

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

18. évfolyam, 2020/1-2. szám

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

18. évfolyam 2020/1–2. szám

Szerkesztőbizottság

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Szerkesztők:

Pásztor Enikő, Molnár Csilla

Kloiber Alexandra, Frang Gizella, Patyi Gábor,

Kitzinger Arianna angol nyelvi lektor

Szerkesztőbizottsági tagok:

Podráczky Judit, Varga László, Belovári Anita,

Kövérné Nagyházi Bernadette, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Sántha Kálmán

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU

Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA

Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU

Horák Rita, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia),

Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education, Fort Myers, Florida, USA

Jaroslav Charchula, Jesuit University Ignatianum In Krakow, Faculty of Pedagogy Krakow, PO

Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA

Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Konya, TR

Szerkesztőség

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518-930

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Varga László dékán

A közlési feltételeket

a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

18. évfolyam, 2020/1-2. szám

Volume 18, 2020 Issue 1-2.

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

GÁTAS-AUBELJ KATALIN: <i>A magyar felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók nyelvtanulási tapasztalatai</i>	7
GŐSI ZSUZSANNA – FARAGÓ BEATRIX: <i>Kompetencia, sport, tanulás a sporttudományi képzésben résztvevőhallgatók nézőpontjából</i>	23
HAÁSZ, SÁNDOR: <i>Empathische Erfassung, Reflexion und interner Dialog in der Sozialen Arbeit</i>	33
ILLÉS ANDREA – ALBERT B. GÁBOR: <i>Kegyvesztett pedológusok</i>	47
JÓZSA GABRIELLA: <i>Lemorzsolódási kockázat és jelentkezés a felsőoktatásba</i>	55
KLOIBER ALEXANDRA: <i>Hiányzó láncszemek – nemzeti emlékezhelyek az irodalomban, az oktatásban</i>	67
KOLLARICS TÍMEA: <i>A tanösvényektől az élményösvényekig – történeti áttekintés a tanösvények fejlődéséről</i>	77
MAGYAR BIANKA: <i>A női kosárlabda edzők helye és szerepe a kosárlabda társadalomban</i>	87
MAKKOS, ANIKÓ – FEHÉR, ÁGOTA – BENYÁK, ANIKÓ: <i>Consultancy skills in the light of emotional intelligence and communication skills of students specialised in human resources consultancy</i>	101
DIANA NENADIĆ-BILAN – MARIJANA MOHORIC : <i>Parents' educational practices on unacceptable behaviour of preschool children</i>	113

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

- BABAI, ZSÓFIA – KOVÁCSNÉ VINKOVICS, ÉVA:
Erlebnisorientierter Zweitspracherwerb in der frühen Kindheit 131
- BARTHA BLANKA – GYENEI KORNÉLIA::
Grammatikatanítás a felsőoktatásban: a tankör mint jógyakorlat..... 141
- BORBÁS MÓNICA LÍVIA:
Kisgyermekkorú neuropedagógia – A kisgyermekkorú agyfejlődés támogatása az óvodai nevelésben 151
- FEHÉR ÁGNES:
A korai angol nyelvi fejlesztés tudományelméleti megközelítése és szülői megítélése – Angolul már az óvodában?..... 161
- NÉMETH DÓRA KATALIN:
A Soproni Óvóképző Intézet gyakorlati oktatása a 70-es évek elején 173
- JUHÁSZ VALÉRIA – RADICS MÁRTA:
Játékok az iskolában - Anyanyelvi készséget, nyelvi tudatosságot és egyéb, nem kognitív képességet/készséget fejlesztő társasjátékok alkalmazása tanórán 181
- UNGER VIVIEN:
A meserajz személyiség megismerési módszer alkalmazási lehetősége az óvodapedagógiai gyakorlatban 195

RECENZÍÓ

- BORBÁS MÓNICA LÍVIA:
Az óvodáskorú gyermekek érdekérvényesítésének lehetséges útjai 207

A SOPRONI EGYETEM BENEDEK ELEK PEDAGÓGIAI KARÁN MEGHIRDETETT ÓVODATÖRTÉNETI PÁLYÁZAT DÍJNYERTES HALLGATÓI MUNKÁI

- ABONYI GABRIELLA:
Tanulságok és útravaló a magyar óvodapedagógus képzés számára az 1970-es évekből..... 211
- HANÁK ADÉL:
Az álmok megvalósítása magyar óvónőként a 1960-as és 1970-es években Délvidéken 223

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2020.1-2.1

GÁTAS-AUBELJ KATALIN¹**A magyar felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók
nyelvtanulási tapasztalatai²**

A felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók számának növekedése ellenére hazánkban még mindig kevésbé kutatott és ismert a diszlexiás hallgatók felsőoktatási helyzete, kevés publikáció születik ebben a témakörben. Tanulmányaik során sokszor szembesülnek akadályokkal, amik nehezítik társadalmi integrációjukat, a teljes értékű európai állampolgárrá válásukat. Különösen az idegen nyelv tanulás okoz számukra emberfeletti kihívást. Sok esetben a diploma kézhezvétele, a felsőoktatási tanulmányok lezárása, a nagybetűs „felnőtt”, „munkás” élet megkezdése múlik rajta. Jelen tanulmányban a magyar felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók körében végzett kutatásomat mutatom be, kiemelve az idegen nyelv tanulással kapcsolatos tapasztalatokat, nehézségeket. Bízva abban, hogy ezáltal is hozzájárulhatok az érintettek helyzetének jobb megismeréséhez, jobbá tételéhez.

Bevezetés

A diszlexiás hallgatók továbbtanulását támogató jogszabályok megalkotásához a nemzetközi törekvések mellett a fogyatékos személyek továbbtanulásával, képzésével kapcsolatos jogszabályi változások is hozzájárultak. Mivel a diszlexia a felsőoktatási törvény értelmében fogyatékoságnak minősül, így a diszlexiás hallgatók felsőoktatási helyzetének ismertetéséhez szorosan hozzátartoznak a fogyatékos hallgatókra vonatkozó lényeges jogszabályi, társadalmi változások.

A fogyatékos személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény magyarországi elfogadása (ENSZ Egyezmény, 2011) felerősítette azt az igényt, hogy minden embernek joga van képeznie magát, bővíteni meglévő ismereteit, korszerű, piacképes tudásra szert tenni. A fogyatékoságából eredő hátrány nem lehet gátja annak, hogy megvalósítsa céljait, adott esetben egyetemet, főiskolát végezzen el. Az ENSZ-egyezmény ezt a törekvést igyekszik erősíteni azzal, hogy a

¹ tanársegéd, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományi Intézet; email: aubelj.katalin@uni-sopron.hu

² Jelen tanulmány az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával készült.

24. cikk 5. bekezdése a közoktatást követő továbbtanuláshoz való azonos alapon történő hozzáférést hangsúlyozza (Botka és mtsai., 2010).

A felsőoktatásról szóló törvény Magyarországon megadta a lehetőséget, hogy a felvételi eljárás során a fogyatékos személyek, beleértve a diszlexiás felvételizőket, előnyben részesüljenek.³ A törvényi támogatás hatására egyre több diszlexiás személy dönt úgy, hogy felsőoktatási intézményben tanul tovább. A tanulmányaik során azonban tanulási sajátosságaikból adódóan számos nehézséggel találják szembe magukat. Talán a legnagyobb problémát a nyelvvizsga megszerzése okozza az érintetteknek. A vonatkozó jogszabályok értelmében kaphatnak ugyan felmentést⁴, de évről évre nő azoknak a száma, akik úgy gondolják, hogy hosszú távon, a munkaerő-piaci érvényesülést szem előtt tartva, hasznosabb lenne a számukra, ha nekik is lenne lehetőségük elsajátítani legalább egy idegen nyelvet. A felmentés ugyanis nem járul hozzá a mindenkit megillető esélyegyenlőséghez (Kontráné Hegybíró és Kormos, 2007).

Egy kismintás kutatás szerint a magyar pályaválasztás előtt álló diszlexiás fiatal emberek nem értenek egyet a nyelvvizsga alóli felmentéssel (Gergely, 2013), annak ellenére, hogy a megkérdezett, végzős középiskolás tanulók közül egyik sem rendelkezik nyelvvizsgával és az idegen nyelvi tudását is nagyon alacsony szintűnek véli. A pályaválasztás külön nehézséget jelent számukra, mivel nincsen objektív, használható tudásuk arról, hogy miben is jók igazán, leginkább csak a korlátaikról, gyengeségeikről tudnak.

Több sikeres próbálkozás is bizonyítja, hogy nem elérhetetlen számukra az idegen nyelvi tudás elsajátítása (Előre fűss pályázat által biztosított idegen nyelvi felzárkóztató program)⁵, csupán csak megfelelő tanulástámogatásra van szükségük. Jelen tanulmány a felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók körében végzett kutatás nyelvtanulásra vonatkozó eredményeit ismerteti.

Mintavételi szempontok, a minta jellemzői

A kutatás lebonyolítására 2016 őszén került sor. Az előzetes adatok alapján több mint 600 diszlexiás hallgatót regisztráltak (648 fő) a felsőoktatási intézményekben (FIR, 2016). Ez a számadat jelenti a teljes populációt, amihez viszonyítani tudtuk a beérkezett kérdőívek mennyiségét. A kutatás lebonyolítása a felsőoktatási intézmények érintett hallgatóinak a fogyatékosügyi koordinátorok általi megkeresésével történt. A minta kiválasztásának alapja a regisztrált diszlexiás hallgatók intézményi koordinátorokon keresztül történő elérése volt. Az online kérdőív

³ 2005. évi CXXXIX. törvény „A felsőoktatásról”, 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 30. paragrafusa

⁵ Oktatási és Kulturális Minisztérium Világ-Nyelv „Előre Fűss” pályázata 2003-2006

kitöltéséhez szükséges linket a fogyatékosügyi koordinátoroknak 2016 őszén küldtük el. A lekérdezés 2016-2017-ben zajlott. A kutatás során a kérdőívet 241 fő (100%) töltötte ki; melyből 121 férfi (50,2%), és 120 nő (49,8%).

A hallgatók dominánsan a nagy egyetemekről, így az ELTE-ről (23 fő), a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemről (12 fő), a Soproni Egyetemről (32 fő), a Nemzeti Közszolgálati Egyetemről (32 fő), a Pécsi Tudományegyetemről (29 fő), a Szent István Egyetemről (41 fő) és a Miskolci Egyetemről (19 fő) kerültek ki. A többi intézmény esetében a számadatok eloszlanak (összesen 59 fő). A kitöltők közül 64 fő levelező és 177 nappali tagozatos hallgató. Életkorukat tekintve a minta átlag életkora 27,09 év volt (legfiatalabb 18, legidősebb 58 éves volt a kitöltők között), szórása 8,099 év. Ebből látható az is, hogy a minta jellemzően a fiatalabb korosztály felé torzít, ezért több életkori övezetesítést is kidolgoztunk: 26-an 20 év alattiak, 118-an 21-25 év közöttiek, 47-en 26-30 közöttiek és 50-en a 30 év feletti korosztályt reprezentálják. Így összességében tehát 144-en vannak 25 év alatt, 72-en 26-40 között és 40 felett 25-en.

A 241 visszaérkezett kérdőívből, az adattisztítást követően megállapítást nyert, hogy a kitöltők közül 160 fő diszlexiás, ami a kutatásunk szempontjából meghatározó jelentőséggel bír. A felvételi eljárásnál a felsőoktatási intézmény felé 160 fő jelezte, hogy diszlexiás, azonban az oktatók irányában már csak 82-en, ami az órai tevékenységek megszervezése szempontjából lényeges információnak mondható.

A kutatás eredményeinek ismertetése

A felsőoktatás elvégzésének egyik sarokpontja a nyelvvizsga megszerzése, a sikeres nyelvi kompetenciák teljesítése. A diszlexiás hallgatók esetében a nyelvvizsga megszerzése sajátos szerepet kap, sok esetben nem vagy nagyon nehezen tudják teljesíteni az elvárt követelményeket. Az elemzésekhez IBM SPSS 23.0 programot, valamint ROPstat programcsomagot alkalmaztunk. Az elemzéshez az útmutatást (Vargha, 2015) (Takács, Bevezetés a matematikai statisztikába – elmélet és gyakorlat 1., 2016) (Takács, Bevezetés a matematikai statisztikába – elmélet és gyakorlat 2., 2017) tankönyvei szolgáltatták. Az IBM SPSS 23.0 programcsomagot nem minden esetben tudtuk használni, bizonyos robusztus tesztekhez a ROPstat programcsomag eljárásai megfelelőbbnek bizonyultak.

A Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ kutatási beszámolója (2012) alapján a 2010-es évben 374 fő kért speciális vizsgakörülményeket. Az érintett vizsgázók többsége diszlexia,

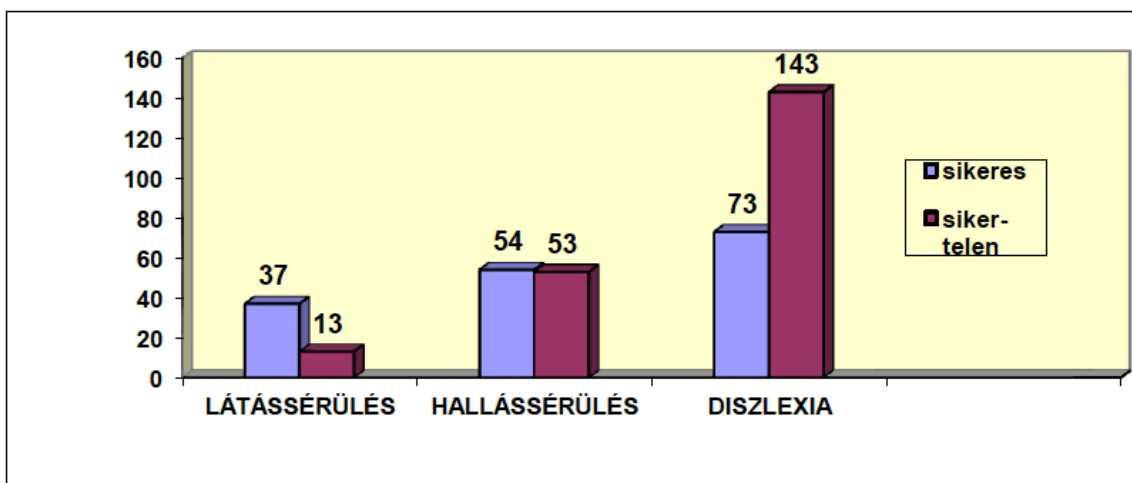
diszgráfia, hallás- és látássérülés miatt éltek az őket megillető méltányos bánásmóddal (Gottlieb, Huszti és Tóth, 2012) (1. ábra).



1. ábra: Speciális vizsgák

(Forrás: Gottlieb, Huszti és Tóth, 2012)

A vizsgasikerességet nézve a diszlexiás vizsgázók mindössze 33,4%-a volt sikeres, ami jóval kevesebb a másik két fogyatékosági csoportba tartozók eredményeinél. A vizsgát lefolytatásának évében a vizsgasikeresség országos átlaga 59,4% volt. A diszlexiás vizsgázók eredményeiket tekintve az átlag alatt teljesítettek a könnyítések ellenére (Gottlieb, Huszti és Tóth, 2012) (2. ábra).



2. ábra: Vizsgasikeresség

(Forrás: Gottlieb, Huszti és Tóth, 2012)

A diszlexiás vizsgázók többnyire az írásbeli vizsgarész során kapnak kedvezményeket. A kutatás eredményei mégis azt mutatják, hogy a diszlexiás vizsgázók átlagosan 11%-kal jobban

teljesítettek a szóbeli vizsgákon, mint az írásbeli vizsgákon, ahol a könnyítéseket kapták (Gottlieb, Huszti és Tóth, 2012) (1. táblázat).

Csoport	Vizsgapárok száma	Írásbeli átlag	Szóbeli átlag	Eltérés
Diszlexia-diszgráfia	87	53%	64%	11%
Hallásfogyatékoság	47	53,7%	58%	4,3%
Látásfogyatékoság	23	64%	69%	5%

1. táblázat: Vizsgák átlaga

(Forrás: Gottlieb, Huszti és Tóth, 2012)

A saját kutatásunkban is jól látszik, hogy mennyire nagy problémát jelent a nyelvvizsga megszerzése a diszlexiás hallgatók számára. A megkérdezett és válaszadó diszlexiás hallgatók (160 fő) 61,25%-a, azaz 98 fő nem rendelkezik nyelvvizsgával, 31,25%-a, 50 fő rendelkezik, melyből 12 fő (7,5%) többel is (3. ábra).



3. ábra: Rendelkezik-e nyelvvizsgával? (fő/%)

(Forrás: saját készítés)

A diszlexiás válaszadók közül 129 főnek volt gondja az idegen nyelv tanulás során (3. ábra) és 91 fő élt a felmentés lehetőségével vagy az érettségien vagy az államvizsga során a nyelvvizsga alóli felmentést illetően. Alapfokú nyelvvizsgával összesen 13-an rendelkeznek (3 főnek csak írásbeli, 5-nek pedig csak szóbelije van). Középfokú nyelvvizsgával már többen, 53-an rendelkeznek a megkérdezettek közül (7-nek csak írásbeli, 9-nek csak szóbeli). További 11 főnek

van felsőfokú nyelvvizsgálója, 2-nek írásbeli, 9-nek pedig szóbeli és írásbeli egyaránt. Szintén további 11 főnek van szakmai nyelvvizsgálója, közülük 1-nek csak írásbeli és 1-nek csak szóbeli.

A hallgatók 53,5%-a, 129 fő jelezte azt, hogy volt problémája, 12,9%, 31 fő jelezte azt, hogy nem volt nehézsége a nyelv tanulása során. Aki azt jelezte, hogy problémája volt a nyelvtanulása során, sok esetben a kudarcot, a nyelvtanulás sikertelenségét, a többszöri próbálkozásokat, a szavak és a szövegek tanulását említette, de többen az oktatásban rejlő oktatási-tanítási problémákat említették, a tanulásmódszertan megoldatlan kérdéseit, mint ahogyan az alábbi néhány kiemelt hallgatói válasz is szemlélteti (2. táblázat):

„4 különböző nyelv tanulásának kudarca...”

„27 évesen még nincs nyelvvizsgám, mert nem a megfelelő módszerekkel tanítottak. Mindig lemaradtam a többiektől, és onnantól kérdezni sem mertem. Több gyakorlásra, ismétlésre van szükségem, csoportos feladatokra és játszva tanulásra számonkérések és megalázások helyett. Csak a minimumot tudtam teljesíteni.”

„3x, 4x kezdtem el nyelvet tanulni, de sajnos nem tudtam egyelőre egy nyelvet se elsajátítani.”

Nincs kézzelfoghatósága az idegen szavaknak ezért a memorizálása gondot okoz ahogy a magyarban a nyelvtan is.”

„A diáktársaimhoz képest sokkal nehezebben tanultam mindig is az idegen szavakat. Óra közben "látványosan" lassan memorizáltam összefüggéseket például órai feladatoknál. Mindig lemaradtam az órán.”

„A hallott szövegeket nem értem.”

„A kiejtés és az írásmód eltérése miatt a szavak megtanulása. A nyelvtani szabályok alkalmazása. A szóbeli felelések a rossz kiejtés miatt. A nyelvvizsga megszerzése. A hallott szövegértés megértése.”

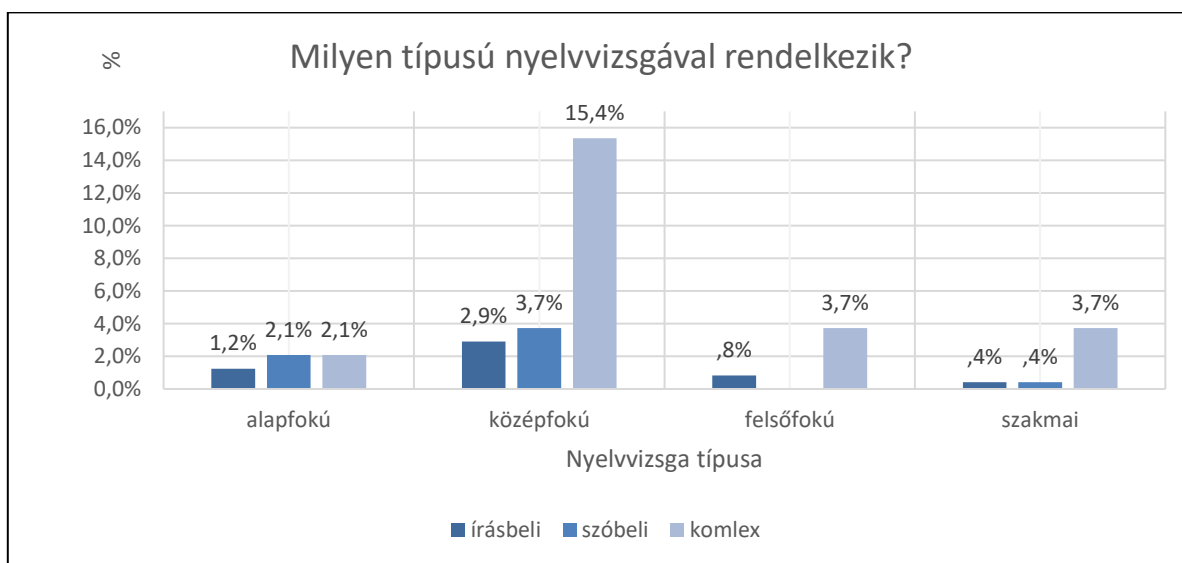
„A legnagyobb nehézséget a hallás utáni szövegértés okozta/okozza, nem hallottam/hallom úgy ki az egyesek szavakat, hangokat, ahogy valójában. Írásban sokat téveszték, de ez nem csak idegen nyelv esetén jellemző. Nagyobb koncentrációra van szükségem, hogy letudjak írni, akár csak egy szót is. Több időre volt szükségem az idegen nyelv begyakorlásnál, mint társaimnak.”

