélgetés, tévé, DVD, internet, főzés, olvasás, sakk, zenehallgatás.

A vizsgálatból kitűnt, hogy a tanulók kollégiumba való beilleszkedését egyértelműen segítik a kollégiumi programok. Legyen az kötelező vagy szabadon választható projekt. A kollégiumi helyszíneket illetően nagyon fontos szerep jut a közös helyiségeknek, mint a klubszoba, hálósobák, folyosók és a sportpálya. A klubszoba lényegében a kulturális élet központja a közösségi életen belül. Ami számomra pozitívumként értékelendő, hogy a nevelőkhöz való alkalmazkodást a nagyszámú többség nem értékelte korlátozó tényezőként, ám sajnálatos módon a bizalmi kérdés még nem alakult ki a vizsgálat diákokban feléjük.



Az eredmények elemzése során, arra a következésre jutottam, hogy az újonnan érkező kollégista tanulók jelentős hányadának nehézségei vannak a házirend és az ahhoz tartozó egyéb szabályzók elfogadásával, elsajátításával, betartásával. Problémát jelent még a kollégium adottságaival befogadóképességének elosztásával kapcsolatosan, hogy átlagban 4-5 fő kerül elhelyezésre egy szobában. Ezen körülmények megszokása, szintén gátja a beilleszkedésnek.

Ami még nagyon sok diákunknak jelent problémát: a hatékony tanulási módszerek hiánya és a nem megfelelő tanulási szokások kialakítása. Ezen tényezők hiányából adódik leginkább a tanulmányi átlagok romlása. Valamint a vizsgálatból kivehető, hogy nem igazán preferálják a kötött körülmények között történő (szilenciumi) tanulást, helyette egyedül a szobában szeretnének tanulni. Ezen eredmény is korrelál a korosztálynál végzett hasonló kutatások eredményeivel, a kollégisták 97%-a egyedül tanul, általában a szobájában (Martonné és Kollár 2001b).

Úgy vélem, hogy a nevelés-oktatás szinterei és művelői nagyon sokban segíthetik a gyermeket, később felnőttet, hogy társadalmunkban eligazodjon, megtalálja és elfoglalja helyét. Mondhatni, nagy felelőssége lehet egy-egy pedagógusnak, nevelőnek, hogy milyen irányt vesz a rábízott gyermekek, diákok, hallgatók személyiségének alakulása.

Elsősorban hozzá kell segítenünk a fiatalokat, hogy felelős döntéseket tudjanak hozni életük során. A döntéseket a fiatalnak kell meghozni, annak tudatában, hogy mit nyer vagy netán veszít, emberi kapcsolatait, értékrendjét illetően.

A kollégiumokban, arra kell törekednünk, hogy rugalmasan, innovatívan kialakítsuk a legideálisabb körülményeket annak érdekében, hogy a gyermekek jelentős százaléknak megkönnyítsük a beilleszkedését. Ezáltal megalapozzuk, elősegítjük, hozzájárulunk élete, egyik legmeghatározóbb szakaszának pozitív kezdetéhez.

Egy, a témához szorosan kapcsoló idézettel zárom írásomat, amely a kollégiumi légkör kialakításánál is nagyon fontos tényező lehet: „Ha jól érezzük magunkat abban a világban, amelyben élünk, ha kis közösségeink, családjaink körében elfogadásra találunk, akkor nincs bennünk elvágyódás, hiányérzet vagy menekülési törekvés” (Bagdy 2002, 128).

## Felhasznált irodalom

- Besenyei Gábor (2010): Integrálás a nevelésben. In: *Kollégium*, 20. évf. 9–10. sz. 11 p.
- Dr. Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 88–90. p.
- Dr. Bagdy Emőke (2002): *Családi szocializáció és személyiség-zavarok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 7–20. p.
- Dr. Barna Viktor (2010): A kollégiumok szerepe a változó hazai nevelés-, oktatásügyben. In: *Kollégium*, 20. évf. 9–10. sz. 4–9. p.
- Dr. Kovácsné Dr. Bakosi Éva (2012): *A szabadidő pedagógiai kérdéseire*. Budapest: Európai fejlesztési alap, 6–14. p.
- Dr. Simon István (2012): *Tanári létkérdések*. In: Dr. Kovácsné Dr. Bakosi Éva: *A szabadidő pedagógiai kérdéseire*. Budapest: Európai fejlesztési alap, 18 p.
- Falus Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 62–67. p.
- Gyöngyösi Katalin Krisztina (2007): *Serdülőkorú fiatalok társas beilleszkedése*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 7–8. sz. 23–44. p.

- Kovács Katalin (2011): A gyermekek szabadidős tevékenységének alakulása a szabadidő függvényében. In: Iskolakultúra, 47. évf. 2–3. sz. 60–67. p.
- Kozéki Béla (2002): Motiválás és motiváció. In: Dr. Bagdy Emőke: Családi szocializációs és személyiség-zavarok. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 70–75. p.
- Martonné Tamás Márta és N. Kollár Katalin (2001a): A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata. In: Iskolapszichológia 25. Budapest: Mondat Kft., 5–56. p.
- Martonné Tamás Márta és N. Kollár Katalin (2001b): Tanulási szokások és módszerek. In: Iskolapszichológia 25. Budapest: Mondat Kft., 53–64. p.
- Singer János (2011): Holisztikus pedagógia. In: Kollégium, 21. évf. 2. sz. 8–10. p.
- Vajda Zsuzsa (2002): Személyiséglélektan. Kaposvár: Dávid Kiadó, 37–42. p.
2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti köznevelésről
- 59/2013. (VIII.9.) EMMI-rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja

## A szülők és az iskola kapcsolata a Dombóvári Belvárosi Általános és Alapfokú Művészeti Iskolában

Szabóné Szőke Zsuzsanna<sup>1</sup>

**Abstract**      **Parents–school relationship in the Dombóvár Inner City Primary School and Elementary Art Institution.** According to the changes of our surroundings the requirements and the expectations in connection towards the school are also changing. During my work as a teacher I have often made notices about the connection of the parents and the school. To ease the work of all of us I chose the topic and made a questionnaire with the help of which I have examined the requirements and expectations of the parents towards the school, the quality of the relationship between the family and our school, and also the opportunities for improvement.

My aim was to compare and contrast the conclusions gathered during my work and my personal experiences concerning the opinion of the parents, and knowing the data more precisely I also intended to increase the effectiveness of the pedagogical activity in our school.

**Keywords**      primary school • parents • questionnaire • family • teacher

### 1. Bevezető

Az iskola nyitott rendszer, állandó kölcsönhatásban van környezetével. Kulcsfontosságú a szülőkkel, gyerekekkel kialakított kapcsolat, az igényekre, véleményekre való odafigyelés. Környezetünk változásával együtt változnak az iskolával szemben támasztott követelmények, a társadalom, a családok elvárásai.

A Dombóvári Belvárosi Általános Iskolába jelenleg 670 tanuló jár. A kollégák átlagéletkora 48 év, a többség 25-35 éve tanít. A gyerekek azonban a gyakorlott pedagógusokat is folyamatos megújulásra készítetik.

Mindannyiunk munkájának megkönnyítése érdekében választottam ezt a témát, és készítettem el a kérdőívet, melynek segítségével a családok és iskolánk kapcsolatának minőségét, a szülők iskolával szembeni igényeit, elvárásait, a továbblépés lehetőségeit vizsgáltam.

---

<sup>1</sup> Dombóvári Belvárosi Általános és Alapfokú Művészeti Iskola  
E-mail: szozsuzsi@citromail.hu

## 2. A családokkal való kapcsolattartás a pedagógus szemével

Munkám során szaktanárként és igazgatóhelyettesként egyaránt fontosnak tartom a szülőkkel való megfelelő, partneri kapcsolat kiépítését. Általános iskolában a szülőkkel való kapcsolattartás elengedhetetlen.

Alsó tagozaton a gyerekeket még rendszeresen kísérik az iskolába, így a napi kapcsolat a tanítókkal megvalósul. Már a bejáratnál találkozhat a figyelmes szülő hirdető-táblákkal, melyek az aktuális programokra hívják fel a figyelmet. A tantermek előtt fali-újságok vannak, melyről mindenki tájékozódhat az osztályt érintő időszerű feladatokról, programokról. Az alsó tagozaton talán ezért kisebb a fogadóórák jelentősége.

A tanítás zavartalansága érdekében az idei tanévtől bevezettük, hogy a szülők nyolc óra után nem tartózkodhatnak az épületben, illetve az iskolaotthonos oktatás miatt csak 16 órától jöhetnek be ismét. El szeretnénk volna kerülni, hogy néhány túlságosan is aggodó szülő mindent elpakoljon (akár becsengetés után is) csemetéje helyett, illetve problémáival feltartsa a tanító nénit, s vele együtt az osztályt. Az alsó tagozaton a tantermek 7:30-tól nyitva vannak, így bőségesen elegendő az idő a kipakolásra, s a legfontosabbakat meg is lehet beszélni a tanítóval. A szülők az új rendszert hamar elfogadták. Korábban gyakorlat volt, hogy már három óra után szállingóztak a gyerekekért, s ezzel folyamatosan zavarták a délutáni munkát. Az idei évtől a tanítókkal pakolnak össze a gyerekek, s négy óra után már így várják a szülőket.

Alsó tagozaton nagy divatja van a nyílt napoknak, ahol a kicsik megmutathatják szüleiknek, volt óvónőjüknek, hogy mit tanultak az iskolában. Ebben a korban még a szülők kíváncsiak, érdeklődők, szívesen jönnek a különböző iskolai műsorokra, rendezvényekre.

A felső tagozatosok már önállóan közlekednek, a szülők napi kapcsolata a pedagógusokkal egyre ritkább. Nagyobb jelentősége van a szülői értekezletnek, ahol az osztályfőnök ismerteti az osztállyal kapcsolatos tudnivalókat, eredményeket, és megbeszéli a feladatokat, programokat. Az általános tagozaton ekkorra már a szülői értekezlet iránt is csökken az érdeklődés, ami aztán a továbbtanulás miatt a nyolcadik évfolyamon egy kicsit ismét fellendül. A fogadóórákra is inkább a tagozatos tanulók szülei érkeznek. Ezt szeretnénk volna kompenzálni azzal, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szüleit név szerint is megszólítjuk, s évente három alkalommal személyes beszélgetésre hívjuk őket. Ilyenkor gyermeke tanulmányi eredményéről, a fejlesztési, korrepetálási lehetőségekről tájékoztatja az osztályfőnök a szülőt a tanuló jelenlétében. A kamaszodó gyerekek már egyre kevésbé kaphatók osztályszintű anyák napi műsorok szervezésére, de a farsang még mindig jó alkalom a szülőkkel való kötetlen beszélgetésre. Az iskolánkban működő öko-csoport évente négy alkalommal kirándulást szervez, ahova gyakran a szülők is elkísérik gyermekeiket.

A családlátogatás fontosságáról, szükségességéről az osztályfőnök dönt.

Természetesen időpont-egyeztetés után mind a vezetőség, mind a pedagógusok soron kívül is fogadják a szülőket.

A Szülői Munkaközösség feladata minden évben egy iskolai jótékonysági bál megszervezése, a pedagógusokkal karöltve. A szülők az iskolai alapítvány kuratóriumának is tagjai, így beleszólhatnak, hogy mire költjük a tanulók támogatására összegyűlt pénzt. Osztálypénz szedése nem lehetséges, ezért a szülők kezelik az egymástól begyűjtött összeget, melyet karácsonyi meglepetésre, az osztály életét kellemesebbé, komfortosabbá tevő kiegészítőkre, kirándulásra, osztályprogramokra költenek.

Iskolánk nyitott a szülők felé, szívesen fogadja a segítséget, a munkát, a felajánlásokat, de nem zárkózunk el a problémák meghallgatása elől sem, igyekszünk azokat megoldani.

### 3. A vizsgálat módszere és körülményei

A munkám során összegyűlt személyes tapasztalatok összefoglalása után kíváncsi lettem, vajon hogyan értékeli iskolánkkal való kapcsolatukat a szülők? Megfelelő-e a tájékoztatási rendszerünk, eljutnak-e az információk időben hozzájuk?

2013 szeptemberétől a törvényi szabályozás nem teszi kötelezővé az iskolákban a minőségirányítási programot. Ennek ellenére jó, ha a vezető tisztaban van a szülők iskolaválasztási szempontjaival, az iskolai tájékoztatás leghatékonyabb formáival, a különböző iskolai programok látogatottságának mértékével. A szülői vélemények megismerése érdekében kérdőívet állítottam össze.

A vizsgálatot tanulóink létszáma miatt írásbeli kikérdezés módszerével végeztem, melynek segítségével aránylag rövid idő alatt sok szülő nézeteit, véleményét ismerhettem meg. A névtelenség és az önálló kitöltés lehetősége valószínűsítette az őszinte válaszokat.

A téma szakirodalmának áttekintését követően kérdéseket állítottam össze a szülők számára. Mintául szolgált Imre Anna 2001-ben végzett kutatása<sup>2</sup> a szülők és az iskola kapcsolatáról. Az olvasott tanulmányok, kutatások utaltak arra, hogy a különböző végzettségű szülők más elvárásokkal rendelkeznek. Ennek megerősítésére néhány kérdéssel a családi háttérrel is vizsgáltam. A kérdéssort bemelegítésként semleges, könnyen megválaszolható, választó jellegű kérdésekkel kezdtem: neme, lakóhelye, végzettsége, munkahelye, gyermeke kora. A demográfiai kérdések funkciója a témára való ráhangolás mellett a reprezentativitás ellenőrzése is volt. A kérdőív gerincét alkotó kérdések az iskolaválasztás szempontjaira, az elégedettségre, az iskolával szemben támasztott elvárásokra kérdeztek rá. Fő kérdés volt még, hogy honnan szerzik az iskolával kapcsolatos információjukat, illetve milyen iskolai rendezvényeken, programokon vesznek részt. Rákérdeztem, segítenek-e gyermeküknek a tanulásban, illetve mivel támogatják a pedagógusok munkáját. A kérdések jelentős részében a helyes választ kellett bejelölni, esetleg rangsorolni. A kérdőív végén nyílt kérdések formájában lehetőséget biztosítottam arra, hogy a szülők megfogalmazzák pozitív és negatív tapasztalataikat, leírják, hogy mit hiányolnak, s javaslatokat tegyenek a változtatásokra.

A kérdőívet 2013. december elején juttattam el a szülőkhöz. Kitöltését nem tettem kötelezővé.

Intézményünkben sok testvérpár tanul, így a 670 tanuló nem jelent ugyanennyi családot. A megadott határidőig 272 kitöltött kérdőív jutott vissza hozzám. A tanulók 40%-a, a családok 50%-a élt a válaszadás lehetőségével. Ez a válaszarány már megfelelő az adatfeldolgozáshoz.

A zárt kérdések feldolgozása kódolás után táblázatos formában történt. A nyitott kérdéseket tartalmilag elemeztem, majd ezeket az adatokat is számítógéppel dolgoztam fel.

2 Imre Anna: Család és iskola. In: *Educatio*, 2002/3. sz. p. 498–303.

#### 4. Az iskolával való kapcsolattartás a szülők véleménye alapján

A kérdőív értékelése során megtudtam, hogy a kitöltők 86%-a nő. A családokban eszerint még mindig elsősorban az anya feladata a gyermeknevelés. Egyetlen esetben jelölték, hogy a kérdésekre a szülők közösen válaszoltak.

A második kérdés a válaszadó lakhelyére irányult. A 2013. október 1-jei statisztikai adatok alapján iskolánk tanulóinak 14%-a bejáró. A válaszadók 16%-a nem dombóvári. A válaszolási kedvet tehát a lakóhely lényegében nem befolyásolta. Az alsó és felső tagozatos gyermekek szülei hasonló létszámban válaszoltak, így megállapítottam, hogy a kérdőívet kitöltők aránya, illetve összetétele miatt a kapott eredmények kiértékelése reális képet mutat az iskola és a szülő kapcsolatáról.

Régóta foglalkoztatott a kérdés, vajon külső szemlélőként a szülők hogyan értékelik iskolánkat. Társadalmunkra jellemző az ötfokozatú osztályzás. Kézenfekvő volt, hogy hasonló skálán értékeltem az intézményt. A válasz örömmel töltött el. A szülők által adott „érdemjegyek” átlaga 4,11 volt.

A jelenleg hatályos szabályozás szerint a szülőknek jogában áll iskolát választani gyermekük számára (lásd: 2011. évi CXCV köznevelési törvény 50. § (8) bekezdés és 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 22.§ (2) bekezdés).

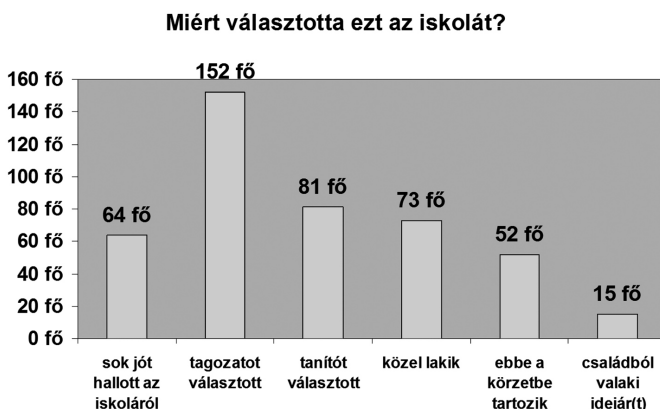
Az iskolák között kialakult verseny miatt természetes, hogy vezetőként felmerült bennem a kérdés: milyen szempontok alapján választanak iskolát a kisgyermekes szülők?

Intézményünk a hagyományokhoz híven minden évben meghirdeti az emelt szintű ének-zenei képzést, melyre sikeres alkalmassági vizsga esetén lehet bekerülni. A zenei jártasságok, készségek, képességek, a hangszeres zenei ismeretek fejlesztésén túl, a néphagyományok (magyar néptánc) őrzését is magas színvonalon végezzük. „Zeneis” diákjaink idegen nyelvként angolt tanulnak.