2. táblázat: Kiemelt hallgatói válaszok nyelvtanulási problémákra

(Forrás: saját készítés)

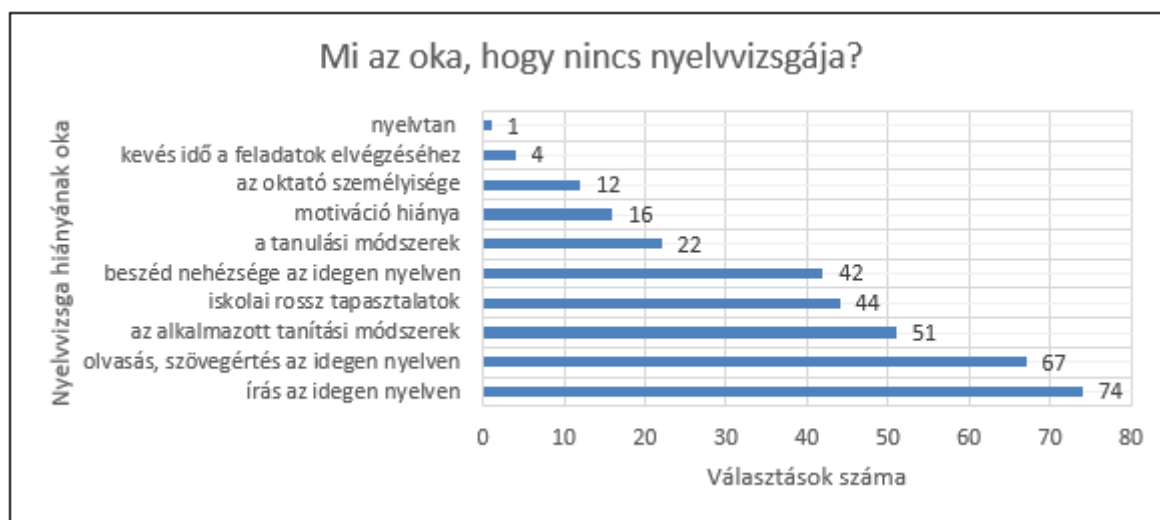
A kutatás során megkérdezett hallgatók közül 50 fő, azaz 20,7%-a a hallgatóknak rendelkezik nyelvvizsgálóval, akár még többel is. A hallgatók többsége középfokú komplex nyelvvizsgát (15,4%), illetve a szakmai és felsőfokú szakmai nyelvvizsgát (3,7-3,7%) tett (4. ábra).

E számadat azonban valóban igen alacsony, mely a fentiekben leírt magyarázatokkal megfelelően alátámasztható.



4. ábra: Nyelvvizsga típusok – hallgatói arányok (%)
(Forrás: saját készítés)

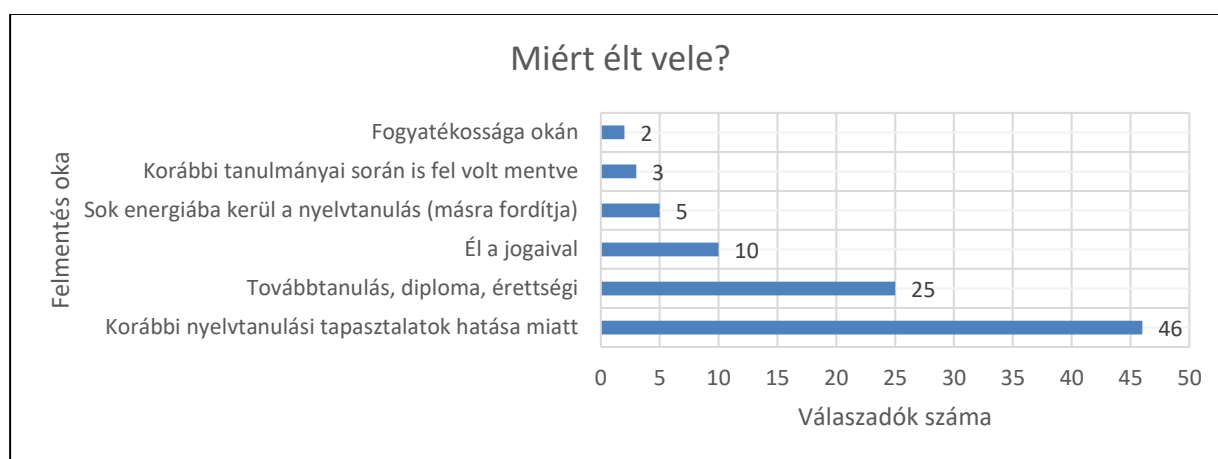
Arra a kérdésre, hogy miért nem szereztek nyelvvizsgát a hallgatók (5. ábra), a válaszok sokoldalúak és részletesen kifejtettek voltak. A tartalmi elemzést követő kategóriák alapján elmondható, hogy a többségüknek az idegen nyelven való írás (74 fő), olvasás, szövegértés (67 fő) és beszéd (42 fő) okozta a legnagyobb nehézséget, viszont nem elhanyagolható mértékben a pszichés hatások (iskolai rossz tapasztalatok: 44 fő) is szerepet játszottak a nyelvtanulással kapcsolatos ellenérzések kialakulásához. A válaszadók közel harmada (51 fő) kifejezetten a rossz, nem megfelelő tanítási módszerekben látja az idegen nyelv tanulással kapcsolatos kudarcát.



5. ábra: Mi az oka, hogy nincs nyelvvizsgálója?
(Forrás: saját készítés)

A hallgatók nyelvi kompetenciáinak további kérdése, hogy az érintett hallgatók élnek-e a nyelvvizsga felmentés lehetőségével az érettségi vagy az államvizsga megszerzése során. A válaszadó hallgatókból (160 fő) 91 fő (37,8%) jelezte, hogy igen, élt ezzel a lehetőséggel és 69 fő (28,6%) nem kívánt élni a felmentés lehetőségével.

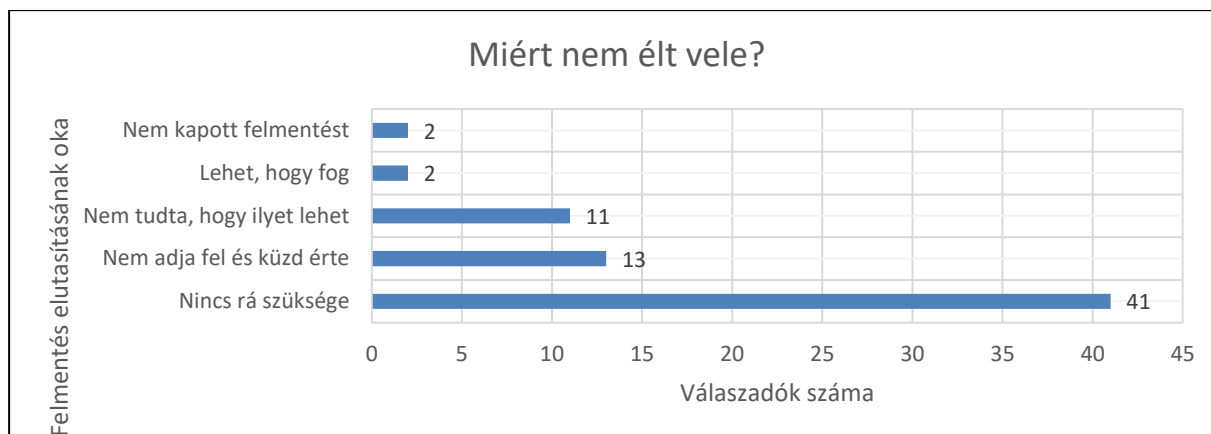
A felmentést több okból kérték a hallgatók (6. ábra), aminek következtében a nyelvvizsga megszerzésének későbbre halasztása, a sikertelen érettségi és a kudarc elkerülése, az előnyhöz jutás, illetve a diploma megszerzésének esélytelensége is szerepelt válaszok között. A felmentésért való folyamodást döntően mégis a korábbi rossz tapasztalatok (46 fő) motiválták, de az érettségien, felvételin való megfelelés a diploma megszerzése (25 fő) miatt is többen döntöttek hasonló módon.



6. ábra: Miért élt vele?

(Forrás: saját készítés)

A nemleges választ adó hallgatók (69 fő) döntő többsége (41 fő) úgy ítélte meg, hogy nem volt, vagy nincs rá szüksége. Kedvezmények nélkül is képes nyelvvizsgázni, ez nincs hatással a diploma megszerzésére. Jóval kevesebben voltak azok, akik nagy valószínűséggel nagyfokú öntudatosság miatt nem akarnak felmentéshez folyamodni, inkább küzdenek, kitartanak, rendíthetetlenül próbálkoznak (13 fő). Mivel minden hallgató számít, főleg, ha speciális tanulási szükséglete miatt hátrányban van hallgatótársaihoz képest, így lényeges megjegyezni, hogy 11 fő azért nem kért felmentést az idegen nyelvi vizsga alól, mert nem tudta, hogy jogosult rá. A fennmaradó hallgatók közül ketten még gondolkodnak, hogy éljenek-e ezzel a lehetőséggel és kettőnek pedig a szakértői vélemény alapján nem indokolt a felmentés (7. ábra).

**7. ábra: Miért nem élt vele?***(Forrás: saját készítés)*

A nyelvvizsga alóli felmentés okára rákérdező kérdésre nagyon szerteágazó válaszok születtek, mégis a többségükből kiolvasható, hogy a diszlexiás hallgatók számára nagyon nehéz egyszerre nyelvvizsgára készülni és a felsőoktatási tanulmányi követelményeknek is megfelelni. Emiatt többen kényszerhelyzetbe kerültek. Mivel az érintettek tisztában vannak azzal, hogy nyelvvizsga nélkül nem kapnak diplomát, ami miatt nehezítetté válik munkaerő-piaci érvényesülésük, így, ha van rá lehetőségük, inkább felmentést kérnek a nyelvvizsga alól. A felmentés ugyan lehetővé teszi, hogy megkapják a diplomájukat, de nem biztos, hogy segíti a munkába állásukat, mivel a legtöbb felsőoktatási végzettséghez között munkahelyen elvárják az idegen nyelv ismeretét. A válaszok többségében ott van a korábbi nyelvtanulási tapasztalatok fájdalma, kellemtelensége, kudarca, ami komoly ellenállást kelt a nyelvtanulással szemben, hiába elérhető már a diszlexiások számára kidolgozott idegen nyelv tanulási módszertan (Dóczi-Vámos, Kontráné Hegybíró és Kálmos, 2012)

A diszlexiás hallgatókat tehát nem csak általános értelemben érik kudarcok tanulmányaik során, hanem egy olyan fontos és napjainkban alapvetőnek számító kompetencia terén is, mint amilyen az idegen nyelv. Ebből kifolyólag egy idegen nyelv elsajátításához kapcsolódó motivációjuk meglehetősen alacsony, inkább kihátrálnak és kiutat keresnek, minthogy újra nyelvet kelljen tanulniuk. Valószínűsíthetően az anyanyelv elsajátításának kudarcait, nehézségeit is újraélik ilyenkor, ami csak fokozza szorongásukat, frusztrációjukat a nyelvtanulással kapcsolatban. Ez a helyzet az oktatási intézményeknek sem kedvez, hiszen sokszor több éven keresztül is őrzik a bennrekedt diplomákat. Megoldás lehetne, ha az intézmények felkarolnák ezeket a hallgatókat, és már felsőoktatási tanulmányaik során szerveznének nekik olyan nyelvi kurzusokat, amelyek speciális módszertana, elfogadó, támogató közege segítene áttörni a hallgatók belső gátlásait és növelnék idegen nyelvi kompetenciájukat. Egy egységes protokoll kidolgo-

zása a fennálló helyzetre hozzájárulni ahhoz, hogy nem csak a fogyatékosügyi koordinátor segítőkészségén vagy a hallgatókat oktató tanárok jóindulatán múlna a diszlexiás hallgatók diploma szerzése.

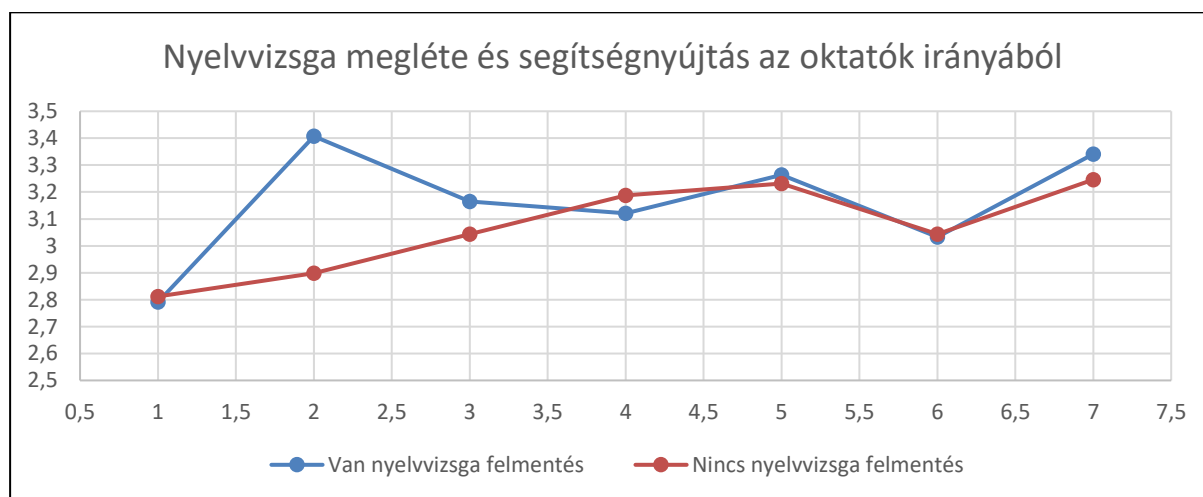
A hallgatók egyrésze azonban nem él a nyelvvizsga felmentés lehetőségével, mely feltételezhető, hogy a hallgató teljesítési vágyából, korábbi sikeres tanulási mechanizmusaiból következik. Az egyéni válaszok, színesítve a számadatokat, érzékletesen mutatják be, hogy milyen motivációs tendenciák azonosíthatók (3. táblázat).

<p><i>„Diszlexiám ellenére próbálok küzdeni és a lehető legjobbat kihozni.”</i></p> <p><i>„Ha nehéz, akkor is kell idegen nyelvet beszélni.”</i></p> <p><i>„Meg akartam küzdeni a feladattal.”</i></p> <p><i>„Mert az alapfokú angol sikerült és szeretném, ha a középfok is hamarosan meglenne.”</i></p> <p><i>„Mert nem kaptam megfelelő tájékoztatást a lehetőségeimről.”</i></p> <p><i>„Mert nem tudtam róla.””</i></p> <p><i>„Mert találtam egy olyan helyet, ahol többszöri nekifutásra sikerült levizsgáznom.”</i></p> <p><i>„Mert több idő kellett, de meg tudtam tanulni az idegen nyelveket.”</i></p> <p><i>„Mert úgy gondolom képes vagyok megcsinálni a nyelvvizsgát.”</i></p> <p><i>„Mert véleményem szerint egy diszlexiában szenvedő ember szorgalommal és több időbefektetéssel képes abszolválni a nyelvvizsgát! Lehet nem elsőre, de igen is lehet. Jómagam 4. alkalommal tudtam teljesíteni az írásbeli részét mivel mindig időhiányban szenvedtem. A szóbeli része első alkalommal sikerült 85% os eredménnyel.”</i></p> <p><i>„Mert, szeretnék, olyan normális lenni, mint a többiek, Közben tudom, hogy amim volt az egy alap és meg bántam volna, ha nem érettségizek akkor belőle. Nem akartam diszlexiásnak látszani, de mégis az vagyok, ha néha nem fogadom el akkor is az vagyok.</i></p> <p><i>„Amikor érettségiztem, mondták nekem, hogy nem kell angolból érettségiznem, De én akartam a legrosszabb érettségim az lett 50%-os lett.”</i></p> <p><i>„Nem szeretek kivételezett lenni. Az a mániám, hogy igen, van egy betegségem, de attól még igyekszem a normális tanulási keretek közt maradni. Mazochista vagyok, ahogy anyám mondja.”</i></p>

3. táblázat: Kiemelt hallgatói válaszok a nyelvvizsga alóli felmentés lehetőségével kapcsolatban
(Forrás: saját készítés)

A válaszadók egyre inkább azon a véleményen vannak, hogy nem érdemes „megúszni” a nyelvvizsgázást, nem feltétlenül a bizonyítvány megszerzése miatt, hanem sokkal inkább a nyelvtudásért. Tisztában vannak azzal, hogy nyelvismeret nélkül nagyon nehéz lesz a munkaerő-piacon elhelyezkedniük, valamint munka, család mellett még kevesebb idejük jut majd a nyelvtanulásra.

A nyelvvizsgára vonatkozóan vizsgáltuk azt is, hogy van vagy nincsen felmentése a nyelvvizsga alól, illetve a nyelvvizsga meglétéből (darabszáma) adódó hatásokat. Azt tapasztaltuk, hogy a nyelvvizsga iránti felmentési kérelem interakciós hatást eredményezett az oktatói segítségnyújtás megítélésében (Geisser-Greenhouse-próba: $F(5,16; 815,72) = 2,576$ ($p = 0,0239$), Huynh-Feldt-próba: $F(5,36; 846,34) = 2,576$ ($p = 0,0222$)). Az interakciós hatást leginkább az átlagok ábrázolása során érhetjük tetten (8.ábra):



8. ábra: Nyelvvizsga megléte és segítségnyújtás az oktatók irányából
(Forrás: saját készítés)

Megfigyelhető, hogy egyetlen szempontban van eltérés, ez pedig a második állítás (A hallgatók lehetőséget kapnak az órán az aktív részvételre (prezentációtartás, vélemények meghallgatása, viták, csoportmunkák, hallgatói reflexiók elvárása stb.)).

[Az oktatóink számos oktatási módszert alkalmaznak a tananyag jobb megértése céljából.]

[A hallgatók lehetőséget kapnak az órán az aktív részvételre (prezentációtartás, vélemények meghallgatása, viták, csoportmunkák, hallgatói reflexiók elvárása stb.).]

[Az oktatók úgy tervezik meg a kurzusok tartalmát, ütemezését és az alkalmazott módszereket, hogy a hallgatók megértsék.]

[Amikor nehézségeim voltak a feladataimmal, az oktatóktól kapott visszajelzéseket hasznosnak éreztem.]

[Amikor bizonytalan voltam egy feladattal kapcsolatban, az oktatók segítettek nekem, hogy megértsem, hogyan kell továbblépni.]

[Amikor nehézségem volt a kurzus tartalmával kapcsolatban, az oktatók elérhetőek voltak, hogy segítsenek.]

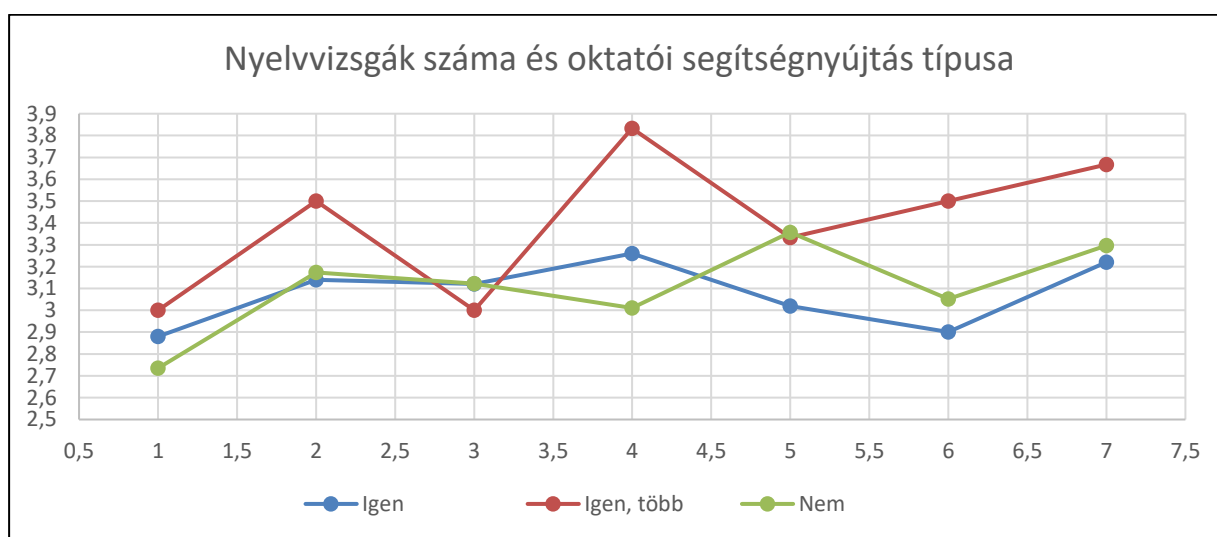
[A kurzus követelményeinek teljesítéséhez az oktatókat segítőkésznek találtam]

4. táblázat: Második állítás (saját szerkesztés)

(Forrás: saját készítés)

A különbség abban érhető tetten, hogy akik rendelkeznek nyelvvizsga alóli felmentéssel, azok esetében jelentősen nagyobb mértékben élik meg azt, hogy az órákon aktív részvételt tudnak tanúsítani, vitákat kezdeményezhetnek és a hallgatói reflexiókra kíváncsiak az oktatók, mintha e hallgatók felszabadultabban lennének jelen a tanórákon. Természetesen ehhez az is szükséges, hogy ne megtűrt személyként tekintsenek a felmentett hallgatóra és továbbra is biztosítva legyen számára az aktív részvétel lehetősége képességeihez mérten (Kormos, Mikó és Csizér , 2010).