Egyre népszerűbb a német nemzetiségi tagozat. Német nemzetiségi osztályainkba azokat a nemzetiségi elkötelezettség nélküli gyermekeket is várjuk, akik magas szintű nyelvoktatásban szeretnének részesülni. Munkánk célja a német anyanyelvi képzésen túl a középiskolai nyelvi tagozatokra való felkészítés és az alapfokú nyelvvizsga lehetőségének megteremtése. Nemzetiségi (német) tánc és különböző nemzetiségi hagyományokból táplálkozó programok teszik színesebbé a nyelvtanulást. A német nemzetiségi osztályokba a szülők kérhetik gyermekük felvételét.

Az általános tagozatot választó tanulók harmonikus fejlődését is szolgálják iskolánk sokrétű lehetőségei: tehetséggondozó, felzárkóztató-, képességfejlesztő programok, sportkörök, szakkörök. Iskolánk Pedagógiai Programjának kiemelt feladata a környezeti nevelés.<sup>3</sup>

3 Iskolánk honlapja [2014.04.04] >URL: <http://belvarosi.apok.hu/index.php?menu=3>



1. ábra

A szülői válaszok (1. ábra) alapján megállapítható, hogy az iskolaválasztásban kiemelkedő szerepe van az indított tagozatoknak. Az előző tanévben újabb emelt szintű képzést hirdettünk. A negyedik évfolyam végén felmérjük a tanulók matematikai, logikai képességeit, s a jól teljesítő diákoknak felső tagozaton plusz matematika órát biztosítunk.

A családoknak meghatározó szerepe van a gyermek nevelésében, ezért vizsgáltam tanulóink családi háttérét is. A válaszok alapján diákjaink 66%-a édeszüleivel, további 12% édesanyjával és annak új párjával él teljes családban. Tanulóink 18%-át édesanyja egyedül neveli. Az egyéb választ megjelölő 12 kérdőív eseteit is besorolva a teljes család, illetve gyermekét egyedül nevelő szülők csoportjába, a kapott eredményt összehasonlítottam a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) 2011-es népszámlálást követően megjelent adataival. Megállapítottam, hogy az iskolánkba járó tanulók családjainak összetétele megegyezik az országos átlaggal. (1. táblázat)

1. táblázat

	KSH 2011	iskolánk
<b>teljes család</b>	80,2%	80,1%
<b>egy szülő gyermekkel</b>	19,8%	19,9%

A gyermek számára fontos a családi légkör, az otthon biztonsága. Ehhez szükséges, hogy a szülők rendelkezzenek rendszeres anyagi juttatással. Iskolánkban a szülők 70%-a teljes, 4%-a részmunkaidőben dolgozik, 3%-a nyugdíjas. A KSH adatai szerint 2013. november és 2014. január között a munkanélküliségi ráta 8,9%-ra mérséklődött.<sup>4</sup> Ugyanezen időszakban iskolánkban a kérdőívet kitöltők 11%-a munkanélküli, tehát arányuk meghaladja az országos értéket. Az egyéb kategóriát választók általában kisgyermekükkel otthon levő édesanyják, így esetükben számolni lehet rendszeres jövedelemmel.

<sup>4</sup> Központi Statisztikai Hivatal honlapja [2014. 03. 09.] [www.ksh.hu/munkanelkuliseg](http://www.ksh.hu/munkanelkuliseg)

A gyermeknek fontos, hogy a család mennyire támogatja őt a tanulásban. A válaszok alapján a családok döntő többsége figyelemmel kíséri gyermeke tanulmányait, csak 3% jelezte, hogy nem tud segíteni, illetve 4% szerint nincs is rá szükség. Érdekes lett volna megvizsgálni, hogy ezen családok gyermekei milyen eredményekkel rendelkeznek – de ez a kérdőív anonim volta miatt nem lehetséges.

A szülők iskolával szemben támasztott követelményeit elemző felmérés<sup>5</sup> azt is megállapította, hogy a különböző végzettségű szülők más és más elvárásokat fogalmaznak meg az iskolával szemben. A magasabb végzettségű szülők gyermeküknek is magasabb iskolai végzettséget tűznek ki célul. Az alacsony végzettségű szülők szeretnék, ha gyermekük hozzájuk hasonlóan korán munkába állna, így az általános iskolától várják az élethez szükséges összes tudás, ismeret elsajátíttatását.

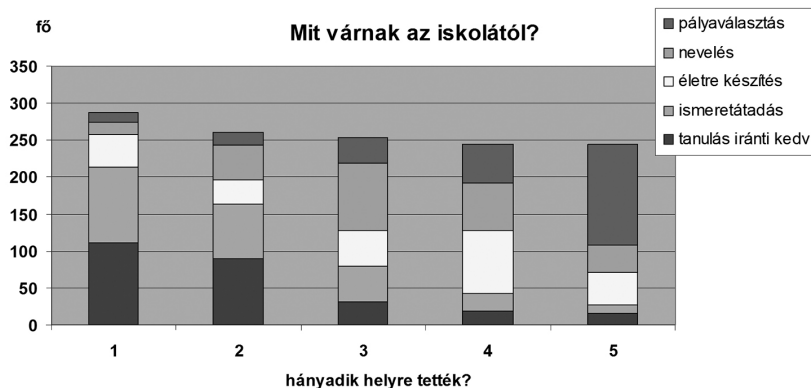
Kérdőívemben megvizsgáltam az iskolánkba járó tanulók szüleinek végzettségét. A válaszadók 14%-a alapfokú, 29%-a szakmunkás, 36%-a középfokú, 21%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Az adatok összehasonlíthatósága érdekében a szakmunkás végzettséget a középfokú végzettséghez soroltam, s a következő eredményt kaptam (2. táblázat):

2. táblázat

legmagasabb végzettség	KSH			iskola
	országos érték	D-Dunántúli régió	D-Dunántúli régió – nők	
felsőfokú	19,0%	12,2%	13,2%	21,0%
középfokú	30,0%	24,8%	26,6%	65,0%
alapfokú	46,1%	49,9%	45,9%	14,0%
alapfokú sem	0,6%	1,3%	1,3%	1 fő 4 elemi

A KSH adatai között régiókra, illetve nemekre vonatkozó információk is vannak, ezért az országos értékek mellett a táblázatban jelöltem a szűkebb környezetünkre közölt adatokat is. A kérdőívet javarészt nők töltötték ki, ezért a rájuk vonatkozó értékeket is kikerestem. A táblázatból kitűnik, hogy a kérdőívet kitöltők között a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya jóval meghaladja a régió átlagát, de még az országos értéket is. A szakmunkás-bizonyítvány nem egyértelmű besorolása miatt a középfokú és alapfokú végzettségűek aránya eltér a KSH adataitól. A régióban 1,3% azoknak az aránya, akiknek nincs meg a 8 általánosa sem. A kérdőívet kitöltők között mindössze 1 fő nyugdíjas jelezte, hogy csak 4 elemivel rendelkezik.



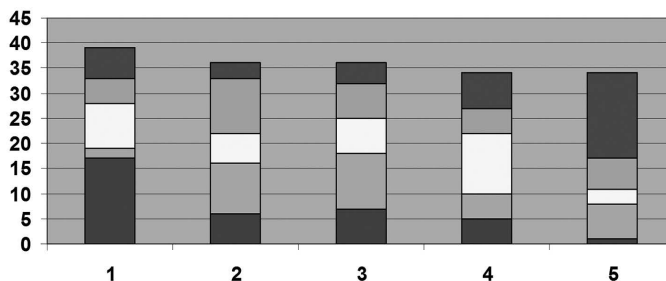


2. ábra

Az oszlopok magasságából látszik (2. ábra), hogy a kérdésre (Mit vár az iskolától?) mindenki válaszolt, de van, aki nem sorszámozta be az összes lehetséges választ. Az 5. helyre már csak 245 válaszadó írt. Legfontosabb elvárás a tanulás iránti kedv felkeltése és az ismeretek átadása, másodlagos szempontként megjelenik a nevelés és az életre való felkészítés igénye. A pályaválasztási tanácsadás a sor végére került. Ez a tanulók életkorával magyarázható.

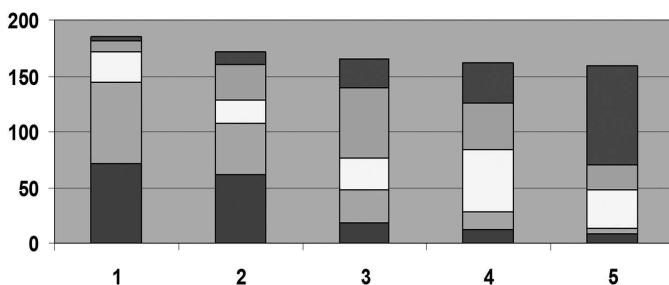
Megvizsgáltam, kimutatható-e a kapott válaszokból a szülők végzettségéből adódó különbség.

**Alapfokú végzettséggel rendelkező szülők elvárásai**



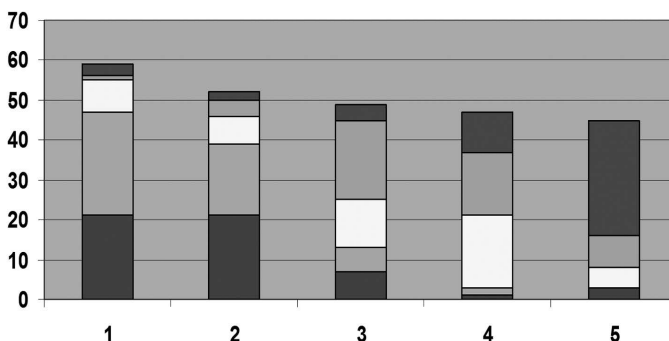
3. ábra

### Középfokú végzettséggel rendelkező szülők elvárásai



4. ábra

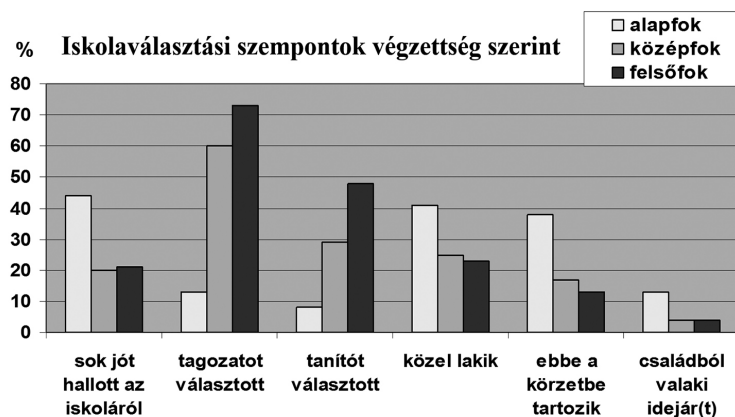
### Felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők elvárásai



5. ábra

A három diagram (3–4–5. ábra) összehasonlítása során megállapítható, hogy mindenkinek fontos a tanulás iránti kedv felkeltése. Az alacsony végzettséggel rendelkező szülők számára háttérbe szorul a konkrét ismeretek átadása, fontosabbnak érzik az életre való felkészítést, a nevelést és a pályaválasztásban nyújtott segítséget, támogatást.

Ennek érdekében tagozatos osztályainkban nagy figyelmet fordítunk az emelt óraszámú képzésekre, illetve a továbbtanuláshoz szükséges tantárgyak magas színvonalú oktatására. Általános tanterv szerint haladó osztályainkba plusz órákat építettünk be az alaptantárgyak jobb elsajátítása érdekében, illetve az új tanterv szerint felmenő rendszerben 6–7–8. évfolyamon bevezetjük a háztartási ismeretek oktatását.



6. ábra

Az elvárások különbözősége kapcsán megvizsgáltam, vajon van-e kimutatható eltérés a különböző végzettséggel rendelkező szülők iskolaválasztási szempontjai között. (6. ábra) Az eredmény: a felső- és középfokú végzettséggel rendelkező szülők hasonlóan gondolkodnak, ők elsősorban tagozatot, másodsorban tanítót választanak. Az alapfokú végzettséggel rendelkező szülők számára fontos, hogy mit hallottak az iskoláról, hogy közel legyen a lakóhelyükhöz, illetve elfogadják a körzet szerint kijelölt intézményt.

Egy 2009-ben lebonyolított lakossági közvélemény-kutatásban a legfontosabbnak a lakóhely közelsége, valamint az bizonyult, hogy jól felkészült pedagógusok tanítsák a gyermeket. A képzetesebb rétegek esetén az iskola közelsége egyre kevesebb esetben került a legfontosabb három tényező közé. A szülők iskolai végzettségének emelkedésével nőtt a nyelvtanítással kapcsolatos igény. Az eltérő társadalmi rétegek láthatóan egymástól nagyon eltérő iskolaválasztási szempontokkal rendelkeztek.<sup>6</sup> A kérdőívben kapott válaszok mindezt megerősítették. A német nemzetiségi oktatást választó szülők aránya intézményünkben is évről évre folyamatosan növekszik.

Vezetőként fontos tisztában lenni azzal, hogy a szülők milyen csatornákon szerzik az iskolával kapcsolatos információikat. Örömmel töltött el, hogy a szülők 95%-a megjelölte az ellenőrzőt, 93% a pedagógust és 89% a gyermekét, mint információforrást.

Az alaposabb vizsgálat után különbségeket fedeztem fel a különböző végzettségű szülők tájékozódási szokásaiban is. (3. táblázat) A fontossági sorrend mindannyiuknál megegyezett, de az adatokból látszik, hogy míg a magasabb végzettséggel rendelkező szülők nagyobb intenzitással, több helyről igyekeznek begyűjteni az információt, addig az alacsonyabb végzettségűek – a kérdőívben megadottak alapján – a honlapot, az iskolai faliújságokat, hirdetőtáblákat egyáltalán nem olvassák.

6 Jelentés a magyar közoktatásról 2010.[2014.03.09] [www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/tartalomjegyzek](http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/tartalomjegyzek)

3. táblázat

Honnan tájékozik a szülő?	felsőfokú	középfokú	alapfokú
	végzettséggel rendelkező szülő		
ellenőrző	87,5%	83,4%	87,2%
pedagógus	85,7%	82,9%	74,4%
gyerek elmondása	83,9%	77,7%	71,8%
osztálytársak	57,1%	50,3%	38,5%
egyéb (internet; faliújság)	16,1%	8,0%	0,0%

Megvizsgáltam, vajon igaz-e az a korábban tett megállapítás, hogy a nagyobb szülei már kevésbé érdeklődnek a gyerek iskolai munkája, elfoglaltsága iránt. Összehasonlítottam az alsós, illetve a felsős tanulók szüleitől kapott válaszokat. A kisdíások szülei elsősorban a tanító közléseire támaszkodnak, de nagy százalékban bízzák magukat az ellenőrző bejegyzéseire és a gyermek beszámolójára is. A felső tagozatosok szülei elsősorban az ellenőrzőből és saját gyermekük elmondásából értesülnek az iskolai hírekről, s bár csökkenő százalékban, de még mindig számítanak a pedagógustól kapott információkra is.

Iskolánk a tanév folyamán változatos programokkal várja a szülőket. A válaszadók 93%-a rendszeresen jár szülői értekezletre, de a fogadóórát csak 54%-uk látogatja. A válaszadók 35%-a nézi meg gyermekét fellépések alkalmával. A kisebb arány magyarázata, hogy rendszeres fellépésekre elsősorban a tagozatra járó diákoknak van lehetősége (hangversenyek, német nemzetiséggel kapcsolatos programok). A szülők 22%-a nézi meg gyermekét iskolai nyílt napok alkalmával. (4. táblázat)

4. táblázat

szülő végzettsége	szülői értekezlet	fogadóóra	bál	fellépések	nyílt nap
felsőfokú	95%	61%	14%	45%	38%
középfokú	94%	51%	9%	31%	20%
alapfokú	85%	62%	3%	38%	13%

Az összehasonlító táblázatból kitűnik, hogy az alapfokú végzettséggel rendelkező szülők kevésbé jönnek el szülői értekezletre, ahol az osztályt érintő problémákról, feladatokról hallhatnak, viszont nagyobb arányban jelennek meg fogadóórán, ahol a pedagógusoktól személyre szabott információkat kaphatnak gyermekükről. Kevésbé jönnek nyíltnapra, de ha alkalmuk nyílik, szívesen megnézik gyermekeik fellépését. Erre kiváló alkalom nagy hagyománnyal rendelkező farsangunk, ahol szinte minden felsős osztály szerepel.

A válaszokból megállapítható, hogy a szülői értekezlet szerepe nem változik a gyermek felsőbb évfolyamba lépésével. Az adatok bizonyítják a feltevést, miszerint a fogadóóra felső tagozaton nagyobb népszerűségnek örvend, hiszen itt már nincs meg a napi kapcsolat a pedagógussal, a gyermekek önállóan járnak iskolába. A nyílt nap látogatottsága felső tagozatra csökken.

Mivel segíti a pedagógus munkáját? – tettem fel a kérdést, hiszen a gyermek nevelése csak a szülők és a pedagógusok összefogásával lehetséges.