A nyelvvizsga megléte (darabszáma) esetében még nagyobb eltéréseket, interakciós jelenségeket tapasztalhatunk (Geisser-Greenhouse-próba: $F(10,15; 796,49) = 1,822$ ($p = 0,0522$), Huynh-Feldt-próba: $F(10,52; 825,88) = 1,822$ ($p = 0,0496$)) (9. ábra):



9. ábra: Nyelvvizsgák száma és oktatói segítségnyújtás típusa

(Forrás: saját készítés)

Látható, hogy ahol több nyelvvizsga is van, jellemzően segítőkészebbnek ítélik meg az oktatóikat, pozitívabb a viszonyulásuk a hallgatóknak az oktatóikhoz. Ez alól csak a harmadik állítás esetében van eltérés (Az oktatók úgy tervezik meg a kurzusok tartalmát, ütemezését és az alkalmazott módszereket, hogy a hallgatók megértsék.) (5. táblázat):

[Az oktatóink számos oktatási módszert alkalmaznak a tananyag jobb megértése céljából.]
[A hallgatók lehetőséget kapnak az órán az aktív részvételre (prezentációtartás, vélemények meghallgatása, viták, csoportmunkák, hallgatói reflexiók elvárása stb.).]
[Az oktatók úgy tervezik meg a kurzusok tartalmát, ütemezését és az alkalmazott módszereket, hogy a hallgatók megértsék.]
[Amikor nehézségeim voltak a feladataimmal, az oktatóktól kapott visszajelzéseket hasznosnak éreztem.]
[Amikor bizonytalan voltam egy feladattal kapcsolatban, az oktatók segítettek nekem, hogy megértem, hogyan kell továbblépni.]
[Amikor nehézségem volt a kurzus tartalmával kapcsolatban, az oktatók elérhetőek voltak, hogy segítsenek.]
[A kurzus követelményeinek teljesítéséhez az oktatókat segítőkésznek találtam]

5. táblázat: Harmadik állítás (saját szerkesztés)

(Forrás: saját készítés)

A nyelvvizsga számától függetlenül mondható, hogy mennyire tekintik a tananyag felépítését, logikusan követhetőségét elfogadhatónak a hallgatók. A nemleges, illetve egyetlen nyelvvizsgával rendelkezők esetében tapasztalhatunk egyetlen különbséget, a 4-es kérdésben (*Amikor nehézségeim voltak a feladataimmal, az oktatóktól kapott visszajelzéseket hasznosnak éreztem.*), minden más esetben lényegében azonosnak mondható a két tábor értékelése. Ez esetben azonban azt mondhatjuk, hogy akik rendelkeznek nyelvvizsgával, azok esetében az oktatói visszajelzéseket hasznosabbnak, jobban felhasználhatónak ítélték meg, mint azok, akik nem rendelkeznek még nyelvvizsga papírral.

A nyelvvizsga iránti felmentési kérelem ezzel együtt két területen is megmutatkozott, mint kapcsolati tényező. Egyik oldalról azok, akik éltek nyelvvizsga iránti felmentési kérelmükkel, a $\chi^2(1)=4,493$, $p=0,034$ nem jelezték nagyobb arányban az oktatók irányában, hogy felmentéshez vagy egyéb kedvezményhez folyamodnának (a jelzettek között 50-50% volt az aránya azoknak, akik az oktatóhoz is felmentésért fordultak, míg azok között, akik nem fordultak az oktatókhoz sokkal nagyobb arányban, közel kétszer annyian voltak azok, akik éltek a nyelvvizsga alóli felmentéssel). Ez azt is jelenti, hogy a nyelvvizsga alóli felmentés esetében a terhelés áttevődhet, így a szakmai tartalmak felé való odafordulás jelentősebb lehet, jobban tudnak azokra a területekre energiákat fordítani és koncentrálni – mint azok, akik nem éltek ezzel a lehetőséggel.

Másik oldalról pedig szignifikáns a kapcsolat azzal, hogy milyen nehéznek ítélik meg az idegen nyelv tanulását, hiszen akik – rendelkezzenek akár nyelvvizsgával akár nem – nehézségekbe ütköznek, jellemzően igyekeznek felmentést kérni a nyelvvizsgával kapcsolatos követelmény alól ($\chi^2(1)=45,120$, $p<0,001$). Nem volt azonban kapcsolatban ez azzal, hogy tanult-e

már más felsőoktatási intézményben ($\chi^2(1)=3,163$, $p=0,075$), segítséget kapott-e oktatóktól intézményen belül ($\chi^2(1)=0,293$, $p=0,589$).

Az oktatói jelzés egyéb iránt összefügg szorosabban az intézmény felé történő jelzéssel (aki egyik oldalra jelez az általában jelez a másik oldalra is ($\chi^2(1)=9,709$, $p=0,002$), illetve az is fontos megállapítás, hogy akik jelzik az oktató felé, hogy problémájuk van, ők jellemzően segítséget is kapnak az oktatótól ($\chi^2(1)=45,791$, $p<0,001$).

Összegzés

Végezetül megállapítható, hogy a diszlexiás hallgatókban nagy a törekvés az idegen nyelv elsajátítására, de tanulási előzményeik, sorozatos kudarcaik sok esetben eltántorítják őket attól, hogy fokozott erőfeszítéseket tegyenek céljaik elérése érdekében. A felmentés minden bizonynyal egyfajta megkönnyebbülést, pszichés nyugalmat hoz, de hosszú távon gátolja őket abban, hogy teljes jogú európai állampolgárokká válhassanak.

IRODALOMJEGYZÉK

- Botka, B., Csató, Z., Földes, D., Gombos, G., Jaksa, B., Kovács, M., Hegedűs, L. (2010). *Fogyatékos személyek jogai vagy fogyatékos jogok? A Magyar Civil Caucus párhuzamos jelentése az ENSZ Egyezményről*. Budapest: SINOSZ-MDAC-FESZT.
- Dóczi-Vámos, G., Kontráné Hegybíró, E., & Kálmos, B. (2012). *Diszlexiával angolul - Gyakorlati útmutató tanároknak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- ENSZ Egyezmény. (2011). *europa.eu*. [online] http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-4_hu.htm (Letöltés dátuma: 2019.05.29.)
- Gottlieb, É., Huszti, J., & Tóth, I. (2012). *Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ.*, [online] https://nyak.oh.gov.hu/doc/kutat_tanulmany_2012.pdf (Letöltés dátuma: 2019.04.04)
- Kontráné Hegybíró, E., & Kormos, J. (2007). Nyelvtanárok a diszlexiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 57 évf. 9. sz. pp. 82–91.
- Kormos, J., Mikó, A., & Csizér, K. (2010). Diszlexia és az idegennyelv-tanulás folyamata. In *Idegennyelv-elsajátítás és részképességzavarok* (pp. 49–76). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Takács, S. (2016). *Bevezetés a matematikai statisztikába – elmélet és gyakorlat I.* Budapest: Antarész Kiadó.

Takács, S. (2017). *Bevezetés a matematikai statisztikába – elmélet és gyakorlat 2.* Budapest: Antarész Kiadó.

Vargha, A. (2015). *Matematikai Statisztika.* Budapest: Pólya Kiadó.

KATALIN GÁTAS-AUBELJ

THE LANGUAGE LEARNING EXPERIENCES OF STUDENTS WITH DYSLEXIA IN HUNGARIAN
HIGHER EDUCATION

Even though more and more dyslexic students can be found in higher education, their situation is still poorly researched and known in Hungary; there are only few publications on this topic. During their studies, they often face obstacles that hinder their social integration and their ability to completely become European citizens. Their second language acquisition particularly proves to be challenging. In many cases, their completion in higher education, the obtainment of their degree and the launch of their real "adult" and "working" life are depended on a language exam. In this study, I present my research carried out among dyslexic students in Hungarian higher education by highlighting the experiences and difficulties related to their foreign language learning. I sincerely hope that in this way I can contribute to a better understanding and improvement of the situation of those affected.

GŐSI ZSUZSANNA¹ -FARAGÓ BEATRIX²**Kompetencia, sport, tanulás a sporttudományi képzésben résztvevő hallgatók nézőpontjából**

A rendszeres sportolás számos kompetenciát fejleszt, amelyek mind a munka világában, mind a magánéletben pozitív hozadékkal járnak. A jelen tanulmányban a sporttudományi felsőoktatásban résztvevő hallgatók szempontjából vizsgáltuk meg a kérdést. Az eredmények között megjelennek a diákok sportolási szokásai, amelyek lényegesen kedvezőbbek az országos adatoknál. A kérdőíves kutatásban kapott válaszok emellett azt mutatják, hogy a rendszeres sportolás nem érinti hátrányosan a tanulmányokra fordított időt, és a szabadidőt is csak kis mértékben csökkenti. A kérdőívet kitöltők meglátása szerint a sport által fejlesztett kompetenciák közül kiemelkedik a kitartás és a versenyszellem, amelyek a későbbiekben a munka világában egyértelműen kamatoztathatóak. A legkevésbé fejleszthető kompetenciának a kommunikációs képességet és az irányíthatóságot tartják.

1. Bevezetés

A sportolásnak a pozitív hatásaival szinte minden életkorban találkozhatunk. Azonban a fiatalokra, különösen az egyetemistákra vonatkozó kutatások azt mutatják, hogy a rendszeres sportolás segíti a tanulmányi előmenetelt is. A karrier szempontjából is pozitív képet kapunk, mert segíti a későbbi elhelyezkedést, és a különböző kompetenciák fejlesztése által könnyebbé válik a munka világában a követelményeknek való megfelelés. A témával kapcsolatban szakirodalmi kutatást végeztünk, és ezt egészítettük ki sporttudományi képzésben résztvevők kérdőíves mérésével.

2. A rendszeres sporttevékenység hatása

Első lépésként feltérképeztük hazánk sportolási szokásait, különös tekintettel a fiatal korosztályra. A magyar lakosság sportolási szokásairól a négyévente megjelenő kutatások alapján alkothatunk képet. A legutóbbi három félmérésben, amely 2009, 2013 és 2017-es évről közölt adatokat ellentétes folyamatokat láthatunk. Míg 2009 és 2013 között úgy tűnt, hogy pozitívak a változások, addig a 2017-es eredmények ismét kedvezőtlenebb képet mutattak a felnőttek

¹ PhD, egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet; email: gosi.zsuzsanna@ppk.elte.hu

² Tanársegéd, Széchenyi István Egyetem, Egészség- és Sporttudományi Kar; email: farago.beatrix@sze.hu

sportolásáról. A rendszeres sporttevékenységet végzők aránya csökkent, míg a sohasem sportolók aránya 44%-ról 53%-ra emelkedett (Eurobarometer, 2018). Ennek hosszútávon is lehetnek kedvezőtlen következményei, mert a rendszeres fizikai aktivitás javítja az életminőséget (Bize et. al, 2007). A hatásmechanizmus alapja, hogy a fizikai aktivitás kiemelt társadalmi immungén (védő) tényező, mely pszichoszociális pufferként semlegesíti a stressz káros hatásait, és így segíti az egészség megőrzését, az egyensúly fenntartását, szerepe van a betegségek megelőzésében, és hatékony a regenerációban. Ebben szerepet játszik az is, hogy a sport elősegíti az optimista gondolkodást (Taylor et. al, 2004) és fejleszti az önbizalmat (Baker et al., 2003). A sportolási szokások esetében néhány jellegzetes kép is kirajzolódik. A sportolási arány magasabb a fiatalok, a férfiak, a diplomások, a nagyobb településen és a jobb anyagi körülmények között élők esetében (Perényi, 2011; Paár, 2013, Patakiné Bősze, 2014).

A magyar fiatalok sportolási szokásairól a magyar ifjúságkutatás adatai alapján kaphatunk képet. A kutatást szintén négyéves időközönként végzik, amely a sport mellett több területre is kiterjed, célcsoportja a 15-29 éves korosztály. Az adatok alapján a 2000-es kezdőévet is alapul véve, a rendszeresen sportolók aránya a fiatalok között 40% körül ingadozik (Bauer. et. al, 2017). Ez a szám magasabb, mint a teljes népességre vonatkozó adatok. Miért fontos, hogy ez a mutató javuljon? A választ több kutatásban is megtalálhatjuk. A rendszeresen sportoló fiatalok több időt töltenek barátaikkal, inkább belföldre járnak nyaralni, szignifikánsan többre értékelik a belső (posztmaterialis) értékeket, így a barátságot, becsületességet, lelki békét, családot és az egészséget is, mint inaktív társaik (Pluhár et. al., 2003). Emellett a rendszeres sport pszichoszociálisan fejleszti az önbizalmat, elősegíti a pozitív gondolkodás kialakulását. Segíti a szorongás, a depresszió oldását, csökkenti a stressz kedvezőtlen hatásait, fokozza a kompetenciaérzést, az autonómia, a belső kontroll, az öndetermináció kialakulását, javítja az önértékelést és az énhatékonyt, formálja a fiatalok versenyszellemét és teljesítményorientációját (Pikó és Keresztes, 2007). A sport fontos védőfaktor, amely segíthet a lelki egészségmegőrzésben, a testi és pszichikai egészség fejlesztésében, a káros szenvedélyek megelőzésében és számos betegség prevenciójában (Mikulán et. al, 2010). Emellett segít megtanulni a fizikai, erkölcsi és kulturális alapelveket, hozzájárul a jellem fejlődéséhez. Megtanulják tisztelni egymást, megismerni a másikat és összehasonlítani önmagukkal, legális eszközökkel összemérni a tudásukat (Gombocz, 2010). A fejlődésimodell-elmélet szerint a sportolás többek közt megtanít a kemény munka tiszteletére, kitartásra, önbizalmat és érettséget fejleszt (Brohm, 2002).

Kovács 2619 főt felölelő kutatása alapján a következő megállapításokat tette. A felsőoktatásban a sportoló hallgatók elkötelezettebbek a tanulmányok és a munka iránt is, értelmesebb-

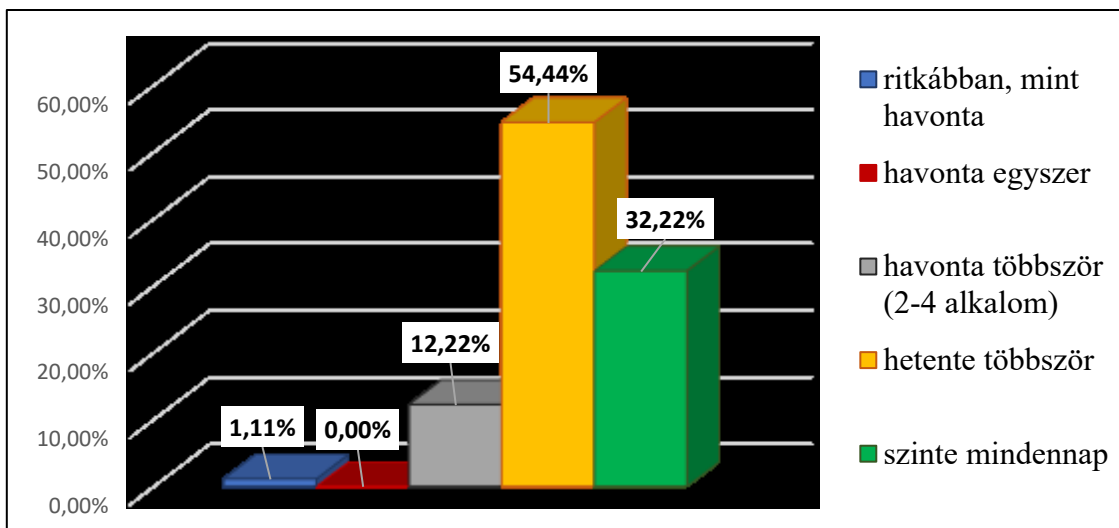
nek tartják a tanulmányaikat. A sportoláshoz kapcsolódó személyiségjegyek, attitűdök és értékek transzferhatásként megjelenhetnek mind a tudományos valamint a magánéletben, mind a munkaerőpiacon (Kovács, 2015). A rendszeres sporttevékenység azonban csökkenti a szabadidő mennyiségét. A tanulásra negatívan hat az, hogy lehetetlen egyszerre több szakmában jártasságot szereznie a fiatalnak, holott ez ma már egyfajta munkaadói elvárás. Az ilyen típusú képzettség hiányt azonban lényegesen csökkenthetik vagy meg is szüntethetik azok a kompetenciák, amelyeket a fiatalok a versenyszerű sportban és a rendszeres szabadidősportban megszerezhetnek. Így a sportban való szocializáció és az ott megjelenő pedagógiai és tanulási folyamat segíti a későbbi elhelyezkedést (Faragó, Konczosné Szombathelyi, 2018).

3. Minta és módszerek

A témával kapcsolatban, azaz a sport hatásairól és a sport által fejlesztett kompetenciákról kutatást végeztünk. Primer kutatásunk módszere kérdőíves felmérés, amely kiegészül szekunder kutatással, a szakirodalmi áttekintés részeként. A kérdőívet sportszervező, valamint rekreációs-szervező és egészségfejlesztő szakos hallgatók töltötték ki, egy részük nappali, a másik részük levelező képzési formában vett részt. A kitöltők létszáma 180 fő volt. A nemek szerint 73 nő és 107 férfi, a szakirány szerint 141 sportszervező és 39 rekreáció és egészségfejlesztés képzésben résztvevő, míg a tagozat szerint 123 nappali és 57 levelező tagozatos hallgató töltötte ki. Az adatokat leíró statisztikai módszerekkel elemeztük, és ezeket vetettük össze a szakirodalmi kutatás által feltárt jellemzőkkel.

4. Eredmények

A kérdőívben speciális képzési területen résztvevő hallgatókat vizsgáltunk. Ez a sporttudományi terület. A különlegessége abban rejlik, hogy az átlagosnál magasabb arányban találhatunk mind élsportolót (hivatásos és amatőr sportolót), mind rendszeresen szabadidősportot folytató tanulókat. Az 1. ábra tartalmazza a felmérésben résztvevők sportolásának gyakoriságát. Ez alapján a hallgatók több mint 80%-a sportol rendszeresen. Ami érdekesség, hogy magas arányban vesznek részt a hallgatók felsőoktatási sportrendezvényeken (MEFOB), ezt a kitöltők 28%-a jelezte.



1. ábra A hallgatók sportolási gyakorisága
(kérdőíves kutatás, saját szerkesztés)

A gyakori sporttevékenység az általános vélekedés szerint csökkenti a tanulásra fordított időt, a szabadidőt. Ezzel kapcsolatban egy 5 fokozatú Likert skála segítségével vizsgáltuk, hogy hogyan vélekednek erről saját maguk a képzésben résztvevők. (Az 1-es érték a nem jellemző, az 5-ös a teljes mértékben jellemzőnek tartom választ jelentette.) A kérdésekkel kapcsolatban megvizsgáltuk az átlagértéket, amely jellemzően a hármas érték körül mozog. Emellett megnéztük az egyes válaszokra adott értékek móduszát is. A 1. táblázat tartalmazza az adatokat.

Megnevezés	Átlag	Módusz
<i>A sportolás miatt kevesebb időm jut a tanulásra</i>	2,58	2
<i>A sportolás miatt kevesebb szabadidőm van</i>	2,94	4
<i>A sportolás miatt sokkal jobban be tudom osztani az időmet</i>	3,4	4
<i>A sportolás miatt nehezebb kialakítom kapcsolatot az évfolyamtársaimmal</i>	1,63	1
<i>A sportolás nincs hatással a tanulmányi eredményeimre</i>	2,97	3
<i>A sportolás kedvezően hat a tanulmányi eredményeire</i>	3,22	3

1. táblázat A sport tanulásra gyakorolt hatása
(kérdőíves kutatás, saját szerkesztés)

Az 1. táblázat alapján látható, hogy a válaszadók szerint a sportolás gyakorisága kevésbé érinti a tanulásra fordított időt, inkább a szabadidőre van negatív hatással. A pozitív hatása viszont megjelenik az időbeosztással kapcsolatos kérdésre adott válaszoknál. Eszerint a rendszeres sporttevékenység miatt tudatosabbá válik a hallgatók napi időbeosztása. Sportiskolások esetében történtek már hasonló vizsgálatok, amelyek a napi időbeosztást tanulmányozták. Ez alapján

az általános iskolához képest a középiskolások esetében a sportra fordított idő a kétszeresére növekszik (Patakiné Bősze, 2014). Azonban az ezekben az osztályokban járó fiatalok sem fordítanak szignifikánsan kevesebb időt a külön foglalkozásokra (nyelv, zene), mint az általános tanteremben tanulók (Patakiné Bősze, Lehmann, Huszár, 2014).