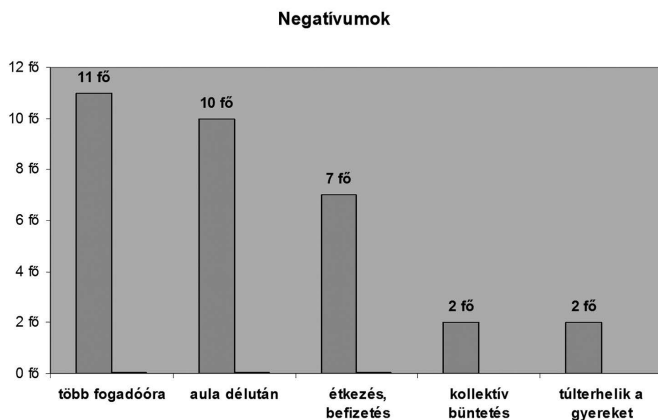
5. táblázat

Mivel segíti a pedagógus munkáját?				
	dekorálás	1%	program szervezése	részvétel programokon
<b>szülő végzettsége</b>				
<b>felsőfokú</b>	34%	45%	18%	48%
<b>középfokú</b>	26%	33%	20%	42%
<b>alapfokú</b>	18%	18%	15%	26%
<b>Gyermek</b>				
<b>alsós</b>	14%	19%	10%	28%
<b>felső</b>	18%	20%	12%	20%

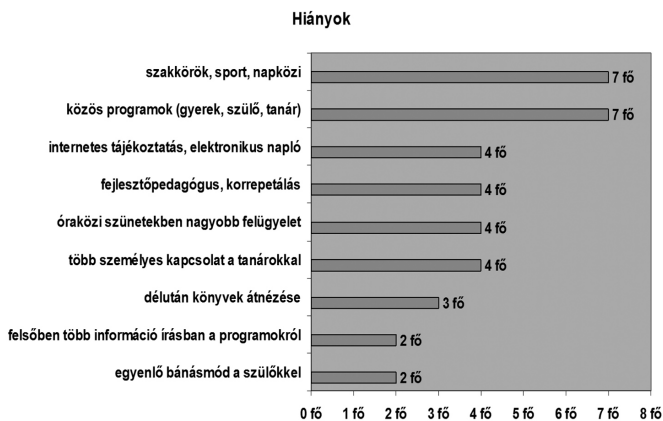
Az adatokból (5. táblázat) kiolvasható, hogy a magasabb végzettségű szülők aktívabban segítik az iskolát. Számomra is váratlan eredmény volt, hogy a felső tagozatos diákok szüleitől több segítséget kapunk. De közös programokon ők vesznek részt kisebb arányban, hiszen kamaszodó gyermekeik már nem szívesen mennek szüleikkel közösen kirándulni.

A kérdőív vége nyílt kérdéseket tartalmazott. Saját szavaikkal jóval kevesebben fogalmazták meg véleményüket. A válaszadók 49%-a írt pozitív véleményt, megjegyzést. Negatív jelzést 22%, hiányt 22% fogalmazott meg, s mindössze 21% jelezte, hogy változtatni kellene valamin. Az adatok alapján a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők értékelték az iskolát a legaktívabban. Változtatásra vonatkozó javaslattal kevesen éltek. Az alsós és a felsős gyermekek szüleinek véleménynyilvánítása között nem volt jelentős különbség.

A negatívumok, hiányok és változtatási javaslatok szorosan összefüggnek, a válaszokat nem lehetett szétválasztani egymástól. A válaszadók számából látszik, hogy a felvetett problémák változatosak, általában kisebb csoportokat érintenek.



7. ábra



8. ábra



9. ábra

A diagramokat (7–8–9. ábra) összehasonlítva észrevehetünk ismétlődő felvetéseket, problémákat.

A tájékoztatással hozhatók kapcsolatba a következők: 11 fő növelné a fogadóórák számát, 4 fő szeretne több személyes kapcsolatot a tanárokkal, 5 fő javaslatot is tett a fogadóórák rendjének megváltoztatására. A fogadóórák számán nem tervezzük változtatni. Igény esetén a szülők a megadott időpontokon túl is kereshetik az osztályfőnököket, szaktanárokat. Sokan élnek is ezzel a lehetőséggel. A fogadóórák rendjére tett javaslatot átgondoljuk.

Két fő jelezte, hogy felsőben is több írásbeli információt várna. Igyekszünk minden osztályhoz plakátokat, írásos anyagokat eljuttatni a programokról, rendezvényekről. Felsőben már nagyobb mértékben számítunk a tanulók közvetítésére is, hiszen a szülők nem kísérik őket az iskolába, nem olvashatják az osztályok előtti üzenőfalat.

Igény van az interneten való bővebb tájékoztatásra, két fő az elektronikus naplót is hiányolta. A honlap bővítésére vonatkozóan is kaptunk javaslatokat. Mindezek érdekében több, állandóan intézményünkben tartózkodó rendszergazdára lenne szükség.

Az alsó tagozatosok szülei közül 10 fő (a válaszadók 6%-a) tartotta negatívnak a bevezetett új rendszert. Három fő jelezte, hogy így nem tudja folyamatosan nyomon követni gyermeke tanulmányait. 12 fő kérte, hogy délután lehessen felmenni az osztályterembe. A félévi értekezleten beszéltünk erről. Az alsó tagozaton kialakított rendben nem kívánunk változtatni. A februári szülői értekezleten az alsós osztályokban kihirdették, hogy amennyiben a szülőnek problémája, kérése, kérdése van, a tanítók fél ót után szívesen állnak rendelkezésére. Ha a szülő kéri, indokolt esetben az osztályba is bemehet délután.

Hét fő említett meg negatívumot az iskolai étkeztetéssel kapcsolatban, s öt fő változtatni is szeretne rajta. Iskolánk 670 tanulója közül a 2013. október 1-jei statisztika alapján 533 kisdíák eszik a menzán. A tavalyi tanévtől háromszori étkezés igénybevétele is lehetőség van. Intézményünkben csak melegítőkonyha működik. Nem az iskola döntése, hogy az ebédet honnan hozatjuk, így nem tudunk annak minőségén változtatni. Több kollegámmal együtt magam is a menzán étkezem, és sajnálattal tapasztaljuk, hogy diákjaink gyakran csak beletúrnak az ételbe, vagy meg sem kóstolják azt. 251 fő, a tanulók 47%-a ingyen részesül az étkeztetésben, 64 fő kedvezményes árat fizet az ellátásért. Az étkezési díjak beszedése sem az iskola feladata, csak adott napokon helyet biztosítunk a díjbeszedésre. Ennek időpontját igyekszünk előre közzétenni.

A további felvetések az iskolai élet szinte minden területét érintik: a tanítás módját, a délutáni elfoglaltságokat, a szünetek alatti felügyeletet. A negatívumok legtöbbször egyedi problémákat takartak. Amennyiben lehetőség volt rá, igyekeztünk korrigálni azokat.

„Nagyobb felügyeletet a gyerekekre szünetben.”<sup>7</sup> Évek óta a megengedettnél kevesebb pedagógus dolgozik iskolánkban, a hosszabb táppénzek, helyettesítések gyakran jelentenek problémát. 2013. október 1-jétől pedagógiai asszisztensek segítik munkánkat, egyik fő feladatuk a szünetekben való felügyelet segítése, erősítése.

„Sok a gyerek, nincs idő a gyengébb tanulókra.”<sup>8</sup> A korrepetálások számát az idei évben már növeltük, amennyiben további pedagógusok, illetve pedagógiai asszisztensek kerülhetnek hozzánk, ismét megtesszük. Osztályaink átlagléttszáma 22 fő. Örülünk, ha minél több kisgyereket íratnak be hozzánk, mindannyiukat igyekszünk osztályba sorolni a törvény adta keretek között, a fenntartó jóváhagyásával.

---

7 61. kérdőív

8 8. kérdőív

„Kevesebb információt adnék át a gyerekeknek ALAPOSABBAN.”<sup>9</sup> Az átadandó információ mennyiségét a Nemzeti alaptanterv határozza meg. Van olyan tanuló, aki könnyen megbirkózik vele, és akadnak olyanok, akiknek ez komoly megterhelést jelent. Korrepetálásokkal igyekszünk segíteni a lemaradók felzárkózását. Gyakran szükségünk lenne nagyobb szülői együttműködésre, hogy a tanulók igénybe vegyék ezeket a lehetőségeket is.

Akadnak olyanok, akik hiányolták, hogy miért nincs több szakkör, sportkör, mások azt jelezték, hogy a gyerekek így is túlterheltek. A tagozatos kisdíákok a szakkörök közül is szívesen válogatnak, délutánjaik foglaltak. Aki sok szakkört bevállalt, az nem győzi négy óráig elkészíteni az összes házi feladatát. A diákok fokozatosan növekvő részét viszont a kötelező korrepetálásokra is egyre nehezebb becsábítani. Valóban további pedagógusokra lenne szükség, hogy a délutáni szakkörök mellett a napközis igényeket is megfelelően ki tudjuk elégíteni.

Maximálisan egyetértek a következő megjegyzéssel: „Sajnos, hogy bármi kell az osztályba, mindent a gyerekeknek kell összeadni, behozni.”<sup>10</sup> Az iskola anyagi lehetőségei korlátozottak. A felújítás előtt beépített szekrényekkel ellátott osztályaink, jól felszerelt szaktantermeink voltak. A kiköltözés tíz hónapja alatt más intézmények jóindulatát, vendégszeretetét élveztük, raktárhelyiségeink szűkösön voltak. A szemléltetőeszközöket gyakran a pedagógusok saját otthonukban őrizték, hogy ne kallódjának el, a tanításhoz kéznél legyenek. A felújított épület tantermeiben padokon és székeken kívül más nem volt. A gyerekeket csupasz falak várták. A szülők összefogtak, több osztályba az ő segítségével szekrények készültek, a falakra polcok kerültek. Hálával tartozunk nekik.

Volt, aki a tanulók összetételét kifogásolta: „Jobban megszüfném, hogy melyek azok a diákok, akik bekerülhetnek ebbe az iskolába.”<sup>11</sup> Az iskola jellegéből adódóan a körzetünkhöz tartozó gyermekeket kötelesek vagyunk felvenni.

Az egyik kérdőívben ezekre a problémákra szülő által megfogalmazott választ találtam: „Nem az iskola tehet róla.”<sup>12</sup>

Örömmel töltött el az egyik válaszadó pozitív hozzáállása: „Pillanatnyilag nem változtatnék. Abszolút gördülékeny minden.”<sup>13</sup>

A szülőkkel való kapcsolatépítésre kaptunk konkrét javaslatot is: „Prevenációs előadások: drog, alkohol, idegenekhez való viszonyulás, közlekedés iskolába, szexuális felvilágosítás (AIDS, nemi betegségek, védekezés). Orvosokkal! Az időségekkel való viselkedés, bűnmegelőzés rendőrök részvételével. Társadalmi munka szülőknek az iskolában és körülötte hétvégén, önkéntes segítség.”<sup>14</sup>

Ez a vélemény megerősít abban, hogy a szülők nem a pedagógusok, hanem szakemberek által tartott előadásokra jönnének szívesen. Neves meghívott előadóink (dr. Ranschburg Jenő, dr. Czeizel Endre, Erős Zsolt) az elmúlt években valóban teltház előtt beszélhettek, tervezzük hasonló előadások szervezését.

Iskolánkban minden tavasszal az 5. évfolyamon megrendezzük az egészség hetét, ahol külsős szakemberek (védőnő, fogorvos, természetgyógyász) tartanak előadásokat a helyes táplálkozásról, a tisztálkodásról, a fogápolásról. Osztályfőnöki órákra gyakran hívjuk beszélgetésre a rendőrség egy-egy képviselőjét. Az előző tanévtől kezdődően

9 21. kérdőív

10 25. kérdőív

11 37. kérdőív

12 53. kérdőív

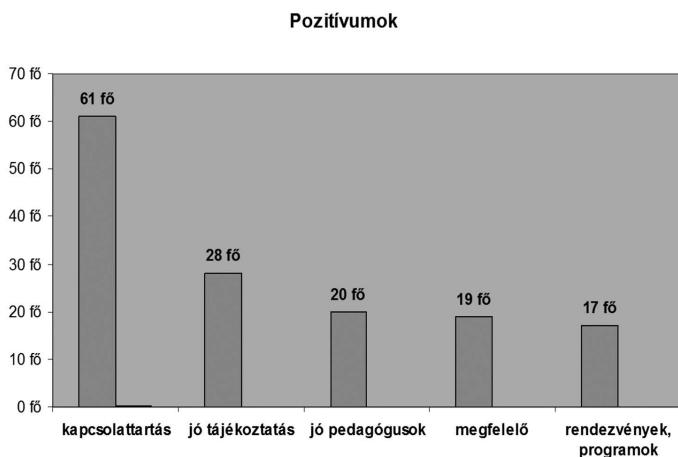
13 94. kérdőív

14 157. kérdőív



pénzügyi szakember tart foglalkozást az osztályoknak a családi gazdálkodásról. Diákjaink hallgathattak előadást a mobiltelefonok helyes használatáról is.

Pozitívumként legtöbbször a jó kapcsolattartást emelték ki, ami azt jelenti, hogy kollegáim a szülőkkel is megtalálták a megfelelő hangot. Az értékelések szerint barátságosak, együttműködőek, segítőkészek, elérhetőek. A jó tájékoztatásban szintén nekik van nagy szerepük, az ellenőrzőbe beírt értesítések, az osztály előtti hirdetőtáblák az ő munkájukat, gondosságukat dicsérik. A szülők egy része szakmailag is elismerte a pedagógusokat, egy részük pedig egyszerűen mindent megfelelőnek tartott. (10. ábra)



**10. ábra**

Néhány példa a szülők visszajelzéseiből. „Teljesen elégedett vagyok. Gyermekem szívesen jár iskolába. Szereti a pedagógusokat, diákokat.”<sup>15</sup> „Mindig időben értesülök az aktuális dolgokról.”<sup>16</sup> „Gyermekemmel kapcsolatos információk őszinték, nyíltak, figyelmesek.”<sup>17</sup> „A tanárok segítőkészek, mind a szülővel, mind a diákkal szemben.”<sup>18</sup> „Az oktatás, ahogy a gyermekemet nevelik, tanítják, nagyon tetszik. A pedagógusok munkája kiváló!”<sup>19</sup>

„A nevelők és az igazgatóság is maximálisan a segítségemre van gyermekem nevelésében és tanításában.”<sup>20</sup> „Az osztályfőnök és az iskola kapcsolata jó a szülőkkel. Reális, pontos képet kapok gyermekem eredményeiről, magatartásáról. A hiányosságokat jelzik, segítenek a legmegfelelőbb megoldásban. Az iskola gyermekközpontú, kiemeli és segíti a gyerekek fejlődését, megtalálja a gyerek tehetségét, amelyet szakkörök szervezésében segít erősíteni.”<sup>21</sup>

„Véleményem szerint az iskola-szülő kapcsolat működik. Minden tájékoztatás, infó, ami a szülőre vonatkozik, szerintem eljut hozzá, ha a szülő érdektelen, ez már nem az iskola mulasztása.”<sup>22</sup>

15 176. kérdőív

16 6. kérdőív

17 128. kérdőív

18 4. kérdőív

19 96. kérdőív

20 31. és 164. kérdőív (véltetőn testvérpárról van szó, a szöveg szó szerint megegyezik)

21 255. kérdőív

22 254. kérdőív

Természetesen akad olyan is, aki nem találta meg a közös nevezőt a pedagógussal: „Nem ismerik el a szülők fontosságát a gyerek tanulási sikereiben.”<sup>23</sup>

A szülők többsége a kapcsolattartást megfelelőnek tartja. „Rendszeres szülői értekezletek, fogadóórák. A tanárokkal a kapcsolattartás telefonon is lehetséges.”<sup>24</sup> „Az internet nagy segítség az információk áramlásában.”<sup>25</sup> Van, aki ezt hiányolja – pedig a visszajelzések szerint több helyen is működik. Nyilván különbözőek a kollegák szokásai – ahogy a szülői elvárások sem egyformák. „Én jónak tartanám, ha pl. e-mailen lehetne érdeklődni a tanároktól a gyerek jegyeiről vagy szerepléséről. Pl. én szívesen kontrollálnám a gyerek tanulását, viselkedését pár mondatban. Mivel felsőben nem igen járunk be az iskolába (szülők) és a tanárok amúgy is elfoglaltak, ez jó módszer lehetne.”<sup>26</sup> Van, aki ezt nem helyesli: „Nem értek egyet azzal, hogy a pedagógusok facebook csoportot hoznak létre és ott is tájékoztatják a szülőket.”<sup>27</sup>

17 fő emelte ki az iskola által szervezett rendezvények színvonalát, a programok sokszínűségét. „Változatos programok (Erdei iskola, Erzsébet-tábor, osztálykirándulások, könyvtárlátogatás, »osztálybuli«).”<sup>28</sup>

A pozitívumok között szerepelt még a szép, tiszta környezet, a fegyelem, a tanárok reggeli ügyelete. „Nagyon örülök annak, hogy ilyen szigorúan tartják a gyerekeket. Örülök annak, hogy kilépő nélkül nem engedik ki a gyerekeket az iskolából, amikor csak kedvük tartja.”<sup>29</sup> „Nagyon értékelem a szigort, a fegyelmet, a reggeli gyülekezők rendjét. Minden elismerésem az összes pedagógusnak, aki ebben a munkában részt vesz.”<sup>30</sup>

## 5. Összegzés

A kérdőívre kapott válaszok mennyiségét megfelelőnek ítélem, a válaszadók megoszlása (alsó-felső tagozat, bejáró-helybeli) megfelel az iskolai statisztikai adatoknak. A szülők végzettségére, a családok összetételére vonatkozó adatok megegyeznek a KSH 2011-es adataival. Ezért megállapítható, hogy a kérdőívben kapott válaszok reális képet nyújtanak.

A szülők túlnyomó többsége elégedett volt az intézményünkkel, iskolaválasztási szempontjaik eredeti elképzeléseinket, feltevéseinket igazolták. A nyílt válaszokban megjelölt negatívumok, hiányosságok nem általánosak.

A kérdésekre kapott válaszok megerősítettek abban, hogy kollegáim lelkiismeretesen végzik munkájukat. A szülők elégedettsége a beiratkozó elsősök számában is megnyilvánul.

A vezetés szempontjából érdekes lett volna, ha vissza lehet keresni, hogy mely nevelőt dicsérik, melyiket marasztalják el a szülők. Elképzelhető azonban, hogy amennyiben az osztályt is meg kell jelölni, azaz csökken az anonimitás, kevésbé őszinte válaszok érkeznek.

Az építő jellegű javaslatokat átgondoljuk, s eredményeink megtartása mellett, lehetőségeinkhez mérten igyekszünk javítani hibáinkon, hiányosságainkon.

23 146. kérdőív

24 272. kérdőív

25 204. kérdőív

26 158. kérdőív

27 111. kérdőív

28 16. kérdőív

29 120. kérdőív

30 253. kérdőív

**Felhasznált irodalom***Nyomtatásban megjelent irodalom*

Imre Anna: Család és iskola. In: *Educatio*, 2002/3. sz.,

[www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=7](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=7)

Nádasi Mária: A kikérdezés. In Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. 2000. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, p. 171-211

*Interneten található irodalom*

Iskolánkról néhány mondatban... In: A Dombóvári Belvárosi Általános és Alapfokú Művészeti Iskola honlapja [2014. 04. 04] [belvarosi.apok.hu/index.php?menu=3](http://belvarosi.apok.hu/index.php?menu=3)

Jelentés a magyar közoktatásról 2010. [2014.03.09]

[www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/tartalomjegyzek](http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/tartalomjegyzek)

Központi Statisztikai Hivatal adatai: a 2011 évi népszámlálás eredményei,

[2014.03.09] [www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_teruleti\\_00](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00)



## Az óvodás gyermekek tévézési szokásai egy somogyi kistelepülésen

Pavlyényiné Boza Anita,<sup>1</sup> Bencéné dr. Fekete Andrea<sup>2</sup>

**Abstract**      **Television-watching habits of children in kindergartens in a village of Somogy county** Children at this young age, when they attend kindergarten, do not yet have a developed system of values; they cannot make difference between reality and the vision that they see on television. However, many of nowadays children spend the majority of their free time in front of the television sets, and just watch what they find. The main topic of this research is to discover the television-watching habits of the kindergarten-aged community of a small village in Somogy county. The work seeks to answer the questions how much the parents control the television-watching activity of their children; whether they are aware how much their children watches television and which programmes; and if they recognize the possible positive or negative effects of this activity.

**Keywords:**      kindergarten • education • television • personal development

### Bevezetés

Pedagógiai hitvallásom alap gondolata az, hogy csak boldog gyermekből lehet boldog felnőtt. Nagyon meghatározó tehát mindenki életében az óvoda három éve is, ekkor is fontos, hogy a gyermekek számára nyugodt, derűs, meghitt perceket, órákat szerezzünk, élményekkel gazdagítsuk a felcseperedő nemzedéket, gondjaikra, bajaikra odafigyeljünk. Kiemelt cél, hogy olyan útravalóval indítsuk el őket az életben, amely hozzásegíti, hogy a későbbiekben sikeres, nyitott, szeretetteljes, harmonikus egyénekké váljanak, akik képesek lesznek maguk és embertársaik számára kicsit jobbra, toleránsabbá tenni mai rohanó, felgyorsult világunkat.

Egy-egy óvodai nap folyamán kötetlen beszélgetésekre is sor kerül. A gyerekek elmesélik, hogy kinek hogy telt az előző napja, mit játszott, amikor az óvodából hazament. Egy ilyen beszélgetés keltette fel az érdeklődésemet, hogy mit is néznek valójában az óvodások a televízióban. A gyerekek az első kérdésemre hirtelen felsoroltak pár filmet, amelyet már láttak: a Fűrész, A texasi láncfűrész gyilkos, A kukorica gyermekei,

1 Nagyberki Pillangó Óvoda  
E-mail: bozaani@gmail.com

2 Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
E-mail: feketee.andrea@ke.hu

Gyilkos cápa, Alkonyat, A balta. Ezek a filmcímek inspiráltak arra, hogy kutatásom témája az óvodánkba járó gyermekek televíziózási szokásainak felmérése legyen.

Nem lehet vitatkozni azzal a ténnyel, hogy erőszakos, agresszív a világ, amiben élünk. Elég, ha az esti híradásokban hallható betörésekre, gyilkosságokra gondolunk, vagy az egyre gyakrabban előforduló állatkínzásokra, az iskolai erőszakra, melyeket gyermekek követnek el társaik ellen. Az is biztos, hogy a technika forradalmának köszönhetően az informatikai cégek szinte naponta rukkolnak elő újabb és újabb okostelefonokkal, számítógépes játékokkal, és ezek közül a termékek közül nem egy megtalálható a magyar háztartásokban. A gyermekek is egyre fiatalabb korban válnak a mobiltelefon rabjává, tudják kezelni a számítógépet, játsszák a játékokat az X-boxon, és kattintgatják a televízió távkapcsolóját.

Sok kutatás irányul arra, hogy megvizsgálja, hogy milyen összefüggés van a televíziózás és az erőszakos, agresszív viselkedések között, illetve arra, hogy megmutassa a televízió hatására milyen hatása van a gyermekekre (Frydman 2008). Azok, akik a televíziózás ellen érvelnek, példának hoznak fel olyan támadásokat, melyeket gyermekek, fiatalok követek el diáktársaik, tanáraik sérelmére, és mindezért a médiát okolják. Akik a tévénézés mellett foglalnak állást, azok pedig azt állítják, hogy aki hajlamos az agresszióra, az akkor is úgy fog viselkedni, ha nem nézi egész nap a készüléket. Kinek van igaza? Lehetséges, hogy valóban nem azon múlik, megnéz-e a gyermek egy-egy akciófilmet vagy erőszakos tartalmú mesét, ha mindemellett szülei foglalkoznak vele, ha ingergazdag s mindemellett harmonikus közegben nő fel?

### **Az óvodások és a televízió**

Napjainkban elég nehéz olyan családot találni, ahol ne volna televíziókészülék. Az ember fáradtan hazamegy, bekapcsolja, mert jó semmit sem csinálni, csak nézni szórakozásképpen egy vetélkedőt, egy főzőműsort vagy egy izgalmas filmet. Akik a televízió ellen beszélnek, azok hangsúlyozzák káros hatásait: árt a szemnek, elbutít, hizlal, ha sokat ülünk előtte, agresszívvá tesz, sok családban „bébicsőszként” funkcionál. Akik mellette érvelnek, azok szerint semmi rossz nincs abban, ha tévénézünk, mert egy-egy műsorból lehet tanulni, jobb, ha a gyerek tévét nézi, mintha az utcán lógná, és különben is, legalább addig lefoglalja magát, és a szülő is tudja tenni a dolgát (Szilágyi M. 2014).

Ugyanakkor azzal is nehéz lenne vitatkozni, hogy úgy tűnik, mintha a tévé uralma véget vetne a „védett gyerekkornak”. „A tévé korában a világ megismerése »mintha« személyes tapasztalatok útján történne, és azonnali belépés a felnőtt világba (Kósa 2004).

A Nemzeti Média- és Hírközlési Tanács műsorfigyelő és elemző osztálya minden évben felmérést végez az ország tévénézési szokásairól. 2013. augusztus-szeptember hónapjában olyan online felmérést készítettek, mely a 16 éven aluli gyermeke(ke)t nevelő szülőket célozta. Kutatásuk az eddig kevésbé vizsgált, három év alatti gyerekeket nevelő szülők televíziózási szokásait is próbálta feltérképezni. Internetes kérdőívet készítettek, melynek az alábbi négy kérdés állt a középpontjában:

Hogyan vélekednek a szülők a három év alatti csemeték médiafogyasztásáról?

A televíziózás kontrollálásával kapcsolatos attitűdjük tükröződik-e saját gyermekeik nevelése során?

Hasznosnak gondolnák-e a káros tartalom típusát jelölő piktogramok bevezetését, melyek lehetővé tennék, hogy a szülő gyermeke számára személyre szabottan választ-hasson a műsorkínálatból?

Segítené-e őket, ha a gyerekek számára építő műsorokra is felhívnák a figyelmüket?

A kérdőíveket többségében felsőfokú végzettségű, városban élő, 30–39 éves nők töltötték ki, s a készítőik négy korosztályi kategóriára bontották a megkérdezetteket gyermekeik életkora szerint: 1–3 év, 4–6 év, 7–11 év és 12–16 év. Kutatásom szempontjából az első két kategória adatait tekintettem át. A kitöltött kérdőívek alapján megállapították, hogy a három éven aluli gyermekek többsége maximum egy órát, viszont 22%-uk naponta 1–3 órát is tévézhet, és csupán 20 százalékra tehető azon gyerekek aránya, akik egyáltalán nem nézhetnek tévét. A szülők 51%-a szerint ez nem sok, és csak 19%-uk érzi úgy, hogy gyermekével szemben túl engedékeny a tévénezést illetően. Megdöbbentő adat, hogy a három éven aluliak 78%-a néz tévét, videót vagy DVD-t (vagy mindhármat), a gyermekek közel kétharmada már 1–3 évesen rendszeresen tévézett, és ötéves korára már minden gyermek kivétel nélkül figyelemmel kísért egy-egy televízióadást.

Annak ellenére, hogy a legtöbb szülő szerint a három éven aluliakra a tévénezés kedvezőtlen hatást gyakorol, minden negyedik gyereknél előfordul, hogy egyedül televíziózik, s ez az arány a hétvégenként, illetve alkalomadtán magukra hagyott gyermekekkel együtt eléri a 73 százalékot is (Médiatanács 2014).

### A televízióban látottak és a valóság

A gyermekek óvodáskorban még nem tudnak különbséget tenni a valóság és a tévében látottak között. Úgy élik meg, amit a készülékben látnak, mintha valóban megtörtént volna, és nem értik, hogy a filmben látott színészek csak szerepelnek. Ezért fordul elő, hogy sok gyermek azt hiszi, a tévében látott emberek, mesehősök valóban a készülékben laknak. Éppen ezért ha olyat látnak, ami megrázza őket, az összezavarhatja érzelmeiket, feszültséget válthat ki bennük, labilissá teheti őket.

A gyerekek nem többnyire nem ugyanúgy a tévében látottakat, mint a felnőttek. Ráadásul a filmes, a televíziós „nyelv” másképpen írja le az eseményeket, jelenségeket, mint a beszéd vagy az írás; „a filmes-, tévés ábrázolás másképp »mondja el« azt, ami az észlelésben egyértelmű” (Kósa 2004).

Természetesen a gyermekek ebben a korban még azt sem tudják tehát eldönteni, hogy mi a megfelelő műsor számukra, mi az, amit jó, ha látnak.

Egy Huston által 1992-ben felmérés szerint mire egy gyermek 18 éves lesz, átlagban 200 000 erőszakos eseményt és 40 000 gyilkosságot lát (Szilágyi M. 2014). Ha egy óvodáskorú gyermek agressziót lát a tévében, akkor azt nem tudja feldolgozni, szorongani kezd, és felhalmozódva indulatokat szül. (Ez nemcsak a filmekre igaz, hanem a mesefilmekben látott erőszakra is.) Ráadásul az ilyen jelenetek, epizódok azt az üzenetet is hordozzák, hogy a konfliktushelyzetek lehetséges megoldása az erőszak.

Azok a gyermekek, akik sokat néznek tévét, nagyon hamar hozzászoknak ahhoz, hogy a készülékben látottak állandóan változnak, szinte stopperrel mérhető, hogy hat másodpercenként kötelező történnie valaminek (Gombos 2006).

A képernyő vibrálása ingerli őket, és újabb és újabb jelenetekkel ragadja meg a figyelmüket. Ezeket a gyermekeket ezután már nehéz lekötni mesével, játékkal, mert nem érdekli őket, nem olyan színes, nem olyan „pörgős”, mint a tévében látottak. Másrészt, ha sokáig fent maradnak este vagy akár éjszaka, az óvodában a fáradtságtól sem tudnak figyelni.

A gyermek fő tevékenysége a játék, a játékban dolgozza fel élményeit, játssza ki magából a feszültségeket, fejlődnek társas kapcsolatai (Szilágyi M 2014). A gyermekek személyiségfejlődésében alapvető fontosságú a játék: az értelmi, érzelmi és szociális

fejlődésben egyaránt. Átszövi az egész gyermekkort, és rengeteg áldásos hatása van: a játékban újraélheti a valóságban tapasztalt élményeit, fejlődnek társas kapcsolatai, lehetőséget ad a meglévő tudásának beépülésére, kijátszhatja magából félelmeit, feszültségeit. Jellemző egyfajta fejlődés a játéktevékenységben: az egyszerű gyakorlójátéktól óvodáskor végére eljutnak a szerepjátékig, szabályjátékig. Az együttlétben is változás figyelhető meg: míg eleinte szívesen tevékenykednek, játszanak egyedül, a későbbiekben már keresik egymás társaságát, élvezik, hogy együtt játszanak. (Mérei, V. Binét 1998, 122.)

Amennyiben azonban a tévénézés elveszi az időt a játéktól, a gyermekben feldolgozatlan történések, tapasztalatok maradhatnak. Passzívabbá válhatnak, csökkenhet képzelőerejük, hiszen a tévében mindent készen kapnak. Érdeklődésük is változhat: nem kötik le őket a különböző játékszerek, nem tudnak együtt játszani társaikkal.

Óvodáskorban a gyermekek életében alapvetően fontos szerepet tölt be az érzelem. Mindent az érzelmein keresztül közelít meg, s ha hatni szeretnénk rá, azt is csak ezen keresztül tudjuk elérni nála. Ugyanakkor érzelmei még gyorsan változnak, labilisak. Szociális szempontból jellemző, hogy az idő előre haladtával társas kapcsolataik egyre magasabb szintre jutnak: a kezdeti magányos vagy egymás melletti tevékenykedést felváltja az együtt játszás öröme. Nagycsoportra kialakul náluk a feladattudat és a szabálytudat, tevékenységeikben kitartóbbakká válnak. Erre az időszakra tehető az erkölcsi kategóriák (jó, rossz) kialakulásának kezdete is. (Mérei, V. Binét 1998, 214.)

Amikor egy lakásban állandóan szól a tévékészülék, a gyermekek ezt később is igényelni fogják, mint háttérzajt. Az is nyilvánvaló, hogy az olyan családoknál, ahol reggeltől estig be van kapcsolva a tévé, a családtagok csak a tévézés közben, egymásra csak félig-meddig odafigyelve, fél szemmel a készülékre tapadva beszélgetnek.

A televízió függőséget okoz, minél több időt tölt a gyermek tévé előtt, annál jobban vágyik rá. Egy tévéfüggő gyermeknél viszont nyilvánvaló, hogy ha választania kell bármilyen más tevékenység és tévézés között, utóbbi mellett teszi le a voksát.

Az óvodáskorú gyermekeknek nagy a mozgásigényük, ekkor alakul mozgáskoordinációjuk, finommotorikájuk. A sok egy helyben, tévé előtt ülés nem segíti a mozgás fejlődését, sőt, károsan hathat egészségükre: romlik a szemük. Az is tény, hogy a tévéző gyermekek többsége elhízik: nassolnak tévézés közben, kevesebb időt töltenek a szabadban mozogva, sportolva.

A sok ülés, a mozgás hiánya miatt fejletlenebb lesz az egyensúlyérzékük, ez pedig – a neurológiai harmonizáció hiányát okozva – később szövegértési problémaként is jelentkezik. (Gyarmathy 2012.)

Ha a szülők megengedik, hogy gyermekük sokáig tévézzen vagy tévére aludjon el, akkor a gyermek napi alvásigénye nem teljesül, ezért feszültté válik. Ez a feszültség aztán végigkíséri napjukat, az óvodában nem tudnak odafigyelni, ingerültebbek, síró-sabbak lehetnek. (Családívilág, 2010.)

## **A kutatás bemutatása**

A kutatás témája egy somogyi kistélepülés óvodáskorú gyermekközösségének televízió nézési szokásainak felmérése. A vizsgálat során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy az intézményünkbe járó óvodások szülei mennyire kontrollálják gyermekük televízió nézési szokásait, tisztában vannak-e azzal, mennyit néz gyermekük tévét, milyen műsorokat, és azoknak észreveszik-e esetleges pozitív, negatív hatásait.

A kutatás során a kérdőíves módszer került alkalmazásra a szülők esetében, illetve



a gyermekekkel interjú készült. A felmérés 2014 februárjában készült egy kistelepülés óvodájában. A családok anonimitása biztosított volt, a kitöltött kérdőíveket egy dobozba gyűjtötték össze az óvónők. A kérdőív értékelése során a válaszokból az derült ki, hogy a szülők nagy része őszinte volt, nem úgy töltötték ki a kérdőívet, hogy az jobb fényt vessen a családra, hanem bátran beírták, ha a gyermek például horrorfilmeket néz otthon. Természetesen a felmérés nem szignifikáns, hiszen kisszámú családot sikerült csak felmérni, éppen ezért a kutatás során kapott eredményekből általánosítani nem lehet.

### **A kutatási hipotézisek**

A kutatást megelőzően feltételeztem, hogy minél alacsonyabb iskolai végzettségűek a szülők, annál kevésbé kontrollálják a gyermekük tévézési szokásait.

Úgy gondoltam, hogy minél többet néz tévét a gyermek, a család, annál kevesebb időt tudnak együtt tölteni – minőségi időtöltésre gondolok, például játék az udvaron, a játszótéren stb.

Véleményem szerint a gyermekek sokkal több időt töltenek a képernyő előtt, mint kellene, és szinte válogatás nélkül nézhetnek nem nekik való műsorokat is.

Szerintem a gyermekszobában elhelyezett televízió lehetetlenné teszi a szülők számára, hogy kontrollálják, gyermekük milyen műsort nézhet.

Bizonyos számomra, hogy ha felnőtteknek szóló filmeket, kiváltképp horrort néznek a gyermekek, azok károsan hatnak a lelki világukra, félelmet, esetenként agressziót válthatnak ki.