A társas kapcsolatokra, legalábbis az iskolai társas kapcsolatokra egyáltalán nincs negatív hatással a sport. Az évfolyamtársakkal történő kapcsolat kialakításának sem gátja. Egy, a fiatalabb korosztályban, általános iskola felső tagozatában és gimnáziumi hallgatók körében végzett kutatás szerint a sportoló fiatalok több baráti kapcsolattal rendelkeznek. Ez annak köszönhető, hogy az iskolai és lakóhelyi környezeten kívül a sportolás során is alakulnak ki kapcsolatok (Blattné, 2017). A tanulmányi eredményre gyakorolt hatást két kérdéssel vizsgáltuk, ez alapján inkább pozitív a hatás, mint negatív.

A kutatásunkban 155 olyan válaszadó található, akik korábban versenyszerűen, hivatásosként vagy amatőrként sportoltak. Arra a kérdésre, hogy volt-e olyan pillanat, amikor választaniuk kellett sport karrier és a tanulmányok között, a válaszadók mindössze 28%-a válaszolta azt, hogy igen, volt ilyen döntési helyzet az életében. Árnyalja nyilván a válaszokat, hogy egy amatőr szinten sportoló nem is akar feltétlenül élsportolói karriert elérni, ezért nem jelenik meg ez olyan markánsan az életében. A másik lehetséges ok, hogy hazánkban is kezdenek egyre nagyobb figyelmet fordítani a kettős karriert segítő programokra, azaz a sport és a tanulás egyensúlyát megvalósítani. A felsőoktatásban tanuló sportolókat ösztöndíjakkal motiválják. Ennél azonban fontosabb, hogy rugalmas kereteket próbálnak biztosítani számukra a felsőoktatási tanulmányokban (Gósi, 2018).

A sport többféle kompetenciát fejleszt, amelyek később a munka világában, az elhelyezkedés során jelenthetnek előnyöket. A sportolói tehetség a vállalatok számára is meghatározó „power” faktort jelenthet (Fragó, Konczosné Szombathelyi, 2018). A kérdéskör vizsgálata azért fontos, mert a tudás gazdaságban, a tudás alapú társadalomban a kompetencia felértékelődött. A kérdőívet kitöltők esetében tizennégy különböző képesség, kompetencia esetében kértük, hogy értékeljék egy öt fokozatú skálán, hogy a saját tapasztalataik szerint melyeket fejleszti a sport. Ebben az esetben csak azok válaszait elemeztük, akik önbevallás alapján a versenyrendszerben amatőr vagy professzionális szinten sportoltak az egyetemi évek előtt. Ez a válaszadók 86%-át jelenti, vagyis 155 fő véleményét mutatjuk be. A 2. táblázatban a vizsgált kompetenciák az átlag csökkenő sorrendjében láthatóak.

Megnevezés	Átlag	Módusz
<i>kitartás</i>	4,74	5
<i>versenyszellem</i>	4,63	5
<i>összpontosítás</i>	4,59	5
<i>teljesítményorientáltság</i>	4,45	5
<i>célirányosság</i>	4,32	5
<i>belső kontroll</i>	4,28	5
<i>csapatmunka</i>	4,19	5
<i>döntésképeség</i>	4,08	5
<i>monotóniatűrés</i>	3,86	5
<i>problémamegoldás</i>	3,85	4
<i>rugalmasság</i>	3,75	4
<i>kreativitás</i>	3,63	3
<i>kommunikációs képesség</i>	3,41	3
<i>irányíthatóság</i>	3,25	3

2. táblázat A sport által fejlesztett kompetenciák
(kérdőíves kutatás, saját szerkesztés)

A magyar oktatási rendszer a tanítás és a számonkérés szempontjából egyaránt ismeretközpontú. A felnövekvő generációkat kevés praktikus tudással vértézi fel (Sanda, 2016). A munka világában mára egyre nagyobb szerep jut a kompetenciáknak, szemben az ismeretekkel. A XXI. századra jellemzővé vált, hogy a vállalatoknak a folyamatosan változó környezetben kell érvényesülniük. Ez a gazdasági szervezetek munkavállalóival szemben is másfajta elvárást támaszt. A modern szervezetek nem a megszerzett tudásra fókuszálnak, hanem a munkavállalói attitűdökre. A korábbinál sokkal nagyobb önállóságot és rugalmasságot várnak el. A hangsúly ma már a munka elvégzésén van ez, pedig gyors reagálást és proaktivitást feltételez (Szabó, Hámosi, 2006, Tóthné Téglás, 2016). Az 1. táblázat alapján is látható, hogy bár a sport által nem a döntésképeség fejlődik legjobban, de nagyon magas értéket kapott. A 2. táblázat első három tényezője egyértelműen fontos követelményként jelenik meg a karrier során. A kitartás, a versenyszellem, az összpontosítás mind-mind olyan képesség, amelyet kamatoztatni lehet. A sportolás többek közt megtanít tisztelni a szabályokat, saját magunkat, a többi embert, az egészséges, fair play-en alapuló versenyt (Izzo, 2010).

A felmért kompetenciák közül, bár nem az elsők között szerepel, de nagyon magas értéket kapott a csapatmunka is. A munka világában a projekt feladatok esetében ez is olyan tulajdonság, amelyekre a mindennapi munkavégzés során is szükség van. Az elvártaknak megfelelően a kommunikációs képességet kevésbé fejleszti sport, azt is inkább áttételesen. A sportolás során

a fiatalok kapcsolati hálójá bővül, szélesebb körrel kerülnek kapcsolatba, mint a nem sportoló fiatalok. Az előfeltételezésekhez képest nagyon alacsony értéket kapott az irányíthatóság. Előzetes várakozásunk az volt, hogy az edzői utasítás betartásának fontossága miatt ez magasabb értékkel fog szerepelni. Az érték azért is elgondolkodtató, mert a csapatsportban a sikerek egyik záloga lehet az edzői utasítás betartása.

5. Összefoglalás

A tanulmányban speciálisan a sportszakirányú felsőoktatásban résztvevők szempontjából vizsgáltuk a sport, tanulás, munka és kompetencia kérdéskört. A kérdőíves kutatásban kapott eredmények nagymértékű hasonlóságot mutatnak a korábbi adatokkal. A rendszeres sportolásnak számos pozitív hatása van a kompetenciák fejlesztésében. A fejlesztett kompetenciák egyrésze később a munka világában is kamatoztatható.

BIBLIOGRÁFIA

- Baker, C. W. – Little T. D. – Broenell K. D. (2003). Predicting adolescent eating and activity behaviors: The role of social norms and personal agency. *Health Psychology*, 22, pp. 189–198. DOI: [10.1037/0278-6133.22.2.189](https://doi.org/10.1037/0278-6133.22.2.189)
- Bauer, B. – Pillók, P. – Ruff, T. – Szabó, A. – Szanyi F., E. – Székely, L. (2017). *A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei*. Budapest: Új Nemzedék Központ
- Bize, R. - Johnson, J. A. – Plotnikoff, R. C. (2007). Physical activity level and health-related quality of life in the general adult population: A systematic review. *Preventive Medicine*, 45 (6), 401–415. DOI: [10.1016/j.ypmed.2007.07.017](https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.07.017)
- Blattné, P. (2017). Sportoló tanulók kapcsolati hálójá. In. Borsos, É. Nmesztovszki, Zs., Németh, F. (ed), *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciájának tanulmánygyűjteménye*, (pp 70–80). Szabadka
- Brohm, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education* I. (pp. 69–95) DOI: [10.2307/3090254](https://doi.org/10.2307/3090254)
- Eurobarometer (2018). Special Eurobarometer 472. Sport and Physical activity. https://ec.europa.eu/health/nutrition_physical_activity/eurobarometers_hu [2019.01.31]
- Faragó, B. -Konczosné Szombathelyi M. (2018). A sportolói kompetenciák hatása a humán tőkére in. Dobrai K., László Gy., Sipos N. (ed). *Farkas Ferenc Nemzetközi Tudományos Konferencia Tanulmánykötete*, (pp. 379–391). Pécs, PTE KTK
- Gombocz J. (2010). *Sport .és nevelés*. Keszthely: Balaton Akadémia

- Gósi, Zs. (2018). Magyarországi iskolarendszer alapú sporttámogatások, Sport, tanulás, karrier. *Neveléstudomány: Oktatás, kutatás, innováció* 6: (2) pp. 44–60. DOI: [10.21549/NTNY.22.2018.2.4](https://doi.org/10.21549/NTNY.22.2018.2.4)
- Izzo, R. (2010). The Educational Value of Competitive Sport. *Sport Science Review* 3-4. pp. 155–164. DOI: [10.2478/v10237-011-0023-x](https://doi.org/10.2478/v10237-011-0023-x)
- Kovács, K., (2015). Speciális hallgatói csoportok eredményessége – A sportolás hatása a tanulmányi eredményekre In Pusztai, Kovács, K., (Ed.): *Ki eredményes a felsőoktatásban* (pp. 161–171) Nagyvárad-Budapest
- Mikulán, R. – Keresztes N. – Pikó, B. (2010). A sport mind védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. In. Pikó, B. (szerk.): *Védőfaktorok nyomában*, (pp 115–130). Budapest. L'Harmattan.
- Paár D. (2013). *A magyar háztartások sportfogyasztásának gazdasági szempontú vizsgálata*. [Doktori disszertáció]. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem.
- Patakiné Bősze, J. (2014). *Sportiskolai és nem sportiskolai mintatanterv szerint tanulók életmódja és egyes családi jellemzői, azok összefüggései*. [Doktori disszertáció]. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
- Patakiné Bősze, J. – Lehmann, L. – Huszár, Á. (2014). Helyzetjelentés a sportiskolából, szabadidő eltöltés és sport – 2013, *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15 évf. 2. sz. (58.), 51. p.
- Perényi Sz. (2011). Sportolási szokások: Sportolási esélyek és változástrendek. In: Bauer B., Szabó A. (szerk), *Arctalan Nemzedék*. (pp. 159–184). Budapest: Belvedere Meridionale Kiadó
- Pluhár Zs. – Keresztes N. – Pikó B. (2003). „Ép testben ép lélek” – Középkisiskolások értékrendje fizikai aktivitásuk tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4. évf. 2. sz., pp. 29–33.
- Pikó B. – Keresztes N. (2007). *Sport, lélek, egészség*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Sanda I. (2016). *Fejlesztő értékelés*. Szakmai Pedagógusképzés Sorozat 24. kötet. Budapest: Typotop
- Taylor, W. C. – Baranowski, T. – Klesges, L. M. – Ez, S. – Pratt, C. – Rochon, J. – Zhou A. (2004). Psychometric properties of optimism and pessimism: Results from the Girls' Health Enrichment Multisite Studies. *Preventive Medicine* 38(S1) pp. 69–77. DOI: [10.1016/j.ypmed.2003.10.015](https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2003.10.015)
- Szabó K. – Hámori B. (2006). *Információgazdaság*. Budapest: Akadémia Kiadó
- Tóthné Téglás T. (2016): Kompetencia vállalati, munkavállalói és felsőoktatási szemmel. In: Csizsárik-Kocsir Á. (Szerk.), *Vállalkozás a XXI. századba VI. tanulmánykötet* (pp. 413–432). Budapest: Óbudai Egyetem

ZSUZSANNA GÖSI – BEATRIX FARAGÓ

COMPETENCE, SPORT EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS IN SPORTS SCIENCE EDUCATION

Regular sports develop a range of competencies that have a positive impact on both your work and your private life. In this study, we examined the issue from the perspective of students in Higher Education in Sport Sciences. The results show students' sports habits, which are significantly better than the national data. In addition, the responses to the questionnaire survey show that regular sports do not adversely affect study time and reduce leisure time; only marginally. In the opinion of those who complete the questionnaire, one of the competencies developed by sport is stamina and a competitive spirit that can be clearly utilized in the world of work in the future. Communication skills and controllability are considered to be the least developed competencies.

HAÁSZ, SÁNDOR¹**Empathische Erfassung, Reflexion und interner Dialog
in der Sozialen Arbeit**

Soziale Arbeit als Beruf und Praxis ist ein wesentlicher und bestimmender Bereich der menschlichen Problemlösung. In Bezug auf ihre Methoden und ihr allgemeines Wissen ist sie ein hochkomplexer, humanspezifischer Hilfsberuf im dreifachen Kontext der Problem-Ressourcen-Autonomie Problematik, dessen Legitimität sich aus den interpersonalen Interaktionen ergibt. Die gesammelte Übung und Erfahrung sind unverzichtbare Parteien des Wissensorganums, die den Anwendern Reife und ständige Entwicklungsfähigkeit verleiht. Die berufliche Persönlichkeit, ihre inhaltliche Kohärenz steht im Mittelpunkt der Entwicklung, die auch das wichtigste Instrument zur Unterstützung ist. Reflexion, sowie Selbst- und Fremdreflexion ist aber eine konkrete Annäherung im Kontext der Sozialen Arbeit. Dies hilft dem Anwender, ein selbstbewusstes und reiches Persönlichkeitserlebnis zu erreichen.

Einleitung

Eine gesunde, reife Persönlichkeit ist ein aktiver Herr seiner Umgebung, sie ist einheitlich und in der Lage, die Welt und sich selbst genau wahrzunehmen. Der Helfer, der über diese Eigenschaft disponiert, kann fest auf den Beinen stehen. (Allport, 1977) Aus phänomenologischer Sicht ist die interpersonale Hilfsbeziehung eine Live - Interaktion, bei der beide Parteien Qualitätsänderungen anstreben, während sie Ihre eigene Persönlichkeit kommunizieren und sich selbst im Lichte des Hilfsprozesses erleben. In dieser bipolaren Beziehung wird auch die helfende berufliche Persönlichkeit entscheidend, die von der unterstützenden Partei und deren Unfähigkeit und Problemlösungsdefizit gerechtfertigt und gleichzeitig durch interne Reflexionen und „Dialoge“ des Helfers bestätigt wird. In diesem Zusammenhang ist die professionelle Persönlichkeit eine verwertbare, aufschlussreiche und interpretierbare Einheit, die das Rückgrat der inhaltlichen Änderungen von Transaktionen (verbale und nonverbale Zeichen und Berichte) bildet und zu einer langfristigen professionellen Leistung beiträgt.

Im Folgenden werden die Umstände der Entwicklung der professionellen Persönlichkeit, dazu im funktionalen Sinn verfügbare Reflexionen und der Zusammenhang zwischen

¹ PhD, egyetemi docens, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományi Intézet; email: haasz.sandor@uni-sopron.hu

„Selbstcheck“ und Bewertungen in Bezug auf das emotionale Verständnis untersucht. Der Ausgangspunkt des betrachteten Themas ist die mit Carl Rogers (2003) verbundene persönlichkeitsorientierte Kommunikation. Der Erwerb der Praxis der „professionellen“ Empathie oder des emotionalen Verstehens ist das Ergebnis eines Lernprozesses, das den Helfer engagiert macht und seine Arbeit, seine eigene Leistungsfähigkeit und seine berufliche Identität unterstützen kann. Beim Kennenlernen und Verstehen der Klienten sind meiner Ansicht nach zwei Entwicklungsprozesse entscheidend:

- (1) die Entwicklung der beruflichen Persönlichkeit, Aspekte der Berufssozialisation.
- (2) die Entwicklung der narrativen Persönlichkeit, „Selbst- und Coreflexion“

Um kompetent und professionell handeln zu können, muss die Persönlichkeit für diese professionellen Aufgaben verfeinert werden (Bagdy, 1988). Wir können nur durch die Hilfe der Anderen zu guten Helfern werden. Jede Hilfsmethode wird nur durch das lebende Material möglich. *„Das lebende Material ist die Persönlichkeit, die zum Selbstverständnis in den konkreten helfenden Situationen führt und sich im Kontext der einzigartigen Bedeutungen widerspiegelt.“* (Bagdy, 1988, p. 54). Familiendynamik und interpersonale Beziehungen der Herkunftsfamilie können grundsätzlich die frühe Persönlichkeitsentwicklung und die Berufung zum helfenden Beruf des reifen Erwachsenenalters beeinflussen.

Die familiären, transgenerationalen Erfahrungen im Kontext der Sozialen Arbeit

Die Erfahrungen der beruflichen Persönlichkeit im wissenschaftlichen Kontext sind die folgenden (Kovács, 2000):

- (1) Loyalität – Erfahrungen: die zu den sogenannten spezifischen Hilfssituationen gehörenden Rollen in der Familie
- (2) Transaktionale Schemas, Drehbücher (von E. Bern): „immer alles“, oder „nie nichts“ als optimistische oder pessimistische Sichtweise in der interpersonalen Kommunikation
- (3) Erwartungen, die Berufswahl beeinflussenden familiären Normen:

Delegation – *„Du kannst nur so froh sein, wenn du sein kannst, was ich nicht konnte...“*

Transgenerationale Delegation – *„Wir haben in unserer Familie immer die helfenden Berufe gewählt...“*

Familiäre Mythe – *„In unserer Familie haben sich alle immer um die Unterstützung von Anderen bemüht...“*

Verdienst Kodex – „*Du kannst nur ein wertvoller Mensch sein, wenn du unsere Erwartungen erfüllen kannst...*”

Verborgene Bedürfnisse, die sich aus der persönlichen Lebensgeschichte ergeben, können auch die Orientierung an der Hilfsrolle motivieren und damit die Entwicklung der beruflichen Persönlichkeit bestimmen.

Empathischer Hilfsdrang durch eigene Lebenserfahrungen:

- Man hat sich als Laienhelfer schon bewiesen, so dass man auch anderen helfen würde. Die neue Fähigkeit, die man in sich selbst entdeckt hat, würde man gerne zu Nutzen machen.
- Hilfe bei der Aggression durch Wiedergutmachung als spezifischer Selbstschutzmechanismus. Wegen des Schuldgefühls kann sich eine für andere sorgende Verhaltensweise herausbilden.
- Emotionales Problem, Einsamkeit, Isolation, versteckte Kontakthoffnung oder Liebesbedürfnisse können die hilfreiche Identitätsbildung stärken.

Zusammenfassend sieht der Prozess der beruflichen Reifung unter dem Gesichtspunkt der Karrieresozialisierung wie folgt aus (Kovács, 2000):

- (1) Motivation, basierend auf Impressionen des persönlichen Lebensweges. (persönliche Erfahrung)
- (2) Ausbildung, Erwerb beruflicher Fähigkeiten und Kompetenzen, Feststellung der beruflichen Identität.
- (3) Die Zeit der Sozialisation im Berufsfeld (Praxis und berufliche Erfahrung).

Die Hilfsfunktion kann während der beruflichen Entwicklung in drei Stufen unterteilt werden (Bakó, 1999):

- Phase mit Herz-Seele Arbeit
- Übergangsphase
- Professionalisierungsphase

Der anfänglichen Allmacht folgt bald das „perfekte Schleifgefühl“. Die längere, stagnierende Phase der „Top of the Line“- Karriere ist der Realisierungsprozess, die Entwicklung der authentischen professionellen Selbsterkenntnis durch erfahrendes Lernen. In diesem Stadium des professionellen Status können persönliche Berührungen und die daraus resultierenden Burnout-Zeichen das Individuum dazu bringen, Supervision zu suchen. Hier sind schon die

Aufrechterhaltung der Fachkompetenz und die Supervision-Erlebnisse die ständigen Beweggründe für erfahrendes Lernen.

In Kenntnis der Entwicklung der Hilfspersönlichkeit und der zugrundeliegenden Voraussetzungen soll der konzeptionelle Ansatz der Empathie eingeleitet und dann die Beziehung zwischen diesen beiden Variablen analysiert werden.

Nach der aktuellen Definition des Begriffes der Empathie wird im Beitrag das „Framework“ zur Interpretation der kundenorientierten Annäherung von Carl R. Rogers benutzt. Aufgrund seiner Ansätze ist die Empathie eine Fähigkeit der Persönlichkeit, mit der man sich während einer Kommunikationsbeziehung in die Gefühle der Anderen hineinversetzen und dadurch helfen kann. Nach dieser Einfühlung kann man Emotionen und Motivationen fühlen und verstehen, die in Worten nicht ausgedrückt werden und in der Situation auch nicht selbstverständlich sind. Das wichtigste Instrument des Verstehens ist, dass sich die emotionalen Manifestationen und Resignieren des anderen durch Empathie in der eigenen Persönlichkeit zeigen. Die Einfühlung wird zur Empathie, wenn wir die Erfahrung bewusst verarbeiten können, das Problem und Lebensgefühl des anderen für uns definieren können (Buda, 1980). *„Die Voraussetzung für Empathie ist, dass sie wirklich die Erfahrung des anderen widerspiegelt. Es ist unerlässlich, echte emotionale und leidenschaftliche Elemente und nicht rationale Überlegungen zu haben“* (Buda, 1980, p. 76). Die Rationalisierung trägt selbst die Rechtfertigung unserer Annahmen, die bereits den Sozialisationsaspekt bevorzugt und auf die Rolle des sozialen Kontakts bei der Erstellung von Regeln aufmerksam macht. Solche Annahmen sind keine Einfühlung, sondern gelernte Konsequenzen der sozialen Situationen.