### **Az intézmény bemutatása**

Az intézmény egy somogyi faluban, a katolikus templom és az általános iskola közvetlen szomszédságában helyezkedik el, maga az épület műemléknek van nyilvánítva. Két tágas csoportszobájában jelenleg két vegyes csoporttal működik – Méhecske- és Katicacsoporthoz, a harmadik csoportszobából tornaszoba lett. Nagy kiterjedésű, füves udvara lehetőséget biztosít a mindennapi mozgásra. Az előkert gazdag növényvilága évről évre bővül, az udvar fái, cserjéi kellemes árnyékoltságot nyújtanak a gyermekek számára. Az intézmény vonzáskörzete a falu családi házai, a gyerekek jó része generációs családdal rendelkező családokból jön, nagyszülők–szülők–gyermekek laknak együtt vagy egymás közelében. Az óvodáról is elmondható, hogy úgynevezett többgenerációs óvoda, hiszen gyermekeink szüleinek jó része ebben az óvodában kezdte gyermekéveit. A munkanélküliek aránya a szülői közösségben nagyon magas, ennek megfelelően jelentős számban van a gyermekek között hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, így az óvoda számukra a biztonságot, az állandóságot jelenti.

Az intézmény férőhelye 50 fő, jelenleg 38 gyermek jár az óvodába. Az intézményben egyre növekszik a hátrányos helyzetű gyermekek száma és aránya. A lakóhelyünket munkanélküliség, a családok elszegényedése sújtja, s ez nevelési problémaként is jelentkezik óvodánkban. (Pavlenyiné 2013.)

A kutatásban az egész óvoda részt vett. A 38 gyermekből 17 fiú, 21 lány, a nemek aránya tehát majdnem kiegyenlített. Sajnálatos módon évről évre kevesebb az óvodába beiratkozó gyermekek száma településünkön. A családok nem mernek több gyermeket vállalni a munkanélküliség és a pénztelenség miatt. Nem egy olyan kisgyermekünk van, akinek szülei már előre tartanak attól, hogy télen miből vesznek tűzifát. Éppen ezért

szeretik, ha gyermekük óvodában van, mert tudják, hogy ott biztonságban, melegben jól érzi magát, biztosítva van az étkezése, és gyermektársak veszik körül.

A gyermekek életkoruk alapján már kevésbé egységes képet mutatnak: az óvodába jár 12 hároméves, 4 négyéves, 9 ötéves és 13 hatéves gyermek. Vegyes csoportok lévén mindkét csoportban minden korosztályból van óvodás. Az óvodai felvételkor természetesen a testvérek minden esetben egy csoportba kerülnek, de ha van hely, akkor az egyéb szülői kéréseket is teljesíteni szoktuk. Ilyen például, ha baráti házaspárok, szomszédok kérik, hogy csemetéiket egy helyre írják, vagy ha unokatestvéreket szeretnének egy csoportba járatni.

A munkanélküliség és az elszegényedés miatt gyermekeink több mint fele hátrányos helyzetű: 26 gyermek, illetve a halmozottan hátrányos helyzetűek száma is magas, 7. Sajnálatos módon ez érződik a családok mindennapjain: anyagi gondokkal küzdenek, ami kihathat a családi életükre is. A szülők sokszor türelmetlenek, ingerültek, nincs idejük és kedvük foglalkozni gyermekükkel. Az óvónők tudatosan figyelnek arra, hogy az integrációt megvalósítva mindkét csoportban közel azonos arányban legyenek a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek.

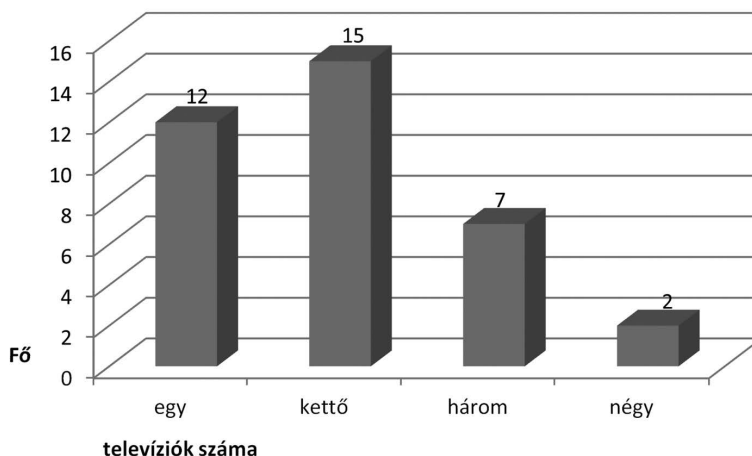
A 38 kiosztott kérdőívből 36-ot hoztak vissza, ez a megkérdezettek 94,7%-át jelenti. A legtöbben csak aláhúzták vagy bekarikázták a lehetséges válaszok közül azokat, amik illenek a családra, kevesebben voltak azok, akik szöveges választ is adtak a nyitott kérdéseknél.

Az első három kérdés arra vonatkozott, hogy a szülők milyen korúak, illetve milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek. A párok többségénél mindkét fél 30-40 év közötti, ebből arra lehet következtetni, hogy a gyermekvállalás kissé kitolódik, a nők nem a 20-as éveikben vállaltak gyermeket, hanem kicsit később. Napjainkban egyre nő azon házaspárok száma, akik várnak a gyermekvállalással, mert szeretnének előbb anyagi biztonságot teremteni leendő családjuk számára. Sajnos egyre többen vannak azok a párok is, akiknél valami nehézség adódik a teherbeesés során, óvodánkba is jár két gyermek, akiket örökbe fogadtak, mert a párnak nem lehetett saját gyermeke. A kérdőív kitöltői között azonos arányú azoknak a száma, ahol mindkét fél 30 év alatti, illetve azoké, ahol az egyikőjük 30 év alatti, másikuk 30 és 40 év közötti. Három olyan gyermek van, aki csonka családban nevelkedik, és egyikőjük esetében sem nyilatkozott a kérdőívet kitöltő szülő a gyermek másik szülőjéről. Egy olyan házaspár van, ahol az egyik szülő 30 év alatti, a másik 40 és 50 közötti, náluk viszonylag nagy a korkülönbség az édesapa javára.

Az édesapák iskolai végzettségénél látható, hogy elég nagy számban vannak a csak általános iskolát végzettek. Magyarázható ez azzal, hogy óvodánkban elég sok a roma kisebbségi gyermekek száma, akiknek szülei csak a nyolc általánost fejezték be. Legtöbben vannak azok az apák, akik szakmunkásképzőbe jártak, és valamilyen szakmát szereztek. Érettségizett négy fő van, és csak egy édesapa járt főiskolára.

Az édesanyáknál sajnos legnagyobb számban vannak azok, akik csak az általános iskolát végezték el. Valószínűleg ez azzal magyarázható, hogy hamar férjhez mentek, gyermeket vállaltak (ők azok a párok, ahol mindkét fél 30 év alatti), vagy a családnak nem volt pénze iskolába járatni a gyermeküket, már fiatalon munkába kellett állnia. Az édesanyák közül dupla annyian szereztek érettségit, mint az édesapák, és köztük is egy fő van, aki egyetemet végzett. (A főiskolát végzett apa és az egyetemet végzett anya egyébként házastársak.)

A következő kérdések már a televíziózási szokások feltárására irányultak. Az alábbi ábrán az látható, hogy az egyes családok lakásában mennyi televíziókészülék található.



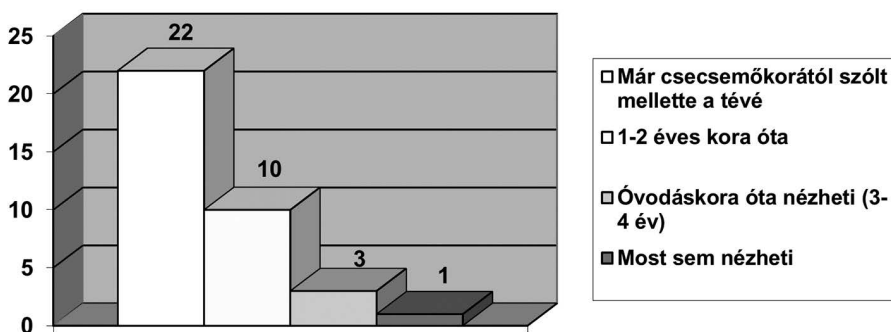
**1. ábra | Hány televíziójuk van otthon?**

A megkérdezett családok mindegyikének van otthon televíziója, tehát nincs olyan lakás, ahol ne lenne készülék. A legtöbb helyen két tévé van a lakásban, hét családnál van három készülék, és két olyan család van, ahol négy készülék is található. Számomra ez kissé paradox állapot: annak ellenére, hogy a szülők jó része munkanélküli, és a gyermekük hátrányos helyzetű, akár több televízió is van a család birtokában. Másrészt elgondolkodtató, hogy ahol négy tévékészülék található a háztartásban, ott valószínűleg minden helyiségben van: gyermekszoba, hálószoba, nappali, konyha. Amennyiben ez így van, és minden családtag ott tévézik, ahol épp tartózkodik (tegyük fel, apuka a nappaliban focit néz, anyuka a konyhában főzés közben TV Paprikát, a gyerekek a gyerekszobában mesét), akkor ők vajon mennyit beszélgetnek, játszanak együtt? Ez egyértelműen káros hatást rejt magában; mégpedig a szülőkkel való interakció csökkenését. Korábbi kutatások is arra irányították a figyelmet, hogy amíg megy a televízió, addig a szülők és gyerekek kevesebbet törődnek egymással, nem nagyon beszélgetnek, pedig ez élő szó elengedhetetlenül fontos lenne a gyermek nyelvi készségeinek fejlődése szempontjából (Balogh 2011).

A következő kérdés arra irányult, hogy a gyermekszobában van-e tévé? A megkérdezettek több mint felénél 51,5%-nál a gyerekszobában is található tévé. Ellenben ha úgy tekintjük, hogy ezzel majdnem azonos arányú azoknak a száma, ahol viszont nincs a gyermekszobában készülék, akkor azt gondolom, hogy ez elég jó eloszlás. Nyilván amelyik családban csak egy televízió található, ott az vagy a nappaliban vagy a szülők hálójában található, nem a gyerekszobában. A Nielsen Közönségmérés Magyarországon 2013 őszén végzett felmérésének eredménye hasonló adatokat közöl, mint ami az én kutatásomból kiderült: a magyar háztartások 55%-ában egy, 34%-ában két televízió van, és 11% az, ahol három vagy annál több tévé található (Nielsen 2013). Véleményem szerint azok a szülők, akik gyermekük szobájába tévékészüléket helyeznek el, tisztában kell, hogy legyenek azzal, hogy ezzel mintegy kiengedik a kontrollt a kezükből: mennyiségi és tartalmi szempontból egyaránt. Értem ezalatt azt, hogy amíg ők kint tartózkodnak,

addig nincs rálátásuk arra, hogy a gyermek mikor kapcsolja be a tévét, és azon mit néz. Így fordulhat elő, hogy a gyermekek idő előtt találkozhatnak erőszakos, félelmetes, de akár pornográf tartalmakkal is szüleik tudta nélkül.

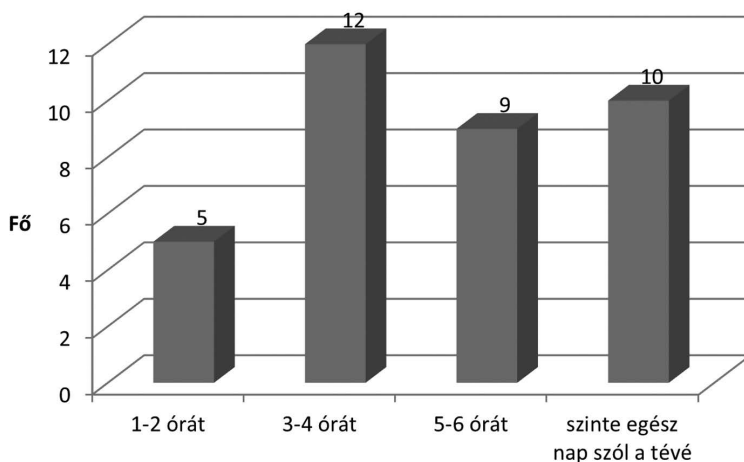
Közel fele-fele arányú azon családok száma, ahol a gyermek bekapcsolhatja a tévé készüléket a szülők engedélye nélkül, és ahol nem teheti ezt meg. Ha a gyermek minden további nélkül bekapcsolhatja a készüléket, akkor joggal feltételezhetjük, hogy olyan műsort is választ, amit szeretne, ahhoz sem szükséges külön engedélyt kérnie.



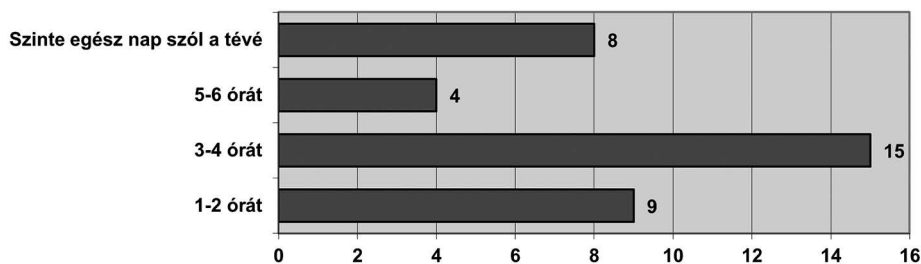
2. ábra | Mennyi idős korától nézhet a gyermeke tévét? Fő

A megkérdezettek közül csak egy család van (amelyikben az apa főiskolát, az anya egyetemet végzett), ahol a gyermek most, óvodás korában sem néz tévét. Érdekes lett volna, ha a kutatásban több olyan család is részt vett volna, ahol a szülőknek magasabb az iskolai végzettsége, mert akkor átfogóbb képet lehetne kapni arról, hogy hogyan vélekednek ők a tévénezésről. Ugyanakkor döbbenetes adat, hogy a családok többségénél már gyermekük csecsemőkorától szolt a tévé. Akinek van gyermeke, az tudja, hogy egy újszülött kisgyermek életében, főleg az első időszakban, milyen nagy szerepe van a nyugalomnak, a biztos, kiszámítható napirendnek, a szülők megnyugtató hangjának. Elképzelhetjük, hogy a kis csecsemő, aki ugyan látni még nem lát tökéletesen, de hallani hall, mit érezhet, amikor szolt mellette a tévé, és egy akciófilmben éppen robbantanak, vagy a Való Világban ordítva szidják egymást a játékosok. „Az Amerikai Gyermekegyógyászati Akadémia (AAP – American Academy of Pediatrics) egy évtizede már állást foglalt a televízió kisgyermekekre gyakorolt hatásairól. Az akkori ajánlás szerint a szülőknek két év alatti gyermekeiket erősen ajánlott távol tartaniuk a televíziózástól.” (Balogh 2011.) Ugyanezen a véleményen vannak más szakemberek is. Egyetértés van abban, hogy hároméves kor előtt semmilyen mértékben nem ajánlott tévéztetni gyermekünket. „Hat hónap és két év között érhető tetten azon érzékeny időszak, amikor a szimbólumalkotás révén képi formában jeleníti meg a környezetét, mikor a képekre még nem épülnek rá a fogalmak, és nincs elme, mi kontrollt gyakorolhatna a látottak felett. Ez az az időszak, melynek végére a csecsemő képessé válik arra, hogy különbséget tegyen a környezete és a saját érzései között. A képalkotás tehát teljes mértékben meghatározza a pszichét, és minden erőszakos hatás, mely ezt a folyamatot megtöri, negatívan hat erre az időszakra. A sugárzott műsorok gyorsan váltakozó képei nincsenek összhangban a csecsemő szimbólumalkotó világával. Nem tud különbséget tenni a virtuális valóság és a való világ között, ráadásul ebben az időszakban alapozódik meg az egész életét meghatározó érzelmi alapstruktúra. Ekkor formálódnak meg pszichéjének legmélyebb és legmeghatározóbb

archetípusai: ettől az időszaktól függ a később érvényesülő érzelmi intelligenciája, peszsimista vagy optimista beállítódása. Ez alatt a másfél-két év alatt alakul ki az érzelmi alaptónus, mely az egész életének hangnemévé válik. Ebben az időszakban a televízió, mint médium nem alkalmas arra, hogy játékos eszköze legyen a gyermeknevelésnek.” (Kulcsi 2008.)



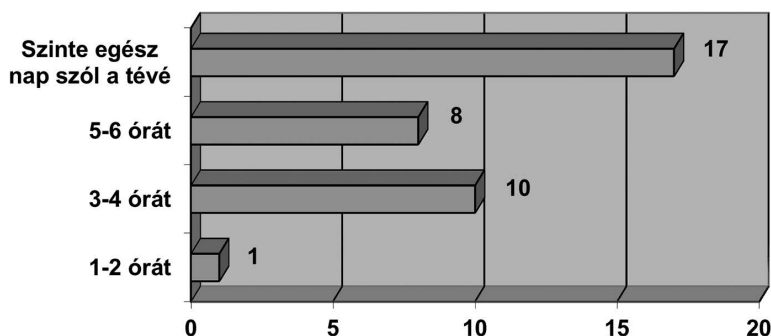
3. ábra | Mennyit tévéznek a család hét közben naponta?