Ein relevanter Fragekreis ist die „antinaturalistische Auslegung“ (Buda, 1980) des emotionalen Verstehens. Nach dieser Annäherung ist die Empathie keine naturalistische Erscheinung, beziehungsweise kann sie nicht so natürlich zustande kommen, wie jene menschlichen Erfahrungen und Verhaltensweisen, die biologische Wurzeln haben. Dies bedeutet, dass es sich unter verschiedenen Umständen und in unterschiedlichem Ausmaß verwirklicht wird. Zur Herausbildung braucht man Übung und passende Wissensrepertoire Qualifikationsfunktionen für Empathie (Kovács, 2000):

(1) Identifikation:

Der Helfer wird auf den Klienten aktiv aufmerksam, fügt sich in die Erlebniswelt ein, die seine Position bestimmt. Das Anfangsstadium ist die so genannte „logische Substitution“, Reflexion

und Interpretation der Position des anderen. Dies kann zu erhöhtem Interesse oder Wunsch nach Empfängnis führen.

(2) Inkorporation:

Der Helfer beinhaltet die Erfahrung der Betreuten. Dieser Prozess setzt ein gewisses Maß an Regression voraus, die Selbstgrenzen lösen sich auf, die der Helfer bewusst unternimmt und kontrolliert. Dazu gehören das richtige Verstehen der so genannten „promotiven“ Kommunikation (versteckte Nachrichten, Wünsche). Die metakommunikative Anwesenheit ist unverlässlich.

(3) Reverberation:

Der Helfer ist bereit, dieselben kognitiven / emotionalen Kapazitäten zu mobilisieren. Die inneren Intentionen bekommen eine wesentliche Rolle. Der Aktionsplan des Unterstützungsprozesses wird ebenfalls beschrieben:

- Verständnis der emotionalen Widersprüche und Dualitäten
- Verständnis der individuellen Kontexte der mentalen (kognitiven, emotionalen) Prozesse
- Verständnis der Geschichte psychologischer Prozesse. Historische Entstehungsgeschichte der Selbsterlebnisse- und Erfahrungen.

(4) Abgliederung:

Wiederherstellung der unterstützten Autonomie. Die Abgliederung ist emotional für beide Parteien belastend, aber es ist ein notwendiger Teil der Veränderung.

Kommunikationsaspekte von Helfer-Interaktionen sind die interpersonalen Mitteilungen (verbal oder nonverbal), der Austausch von Nachrichten, sprachliche und metakommunikative Kommunikationswerkzeuge der Reflexionen von Gefühlen und Gedanken, sowie der laufende interne Dialog als kognitive Erfahrungen, persönliche Einstellungen hervorrufende selbstkontrollierte Funktion.

Der interne Dialog ist ein subjektives Thema - Feedback, das sich während der Interaktion von Menschen zu Mensch aktiviert und eine bestehende oder neu entstehende Beziehung verstärkt oder restrukturiert. Das „Selbst“ des Helfers erscheint wie er selbst während der Ausführung durch andere kommuniziert. Dies ist eine Art von innerem Diskurs, in dem der Helfer seine Selbstidentität erlebt und bestimmt:

Subjektiv interner Dialog	Emotionale Verständnis / Empathie
Kann ich mich kongruent = selbstidentisch aufführen?	Identifikation
Kann ich den Klienten vom Risiko der externen Auswertung freigeben?	
Kann ich die Möglichkeiten im anderen akzeptieren und authentifizieren?	Inkorporation
Ist meine Persönlichkeit stark genug, um mich vom anderen zu lösen?	Reverberation
Fühle ich mich sicher genug, um die Unabhängigkeit des anderen nicht zu stören?	Abgliederung

Abbildung 1. Interner Dialog in Beziehungsgestaltung

Selbst- und Fremdrelexion, als zielorientierte Methodologie der Sozialen Arbeit

Das Konzept der Reflexion hat sich seit den 1980-er Jahren auf die Sozialwissenschaften und Managerausbildung ausgeweitet. Das 1983 veröffentlichtes Buch von Donald Schön mit dem Titel „Reflective Professional“ basiert auf der Tatsache, dass in einer modernen Gesellschaft, die viele Berufe schafft, in denen die Bedeutung der beruflichen Identität im Vergleich zur Familie zugenommen hat, die technische Rationalität allein für einen effizienten Betrieb nicht ausreicht. Wer nicht nur Berufspraktiker, sondern auch professioneller Fachmann ist, der braucht jedoch zum Umgang mit einzigartigen und unvorhersehbaren Situationen Spontanität. Der reflektierende Experte ist auch fähig, seine intuitiven Lösungen, die eine andere Perspektive haben, durch eine kritische Untersuchung zur Lernerfahrung zu machen (Kelemen, 2006).

Reflexivität ist eine kognitive Fähigkeit des Individuums, die die bewusste Einstellung zu den sozialen Phänomenen, und soziokulturellen, sozialpsychologischen Mechanismen definiert. Giddens (1984) interpretierte dies als eine Interpretationsfähigkeit, die den Beziehungen des Individuums in seiner Umwelt Bedeutung verleiht. Nach Beck (1994) und Bourdieu (1977) ist die Reflexivität das bewusste Erleben des Bedeutungs- Erkennens und Erwerbs. In einer sich verändernden Welt sind die Chancen, die sich dem Einzelnen bieten, aber auch Risiken ausgesetzt. Immer mehr äußere Einflüsse wirken auf die Menschen und können auch durch ihre Taten andere beeinflussen. Hinter unseren verantwortungsvollen Taten müssen wir Reflexivität in Gang bringen. Denken, selbst Positionen auszudrücken, kann Teil

eines erfolgreichen Lebensstils sein, bei dem auch unsere Beziehungsrelationen zum Tragen kommen. Zunehmende Reflexivität ist notwendig und natürlich bringt es eine mit sich zunehmende Individualisierung.

Die reflektierende Praxis der sozialen Arbeit ist ein wichtiges Konzept, das eine zentrale Rolle zwischen Theorie und Praxis spielt. Schön (1983) forderte eine Reflexion in unseren Gedanken, während wir handeln: Nachdenken, wann wir handeln und wann wir denken und versuchen zu verstehen, was wir erlebt haben. Dabei bewerten wir die bisherigen Erfahrungen unserer Erlebnisse und Gefühle. Reflexion beinhaltet Beteiligung in bestimmten Situationen, Beobachtungen sowie unsere verschiedenen Ideen zum Verstehen der Situation. Das ist ein permanenter Prozess, der über experimentelle Ansätze hinausgeht, und auch mehr oder weniger bewusstes theoretisches Wissen bedeutet, das sich in Aktion und Intervention verwandelt.

„Reflexivität ist der Kreisprozess, durch den unsere Gedanken und Gefühle beeinflusst werden und diese selbst beeinflussen wieder die Situation, mit der wir uns befassen. Wir erhalten Feedback von den Reaktionen der anderen Teilnehmer ganz oft, die Auswirkungen haben können, wie wir die Situation einholen und wie wir darüber denken.“ (Payne, 2002, p. 127).

Selbstreflexion, die uns hilft, unser Beziehungsverhalten besser zu verstehen



Abbildung 2. Big Five – die Persönlichkeit in fünf Dimensionen
(<https://peats.de/article/big-five-die-personlichkeit-in-funf-dimensionen>)

Neurotizismus

Auch Stabilität genannt. Dieser Faktor beschreibt die Fähigkeit, auf Rückschläge zu reagieren, Stress auszuhalten oder mit äußeren Störungen fertig zu werden. In einer niedrigen Ausprägung bedeutet es emotionale Stabilität, Zufriedenheit und Ich-Stärke. Diese Menschen sind belastbar, ruhig und gelassen, lassen sich nicht beeindrucken und wirken meistens locker. Möglicherweise wirken sie manchmal lethargisch, gefühllos oder unsensibel, dabei ruhen sie einfach in sich selbst. Menschen, die eine hohe Ausprägung an Neurotizismus haben, verhalten sich häufiger ängstlich, nervös, angespannt, traurig, unsicher und verlegen. Diese Empfindungen werden leicht ausgelöst und bleiben länger bestehen. Diese Personen machen sich häufig Sorgen und haben Schwierigkeiten, Stress zu tolerieren.

Extraversion

Dieser Faktor beschreibt das Bedürfnis nach Aktivität, Geselligkeit und Kontakt. Hohe Werte lassen darauf schließen, dass der Mensch gern im Team arbeitet oder sich in Gruppen aufhält, empfänglich für Anregungen und Aufregungen ist und sich gern stimulieren lässt. Gemeint ist damit also nicht nur der Kontakt zu anderen Menschen, sondern überhaupt alles, was die Sinne anspricht: Stimmengewirr, Licht, Gerüche, Farben, Musik. Diese Menschen gelten oftmals als kontaktfreudig, begeisterungsfähig und lebenslustig.

Introvertierte Personen sind dagegen eher zurückhaltend, lieber allein und unabhängig. Sie können auch sehr aktiv sein, aber weniger in Gesellschaft. Sie arbeiten sehr gut, wenn sie ungestört sind und ihre Ruhe haben. Teilweise wirken sie ernst oder sogar unterkühlt; sie kommunizieren lieber schriftlich als mündlich. Gern verzichten sie darauf, auf einer Bühne zu stehen. Manchmal wirken sie wie Einzelgänger, undurchschaubar oder sogar exzentrisch.

Offenheit

Mit diesem Faktor werden das Interesse und das Ausmaß beschrieben, mit der nach neuen Erfahrungen und Ideen gesucht wird. Personen mit hoher Offenheit sind fantasievoll und reflektiert. Sie sind in der Lage, ihre positiven und negativen Gefühle deutlich wahrzunehmen und sind an vielen verschiedenen Dingen gleichzeitig interessiert. So gelten sie als wissbegierig, intellektuell, experimentierfreudig und vielseitig interessiert. Man kann von ihnen erwarten, dass sie bestehende Normen kritisch hinterfragen, unabhängig bewerten und neue, unkonventionelle Lösungen entdecken. Sie mögen Veränderungen, lieben es, Probleme zu lösen und finden Erkenntnisprozesse sowie die Suche nach Zusammenhängen höchst

stimulierend. Sie können dadurch als Motor für Innovationen wirken, aber auch ziellos erscheinen, unstet und nicht fähig, sich auf eine Sache zu konzentrieren.

Verträglichkeit

Dieser Faktor beschreibt, ähnlich wie die Extraversion, die soziale Interaktion zwischen Menschen. Bei der Verträglichkeit geht es um die Behauptung eigener Interessen versus die Berücksichtigung anderer Interessen. Ein hoher Wert ist gleichbedeutend mit Altruismus. Diese Menschen haben viel Verständnis für andere, sie sind wohlwollend und zeigen Mitgefühl, sind hilfsbereit und harmoniebedürftig. Kooperation und Vertrauen sind klare Voraussetzungen für diese Menschen. Sie gehen davon aus, dass alle anderen Personen in ihrem Umfeld die gleichen Werte haben wie sie, daher kann es manchmal zu Enttäuschungen kommen. In kritischen Situationen neigen sie dazu, sich eher unterzuordnen und den Prioritäten des anderen mit so viel Verständnis zu begegnen, dass ihre eigenen Vorstellungen zu sehr in den Hintergrund treten. Personen mit niedrigen Werten im Faktor Verträglichkeit sind im Gegensatz dazu eher egozentrisch und misstrauisch gegenüber den Absichten anderer Menschen. Sie haben mehr Freude am Wettkampf als an der Kooperation und wirken dadurch weniger sozial und freundlich. Sie bewerten Einmischung als Angriff auf ihre Person und vertreten stets ihre eigenen Interessen.

Gewissenhaftigkeit

Dieser Faktor beschreibt den Grad an Selbstkontrolle, Genauigkeit, Organisationsfähigkeit und Zielstrebigkeit. Personen mit hohen Werten sind sorgfältig, planen im Voraus, übernehmen gern Verantwortung, außerdem sind sie zuverlässig und überlegt. Gewissenhafte Personen sind zielstrebig, ehrgeizig und selbstdiszipliniert, sie arbeiten fokussiert und Schritt für Schritt. Kollegen und Freunde können sich auf sie verlassen, sie teilen ihre Energie schon Wochen vorher ein. Manchmal können sie zwanghaft und stur wirken, besonders dann, wenn sie von anderen Menschen ebenso viel fordern, wie sich selbst abverlangen.

Personen mit niedrigen Werten handeln spontan, flexibel, am liebsten ohne festen Termin und bleiben dabei vollkommen gelassen. Sie sind diejenigen, die gerne Arbeit liegen lassen und nach dem Motto leben: „Morgen ist auch noch ein Tag“. Sie können leben und leben lassen und nehmen nichts allzu genau. Dafür sind sie multitaskingfähig, können von einem Moment zum anderen in ein neues Projekt springen oder gleichzeitig mehrere Arbeitsplätze bespielen.

Reflexivität bezüglich der Erfolge

In der Sozialen Arbeit zeigt Reflexivität den Sinn und Erfolg der Aktionen oder Interventionen. In diesem Rundschreiben müssen dabei zwei wichtige Aspekte erwähnt werden. Einen von ihnen bilden die sozialen Vorstellungen und Interpretationen der sozialen Arbeiter im Bezug darauf, was "sozial" ist oder mit anderen Worten was ihre Ideologie ist, die ihre Denkweise und Taten strukturiert. Der Sozialarbeiter ist kein neutraler Fragesteller, in der Erwägung, dass es bei der Sozialen Arbeit darum geht, Interventionen zu unterstützen, entweder einzeln oder in der Gesellschaft oder beides. Der zweite Aspekt ist die Klienten Beteiligung an der sozialen Arbeit. Wie ein Sozialarbeiter, hat der Klient auch ein eigenes Bild über die soziale Welt und darüber, was soziale Intervention ist, wodurch ein besseres Leben hoffentlich erreichbar wird. Interaktion zwischen dem Sozialarbeiter und dem Klienten bedeutet, dass sich zwei reflektierende Systeme treffen. Diese Begegnung gibt ihnen einen Einblick darüber, wie der Kunde die Welt und seine eigene Welt sieht und umgekehrt. Der Klient nimmt auch wahr, wie der Sozialarbeiter seine Welt erlebt. Die Zirkularität der Reflexivität umfasst den Gedanken der Dinge, das Hinterfragen der Richtlinien und Entwicklung von Theorien, die auf die neuen Situationen und Verstehen, wie Beziehungen zu Kunden reagieren können. Sie geben neues Wissen darüber, wie sie die Welt sehen (Payne, 2002).

Der Unterschied zwischen reflektierender und evidenzbasierter sozialer Arbeit besteht darin, dass sich die reflektierende Linie auf das emotionale Erleben konzentriert, während die evidenzbasierte auf harte soziale Fakten hört. Auch wenn es sich in vielerlei Hinsicht um Widersprüche zwischen evidenzbasierter und reflektierender Sozialarbeit handelt, gibt es viele Ähnlichkeiten zwischen ihnen. Eine davon ist, dass Sozialarbeit auf Wissen basiert und die Theorie selbst keine explizite Rolle spielt. Die Praxis der sozialen Arbeit ist eigentlich Praxis, nicht Theorie. Aber wenn wir Entscheidungen über die praktischen Aspekte von sozialer Arbeit treffen, kann dies nicht ohne Perspektive geschehen. Und Perspektiven wurzeln immer in einer Theorie. Ein möglicher Prozess der Perspektivenerstellung kann die Konstruktion und die Rekonstruktion von Erfahrungen in der Hilfe sein. Wesentliche Voraussetzungen dafür sind die Existenz und der Zustand des „reflektierenden Kapitals“.

Reflektierendes Kapital

Der tiefere Kontext der erlebnisorientierten Beziehung wird durch Dialoge interpretiert, die frei von Zeitbeschränkungen oder anderen Ablenkungen sind. Die zwei Bereiche der professionellen Dialoge sind die so genannten Dialoge des „explorativen“ oder expliziten

„Frage-Antwort“ -Typs = Dialoge des Verhaltens (oder der Co-Reflexion) und des „Reflexiven“ oder impliziten „Frage-Antwort“ = Selbstreflexion. Explorative Dialoge stellen einen objektiven Diskurs zwischen dem Klienten und seinem Helfer im Prozess der Problemforschung dar, während letztere zu den Überlegungen und relevanten Berufserfahrungen führen. Der innere Dialog ist somit Teil der Selbsterkenntnis, deren bewusste Ausübung die Grundlage unseres Selbstgefühls ist. Es ist ein wesentlicher Bestandteil des Aufbaus von sozialen und beruflichen Beziehungen (Haász, 2010). Mögliche Schwerpunkte für eine Kommunikationsstrategie, die auf gegenseitige Überlegungen fokussiert:

(1) Problem Fokus:

- Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Problem verstanden wurde? (Behavioral Reflektion)
- Was ist Ihrer Meinung nach am besten für das Verständnis Ihres Problems? (Selbstreflexion - Klient)
- Kann ich Ihr Problem annehmen? Kann ich mit ihm "ringen"? (Selbstreflexion – Helfer)

(2) Person Fokus:

- Glauben Sie, dass ich Ihnen bei Ihrem Problem helfen kann?
- Glauben Sie, dass Sie mich als Ihren Helfer akzeptieren können?
- Wie kann ich Sie beruhigen? - Was haben Sie erwartet, als Sie mich kontaktiert haben?
- Helfer von sich: Kann ich seine/ihre Persönlichkeit akzeptieren? Ist er/sie mir sympathisch?

(3) Kooperation Fokus:

- Denken Sie, dass sich unsere Zusammenarbeit in die richtige Richtung bewegt?
- Haben Sie einen Grund, meine Anfrage nicht zu beantworten?
- Möchten Sie das nächste Mal kommen?
- Kann ich Ihnen helfen, unsere Beziehung zu stärken?
- Helfer von sich: Kann ich diese Zusammenarbeit akzeptieren? Glaube ich daran?

(4) Änderung Fokus:

- Haben Sie Vertrauen in die Veränderung?
- Hat sich seit unserem letzten Treffen etwas geändert? - Wenn ja, was hätte das ändern können?
- Glauben Sie, dass ich Ihnen vertraue?
- Helfer von sich: Kann ich die Änderung akzeptieren? Glaube ich daran?

(5) Zufriedenheit Fokus:

- Sind Sie mit der gemeinsamen Arbeit zufrieden?
- Sind Sie mit Ihren bisherigen Ergebnissen zufrieden?
- Helfer von sich: Bin ich mit unserer bisherigen gemeinsamen Arbeit zufrieden? Bin ich mit mir als professionellem Helfer zufrieden?

Schlussworte des Diskurses

Der interne Dialog stärkt das Einfühlungsvermögen der Persönlichkeit, infolgedessen ist Empathie nicht nur ein Zustand, sondern auch ein Prozess. Ein Prozess, der dazu dient, das Problem zu verstehen, so dass es nachvollziehbar und praktisch durchgeführt werden kann. Selbstkontrolle, Antworten auf interne Fragen und kontinuierliches Feedback repräsentieren den Zustand der Persönlichkeit des Helfers. Es hat auch einen sicheren Flur des emotionalen Verständnisses. Wie Rogers sagt: *„Gegen die kühle Professionalität, wenn ich helfende Beziehungen entwickeln möchte, werde ich ein aufregendes Leben haben, worin ich meine eigenen Fähigkeiten und meine Persönlichkeit ständig entwickeln muss. Inwiefern bin ich bereit, Beziehungen zu entwickeln, die Entwicklungen zu fördern, so dass ich mich selbst als fortgeschrittene Persönlichkeit sehen kann“* (Griffin, 2001).

LITERATUR:

- Allport, G.W. (1977). *A személyiség alakulása* /3. kiadás/, Budapest: Kairosz
- Bagdy Emőke (1988). Az emberi kapcsolatok dinamikája. In.: (Szerk. Jelenits István és Tomcsányi Teodóra), *Tanulmányok a vallás és lélektan határterületeiről* (pp. 146–167.), Budapest: Ecclesia
- Bakó Tihamér (1999). *Töréspontok mentén*, Budapest: Animula
- Beck, Ulrich (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press. Cambridge. DOI: [10.1017/CBO9780511812507](https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507)
- Buda Béla (1980). *Az empátia- a beleélés lélektana*, Budapest: Gondolat
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press
- Griffin, Em (2001). *Bevezetés a kommunikációelméletbe*, Budapest: Harmat
- Haász Sándor (2010). Élménykeresés a szociális professzióban, *Képzés és Gyakorlat*, 8. évf 2. sz. pp. 75–83.

- Kelemen Gábor (2006). Reflektív gondolkodás a szociális munkában, *Esély*, 17. évf. 1. sz. pp.89–92.
- Kovács Győző (2000). *A segítő kapcsolatok pszichológiája*, [online] <http://www.magyarszupervizorok.hu/segito.htm>
- Payne, M. (2002). The role and achievements of a professional association in the late twentieth century: The British Association of Social Workers 1970-2000, *British Journal of Social Work* 32 8, 969–995. DOI: [10.1093/bjsw/32.8.969](https://doi.org/10.1093/bjsw/32.8.969)
- Rogers, Carl R. (2003). *Valakivé válni: A személyiség születése*, Budapest: EDGE 2000 Kiadó
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, London: Temple Smith

HAÁSZ, SÁNDOR
EMPATHY, UNDERSTANDING, REFLECTION AND
INTERNAL DIALOGUE IN SOCIAL WORK

Social work as a profession and practice is an essential and determining area of human problem solving. In terms of its methods and general knowledge, social work is also a highly complex and human-specific helping profession in the triangle of problem, resource and autonomy. The legitimate role of the triangle is made up of interpersonal interactions. The accumulated practice and experience are an indispensable part of the knowledge organ, which gives the users maturity and constant ability for development. The professional personality, with its contextual coherence, is at the centre of the development, which is also the most important instrument of support. Reflection, internal and external, is a direct approach in the context of social work. It helps the user to achieve confident and rich experience of the personality.

ILLÉS ANDREA ZSUZSANNA¹ – ALBERT B. GÁBOR²

Kegyvesztett pedológusok

Jelen tanulmány néhány jeles szovjet-orosz pedológus – így Behtyerev, Blonszkij, Nyecsajev, Baszov, Vigotszkij illetve Zalkind – rövid életútelemezésére, a tudományterületen elért sikereinek, végül kudarcainak a bemutatására irányul. Az 1920-as években a pedológia a szovjet/orosz nevelésügy fontos részét képezte. Vajon az 1930-as években a sztálini diktatúra kiépülésének időszakában a pedológia és a pedológusok ellen irányuló politikai döntések milyen hatással voltak a személyes életutakra? Kísérletet teszünk a pedológusok kegyvesztetté válásának politikai hátterét feltérképezni.³ Biografikus feldolgozásunk során kiemelt figyelmet fordítunk az általuk művelt tudományterület, a pedológia likvidálásának okaira, valamint e tudományterület felszámolásának, a gyógy-pedagógia fejlődésére gyakorolt hatására szovjet-orosz viszonylatban.

1. A tanulmány tudományrendszertani helye, kutatási forrásbázis

Interdiszciplináris beágyazottságú kutatásunkban, a pedagógia, a gyógypedagógia és a történettudomány kutatási módszereire támaszkodva, bemutatjuk, hogy milyen politikai változások és érdekek befolyásolták a pedológiai mozgalom alakulását az 1920-as években Szovjet-Oroszországban és mindez hogyan változott meg az 1930-as évek közepére. Vizsgált korszakunkban a pedológia és a pedagógia szoros kapcsolatban állt egymással, mivel a pedológusok által végzett kutatások és vizsgálatok alapozták meg a gyógypedagógiai ellátás körébe tartozó, speciális szükségletű gyermekek fejlesztésére irányuló pedagógiai és gyógypedagógiai feladatokat. Állításunkat kutató munkánk során feltárt, neves pedológusok, munkásságát feldolgozó eredmények bemutatásával bizonyítjuk (Vigotszkij, 1987; Vág, 1978; Pléh, 1992, 2000). A pedológia tudományának rövid bemutatásához és az egyes pedológusok biografikus feldolgozásához magyar, angol és orosz nyelven megjelent publikációkra támaszkodtunk (Vigotszkij, 1987; Etkind, 1999; Leopoldoff, 2014; Shalayeva, 2014; Pléh, 2000; Minkova, 2012). A szovjet–orosz pedológusok (pl. Nyecsajev) munkásságával kapcsolatban, az orosz nyelven megjelent pedagógiai enciklopédiát (2014) vettük alapul.

¹ Gyógypedagógus, Bajai Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény; email: andreailles42@gmail.com

² PhD, Dr. habil, történész, egyetemi docens. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar; email: albert.gabor@ke.hu

³ Az 1930-as években a pedológusok mellett más tudományterületek, így a történelemtanítás és tankönyvírás képviselői, például a Pokrovszkij iskola néhány szerzője is a sztálini rendszer áldozatává vált. Ehhez részletesen Albert G. B. (2018, pp. 97–102.)

A magyar nyelven is megjelent művek között feldolgoztuk Vigotszkij, „A defektológia alapjai” című művét (1987), amely szintén szorosan kapcsolódik a pedológia történetéhez. Az orosz nyelvű kiadásból készült válogatás nemcsak Vigotszkij személye miatt fontos, hanem azért is, mert pontosan és részletesen taglalja a pedológusok munkásságát, a különféle akadályozottsággal élő gyermekek nevelhetőségének lehetőségeit. Ezért Leopoldoff 2014-es munkája mellett a Vigotszkij-féle kötet szintén a fontosabb szakirodalmak közé tartozik. A pedológia történetéhez számos korabeli párthatározat és egyéb kordokumentum is rendelkezésünkre állt. A korabeli dokumentumok közül releváns forrásértékkel bír az SZK(b)P KB, a Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja Központi Bizottságának 1936. június 4-én kelt határozata a pedológiai eltévelyedéséről, melyet Péter Anna szerkesztésében megjelent 1954-es kötet tartalmaz.

2. Pedológus sorsok a politikai normaváltások tükrében

Az elismert pszichológus és filozófus, Vlagyimir Pavlovics Behtyerev (1857–1927) (életútjához: Etkind, 1999; Pléh, 2000; Vigotszkij, 1987) a pedológiai mozgalom aktív tagjaként főként az ember anatómiai és pszichológiai tanulmányozásával foglalkozott. Behtyerevet a reflexelmélet alapító atyjának tekinthetjük (Vigotszkij, 1987). Reflexelmélete – mely társadalmi elvei miatt újszerűnek és kihívónak számított – már az 1920-as években vita tárgyát képezte Szovjet–Oroszországban (Pléh, 2000). A tudós szerint „*a szociálpszichológia egyszerűen reflexes tevékenység*”, tehát mellőzi a tudatosságot (Pléh, 1992, p. 264). Az orosz pszichológusok többsége ahhoz a szárnyhoz tartozott, akik nem fogadták el a reflexológusok mechanisztikus álláspontját (Luria, 1928). Ez az irányzat a gyermeket egyfajta gépnek látta, amelynek tevékenységét teljes mértékben a külső ingerek hatása határoz meg. A viták Behtyerev váratlanul bekövetkezett halála után sem értek véget. Halálának oka nem teljesen tisztázott: a feltételezések szerint Sztálint paranoidként diagnosztizálta, majd ezt követően mérgezési tünetekkel váratlanul ágyynak esett, majd elhunyt (Etkind, 1999).

Az orosz pedológia alapítója, Nyecsajev Alexandr Petrovics (1870–1948) (munkásságáról Shalayeva, 2014) az 1920-as években a gyermekek intellektuális képességeit vizsgáló tesztek kidolgozásával foglalkozott. Nyecsajev 10 tételes tesztjét – amely a két leginkább használt intelligencia teszt, a Binet–Simon és Rossolimo-féle tesztek egy rövidebb, kombinált verziójának tekinthető, – a szovjet–orosz intelligencia vizsgálatok között is nagyon jelentősnek számított. A pedológusok tesztvizsgálatai – és nemcsak Nyecsajevé – általában arra a következtetésre jutottak, hogy

a társadalmi különbségek a pártvezetés által hirdetett osztályharc ellenére sem tűntek el az országban. A tudósok a szovjet társadalom heterogenitására irányuló következtetése az 1930-as évek elején a sztálini diktatórikus rendszer kiépülése idején, a tesztek használatának betiltásához vezetett. A sztálini autokratikus rendszer az 1930-as években nem tolerálta a Nyecsajev által képviselt szakmai álláspontot (Leopoldoff, 2014). Mindezt Nyecsajev személyes sorsa is igazolja: a tudóst 1935-ben hamis feljelentés alapján ellenforradalmi agitáció vádjával Kazahsztánba száműzték. Élete utolsó éveiben a Szemipalatyinszki Tanítóképzőben dolgozott (Davydov, 1999, p. 47).

Az elismert pedagógus és pszichológus Pavel Petrovics Blonszkijről (1884–1941) népszerűségének köszönhetően, számos kötet és publikáció látott napvilágot (Pléh, 2000). 1918-ban Moszkvában munkaiskolát alapított (Somogyvári, 2016), mely a projekt módszerről vált ismertté és az akkori oktatáspolitikai irányzat által elfogadottá. A projekt módszert 1931-ben az OK(b)P KB, az „*álmárxista irányzatok*” (Etkind, 1999, p. 509) közé sorolta. A párthatározat szerint Blonszkij projekt módszere nem szolgálta megfelelő módon az oktatást, mivel túlságosan nagy teret engedett a gyermekek érdeklődésének (OK(b)P KB, 1931). Ezért a Blonszkij munkaiskolájában alkalmazott projekt módszert fel kellett számolni. Blonszkij 1936-ban felmondó levelének benyújtása mellett nyilvánosan önkritikát is gyakorolt (Etkind, 1999). A sztálini rendszerben az önkritika gyakorlása a kegyvesztetté váló tudósok körében bevált gyakorlatnak számított. Blonszkij személyes sorsa is ezt igazolja. Blonszkij szakított a pedológiával és szakpszichológiával kezdett foglalkozni (Pléh, 2000).

A pedagógus és pszichológus Aron Boriszovics Zalkind (1888–1936) 1917 és 1920 között Petrográdban a Klinikai Pszichoterápiás Intézet igazgatójaként, 1930 és 1932 között pedig Moszkvában a Pszichológia, Pedológia és Pszichotechnika Intézet vezetőjeként tevékenykedett (Minkova, 2013). Behtyerev különös halála után ő lett a pedológiai irányzat elsőszámú vezetője (Etkind, 1999). 1931 után azonban nőtt a bolsevik párt által a pedológusokra gyakorolt ideológiai nyomás, ami a pedológiának, mint tudománynak a negatív megítélését eredményezte. 1936-ban, miután a pedológiát kártékony, burzsoá tudománynak bélyegezték, Zalkind saját otthonában szív-rohamban halt meg (Minkova, 2013).

Az 1920-as évek neves pedológusa, a leningrádi iskola alapítója, Mihail Jakovlevics Baszov (1892–1931) 1924 és 1931 között a pedagógia és pszichológia professzoraként a leningrádi Állami Pedológiai Intézetben dolgozott (Etkind, 1999; Minkova, 2013). Baszov személyiségkutatóként az 1920-as évektől kezdett a gyermekpszichológiával foglalkozni. „A pedológia általános elvei” című kötete a gyermek elméleti tanulmányozásának formalitása miatt szigorú bírálatot kapott (Minkova, 2013). A sztálini politikai rendszer súlyos hibának tartotta, hogy Baszov munkáiban

„helyt adott az öröklésnek” (Pléh, 1992, p. 275). A kötet megjelenése után munkásságát antimarxista jelzőkkel bélyegezték meg. Baszov a politikai támadások miatt elhagyta a tudományos pályát és nem sokkal később gyári szerelőként kezdett dolgozni. Halálát munkahelyi baleset okozta, 1931-ben vérfertőzésben hunyt el. Meg kell jegyezni, hogy Baszov azon nézete, melyben „a környezet és az öröklés együttes determináló szerepe mellett érvel”, a pedológia fő bűnének bizonyult (Pléh, 1992, p. 275) és az OK(b)P KP 1936-os pedológia ellenes határozatában komoly ürügyként szolgált a tudomány likvidálásához (OK(b)P KP, 1936).

A pedológia kiemelkedő alakja volt, Lev Szemjonovics Vigotszkij (1896–1934), aki a pedagógiai folyamatokban nagy figyelmet fordított a gondolkodás fejlesztésének, különösen annak, hogy a tanulók milyen folyamatok útján sajátítják el az egyes fogalmakat. Annak ellenére, hogy pedológusnak tekintette magát, élesen kritizálta a tudományt. Nagyon újszerű gondolatnak tekinthető, ahogyan Vigotszkij az elsődleges, valamint másodlagos sérülések közötti összefüggéseket értelmezte. A pszichés folyamatok vizsgálatát kiterjesztette siket és látássérült gyermekekre is. Foglalkoztatta a nehezen nevelhető gyermekek diagnosztizálása is. Vigotszkij munkássága alapozta meg a sérült gyermekek differenciált oktatását, valamint az ő nevéhez fűződik Szovjetunióban az első beszédklinika létrehozása, amelyet beszédhibás gyermekek számára alapítottak.

Az általa diagnosztizált gyermekek komplex vizsgálatokon estek át. Itt részletesen elemezték a gyermekek kórtörténetét, fejlődési, nevelési folyamatait, valamint fejleszthetőségük lehetőségeit. Nem értett egyet a kizárólagosan teszteken alapuló diagnosztikai módszerekkel (Vigotszkij, 1987). Erről tanúskodik, „A nehezen nevelhető gyermek fejlődésének diagnosztikája és pedológiai kezelése” című műve, amelyben a tesztelést „kritikátlan” imádatnak, „a nevelésnek a pszichometriákkal” való helyettesítésnek nevezte (Vigotszkij, 1987, p. 16). A pedológiához fűződő kapcsolata kettősnek nevezhető: egyrészt élesen kritizálta a pszichoanalízist és a Behtyerev nevéhez fűződő reflexológiát (Erős, 1986). Ugyanakkor biztosak lehetünk abban, – és ezt „A serdülők pedológiája” címen megjelent munkája is tanúsítja –, hogy a pedológia, mint tudomány jelentős szerepet játszott Vigotszkij életében, annak ellenére, hogy tisztán látta a pedológia hibáit, a tesztelésben rejlő veszélyeket (Vigotszkij, 1987).

Munkásságának 1934-ben Moszkvában, méltatlan körülmények között bekövetkező, tuberkolózis miatti halála vetett véget (Pléh, 2000). Tanulmányaira alapozva a későbbiekben fontos kutatások folytak a pedagógia területén. Az ötvenes években főként az idegen nyelv elsajátításának összefüggésében a tanulási folyamatok pszichés folyamatait vizsgálták (Illés, 1975).

3. Konklúzió

Összegésképpen az 1936-ban hozott határozat a pedológiát antimarxista, áltudományos jelzőkkel illette, a teszteken alapuló vizsgálatokat pedig egyszerű kísérletezésnek tekintette. A sztálini politikai rezsim elutasította az öröklődés lehetőségét, amely a tanulók gyenge teljesítményének, fogyatékoságának hátterében állhat (Péter, 1954). Ma már tudományos kutatások bizonyítják, hogy a viselkedési zavarok, illetve a siketség hátterében is állhat genetikai, azaz örökletes tényező (Gordosné, 2006). Az a tény, hogy a gyermek életére hatással van a környezet szociális háttere, összeférhetetlennek bizonyult a sztálini idők szocialista nevelési eszményeivel. Mindez a hivatalos pártirányítás szerint ugyanis a „*kizsákmányoló osztályok felsőbbrendűségét*” bizonyítja (Péter, 1954, p. 65). A szocializmus építésében, 1917 után a neveléstudományra hárult az új ember kialakításának feladata. Az új ember kialakításában a pedológia kulcsszerepet játszott. Mivel a pedológia helyt adott az emberi érzelmeken, indulatokon alapuló tudatnak, „*károkat okozott a szocialista nevelés ügyének*” (Mérei, 1949, p. 69). Mindezt a pedológusok biográfikus vizsgálata, kegyvesztettségre irányuló adatfeltárásaink is bizonyítják.

Az egykoron kegyvesztetté vált pedológia – köszönhetően az új kutatásoknak (Etkind, 1999; Pléh, 1992; Leopoldoff, 2014) – ma már más megítélés alá esik. Számos kutatónak az a véleménye, hogy a szovjet–orosz tudósok nagymértékben járultak hozzá a mentális és fizikai akadályozottsággal élő gyermekek képzésének és oktatásának megalapozásához. Ehhez arra volt szükség, hogy a gyermeket teljes egésznek tekintsék, majd felfedezzék egyéni sajátosságait.

Az integritás és a fejlődés elveit L. S. Vigotszkij alapozta meg a pedológiában. Az inkluzív oktatással működő intézményekben a fogyatékos gyermekek interakcióba léphetnek az egészséges gyermekekkel, így azok tapasztalatokat szereznek akadályozottsággal élő társaikról. L. S. Vigotszkij koncepciója szerint a szociális interakció az ember szellemi fejlődésének meghatározó tényezője. Ez csak akkor fog sikeresen megvalósulni, ha minden gyermek biztonságban érezheti magát abban az oktatási környezetben, amely az egyéni sajátosságaihoz és szükségleteihez igazodik. Vigotszkij tudományos örökségének elemzése lehetővé teszi, hogy a befogadó oktatási modell, a sérült gyermekek kulturális fejlődésének egyik módja legyen. Ezen az úton kell a gyermek társadalmi beilleszkedését erősíteni (Daniya–Akhmetov–Chelnokova–Morozova, 2017)

A pedológusok történetének tanulmányozása a modern pedagógust arra tanítja, hogy gondos figyelmet fordítson a gyermekekre, szem előtt tartva annak mentális képességeit. Meg kell teremteni a szükséges feltételeket a gyermek sikeres fejlődéséhez és ehhez a múlt pszichológusainak, pedológusainak munkássága megfelelő forrás lehet. Megtaníthat bennünket arra, hogy elkerüljük a hi-

báink megismétlését és megbecsüljük az elért eredményeket, mert olyan korszakot élünk, amelyben a múlt történelmének ismeretére minden eddiginél nagyobb hangsúlyt kell fektetni a jövő érdekében (Minkova, 2012, p. 94).

BIBLIOGRÁFIA

- Albert, G. B.(2018): Disfavoured textbook authors in Hungary and in the Soviet Union between the two wars. In: Bebesi, Gy.; Havanova, O. V.; Kolontári, A.; Krjucskov, I. V.; Krjucskova, N. D.; Pavlenko, O. V.; Romanyenko, Sz. A.; Seres, A.; Sztikalin, A. Sz. (szerk.) *Oroszország és Magyarország az európai történelem keresztútjain.* (pp. 97–102.) Kaposvár: Magyarország, Stavropol: Oroszország: Kaposvári Egyetem, Észak–Kaukázusi Szövetségi Egyetem, Orosz Tudományos Akadémia,
- A Szovjet Kommunista (bolsevik) Párt Központi Bizottságának 1936. július 4 – én kelt határozata a pedológiai eltévelyedésekről. In.: *A pedológia* (1949) (pp. 4–6). Budapest: Országos Neveléstudományi Intézet [Különlenyomat]
- Akhmetova, D. Z – Chelnokova, T. A. – Morozova, I. G. (2017). Theoretical and Methodological Basis of Inclusive Education in the Researches of Russian Scientists in the First Quarter of 20th Century (P. P. Blonsky, L. S. Vigotszkij, V. P. Kaschenko, S. T. Shatsky). *International Education Studies*, Vol. 10 No. 2. pp. 174–179. DOI: [10.5539/ies.v10n2p174](https://doi.org/10.5539/ies.v10n2p174)
- Davydov, V. V. (G. red.) (1999). Neceev Aleksandr Petrovic. In *Rossiyskaya Pedagogicheskaya Entsiklopediya. M – YA* (p. 47). Moskva: Nauchnoye izdatel'stvo.
- Erős, F. (1986). *Pszichoanalízis, freudizmus, freudomarxizmus.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Etkind, A. (1999). *A lehetetlen erősz.* Budapest: Európa Kiadó.
- Illés, L.–né (1975). *A szovjet pedagógia története 1917–1972.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Leopoldoff, I. (2014). A psychology for pedagogy: intelligence testing in USSR in the 1920s. *History of Psychology*, Vol. 17. No. 3. pp. 187–205. DOI: [10.1037/a0035954](https://doi.org/10.1037/a0035954)
- Luria, A. R. (1928). Psychology in Russia. *Journal of genetic –psychology.* Vol. 35. No. 3. pp. 347–355. DOI: [10.1080/08856559.1928.10533070](https://doi.org/10.1080/08856559.1928.10533070)
- Mérei, F. (1949). A burzsoá objektivizmus a gyermeklélektanban. *Magyar Pedagógia*, 57–58. évf. XII. sz. pp. 87–93.
- Minkova, E. (2012). Pedology as a Complex Science devoted to the study of Children in Russia: The History of its Origin and Elimination. *Psychological Thought*, Vol. 5. No. 2. pp. 83–98. DOI: [10.5964/psyct.v5i2.23](https://doi.org/10.5964/psyct.v5i2.23)

- Minkova, E. (2013). Unfulfilled Ambitions of Russian Pedologists (At the Turn of the 20th Century). *Psychology and Behavioral Sciences Research*, Vol. 1. No. 3. pp. 30–36. DOI: [10.12691/rpbs-1-3-1](https://doi.org/10.12691/rpbs-1-3-1)
- Péter, A. (Ed.) (1954). A pedológiai ferdítésekről az oktatásügyi népbizottságok rendszerében. In.: A Péter *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskolákról*, (pp. 62–66) Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Pléh, Cs. (1992). A szovjet pszichológia. In.: Cs. Pléh. *Pszichológiatörténet: a modern pszichológia kialakulása*, (pp. 259–280). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pléh, Cs. (2000). Nagy iskolák nyomában és árnyékában. In Cs. Pléh *A lélektan története* (pp. 412– 546). Budapest: Osiris Kiadó.
- Shalayeva, S. L. (2014). *Pedologiya v rossii: Sushchnost' i istoricheskaya sud'ba*. Integratsiya Obrazovaniya. Vol. 18. No. 3. pp. 140–147. DOI: [10.24151/2409-1073-2018-3-5-11](https://doi.org/10.24151/2409-1073-2018-3-5-11)
- Somogyvári, L. (2016). Munkára nevelés a szocialista pedagógiában: az orosz– szovjet előtörténet (1917–1958). *Iskolakultúra*, 26 évf. 1. sz. pp. 82–92. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.1.82](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.1.82)
- Vág, O. (1978). *Egy pedagógus emlékiratai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Vigotszkij, L. Sz. (1987). *A defektológia alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.