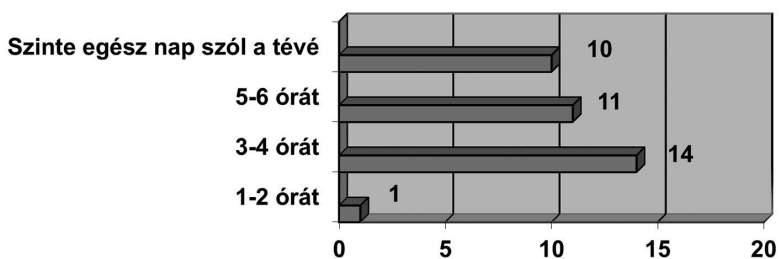
4. ábra | Mennyit tévéznek a gyermek hét közben naponta? Fő

Ne a televízió nevelje fel a gyereket! – ezzel a mottóval indított tévé reklámkampányt 2008 decemberében az Országos Rádió és Televízió Testület (ORTT). „A kampány fontosságát hangsúlyozva az ORTT arról tájékoztatta az MTI-t, hogy Magyarországon a gyermekek naponta legalább három órát töltenek tévénézéssel, a tizenkét év alattiak ennél is többet; utóbbiak közül minden hetedik-nyolcadik nézi a műsorokat esténként felnőtt felügyelete nélkül. A családok szabadidős tevékenységei között a televíziózás a ráfordított időtartam tekintetében egyértelműen uralkodó szerepet tölt be.” (MNO 2008.) Dr. Veres Andrea pszichológus szerint az óvodáskorú gyermekeknek heti 10-12 óránál többet nem szabadna tévézéssel tölteniük. Azonban a felmérésem szerint az óvodánkba járó gyermekeink nagyobb része ennek a dupláját teszi mégis, hét közben átlagban 3-4 órát nézik a tévét. Ha elképzeljük egy ovis gyermek napirendjét, akkor a legtöbbször általában délután 16–16.30 óra fele ér haza az óvodából. (Ha a szülők

dolgoznak, akkor még később.) Amennyiben utána számolunk, ha hét közben 3-4 órát tévézik a gyermek, akkor ez csak úgy történhet, hogy hazaérkezéskor rögtön bekapcsolják a tévét, és mondjuk 19 óráig, azaz fürdésig vagy vacsoráig ott is ülnek előtte. Ebben az esetben hol marad a játék vagy a kerékpározás a szabadban? Gyermekeink nagy része ezt egyébként beszélgetések során elmeséli, arra a kérdésre, hogy mit szoktak csinálni, amikor hazamennek az oviból, sokan azt mondják: „Hazamegyek, bekapcsolom a tévét, nézem kicsit”. Ezt sajnos országos szinten így van. „A fiatalok átlagosan napi három órán át néznek tévét, a gyerekek majd’ ötven százaléka pedig szülői felügyelet nélkül teszi ezt – tehát a Pokérontól a Rambóig bezáróan szinte bármit megnézhetnek. Kutatások azt is kimutatták, hogy a szabadidőnk kétharmadát nem a levegőn vagy a haverokkal töltjük, hanem a fotelba szorulva bámuljuk a tévét. Leginkább délután öt és este tíz között néznek az emberek tévét, miután hazaértek munkából/iskolából. A csatornák pedig régóta használják a »bébiszitter« funkciót – a kisebb gyerekek hamarabb kelnek, tehát hétfvégén a kora reggeli műsorok inkább nekik szólnak, aztán ahogy közeledik a tizenegy óra, úgy változik egyre inkább a kamaszokra fókuszáló műsorok irányába a kínálat.” (Nagy 2014.)



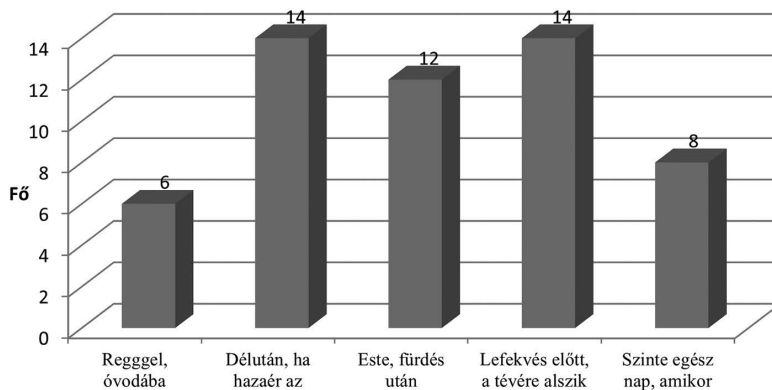
5. ábra | Mennyit tévézik a család hétfvégén?



6. ábra | Mennyit tévézik a gyermek hétfvégén?

Látható, hogy hétfvégén még több időt töltenek a családok és a gyermekek a tévé előtt, mint hét közben. Ez azért meglepő, mert azt gondolhatná az ember, hogy a szülők alig várják a hétfvégét, amikor van idejük közös programot csinálni csemetéikkel: séta, kirándulás, kertészkedés, állatkert, bábszínház, játszóház. Azonban felmérésemből az

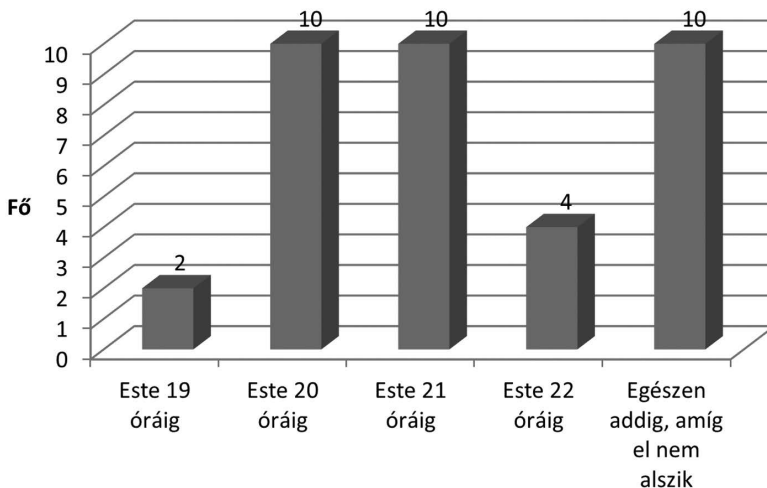
derül ki, hogy ez sajnos nem így van, a megkérdezettek majdnem felénél szinte egész nap szól a tévé. A csatornák nagy része is úgy van „kódolva”, hogy általában szombaton és vasárnap mesedömping van, ami szinte odaszögezi a gyermekeket a képernyő el. Csupán csak egy család van (a főiskolát végzett apa és egyetemi végzettségű anyja), ahol hétvégén is alig néznek tévét.



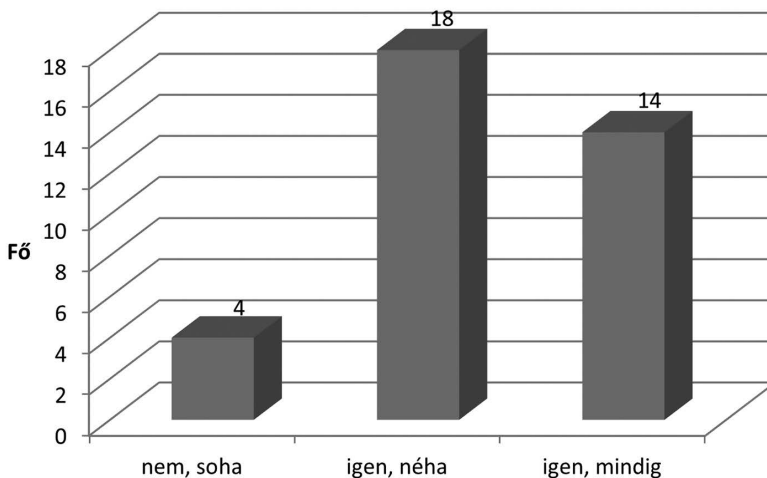
7. ábra | Mikor tévézik a gyermek?

A felmérés során megerősítést nyert, hogy az óvodás gyermekek nagy része az óvodából hazaérve játék helyett bekapcsolja a televíziót. Ugyanígy este, lefekvés előtt is tévéznek, sőt, arra is alszanak el. Szerintem ez rendkívül sajnálatos. Egyrészt így nincs behatárolva, hogy a gyermeknek mikor kell lefeküdni, mert akár még félálomban is sokáig hallgatja a tévét. Másrészt nem tanulja meg magát álomba ringatni, megszokja, hogy mindig szól valami háttérzaj. Véleményem szerint nem is lehet úgy igazán pihenni, ha villódzik a tévé (ezt még csukott szemmel is érzékeljük), és hallani a műsor zaját. Több szülő aláhúzta azt a választ, hogy reggel, óvodába indulás előtt: nem is kell csodálkozni, ha ezek a gyermekek már óvodába érkezéskor „fel vannak pörögve”, miután reggel, ahogy kinyitották a szemüket, bekapcsolják a tévét, és odatapadnak elé. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy ha a gyermek előbb kel, mint a szülei, akkor egyszerűbb leültetni őt mesét nézni, míg a szülők még „lustálkodnak” kicsit, vagy elkészítik a reggelit. Azt is többen őszintén bejelölték válaszukban, hogy gyermekük szinte egész nap tévézik, amikor csak tud. Ez bennem felveti azt a kérdést, hogy vajon számukra ez ennyire természetes, és nem látnak benne semmi károsat?

A következő kérdés az volt, hogy mi alapján választanak műsort a gyerekek? Elszomorító adat, hogy a válaszadók szerint a felmérésben részt vevő családok majdnem fele válogatás nélkül néz a televízióban bármit. Ez azt jelentheti, hogy kapcsolgatnak ide-oda, és találmra leragadnak egy-egy adásnál. Ezután következnek azok, akik műsorúság alapján választanak esti műsort, majd akik reklámok, filmajánlók alapján tévéznek.



8. ábra | Esténként meddig tévézhet a gyermek?



9. ábra | Előfordul-e, hogy a gyermek tévére alszik el?

Ebből a kérdésből következtethetünk arra is, hogy mikor fekszik le, illetve alszik el a gyermek. Megállapítható, hogy a két olyan család van, ahol az óvodást este 19 óráig engedik ébren lenni, és négy olyan, ahol este 22 óráig fent lehet. Ezeken kívül megoszlik azoknak az aránya, akik 20 illetve 21 óráig lehetnek fent, és ugyanennyien nyilatkoztak úgy, hogy addig tévézhet gyermekük, amíg el nem alszik. Erre konkrétan rá is kérdeztem a kutatásomban, és a válaszokból jól láthatjuk, hogy igen csekély azoknak a gyermekeknek a száma (egészen pontosan csak négyen vannak), akik még soha nem aludtak el a televízióra. Óvodásaink nagy része bizony úgy alszik el, hogy szól mellettük a tévé.

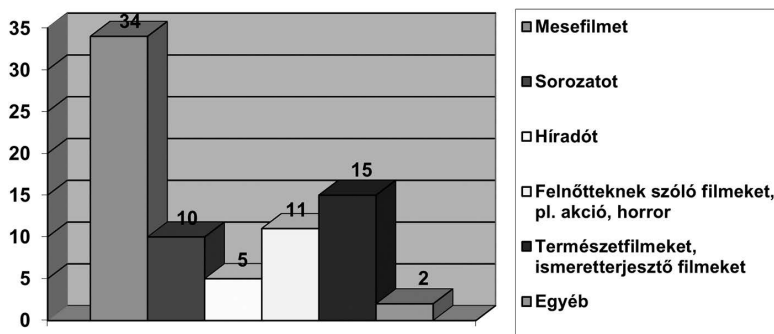
Kutatók hangsúlyozzák, hogy míg hároméves kor alatt azért is káros a gyermekekre nézve a tévézés, mert egyrészt nem elégül ki a kicsik napi 10–12 óra alvásiigénye, ha a délutáni alvás helyett mesét nézhetnek, másrészt este kikövetelik maguknak, hogy



tovább maradhassanak fel szüleikkel, mint ahogy egyébként le kellene feküdniük.

„Úgy tűnik, hogy a gyerekek bizonyos fejlettségi szint alatt, nagyjából 7–8 éves korukig nem képesek helyesen értelmezni a beállítások, jelenetek, vágások, ráúsztatások közti bonyolult viszonyrendszert. A cselekménynek, a térnek, a nézőpontoknak és főleg az időnek külön részekre tördelt ábrázolását általában csak tíz éves kor után kezdik megérteni, és a különböző technikák értelmezése még sokáig az életkori fejlettség függvénye” (Kósa 2004).

Ráadásul nagyon fontos, hogy a szülők kialakítsák az esti lefekvésési rituálét: fürdés után álomba ringatni, mesével elszenderíteni gyermeküket. Ez semmiképpen sem pótolható, helyettesíthető azzal, ha beültetik a képernyő elé, hogy nézzen filmeket, amíg el nem alszik.



10. ábra | Mit néz a gyermek a televízióban?

Az erre a kérdésre adott válaszok átfogó képet adtak arról, hogy a szülők mennyire foglalkoznak azzal, mit néz gyermekük. A kérdőívben több választ is megjelölhettek, mely alapján kiderült, hogy óvodásaink közül szinte mindenki néz mesefilmeket. Másodikként legtöbben a természetfilmeket, ismeretterjesztő filmeket jelölték meg, harmadik helyen a felnőtteknek szóló filmek végeztek (horror, akciófilm). Kiderült az is, hogy a gyermekek néznek sorozatot, valamint híradót, ketten jelölték meg az egyéb kategóriát, ami ebben az esetben sportműsort jelent.

Egy európai szintű felmérésből kiderült, hogy térségünkben a magyar gyermekek kapják a legnagyobb szabadságot a műsorok megválasztásában (Reserarch International).

Egy közleményben arról is olvashatunk, hogy „a külföldről behozott rajzfilmek sajnos sokszor rossz irányba terelik a gyerekek szemléletét. Élen járnak ebben a japán animék, ahol rendre azt a következtetést vonhatja le a néző, hogy egy problémát a legegyszerűbben egy fej-has-fej kombórúgással lehet megoldani, vagy hogy az igaz barátaid csak szörnyek lehetnek, mert az emberekben nem lehet megbízni” (Nagy 2014).

Sorozatok tekintetében a két hazai sorozat, az RTL Klubon futó Barátok közt, illetve a TV2 kórház sorozata, a Jóban Rosszban volt az, amelyet szüleikkel együtt a gyerekek is néztek, de újabban az Éjjel-nappal Budapest című dokureality sorozat lett a kedvenc. Ez a műsor a valóságshow-kra hasonlít, főszereplői budapesti fiatalok, akik együtt laknak, s napjaik nem szólnak másról, csak a bulizásról, szerelmeskedésről, bohóckodásról és veszekedésről. Van köztük biszexuális lány, aki lányokkal csókolózik

melltartóban, börtönviselt, agresszív autószerelő, terhességet hazudó tinédzserlány, szexmániás mixer, aki a sorozat összes hölgszereplőjével lefeküdt már stb. A sorozat minden részében hallható káromkodás, gyakran látható verekedés, veszekedés, tányértörés és szexuális megnyilvánulás. Komolyan elgondolkodtató, hogy azok az óvodások, akik mindezt látják, milyen képet kapnak a világról, az emberekről, a kommunikációról, a konfliktushelyzetek megoldásairól.

Híradót öt gyermekünk néz, valószínűleg szüleikkel együtt kísérik figyelemmel az esti sorozat előtt. Aki mindennap szeretne értesülni arról, mi történik a nagyvilágban, az általában az alábbi hírekkel találkozhat egy-egy este során: karambolozott, rászakadt a munkásokra a föld, meggyilkolták, leégett a háza, kirabolták, állatot kínoztak, vadászbaleset történt, szén-dioxid mérgezést kapott és még sorolhatnánk a hasonló rémségeket. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2009-es felmérése szerint „az elemzett hírek többsége valamilyen szándékos brutalitást taglalt, a műsorszolgáltatók közül leginkább a hírcsatornák „mozdultak el” a direkt módon elkövetett agresszió bemutatásának irányába... és a megrázó híregységek negyedéhez csatoltak olyan képes összeállítás, melyben valamilyen erőszakos jelenet volt látható” (Médiatanács 2013).

Az óvodások közül vannak olyanok, akik felnőtteknek szóló filmeket is nézhetnek, legyen ez akciófilm vagy akár horror. Biztos vagyok abban, hogy a gyermekek számára ez a két műfaj a legkárosabb hatású. Aki már látott horrort, az tudja, hogy annak képi világa, történései még egy felnőttre is sokkoló hatással lehetnek, nem hogy egy gyermekre, aki még nem tudja megkülönböztetni, hogy amit ott lát, az nem valóság. Szörnyek, levágott fejű emberek, kibelezések, kínszások, démonok, szellemek, barbárság, rengeteg vér és erőszak – ezt kínálja egy horrorfilm. Évekkel ezelőtt az egyik kiscsoportos óvodásunk a babakonyhában felhúzta kezeire a kesztyűket, és a vasalódeszkán olyan mozdulatokat csinált, mintha fűrészelne. Mosolyogva néztük, gondoltuk, biztosan fát fűrészelt otthon az apukája és azt játssza el. Legnagyobb megdöbbenésünkre azonban azt mondta, hogy egy embert fűrészel ketté, ahogy A texasi láncfűrészesben látta. Kiderült, hogy kétéves korától nézetik vele a szülei ezt a horrort, hogy féljen, és ne merjen kimenni a szobájából, ne mászkáljon át hozzájuk éjszaka a hálószobába. Elképzeltük, hogy mi játszódott le ennek a hároméves kisfiúnak a lelkében egy olyan film nézésekor, amelyet még jómagam sem néztem végig, olyan borzalmasnak találtam. Majsai László pszichopedagógus, nevelési tanácsadó és terapeuta szerint „a filmek által szükségképpen felidéződő negatív események, elhárított emlékképek azonban zavart is kelthetnek, rémálmokat, tartós szorongást okozva. Általánosságban elmondható, hogy minél rosszabb idegállapotban van valaki, annál kevésbé javallott számára a rémmozizás. Gyerekekre kifejezetten rombolóan hathatnak az ilyen típusú filmek, mivel egyáltalán nem, vagy csak kevésbé képesek elvonatkoztatni: a valóság és fikció határai gyerekkorban még sokáig hiányoznak, illetve elmosódtak, emiatt a képi világával sokkoló élmény nagyon könnyen a valóság részévé válik” (Szlávic 2013). Az a szülő, aki mégis kiteszi ennek gyermekét, véleményem szerint felelőtlen. Gondoljuk el, milyen szorongást okoz ez az óvodás korú gyermekekben, akik a film láttán félnek, esetleg rémálmaik lesznek, mert elhiszik, hogy a sötétben baltás gyilkosok, zombik, vámpírok várnak rájuk.