ANDREA ZSUZSANNA ILLÉS – GÁBOR ALBERT B.
DISGRACED PEDOLOGISTS

This study focuses on the short analyses of some prominent Soviet–Russian pedologists' walk of life – such as Behtyerev, Blonszkij, Nyecsajev, Baszov, Vigotszkij and Zalkind's – and on the introduction of their successes and failures in the field of science. In the 1920s, pedology was an important part of the Soviet–Russian education. In the 1930s, when Stalinism emerged, what impact did the political decisions against pedology and pedologists have on their personal lives? We attempt to explore the political background why the pedologists became disgraced. In our biographical analysis, we pay special attention to the reasons for the elimination of pedology, their field of study and its effect on the development of special education in the Soviet– Russian context.

JÓZSA GABRIELLA¹**Lemorzolódási kockázat és jelentkezés a felsőoktatásba**

A felsőoktatási expanzió és tömegesedés következtében megjelenő heterogén hallgatói társadalommal együtt megjelent a lemorzolódás jelensége is. A lemorzolódásnak számos definíciója létezik, dolgozatunkban a felsőoktatást végzettség nélkül elhagyókat tekintjük lemorzolódóknak. A szakirodalom alapján számos oka lehet a lemorzolódásnak, mint pl. a nem megfelelő tanulási módszerek, képességek és anyagi források hiánya, nem megfelelő integráció a felsőoktatási intézménybe stb. Munkánkban arra keressük a választ, hogy a felsőoktatási intézménybe kerülés előtt milyen lemorzolódási rizikófaktorok azonosíthatók. Vizsgálatunkhoz a 2017-es és 2018-as felvételi adatbázis országos adatait használjuk. Az eredmények azt mutatják, hogy több lemorzolódási rizikófaktor is kimutatható a felvételi jelentkezésekből, melyből magyar jellegzetességként kiemelkedik a nyelvvizsga-bizonyítvány.

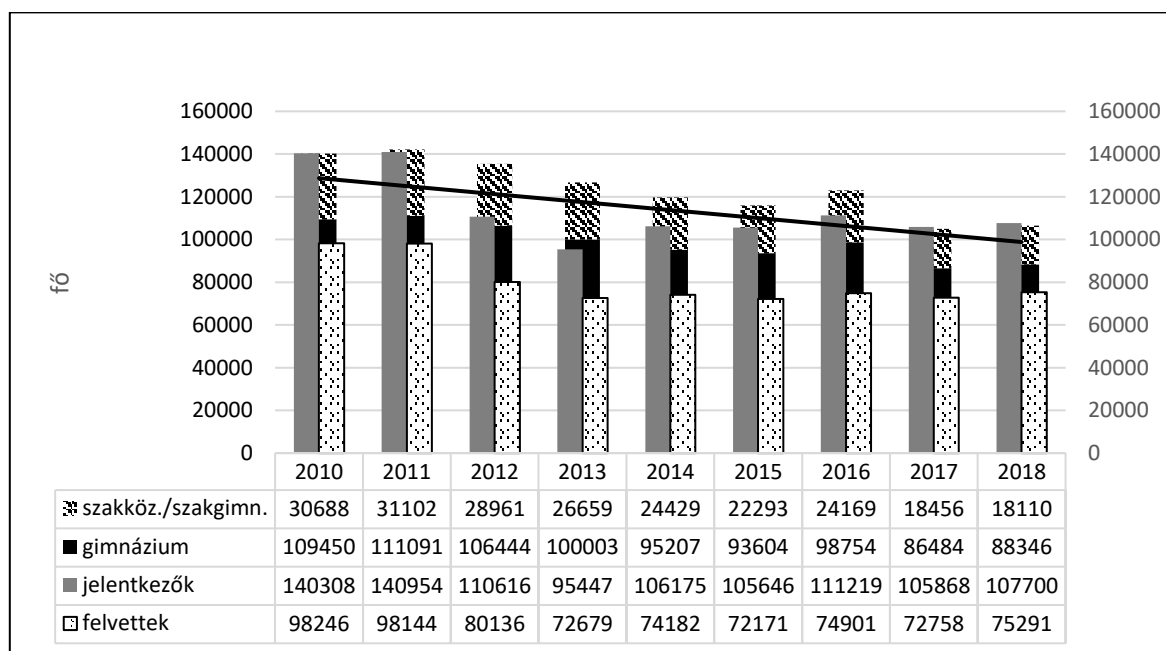
A téma elméleti háttere*Középiskolai kitekintés*

A felsőoktatásban továbbtanulók főbb bázisát az érettségivel záródó képzésekben végzetek adják, ezen belül is jelentős mértékben a frissen érettségizett tanulók (Szemerszki, 2014). Ma Magyarországon két középfokú képzési formában szerezhető érettségi: a gimnáziumokban és a szakgimnáziumokban. A középfokú oktatás és annak képzési rendszere a 2000-es évek óta folyamatos változáson megy keresztül (Liskó, 2004; Szemerszki, 2014), ami a mai napig sem fejeződött be. A középiskola szerkezetének átalakulása jelentős, a képzési típusokhoz kapcsolódó társadalmi-tudásbeli különbségeket eredményezett, mely „*társadalmi különbségek intézményes háttere stabilizálódott*” (Sáska, 2014, p. 12).

Hagyományosan a gimnáziumok voltak hivatottak a felsőoktatási tanulmányok előkészítésére, ami azóta sem változott, ám az expanzió és a demográfiai csökkenés következtében a felsőoktatás merítési bázisa kiszélesedett. Ez a tendencia már a középiskolai felvételeknél is megmutatkozik abban, hogy az érettségit adó középiskolákba bekerülnek olyan nyolcadik osztályos tanulók, akiknek a képessége és teljesítménye szerényebb, ám ők is érettségit tesznek tanulmányaik végén, majd sokan közülük a felsőoktatásban folytatják tanulmányaikat (Sáska, 2014). Többek között ez jelenti a felsőoktatásban megjelenő lemorzolódás egyik okát.

¹ Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Program; email: jszgabi@gmail.com

Az érettségizők és felsőoktatási továbbtanulásra jelentkezők számának csökkenését az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: Az érettségizők, felvételizők és felvettek létszámának alakulása idősorosan
(Forrás: FELVI elmúlt évek statisztikái; Oktatási Hivatal Statisztikák, vizsgaeredmények; saját szerkesztés)

Az 1. ábra lineáris trendvonalán is jól látszik a fokozatos létszámcsökkenés, ami alól a 2016-os év kivétel. A jelentkezők és a felvettek száma az adott évben lévő összes jelentkezőt és felvettét jelenti, kortól függetlenül. A 2013-as év tűnik a mélypontnak mind a jelentkezések, mind a felvettek tekintetében. Ez talán annak is köszönhető, hogy 2013-ban beígérték a tandíjat és önköltségi szintre emelték a költségtérítést (Polónyi, 2014), továbbá megemelték a minimumpontszámot alap- és osztatlan képzésen 240 pontra, a felsőfokú szakképzésben pedig legalább 200 pontot kellett elérni a felvételhez. Bár 2014-ben újra megemelték a felvételhez szükséges minimum pontszámot 260 pontra alap- és osztatlan képzésben, 220-ra pedig a felsőoktatási szakképzésben (Garai és Kiss, 2014), ez mégsem látszik sem a jelentkezési, sem a felvételi adatokon.

A középiskolákban tanulók nemi összetételét tekintve a gimnáziumokban a lányok, a szakközépiskolákban és szakközépiskolákban a fiúk létszáma felülreprezentált. Ez alapján nem meglepő, hogy a jelentkezési adatokból lánytöbbség mutatható ki, hiszen az érettségizettek köréből nagyobb létszámban tanulnak tovább a gimnazisták (Szemerszki, 2014).

Több tanulmány foglalkozott a felsőoktatásba jelentkezők összetételével, a bekerülés esélyeivel, ilyen például Szemerszki tanulmánya, melynek összegzése ma is érvényes állításokat

tartalmaz: „*A változó szabályok és a megváltozott körülmények az érettségizettek számára rugalmas alkalmazkodást követeltek meg, s az adatokból tetten is érhető ez az alkalmazkodási folyamat, mind a jelentkezési stratégiát, mind a jelentkezők főbb paramétereit tekintve. Megmaradt azonban jó néhány olyan sajátossága a felsőoktatási jelentkezéseknek, amelyek korábban is jellemezték a rendszert, így az, hogy a gimnáziumokból érkezők a felsőfokú továbbtanulás szempontjából jóval előnyösebb helyzetben vannak, mint szakközépiskolai végzettséggel rendelkező társaik, hiszen ez utóbbiak nem-jelekezésükkel részben önmagukat zárják ki a felsőoktatásból, részben azonban a továbbtanulási esélyeik is kedvezőtlenebbek*” (Szemerszki, 2014, p. 63).

A lemorzsolódás lehetséges okai

Az elmúlt néhány évtizedben a legtöbb ország felsőoktatási rendszereiben a tömegesről az egyetemeres hozzáférésre való áttérés következményeként megjelent a növekvő lemorzsolódás jelensége, mely mögött számtalan ok húzódhat meg (Szemerszki, 2018; Vlk, Stiburek, & Svec, 2016). A tanulmányi sikeresség és a lemorzsolódás kérdése elsőként az Egyesült Államokban, majd szerte Európában komoly figyelmet kapott.

Az ezredforduló előtt született elméleti és empirikus munkák jelentős része magyarázatot keresett a lemorzsolódás, a tanulmányi sikertelenség miatti bukás, a saját felsőoktatási intézményből való kiábrándulás okaira, vagyis arra, hogy egyes „*hallgatói csoportok milyen okokból nem tudják eléggé kiaknázni a kibővült felsőoktatásból adódó előnyöket*” (Pusztai, 2011, p. 63.). Ezek közül kétségtelenül Vincent Tinto és John P. Bean munkái voltak és vannak a legnagyobb hatással a lemorzsolódással foglalkozó kutatásokra. A sokat hivatkozott Tinto által kidolgozott modell párhuzamot vont Durkheim öngyilkossági elméletével, ami szerint az öngyilkosság nagyobb valószínűséggel fordul elő, ha az egyének nem eléggé integrálódnak a társadalom szerkezetébe. Tinto (1975) szerint, ha az egyén nem integrálódik megfelelően az akadémiai környezetbe, intézményrendszerbe, hajlamosabb a felsőoktatás elhagyása mellett dönteni. Tehát kilép a felsőoktatásból úgy, ahogy az öngyilkos a társadalomból. A Tinto modelljében az egyén intézményben való bennmaradását vagy elhagyását olyan belépési jellemzőkön keresztül határozza meg, mint a hallgató céljai és kötelezettségvállalásai, valamint a tudományos és társadalmi intézményi tapasztalatok és integrációk. Néhány évtizeddel később Tinto (1993) arra a következtetésre jutott, hogy a diákok több okból szakíthatják meg felsőfokú tanulmányaikat, melyek között a felkészületlenség a felsőoktatási életre, a kognitív képességbeli korlátok, a motiváció, az elkötelezettség és a pénzügyi támogatás hiányát nevezte meg. Cabrera,

Nora és Castañeda (1993) szerint ezt az integrációs modellt empirikus bizonyítékok támasztják alá.

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók lemorzsolódásával foglalkozó szakirodalom két elmélet köré koncentrálódik. (a) Az első elmélet szerint minél jobban integrálódik a hallgató egy oktatási intézménybe, annál kevésbé valószínű, hogy lemorzsolódik. A beilleszkedést a családi háttér, a személyes jellemzők, a korábbi iskolai végzettség, a tanulmányi teljesítmény és a tanár-diák közötti kölcsönhatások határozzák meg. (b) A hallgatói lemorzsolódási modell nagyobb hangsúlyt fektet az intézményen kívüli tényezők fontosságára, például a munkaerő-piaci lehetőségekre, a pénzügyi támogatásra, melyek erősen befolyásolják a felsőoktatási intézményben maradás melletti vagy elleni döntést (Lassibille, 2011).

A hallgatói lemorzsolódást vizsgáló szakirodalmak számos okot találtak annak magyarázatára, hogy a hallgatók miért hagyják el a felsőoktatást. Berge és Huang (2004) és Miskolci, Bársony és Király (2018) is négy keretrendszer mentén foglalják össze a lemorzsolódás okait: (1) a szociológiai, (2) intézményi, (3) gazdasági és (4) pszichológiai. Jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé ezen tényezők részletes áttekintését.

A vizsgálat módszerei és eszközei

A vizsgálat célkitűzései

Vizsgálatunkban a felsőoktatásba jelentkező diákok lemorzsolódási kockázatának feltérképezése áll. Azt feltételezzük, hogy már a felsőoktatási intézményekbe való jelentkezéskor lehet rizikófaktorokat azonosítani. Továbbá azt feltételezzük, hogy különbségek mutatkoznak a középiskola típusa (gimnázium és szakgimnázium²) alapján mind a rizikófaktorokban, mind a pontszámokban és a szereshető többletpontokban. Vizsgálatunkhoz a 2017-es és 2018-as felvételi adatbázist elemezzük, és arra keressük a választ, hogy (1) milyen kockázati tényezők mutathatók ki a felsőoktatásba való jelentkezés benyújtásakor, valamint (2) milyen mértékben befolyásolják a felvételi pontszámot a szereshető többletpontok.

A vizsgálat módszere és mintája

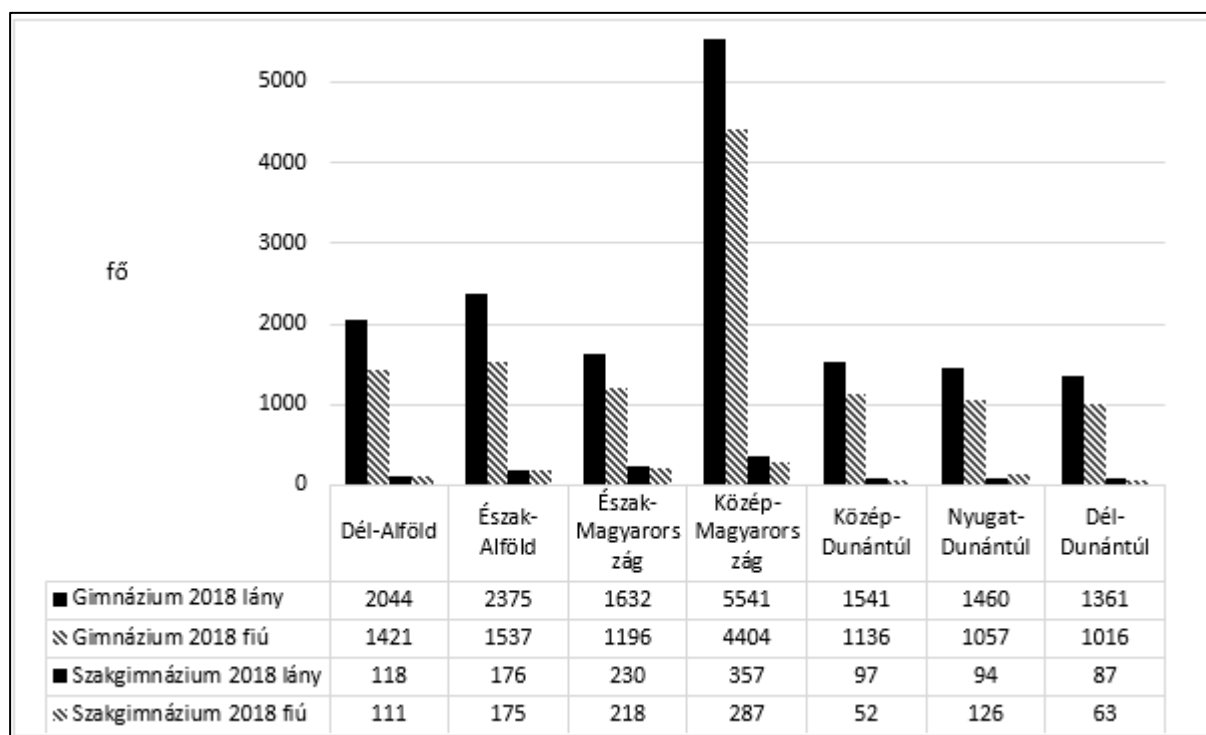
Empirikus vizsgálatunk adatbázisának elemzésében a 2017-ben és 2018-ban érettségizett, általános felvételi eljárásra jelentkező tanulókat vizsgáljuk. Az adatokat a statisztikai program

² Mivel a szakgimnáziumot 2016. szeptember 1-jén felmenő rendszerben vezették be, a 2018-ban és előtte érettségizett tanulók ágazati szakközépiskolásokként végeztek. A megnevezés egyszerűbb kezelése és a szakgimnázium fogalmának elterjedése miatt a továbbiakban ezeket a tanulókat szakgimnazistáknak nevezzük.

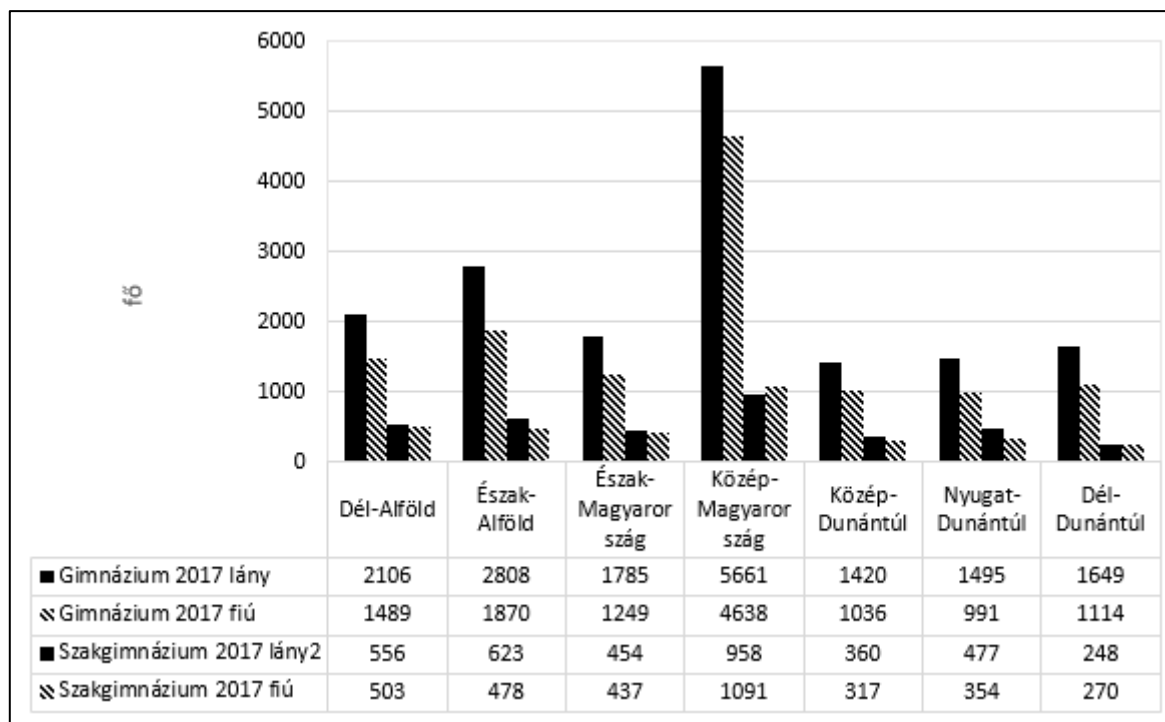
használatával elemeztük, melyben alapstatisztikákat, keresztábra-elemzéseket, kétmintás független t-próbát, varianciaanalízist és lineáris regresszióanalízist végeztünk. A vizsgálat mintáját a felvételi eljárásba jelentkező, 2017-ben (n=38.750) és 2018-ban (n=38.817) érettségizett tanulók alkotják. Az elemzéshez adatbázis-tisztítást végeztünk az egyértelműen beazonosítható intézménytípusokra, így kimaradtak az elemzésből a felnőttképzésből, a külföldön működő iskolából, a Magyarországon működő külföldi rendszerű iskolából és az egyéb középiskolából jelentkezők, illetve azok, akik nem jelölték meg középiskolájukat. Bár a mintavesztés nem jelentős, mégis a kutatás korlátját jelenti.

Az eredmények bemutatása és értelmezése

Megvizsgáltuk, hogy a felvételi adatbázis alapján a mintába kerülők között milyen a gimnáziumból, illetve a szakgimnáziumból jelentkező és felvett hallgatók aránya (2. ábra).



2. ábra: A 2018-ban továbbtanulók megoszlása középiskolatípusonként és nemenként
(Forrás: 2018-as felvételi adatbázis; saját szerkesztés)



3. ábra: A 2017-ben továbbtanulók megoszlása középiskolatípusonként és nemenként
(Forrás: 2017-es felvételi adatbázis; saját szerkesztés)

A 2. és 3. ábrán jól látszik, hogy a hallgatók jelentős része gimnáziumból tanul tovább. Ez egybecseng a szakirodalom megállapításával, miszerint a lányok a gimnáziumokban felülreprezentáltak (Szemerszki, 2014), amit mindkét év jelentkezési adatai is mutatnak.

Nyelvvizsga

Elsőként a nyelvvizsgára vonatkozó adatokat vizsgáltuk meg. Az 1. táblázat a mintába bekerültek nyelvvizsga-bizonyítványának meglétét mutatja. Magyarországon a diploma megszerzésének egyik akadályaként szokott jelentkezni a nyelvvizsga hiánya. Munkánkban nemcsak azokat a hallgatókat tekintjük lemorzsolódónak, akik tanulmányaik közben elhagyják a felsőoktatást, hanem azokat is, akik diplomaszerezés nélkül fejezik be felsőfokú tanulmányaikat. Ez alapján a kimenetelhez kritikusnak számít a C típusú középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megléte.