### **Megbeszéljük-e a gyermekével, amit a tévében lát?**

A szülők válaszából az derül ki, hogy a legtöbb szülő megbeszéli gyermekével a tévében látottakat. Ez azért szerencsés, mert rengeteg olyan elem van akár egy mesében

is, amit a gyermekek nem tudnak, vagy nem jól tudnak értelmezni. Ha a gyermek nem érti vagy félreérti, amit a filmekben, mesékben lát, akkor az szorongást válthat ki benne, vagy károsan hathat ki érzelmi életére, fantáziájára. Kiemelkedően fontos, hogy a látottakat megbeszéljük a gyermekekkel, így mintegy a „helyükre kerüljenek” bennük a dolgok. Gerald Hüther professzor szerint ugyanis „egy olyan gyerek, akít a passzív médiafogyasztás eltompít, még csak megítélni sem fogja tudni, amit ott lát. A tapasztalata azt diktálja neki, hogy ezen a képernyőn mindenféle dolog megtörténhet. Hol azt látja, hogy kergeti a róka a nyulat, hol pedig azt, hogy nevetnek az emberek, amikor Donald kacsa és Pluto rendre laposra verik egymást – és utána, mintha mi sem történt volna, újra felkelnek. A képernyőn izomagyú birkózók verik be egymás koponyáját ordító tömeg előtt, majd pedig azt látja a gyerek, hogy két ember szeretkezik, vagy például levágják egymás fejét. A szülők leszoktatták őket a természetes iszonyodásról. Mert már korán azt tapasztalta a gyerek, hogy nincs semmi értelme mindezeknek elgondolkodnia. Megtanulta, hogy nem feltétlenül képes megérteni, mi zajlik a képernyőn” (Antal 2014).

Arra a kérdésre, hogy előfordult-e, hogy gyermeke eljátszotta a tévében látottakat bábozás, babázás közben? Sok szülő észrevette már, hogy gyermeke eljátszsa a tévében látottakat. Általában a lányok hercegnőket, pónikat, királynőket, Barbieket, Micimackót, Piroskát, a fiúk a Verdák kisautóit, az Avatár szereplőit, bokszolókat jelenítik meg. A klasszikus mesehősök nem nagyon fordulnak elő a mai gyerekek játékvilágában. Megjelennek a játék során a felnőtteknek szóló sorozatok, reklámok és filmek: az Éjjel-nappal Budapest, a Barátok közt, az Alkonyat, a Fűrészes és még több horrorfilm is megemlítésre került. Látható tehát, hogy a gyermekekre hatnak a tévében látottak, és ezt megpróbálják feldolgozni, azaz kijátszani magukból. Ez mindenképpen szerencsés, mert így nem marad bennük feszültség, ami később szorongáshoz, rémálmokhoz, éjszakai felriadáshoz, agresszióhoz vezethet.

### **A hipotézisek a kutatás tükrében**

A kutatás eredményei és az általam leírt következtetések semmiképpen nem tekinthetők reprezentatívnak, hiszen kis létszámú intézmény lévén viszonylag kevés kérdőív segítségével történt a felmérés.

A kutatás során az a feltevésem, hogy minél alacsonyabb iskolai végzettségűek a szülők, annál kevésbé kontrollálják a gyermekük tévénézési szokásait, nem igazolódott, mert csak egy olyan pár volt, aki magasabb (főiskolai, egyetemi) végzettséggel rendelkezik. Az azonban tény, hogy az ő válaszaik merőben eltértek a többiekétől: gyermeküket nem vagy alig engedik tévézni, megválogatják, mit néznek, megbeszélnek a látottakat.

A második feltételezés, hogy többet néz tévét a gyermek, a család, annál kevesebb időt tudnak együtt tölteni, sajnos beigazolódott az általam megkérdezettek körében.

A kistélepülés óvodájába járó gyermekek családjainak nagy részénél szinte egész nap szól a tévé és válogatás nélkül néznek bármilyen műsort, továbbá hétvégén is több órát töltenek a készülék előtt. Ez káros hatással van a családi életre: kevesebbet beszélgetnek, játszanak.

A következő hipotézis, hogy a gyermekek sokkal több időt töltenek a képernyő előtt, mint kellene, és szinte válogatás nélkül nézhetnek nem nekik való műsorokat igazolódott.

A kutatás szerint az általam megkérdezett óvodások napi 3-4 órát, hétvégén akár még ennél több időt is a készülékek előtt töltenek. Az is világossá vált, hogy a napi

sorozatoktól kezdve a híradón át a horrorfilmekig bezárólag néznek nem nekik való műsorokat. Ez pedig a későbbiekre nézve káros hatással lehet.

Kutatásom során bebizonyosodott, a gyermekszobában elhelyezett televízió lehetlenné teszi a szülők számára, hogy kontrollálják, gyermekük milyen műsort nézhet. Sok gyerek szobájában található tévé, és azt be is kapcsolhatják szüleik engedélye nélkül.

A következő hipotézisem, hogy a gyerekek felnőtteknek szóló filmeket, kiváltképp horrt néznek, és azok károsan hatnak a lelki világukra, félelmet, esetenként agressziót válthatnak ki, nem erősíthetők meg és nem is cáfolhatók egyértelműen.

Érdemes továbbá elgondolkodni azon is, hogy a szülők „Mondta-e már gyermeke, hogy fél a tévében látott filmekről?” kérdésre csupa olyat válaszoltak, amikkel az óvodások a való életben nem találkozhatnak, tehát félelmük a tévében látottak által generált: Drakula, vérengző gyilkos cápa, szellemek. Számos kísérletet, megfigyelést folytattak arról, hogy a tévés erőszak látványa okoz-e agressziót, és valamennyi azzal a megállapítással zárult, hogy „a média hosszú távú hatásainak létrejöttében nagy szerepet kap az érzelmek befolyásolása. Az erőszakos jelenetek kezdetben intenzív érzelmeket hoznak létre az egyénben: szorongást, sajnálatot, büntudatot, szégyent, haragot” (Katona, Szitó 2014).

Az óvodánkba járó gyermekek nagyobbik része (csakúgy, mint mindenhol máshol a világon) több órát tölt a televízió előtt – szinte mindenféle szülői kontroll nélkül. Mire iskolába kerülnek, rengeteg olyan tartalmú műsorral találkoznak, amelyek az érzelmi, értelmi fejlődésükre károsan hatnak, önmagukban már azzal is, hogy nem tudják dekódolni ezt a speciális nyelvet, a média, a filmek nyelvét.

Mi lehet a megoldás? Egyfajta tudatosság, tudás. Ha a szülő tisztában van a következményekkel, az arra még éretlen gyermeke talán csak ritkán kerül a képernyő elé, s akkor is lesz lehetőség az ott látottak megbeszélésére. Hisz ez mindannyi(n)k érdeke.

## Felhasznált irodalom

- Antal Vali 2014. *Hogyan hat a gyerek agyára a virtuális világ?*, <http://antalvali.com/hirek/hogyan-hat-a-gyerekek-agyara-a-virtualis-vilag.html>, [2014.04.085. 12.50]
- Balogh Annamária 2011. *Az amerikai gyermekorvosok szerint káros lehet a TV nézés a kisbabák számára*, [http://www.infoter.eu/cikk/az\\_amerikai\\_gyermekorvosok\\_szerint\\_karos\\_lehet\\_a\\_tv\\_nezes\\_a\\_kisbabak\\_szamara](http://www.infoter.eu/cikk/az_amerikai_gyermekorvosok_szerint_karos_lehet_a_tv_nezes_a_kisbabak_szamara) [2014.04.08. 10.36]
- Frydman, Marcel 2008. *Televízió és agresszió*, Budapest: Pont Kiadó.
- Gombos Péter 2006: A vajtól a margarinig, a Tüskevártól a Szegény Dzsoniig. In: Fenyő D. György (szerk.) *Kiből lesz az olvasó?* Bp.: Animus 159 p.
- Gyarmathy Éva 2012: *Diszlexia a digitális korszakban*. Bp.: Műszaki Könyvkiadó 197 p.
- Katona Nóra – Szitó Imre 2014. *A vizuális médiában megjelenő erőszak hatása a gyermekekre és serdülőkre*, [http://www.szitoimre.com/doc/29\\_media\\_eroszak.pdf](http://www.szitoimre.com/doc/29_media_eroszak.pdf), [2014.04.07. 11.19]
- Kósa Éva: A média szerepe a gyerekek fejlődésében. In: *Mindentudás Egyeteme*, 5. kötet. Kossuth, 2004. 165–187. p.
- Kulcsi 2008. *TV a családban*, <http://www.crescendo.hu/2008/01/27/tv-a-csaladban>, [2014.04.08. 16.10]
- Mérei Ferenc – V.Binét Ágnes 1998. *Gyermeklélektan*, Budapest: Medicina Rt.
- Nagy M. Zsolt 2014. *Így tévézték ti – a 280 perc bármi országa*, <http://www.due.hu/hir/397/igy-teveztek-ti-a-280-perc-barmi-orszaga>, [2014.04.08. 12.56]

- A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2009-es felmérése: *Brutalitás a hírműsorokban*, [http://mediatanacs.hu/dokumentum/34023/1267630579brutalitas\\_a\\_hirmu-sorokban\\_2009\\_20100303.pdf](http://mediatanacs.hu/dokumentum/34023/1267630579brutalitas_a_hirmu-sorokban_2009_20100303.pdf) [2014. 04.07. 10.28]
- Szilágyi Melinda 2014. *21. századi bébicsősz, avagy a tévé káros hatása a gyerekekre*, [http://pecs.hit.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2:21-szazadi-bebicsosz&catid=6:gyerekneveles&Itemid=14](http://pecs.hit.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=2:21-szazadi-bebicsosz&catid=6:gyerekneveles&Itemid=14), [2014.04.07.11.10]
- Szilágyi Diána 2014. *Tévezik a gyerek*, <http://www.babanet.hu/gyerek/kisgyerek/tevezik-a-gyerek/>. [2014.04.08. 16.18]
- Szlávics Noémi 2013. *A horrorfilm testi és lelki hatása felnőttekre és gyerekekre*, <http://www.life.hu/kult/20130924-a-horrorfilm-testi-es-lelki-hatasa-felnottek-re-es-gyerekekre.html>, [2014.04.23. 10.21]
- A televízió szerepe a gyermek fejlődésében – Érvek és ellenérvek, <http://www.csaladivilag.hu/cikkek/pszichologia/a-televizio-szerepe-a-gyermek-fejlodeseben-ervek-es-ellenervek/813/> [2014.04.08. 8.51]
- TV-nézés és gyermekkori alvászavarok, <http://www.alvascentrum.hu/gyermek-alvas/tv-nezes-es-gyermekkori-alvaszavarok.html>, [2014.04.08. 16.03]
- Tévéfüggő a gyerek, <http://www.csaladivilag.hu/cikkek/kisgyerekek/tevefuggo-a-gyerek/814/>, [2014.04.08. 16.36]
- A televízió szerepe a gyermek fejlődésében – érvek és ellenérvek 2010 <http://www.csaladivilag.hu/a-televizio-szerepe-a-gyermek-fejlodeseben-ervek-es-ellene> Nielsen közösségmérés Magyarországon. <http://www.nielsenam.tv/whereweare/dynPage.asp?lang=local&id=318&country=Hungary> rvek/ 2010.[2014.04.08.]
- Ne a televízió nevelje fel a gyermeket! ORTT-kampány 2008. <http://alfahir.hu/node/21831>



## Törvények, kompetenciák, kérdések – a felnőttoktatás válságának korrajza a XXI. század első harmadából

Nógrádiné Pócs Lujza,<sup>1</sup> Gyöngyösiné Szabó Judit<sup>2</sup>

**Abstract**      **Regulations, competences, questions – crisis in adult education in the first third of the 21st century.** In my thesis I am investigating the causes of the crisis in the first third of the 21st century in primary and secondary level adult education from two aspects. Both the objective, bureaucratic and legislative factors, as well as the intrinsic motivational basis with the family background and net of competencies will be taken into account. All of these factors are significant in enabling the individuals to complete their secondary studies during their adult years so that they are able to hold positions that require higher qualifications and, thus, improve their chances of making a living.

When analysing competencies, teacher competencies are also taken into consideration to relate to the quality control programme of teachers within the new teacher career model. Further, the findings of a questionnaire that was filled in by my fellow teachers taking part in the public work programme are analysed and evaluated.

I look at the negative impact of the changes in the education policy to include unemployment, migration, dropping out, issues with career orientation, the lack of follow-up on those entering the job market, as well as the solutions offered by the education policy: the BRIDGE and the public work programmes, both of which aim at assisting the unskilled in catching up.

Finally I make an attempt to suggest feasible solutions to the problems above and highlight the competencies, which are required for successful physical and mental achievement. As a conclusion, I emphasize the importance of sustaining the adult education system in order to improve chances for life-long learning in Hungary.

**Keywords**      adult education • life-long learning • educational policy • motivational factors • competencies • teacher career model

---

1 Lorántffy Zsuzsanna Református Általános Iskola és Gimnázium  
E-mail: lujza.nogradine@gmail.com

2 Kaposvári Egyetem Felnőtt- és Szakképzési Csoport  
E-mail: gyongyosine.judit@ke.hu

## Bevezetés

*„Olyan lesz a jövő, mint amilyen a ma iskolája...” (Szent-Györgyi Albert)*

Szakdolgozatomban a közép- és alapkú felnttktatás jelenlegi helyzetét, tényezőit, a tanulói és pedagógusi attitűdöket, a pályakövetés hiányosságait, a lemorzsolódás okait, és a Magyarországon különösen súlyos felnttktatási állapot javításának lehetséges megoldásait keresem a jogszabályi háttér elemzésével összekötve. Dolgozatom aktualitását mi sem bizonyítja jobban, mint a 2014. március 30-án megjelent ombudsmani jelentés „Méltó kezdet” címmel a mélyszegénységről, a romák helyzetéről, a közmunkaprogram kudarcairól, valamint a fiatalok munkavállalási lehetőségeinek hiányáról.

A felnttktatás formáját tekintve lehet formális, azaz szervezett keretek között zajló, melynek sikeres befejezését valamilyen bizonyítvány igazolja. Mindemellett azonban nem elhanyagolható a nem formális és az informális oktatási formáció sem. A nem formális keretek között jellemző a nyelvvizsga, a jogosítvány megszerzése, az informális pedig a családon, munkahelyen, egyéb közösségekben zajló tudás-felhalmozás, ez a validáció jelentőségét hangsúlyozza.

Ezt tovább erősíti a XXI. század legfontosabb alapelvévé váló, nemcsak a fejlett országokban, hanem hazánkban is egyre jellemzőbb élethosszig tartó tanulás, az „LLL” – Lifelong Learning-koncepció, melyet az oktatáskutatók a felnttktatás középpontjába emeltek.

A problémák forrása – véleményem szerint – elsődlegesen anyagi természetű. Ismerjük hazánk gazdasági állapotait, az oktatás finanszírozásának mutatóit. Ezen a helyzeten változtatni évtizedek munkája, de a dolgozatban felvázolt hatékonyságra, illetve éppen a hatékonyság hiányára rámutatni lehetséges.

A másik nehezítő tényező a bürokrácia burjánzása, a szerkezeti átalakítások instabilizáló szerepe. Az iskola működési rendszere túlszabályozott, minden területét állandóan változó törvények sokasága irányítja, éppen ezzel téve nehezkessé a megszokottól eltérő, de nagy társadalmi igényt mutató felnttktatást. Az, hogy a század első harmadára tulajdonképpen leépülőben van a felnttek továbbtanulását támogató szisztéma, nemcsak a demográfiai változások miatt van, hanem az oktatást nehezítő tényezők miatt is.

A harmadik kritikus tényező maga a tanulást vállaló ember. A negatív társadalmi, szociális és gazdasági tényezők együttes hatása az egyénben összegződik, a családok moralitása, a tanulók kitartásának hiánya, az alulmotiváltság, a kompetenciák hiánya, a lemorzsolódás döbbenetesen magas arányai, – különösen a férfi tanulók esetében – szintén nehezítik a felnttktatás eredményességét.

A negyedik neuralgikus pont a módszertan, mely speciális munkaformákat követel a felnttktatásban dolgozóktól. A magyar közoktatási rendszer deklaráltan kompetencia alapon oktat, a felnttktatás azonban sajátos kompetenciákat igényel, és ezek a mai pedagógustársadalom számára semmiféle továbbképzésen nem érhetők el.

## Változások a törvényi szabályozásban

Az 1993. évi közoktatási törvényben a gyermekek nyolcadik osztályban tizenhét, középiskolában huszonhárom éves korukig nappali tagozatos jogviszonnyal rendelkezhettek, azaz a felnttktatás világába a nehézségekkel küszködők akkor érkeztek meg, illetve addig tartózkodtak, amíg kortársaik már nagyjából befejezték egyetemi, főiskolai tanulmányaikat.



A 2011. évi köznevelési törvény alkotójának szándéka ezzel szemben egyértelmű: a felnőttoktatásba kerülés, bennmaradás életkorhoz kötését egy, illetve két évvel lejjebb szállította, ezzel gyakorlatilag felnőtté nyilvánította a 16 éves korosztályt általános iskolai viszonylatban, és a huszonegy éves középiskolásokat, hiszen a felnőttoktatás keretei közé sorolta őket. Valamint kihagyta a törvény szövegéből a „nem tud, nem akar” relációt, azaz a diák, ha nem fejezte be általános iskolai tanulmányait, akkor (az októtól teljesen függetlenül) kötelező érvényűen a felnőttoktatásba kerül át. Ugyanez a helyzet a középiskolai tanulmányaik terén is, itt a 21. életévig szabja meg a nappali rendszerű oktatás lehetőségét, ezután kötelezően az esti, levelező vagy távoktatási képzés lehetséges a tanulók számára.

Mi lehetett az egyik oka ennek az életkor-módosításnak tehát, ha tulajdonképpen szakmai-pedagógiai-biológiai szempontok, sőt külföldi példák alapján semmi nem igazolja, hogy a tanulói életkort a nappali oktatás keretein belül drasztikusan csökkentse a törvényalkotó? A gyakorlat azt mutatta, hogy nagy létszámú jelentkezés zajlott a felnőttoktatási intézmények nappali tagozatára a középiskolát vagy általános iskolát be nem fejezők részéről olyan tanulók esetében, akik utazási kedvezményt, diákigazolványt, árvejáradékot és családi pótlékot igényelhettek. A beiratkozás után azonnal igényelték is az iskolalátogatási nyomtatványokat – természetesen a küzdeni, tanulni akarókat nem idesorolva –, majd a hiányzók, a lemorzsolódók taborát gyarapították. Az iskola bürokratikus teendőit növelték, a hiányzások nyilvántartása, a felszólítások, jegyzői, családvédelmi, sőt olykor a rendőri intézkedések száma ebben az életkorban jelentősen megnőtt a felnőttoktatási intézmények nappali tagozatán. Természetesen ez negatívan hatott az oktató-nevelő munka hatékonyságára, rombolta az iskolák morálját, nehezítette az osztályfőnöki munkát, rossz példaként állt az egyébként rendesen iskolába járók előtt is.

### **Hazai oktatáspolitikai válaszok a képzetlen munkaerő felzárkóztatására és integrálására**

#### *A Híd-programok*

A köznevelési törvény a Híd-programok segítségével kíván esélyt adni azoknak a fiataloknak, akik az általános iskola elvégzése után nem jutottak be középiskolába, illetve akik nem fejezték be az általános iskolát.

Híd I.: Egyéves felkészítő és pályaeorientációs program a nyolc általános iskolai évfolyamot sikeresen befejezett, de középfokú oktatásba felvételt nem nyert tanulók számára. A továbbtanuláshoz szükséges, de hiányzó alapvető ismeretek és kompetenciák pótlásával középfokon tanulásra készít fel.

Híd II.: Egyéves speciális felzárkóztató program alapfokú iskolai végzettséggel nem rendelkező, de legalább hat általános iskolai osztályt sikeresen elvégzett, 15. életévüket betöltött tanulók számára. A program pályaeorientációs feladatokat lát el, és rész-szakképesítés megszerzésére készít fel, ezáltal lehetővé teszi a szakképzésbe való bekapcsolódást.

A két program sikerei még nem láthatóak, eredményeik elemzése még nem történt meg. A Híd programot Somogy megyében a 2013/14-es tanévben az Építőipari, Faipari Szakképző Iskola és Kollégium vállalta.

#### *A közmunkaprogram*

A munkanélküliek átképzésének, felzárkóztatásának másik megoldási lehetősége volt a közmunkaprogramban dolgozók négy hónapos, iskolai keretek között zajló oktatási

programja. 2013. december 2-től 2014. április végéig tartó alapkompétencia-fejlesztés összesen mintegy 50000 fő bevonásával valósult meg, a programot a Türr István Képző és Kutató Intézetet Pécsi Központja szervezte a téli közfoglalkoztatás keretében Kaposváron.

Érdekességként jegyzem meg, hogy a középiskolai képzésben ebben a tanévben indult el a közmunkaprogram, s a két program egybeesését szellemesen így fogalmazta meg a tanártársadalom: „A közmunkások tanulnak, a tanulók pedig közmunkát végeznek!”

### **A közfoglalkoztatottak képzésében résztvevő tanárok tapasztalatai**

A közfoglalkoztatottak négy hónapos, 438 órás képzésével kapcsolatban – annak hatékonyságát vizsgálandó – kollégáimat egy kérdőív kitöltésére kértem. A kérdőívben feltett nyitott kérdések két csoportra oszthatók: az egyik a tanári motivációs bázisra és a tanári kompetenciák alkalmazásának lehetőségeire, a másik pedig a képzésben résztvevők kompetenciáira és motiváltságára vonatkozott. Összességében a felnőttoktatás egy új módozatát, eredményeit, módszertanát kívántam feltárni az emberi tényezőre fókuszálva.

A kérdőív kitöltésében kaposvári és hetesi kollégák segítettek (N=23), beosztásukat tekintve igazgatók, igazgatóhelyettesek, kollégiumvezetők, diákönkormányzatot segítő pedagógusok, felső tagozatos tanárok és tanítók. Szakképzettségük tekintetében jellemzően matematika–fizika, biológia–technika szakosok, idegen nyelvet és természetismeretet tanítók, és a legnagyobb létszámban alsós tanítók.

A tanfolyam legfontosabb célkitűzései, tananyagegységei a kaposvári tanfolyamon a következők voltak:

- Ráhangoló/motiváló tréning (erkölcsi-etikai kérdések).
- Kulcskompetenciák fejlesztése: írás-olvasás, számolás (szókincsbővítés, telefonálási technikák, számrejtvények, barkobhák, gyufarejtvények).
- Tanulástechnikai tréning (hátránykompenzáció).
- Életvitel (pl.: adásvételi szerződések megkötésének módja, munkahely keresési, munkavállalási technikák oktatása, gyermekneveléssel kapcsolatos egyéni problémák kezelése).
- Mentálhigiénés tréning.

A kérdőíves kikérdezés legfontosabb eredményei:

#### a) Általános és a szervezéssel kapcsolatos tapasztalatok:

- Nagyon rövid a négy hónap a képzésre, tulajdonképpen azt az időt töltik itt a közmunkások, amit nem lehet az időjárás körülmények miatt közmunkával lefoglalni.
- Az oktatás délelőtt 8 és 14 óra között zajlott.
- Teljesen eltérő életkorú és tudásszintű emberek alkottak egy-egy tanulói csoportot, voltak olyanok, akik a középiskolai tanulmányaikat szakították meg, és voltak, akik nyolc osztályos végzettséggel sem rendelkeztek.
- A résztvevők többsége roma származású volt.
- 18 és 56 év közöttiek tanultak együtt egy csoportban.

- Semmiféle bizonyítványt erről a képzésről nem kaptak, így egyetlen motivációs erő tartotta őket a rendszerben, az a körülbelül havi 50 000 Ft, amivel a közmunka kiesését pótolták (ezért a létszám ellenőrzése az egyik legfontosabb feladattá vált, a hallgatókat a Munkaügyi Központ és a Cigány Kisebbségi Önkormányzat is ellenőrizte).
- Nem voltak fegyelmezési gondok a vegyes összetétel ellenére sem, a ritka konfliktusok a tanulók között zajlottak, a pedagógusokat elfogadták.

b) A tanulókkal kapcsolatos tapasztalatok:

- A tanulók között tipikus volt, hogy családi okok miatt nem folytatták tanulmányaikat, ebben közrejátszott az alkoholizmus, a lezúllás, a családi gazdaságok, a jószágok elvesztése, elszegényedés.
- Kedvelték a humoros, oldott, játékos feladatokat, az ilyen típusú óravezetést.
- Nehezen motiválhatók, eltérő az értékrendjük, a szociokulturális hátterük – egy szóval a tanulási folyamatot nyűgnek érezték, de pozitívként jegyezték meg, hogy a résztvevők közösségekben voltak.
- A csoportban alkalmazkodniuk kellett egymáshoz.
- Új ismereteket szereztek, a régieket alapszinten felelevenítették.
- Toleranciát kellett gyakorolniuk.
- Fejlődött a kötelességtudatuk.
- Figyelniük kellett az órákon, és erre egymást is figyelmeztették.
- Meg lehetett mutatni az egész életen át tartó tanulás lehetőségét – még számukra sincs minden veszve, ki lehet törni kellő akaraterővel.
- Ezt a négy hónapot az életükbe beköltöző rendszeresség jellemezte, nem élték a munkanélküliek sivár, depresszióra készítő, lézengő életét, kevesebb volt a családi konfliktus is.
- Nyitottak, hálásak és őszinték voltak, vallottak sorsuk nehézségeiről, szülőként megélt problémáikról. (Több kollégám is megjegyezte, hogy ruhával, játékokkal segítette őket).
- A tanulók közül többen jelezték, hogy szívesen tanulnának szakmát vagy a jogosítvány megszerzése érdekében; volt, aki targoncavezető, volt, aki pincér szeretett volna lenni, egy tanuló jelezte, hogy le is érettségizne, de mindannyian rögtön hozzátették, hogy az anyagiak, a család eltartása miatt ez már nem oldható meg.
- Összegezve: megpróbálták a számukra idegen, rég elfelejtett helyzetekhez – az iskolai léthez – igazodni, megpróbálták „iskolás” módon viselkedni, de magát a tanulást nehezen fogadták, inkább a könnyebb munkaformák felé mentek el, mivel tét nélküli négy hónap volt ez, inkább a pénz motiváló ereje tartotta őket a rendszerben.
- De viselkedésük, igazodni vágyásuk a pozitív attitűdöket erősítette

c) A pedagógusi oldal

A pedagógusi kompetenciák, attitűdök, támogató, érzékenyítő magatartásformák

Talán jobban be sem lehetne mutatni a működő pedagógusi kompetenciákat, mint ebben a négy hónapos kísérletben, ahol a felnőttoktatásban járatlan pedagógusok dolgoztak

kitűnően, alkalmazták a pedagógus kompetenciákat.

A kérdőív kitért a pedagógusok egyéni értékeléseire is: hogyan változtak a szokatlan munkatípus hatására, illetve milyen pedagógusi attitűdöket, kompetenciákat alkalmaztak munkájuk során. A leglényegesebb tapasztalatok:

- A felnőttekkel való bánásmód, a felnőttoktatás mindnyájuk számára idegen terület volt, egyikőjük sem dolgozott még ebben a képzési formában.
- Minden válaszoló kolléga hangot adott annak a meggyőződésének, hogy ez a fajta képzési forma nem segíti a szakmához jutást, természetesen nem pótolhatja a tanulásból kimaradt éveket, kevés a kitűzött célok fejlesztéséhez.
- Sikerként könyvelték el a figyelem felkeltését, az igényesség kialakítására való törekvést.
- Motiváló lehetőségként mindannyian egyöntetűen a dicséretet, az érzékenyítést, a feszültségek oldását, a ráhangolódás fontosságát jegyezték meg.
- Erősödött konfliktustűrő képességük, kellett a tolerancia – különösen a kezdeti szakaszban.
- A kommunikáció fejlesztése, a nyitottság elérése, a hátránykompenzáció a legfontosabb célkitűzések közt volt.
- További indikátorként jelölték meg az empátiát, a közvetlenséget, az önfegyelm gyakorlását saját személyiségükre vonatkoztatva.
- Fontos tényezőként említették a személyes történeteket és a példamutatást is, ez megnyilvánult például a pontos órakezdekben/zárásokban, a mindennap tetten érhető felkészültségben, precizitásban, az öltözködésben.
- Kiemelték a humor szerepét.
- Önismereti tréningként kezelték ezt a szokatlan helyzetet.
- Erősödött a pedagógusok közötti kommunikáció, a kapcsolattartás felértékelődött, hiszen egy osztályban hat pedagógus tanított, nekik együtt kellett dolgozniuk.
- Egyetlen kolléga sem nyilatkozott keserű szájjal, a rendszer hibáira mutattak rá, nem a hallgatókéra.

### Összegezve

Egy eléggé át nem gondolt, sietve előkészített, bár alapgondolatában jó kezdeményezés született, melynek remélhetőleg folytatása is lesz, a tervek szerint már differenciált csoportokkal. Azok a pedagógusok, akik ebben a képzési formában kipróbálták magukat, nagy érzelmi többlettel fejezték azt be. A társadalom elesett, támogatásra szoruló rétegeit – amennyire ez a nem minden szempontból átgondoltan kivitelezett próbálkozás mégis meg tudta mutatni – a tanúlással lehet kiemelni hátrányos helyzetéből. Lehet, hogy az elején még kevesen fognak előre lépni, lehet, hogy a motivációs bázis nehezen fog felépülni, lehet, hogy a szociokulturális hátrányok legyőzése nagy munka lesz, de egyszerűen nincs más választásunk. A társadalom fejlődése, a szegregáció megszüntetése, a tanúlással szemben kialakult társadalmi igénytelenség legyőzése, az értelmi és érzelmi intelligencia fejlesztése a pedagógustársadalom egyetemes feladata. Ez a négy hónap azt is megmutatta, hogy képes is, és akarja is ezt a feladatot. Megfelelő felkészítéssel, továbbképzésekkel, tankönyvekkel, anyagi támogatással sikerülhet.

Ehhez azonban további, ma még sikertelen tényezők fejlesztésére is szükség van. Hova kell a munkaerő? Milyen képzésekre van szükség? Milyen életkorú tanulók

vonhatók be az oktatásba? Ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre válaszolni tudjunk, ismerünk kellene a felnőttoktatásba kerülők terveit, szándékait, azaz szükség volna megfelelő pályaeorientációra, a képzés lezárásaként pedig vizsgálni, követni kellene a további életpályáját. Mindkét szervezeti tényező nehézségekkel küzd, a pályaeorientáció pedig napjainkban a felnőttoktatásban nem is létezik, pedig elemi gazdasági érdek lenne a munkaerő megfelelő helyre irányítása. Ez segítené a hatékony ráfordítást, továbbá ez lenne a munkavállaló és a munkaadó érdeke is.

A felnőttoktatásban vizsgázott vagy csak tanuló fiatal ott áll a nagy kérdés előtt, hol fog magának munkahelyet találni, mire lesz elég az a képzettség, amelyet megszerzett. Azaz meg kell találnia a helyét a munka világában. Szükséges lesz számára a pályaválasztását koordináló szervezet, amelynek elvileg az lenne a feladata, hogy ebben támogatást adjon. Ez a pályaeorientáció azonban ma a gyakorlatban inkább csak az általános iskolás korú gyermekek iskolaválasztását támogatja, a bűvös tizenhatodik életév után erre a rendszerre már a felnőtt tanuló nem számíthat.

### **Összegzés – A felnőttképzés fenntartásának szükségessége**

Nem működésképtelen a felnőttoktatás. Óriási igény van rá, és az Európai Unió tagállamaként a deklarált élethosszig tartó tanulás elveinek elfogadása mellett meg kell találni ezeket a kereteket. Lehet, hogy ez most még csak egy suta közmunkaprogram, lehet, hogy Híd-program, lehet, hogy államilag fenntartott középiskolák által vállalt képzések, de ezekből a csírákból ki fog fejlődni, ki fog kristályosodni az igazi felnőttoktatási jövőprofil.

Nem derűs és megnyugtató ez a helyzet, és nem is mindig az anyagi-gazdasági háttér a legnagyobb probléma. Hiányzik a speciális, felnőttekre tervezett képzés-továbbképzés, a területet feltáró tudományos kutatások, az együttműködés, az emberi források kiaknázásának igénye. Pedig még a legelesettebb réteg is hálás bármilyen kezdeményezésért, noha lehet, hogy az elhibázott, és abban a formában céltalan.

Dolgozatomban arra az örök érvényű következtetésre jutottam, hogy az oktatás legfontosabb tényezője, mozgatója és motiválója, az eredmények létrehozója az ember. Tulajdonképpen a folyamat szempontjából teljesen mindegy, hogy a katedra mely oldalán áll, ha elkötelezett és fejlődésképes. A modern neveléstudomány, szociológia, pszichológia és saját tárgyam, az irodalom is feltárja a humán tényezőket, segít megérteni az emberi cselekvések mozgatórugóit, segít eligazodni bonyolult világunk gazdasági nehézségektől sújtott, elidegenedő és egyre nehezebben értelmezhető eseményeiben. Ebben a zűrzavarban igazi megoldást a tudás, az értelmi és az érzelmi intelligencia nyújt, melynek egy része csakis iskolában – akár a felnőttoktatás körülményei között – sajátítható el.

## Irodalom

- Az Európai Unió támogatásával készült ReferNet hálózat jelentése. (kézirat) az Európai Szakképzés – fejlesztési Központ (Cedefop) honlapjáról
- Bajusz Klára (2009.06.17.): Elfejthetjük-e a felnőttek általános iskoláit? Felnőttoktatás, élethosszig tartó tanulás – Kihívások és válaszok. Tudástár, Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Beszámoló az alapvető jogok biztosának és helyetteseinek tevékenységéről (2013) Szerk.: Dr. Kovács Zsolt, Alapvető Jogok Biztosának Hivatala, Budapest (2014)
- Csillag Ferenc – Takács István (2010): Utak – tévutak : Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére. Budapest: Flaccus Kiadó
- Farkas Éva (2006): A felnőttképzés fejlesztésének tartalma és igényei I. Durkó Mátyás Konferencia és jubileumi szakmai találkozó 21–25. old.
- Gordon, T. (1990): P. E. T. A szülői eredményesség tanulása. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- Gordon, T. (1991): T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- HámorynéVáczy Zsuzsa (2009): Mit jelent és hogy működik az LLG (Lifelong Guidance)? Tréneri kézikönyv. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Zrt. Székesfehérvári Regionális Képzőközpont
- Kompetenciaeltár és módszertani leírás (2013.12.01.) Pécs: IKE Consulting Kft.
- Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (2009): Pedagógiai jelenségek vizsgálata. Debrecen Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft.
- Szabóné Molnár Anna: A tanuló felnőtt. PEDAGÓGUSKÉPZÉS 2–3:pp.199-220.
- Trencsényi László (1988): Pedagógusszerepek az általános iskolában. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Tringer László (2007): A gyógyító beszélgetés. Budapest: Medicina Könyvkiadó

## Internetes források

- Központi Statisztikai Hivatal honlapja  
www.ksh.hu/munkanelkuliseg, utolsó letöltés: 2014.03.17.
- TERVEZET – KÖZÖS FOGLALKOZTATÁSI JELENTÉS, amely a Bizottság 2014. évre szóló növekedési jelentését kíséri  
ec.europa.eu/europe2020/pdf/2014/jer2014\_hu.pdf utolsó letöltés: 2014.03.17.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt\_tv\_070823.pdf utolsó letöltés: 2014.01.09.
- A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti közneveléstől  
net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\_doc.cgi?docid=A1100190.TV utolsó letöltés: 2014.03.28.
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\_doc.cgi?docid=a1100187.TV utolsó letöltés: 2014.01.09.
- Az oktatásból és képzésből lemorzsolódók  
epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\_explained/index.php/Educationstatistics\_at\_regional\_level/hu utolsó letöltés: 2014.01.09.