	Nyelvvizsga típusa	Gimnázium				Szakgimnázium				$\chi^2(p)$
		0	1	2	3	0	1	2	3	
2017	Középfokú A	73,1	25,4	1,5	0	72,8	26,9	0,3	0	19,608 (0,001)
	Középfokú B	73,9	24,7	1,4	0	75,2	24,7	0,2	0	21,678 (0,001)
	Középfokú C	39,9	52,1	8	0,1	39,8	57,2	3	0,1	68,171 (0,001)
	Felsőfokú A	95,7	4,3	0	0	97,6	2,4	0	0	16,469 (0,001)
	Felsőfokú B	95,9	4,1	0	0	96,1	3,9	0	0	19,137 (0,001)
	Felsőfokú C	78,9	19,9	1,2	0,1	83,4	15,8	0,8	0	23,095 (0,001)
	Érettségi C	73,6	26,4	0	0	84	16	0	0	336,177 (0,001)
	Középfokú A	77,6	21,2	1,2	0	80,1	19,4	0,5	0	279,236 (0,001)

Nyelvvizsga típusa	Gimnázium				Szakgimnázium				χ^2 (p)	
2018	Középfokú B	78,6	20,3	1,1	0	80,9	18,5	0,6	0	254,556 (0,001)
	Középfokú C	37,1	54,3	8,5	0,1	39,4	58,8	1,8	0	350,339 (0,001)
	Felsőfokú A	96,0	3,9	0	0	97,5	2,5	0	0	52,782 (0,001)
	Felsőfokú B	96,2	3,7	0	0	97,8	2,2	0	0	51,437 (0,001)
	Felsőfokú C	75,7	22,3	1,8	0,2	73,1	25,6	1,3	0	1210,224 (0,001)
	Érettségi C	71,8	28,2	0	0	82,4	17,6	0	0	430,110 (0,001)

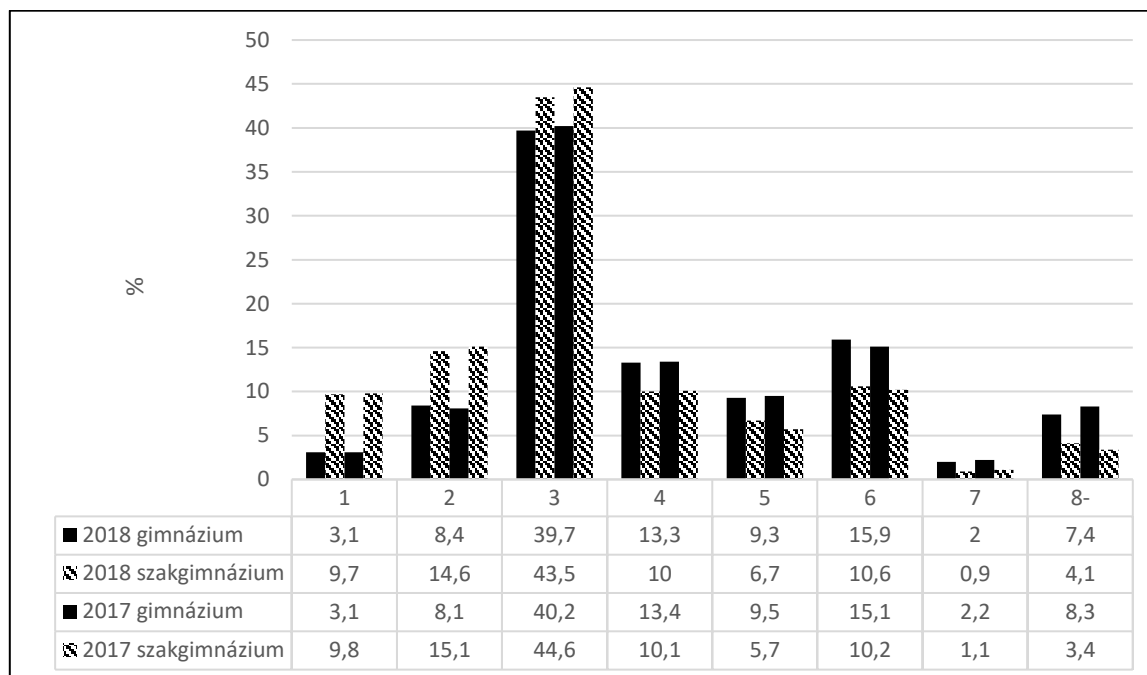
1. táblázat: Nyelvvizsga-bizonyítványok száma (%)

(Forrás: a 2017-es és 2018-as felvételi adatbázis; saját szerkesztés)

Az eredmények azt mutatják, hogy mindkét vizsgált évben minden típusú és fokú nyelvvizsga meglétét befolyásolja a középiskola típusa. Ennek több oka lehet: egyrészt a gimnáziumokban magasabb óraszámokban tanulnak idegennyelvet a diákok, másrészt a szakgimnazista tanulók családi háttere kedvezőtlenebb lehet a gimnazistákénál, így valószínűsíthető, hogy kevesebben engedhetik meg maguknak a különórak finanszírozását a nyelvvizsga érdekében.

Jelentkezési adatok

A jelentkezési adatokat tekintve megvizsgáltuk, hogy hány helyre jelentkeztek a gimnazisták és a szakgimnazisták, melynek %-os megoszlását a 4. ábra szemlélteti.



4. ábra: Intézményi jelentkezések középiskolátípusonként (%)

(Forrás: 2017-es és 2018-as felvételi adatbázis; saját szerkesztés)

A 4. ábrán látható, hogy a jelentkezési arány mindkét évben hasonló tendenciát mutat középiskolátípusonként. Független kétmintás t-próbákkal megvizsgáltuk, hogy a gimnazisták és szakgimnazisták között van-e szignifikáns különbség a bejelölt intézmények számában. A t-próbák

eredményei alapján azt mondhatjuk ($t_{2017}=30,362$ $p=0,001$; $t_{2018}=28,010$ $p=0,001$), hogy szignifikáns különbség van az intézményi jelentkezések átlagában iskolatípusonként, mindkét vizsgált évben.

Következő lépésként megnéztük, hogy a jelentkezett tanulókat hányadik helyre vették fel, ugyanis a szakirodalom alapján lemorzsolódási kockázatot jelenthet, ha a hallgatót nem abba az intézménybe veszik fel, ahová elsőként jelentkezett (Fenyves et al. 2017). 2018-ban a gimnazisták 20,9%-a, a szakgimnazisták 45,6%-a nem nyert felvételt, 2017-ben a gimnazisták 21,7%-át, a szakgimnazisták 46,8%-át nem vették fel az általános felvételi eljárás során. A középiskola típusa szerint szignifikáns különbség ($\chi^2_{2018}=2302,316$; $p=0,001$; ($\chi^2_{2017}=1942,350$; $p=0,001$) van abban, hogy hányadik helyre vették fel a diákokat. Mindkét évben mindkét iskolatípusból hozzávetőlegesen 20% körül van azoknak az aránya, akiket nem az első helyen megjelölt képzésre vettek fel. A későbbi lemorzsolódás szempontjából ezek a diákok lehetnek veszélyeztetettek.

Finanszírozási forma

Az anyagi nehézségek szintén lemorzsolódási rizikófaktorként jelentkezhetnek a hallgatók életében. Bár a felvételi adatbázisok nem tartalmazzak családi háttérre vonatkozó adatokat, azt gondoljuk, hogy azok a hallgatók, akik elsőként költségtérítéses képzésre jelentkeznek, jó szocioökonomiai státussal rendelkező családok gyermekei. Azoknak a diákoknak, akik államilag finanszírozott képzésre jelentkeztek és csak költségtérítéses finanszírozási formára nyertek felvételt, gondot okozhat a megfelelő fedezet előteremtése. Hogy fényt derítsünk erre, megvizsgáltuk a jelentkezések és a felvételek közötti különbségeket a finanszírozási forma alapján. 2018-ban 2.941 fő jelentkezett első helyen költségtérítéses képzésre és 35.876 fő államilag finanszírozott szakokra, 2017-ben 3.123-an költségtérítéses és 35.627 fő államilag finanszírozott képzésre. Mindkét évben 10.000 fő körül van a fel nem vett jelentkezők száma. Az elsőként államilag finanszírozott szakokra jelentkező tanulók közül 11% körüli azoknak az aránya, akik költségtérítéses képzésre nyertek felvételt. Szemerszki (2014) szerint a szakközépiskolákból gyakrabban adják be költségtérítéses képzésre a jelentkezésüket a magasabb bekerülési esély miatt, melyet vizsgálatunk is megerősít: 2017-ben a gimnazisták 7,7%-a, a szakgimnazisták 9,2% adta be első helyen költségtérítéses képzésre a jelentkezési lapját ($\chi^2=29,051$; $p=0,001$). 2018-ban is hasonló tendencia figyelhető meg: a gimnazisták 7,1%-a, a szakgimnazisták 9,8%-a jelölt meg első helyen a költségtérítéses képzést ($\chi^2=120,105$; $p=0,001$). A hallgatók anyagi

háttérének hiányában csak feltételezzük, hogy a költségtérítéses képzésre való felvétel a családok egy részének anyagi gondot jelent, ami hallgatói munkavállalást eredményezhet, ez pedig lemorzsolódáshoz vezethet.

Pontszámok

Megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a felvett gimnazisták és a szakgimnazisták között a felvételi eljárás során elért összpontszámokban. Mindkét év vizsgálata azt mutatja ($t_{2017}=34,997$ $p=0,001$; $t_{2018}=39,648$ $p=0,001$), hogy szignifikáns különbség van a részminták összpontszámainak átlagában, a gimnazisták szignifikánsan magasabb pontot értek el a szakgimnazistáknál.

Lineáris regresszióanalízis segítségével megnéztük, hogy az összpontszámot milyen mértékben magyarázzák a felvételi eljárás során szerezhető plusz pontszámok. A két vizsgált időszakban hasonló tendenciák figyelhetők meg. 2018-ban az emelt érettségi vizsgáért kapott pluszpontok 25%-ban ($F=8122,800$; $p=0,001$), 2017-ben 23%-ban ($F=7248,692$; $p=0,001$), a nyelvvizsgáért kapott többletpontok 2018-ban 23%-ban ($F=9574,753$; $p=0,001$), 2017-ben 21%-ban ($F=9641,722$; $p=0,001$) magyarázzák az összpontszámot. Mindkét évben a középiskolai versenyekért kapott pontok 4%-ban magyarázzák az összpontszámot ($F_{2018}=1848,485$; $p=0,001$; $F_{2017}=7506,510$; $p=0,001$). Az OKJ-n kívül az összes bevont független változó szignifikáns magyarázóerővel bír a regressziós modellben. A modell teljes magyarázó ereje 2018-ban (R^2) 52%, 2017-ben pedig (R^2) 50%.

Látjuk, hogy az emelt érettségiért és a nyelvvizsgáért kapott többletpontok erősen megemelik a felvételi összpontszámot. E két változó „védőfaktorként” funkcionálhat a lemorzsolódásban, hiszen aki emelt érettségit tesz, annak minden bizonnyal a tanulási képessége és motivációja is megfelelő alapot ad a felsőoktatási tanulmányokhoz, a nyelvvizsga-bizonyítvány megléte pedig nem gördít akadályt a diploma megszerzéséhez.

Összegzés

Az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb hangsúlyt kap a lemorzsolódás jelenségének feltárása az oktatás minden szintjén. Munkánkban a felsőoktatásba jelentkező diákok lemorzsolódási kockázatait igyekeztünk azonosítani a 2017-es és 2018-as felvételi adatbázisok segítségével. Az adatok azt mutatják, hogy a felsőoktatásba jelentkezők elsősorban a gimnáziumokból kerülnek ki, nemek tekintetében pedig többségben vannak a lányok. Az elemzések további részében három dimenzióra koncentráltunk a lemorzsolódási rizikófaktorok azonosítása érdekében: nyelvvizsga, finanszírozási forma és elért pontszámok.

Első hipotézisünk, miszerint már a felsőoktatásba való jelentkezés pillanatában lehet lemorzsolódási rizikófaktorokat azonosítani, igazolódott. Mind a nyelvvizsga hiánya, mind a költségtérítéses finanszírozási formára való jelentkezés és/vagy bekerülés lemorzsolódási rizikótényező, mely később a felsőoktatási tanulmányok idő előtti, diplomaszerzés nélküli elhagyásához vezethet.

Második hipotézisünk arra vonatkozott, hogy a középiskola típusa szerint különbségek vannak a vizsgált változóknál. Statisztikailag számottevő különbségeket találtunk mind a nyelvvizsga, mind a finanszírozási forma, mind az elért pontszámok tekintetében. Szignifikánsan több nyelvvizsgával rendelkeznek a gimnáziumból továbbtanulni szándékozó diákok, mint a szakgimnazisták, továbbá vizsgálatunk megerősítette a szakirodalom azon állítását, miszerint a szakgimnazisták magasabb arányban jelentkeznek költségtérítéses képzési formára. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a szakgimnáziumból továbbtanulni kívánó diákok a felsőoktatásból való lemorzsolódás kapcsán veszélyeztetettebbek gimnazista társaiknál. A felvételi eljárás során szerzett összpontszámokban is különbségeket találtunk a gimnazisták javára, vagyis ők magasabb pontszámmal kerültek be a felsőoktatásba. A többletpontok tekintetében eredményeink azt mutatják, hogy az emelt érettségiért és a nyelvvizsgáért kapott pluszpontok határozzák meg leginkább az összpontszámot.

Mivel az adatbázis nem tartalmaz részletes információkat a jelentkezők családi háttéréről, motivációjáról, tanulási képességéről stb., ezért vizsgálatunkat kérdőíves vagy interjú módszerrel kell a későbbiekben kiegészíteni, hogy árnyaltabb képet tudjunk kapni a felvételi eljárás résztvevőiről és az előzetes lemorzsolódási kockázatokról.

BIBLIOGRÁFIA

- Berge, Z. L. & Huang, Y. P. (2004). *A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning*. DEOSNEWS 13 (5). [online] <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=3D8A2204E3A4A9105D78F333314489AA?doi=10.1.1.129.1495&rep=rep1&type=pdf> [2019.01. 6.]
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College Persistence. Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), pp. 123–139. DOI: [10.1080/00221546.1993.11778419](https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419)

- Fenyves, V., Bácsné Bába, É., Szabóné Szőke, R., Kocsis, I., Juhász, Cs., Máté, E., & Pusztai, G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, 3. sz. pp. 5–14. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany_2017_3_5-14.pdf [2019. 03. 28.] DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.1)
- Garai, O. & Kiss, L. (2014). A felsőoktatási jelentkezések tendenciáinak alakulása 2010 és 2014 között. *Felsőoktatási Műhely*, pp. 17–76.
- Lassibille, G. (2011). Student Progress in Higher Education: What We Have Learned from Large-Scale Studies. *Open Education Journal, Bentham Open*, 4(4), pp. 1–8. DOI: [10.2174/1874920801104010001](https://doi.org/10.2174/1874920801104010001)
- Liskó, I. (2004). *Perspektívák a középiskola után*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Miskolci, P., Bársony, F. & Király, G. (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28. évf. 3–4. sz. pp. 87–105.
- Polónyi, I. (2014). A hazai felsőoktatási részidős képzés néhány felvételi tendenciája és rekrutációs jellemzője. *Statistikai Szemle*, 92. évf. 10. sz. pp. 892–918.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kézиг. Hallgatói értelmezői közösségek*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Sáska, G. (2014). Húsz év köz- és felsőoktatásáról, körkép. *Iskolakultúra*, 24. évf. 2. sz. pp. 3–18.
- Szemerszki, M. (2018). Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In Pusztai, G & Szigeti, F. (szerk). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. (pp. 15–27.), Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1. 47–63.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226922461.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001)
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent literature. *A Review of Educational Research*, 45, 89–125. DOI: [10.3102/00346543045001089](https://doi.org/10.3102/00346543045001089)
- Vlk, A., Stiburek, S., & Svec, V. (2016). *Dropout calculation and related policies in czech Higher education*. Conference Paper, ERIE. 650–657.

Oktatási Hivatal Statisztikák, eredmények:

https://www.oktatas.hu/koznevelés/erettsegi/statisztikák_vizsgaeredmenyek [2019. 03. 28.]

FELVI Elmúlt évek statisztikái https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/osszesen [2019. 03. 28.]

GABRIELLA JÓZSA

DROPOUT RISK AND ENROLLMENT IN HIGHER EDUCATION

Together with a heterogeneous student society caused by the expansion of higher education and the multitudinous attendance the phenomenon of attrition has also emerged. There are many definitions of dropping out; therefore, those who leave higher education without any qualifications are considered dropouts in our study. According to the literature, there are many reasons behind the dropout such as the lack of appropriate learning methods, skills and financial resources and the inadequate integration in higher education, etc. In our paper, the possible dropout risk factors, which can occur before enrolling higher education, are being identified and analysed. The national data of the 2017 and 2018 admissions databases were used during the examination. The results show that several dropout risk factors can be detected in the admission applications, and as a Hungarian characteristic, the most significant of them all is the lack of a language certificate.

KLOIBER ALEXANDRA¹**Hiányzó láncszemek – nemzeti emlékezhelyek az irodalomban,
az oktatásban²**

Kevés olyan transzkulturális, kortárs szöveggel találkozok a középiskolás vagy már felsőoktatási tanulmányait folytató fiatalság, amely 1989 egyik meghatározó pillanatához, az augusztus 19-ei páneurópai piknikhez társítható. Bár Pierre Nora nyomán az emlékezhelyek fogalma bekerült a tudományos köztudatba és készültek kapcsolódó, hazai kutatások, ezek azonban - véleményem szerint - csak a körvonalakat jelölték ki. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán 2010-ben alakult Magyar Emlékezhelyek Kutatócsoport a francia lieux de mémoire (emlékezhely) magyar kontextusba helyezést fogalmazta meg célként. Készült ehhez egy adatbázis is, amely bemutatása óta, vizsgálódásaim szerint, nem változott. Úgy vélem, még tovább bővíthet a hazai emlékezhelyek regisztere, amely hangsúlyosabban jelenhetne meg az oktatásban is. Ennek a folyamatnak az egyik alkotóeleme lehetne, mint emlékezhely, a páneurópai piknik, amely a keletnémetek határátlépésével lépett be a nemzetközi emlékeztírodalomba.

1. Bevezető

Egy lehetséges új utat jelölt ki Pierre Nora történész, amikor bevezette az emlékezhely fogalmát az általa szerkesztett, eredetileg hét kötetes Lieux de mémoire (Az emlékezet helyei) című műben³ (K. Horváth szerk., 2010). A francia történelem számára többek között új nemzeti tematika megalkotására törekedett történésztársaival, illetve olyan lényeges megállapításokat tettek, amelyek a magyar társadalom és műltszemléletük számára is hordoznak érvényes kérdéseket. Nora kiindulópontja a kollektív emlékezet szerepének átalakulása volt. A francia történelem - addig elfogadottnak és hagyományosnak tekintett - szereplőinek, eseményeinek a regisztere új elemekkel (pl. utcákkal, ünnepekkel) bővült, amelyek kiléptek a megszokott fogalmi keretektől. Erre reflektálva az emlékezhely fogalmát rövid időn belül átvettek más diszciplínák is. Jelen tanulmányban az emlékezhely(ek) irodalmi artikulációját vizsgálom, alternatívát kínálva a kortárs tematikák oktatása számára is, egy lehetséges új út kijelölésével.

¹ PhD-hallgató, Pázmány Péter Katolikus Tudományegyetem Irodalomtudományi Doktori Program, tanársegéd, Soproni Egyetem Benedek Pedagógiai Kar; email: kloiber.alexandra@uni-sopron.hu

² Jelen tanulmány az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával készült.

³A francia tanulmányok alapján egy válogatott, magyar nyelvű kötet 2010-ben jelent meg K. Horváth Zsolt szerkesztésében és fordításában.

2. Az emlékezhelyek szerveződésének, közegének elméleti megalapozása

Pierre Nora sokat idézett kijelentése ezúttal is alaptételként értelmezhető: „Az emlékezhelyek azért létezhetnek, mert az emlékezetnek nincs már valódi közege” (K. Horváth szerk., 2010, p. 13). A hagyományokra összpontosító emlékezet helyett a hangsúly az aktualitásra került, az emlékezet tehát „időszerű jelenség” a francia történész szerint (uo., pp. 14–15). Az emlékezhelyek létrejöttét pedig az az „érzés” motiválja, hogy „már nincs spontán emlékezet” (uo. p. 19), vagyis archívumokat, emlékműveket, ünnepeket kell létesíteni, rögzíteni kell az eseményeket. Nora kiemeli, ha azokat az emlékeket, amelyek „magukba zárnak” ténylegesen megélnénk, nem lenne szükség emlékezhelyekre (uo.). A szerző anyagi, tehát fizikai voltukban megtagadható, valamint szimbolikus és funkcionális helyekről beszél, de ezeket nem tekinti állandó kategóriáknak, változhatnak. „Egy látszólag tisztán anyagi természetű hely, például a levéltári raktár csak akkor válik emlékezhellyé, ha a képzelet szimbolikus jelentéssel ruházza fel. Egy tisztán funkcionális jelenség, például egy iskolai tankönyv, egy végrendelet, egy bajtársi szövetség csak akkor tekinthető emlékezhelynek, ha valamilyen rituálé kapcsolódik hozzá” (uo., p. 27). Emellett azok az események is emlékezhellyé válhatnak, amelyek érvényét, súlyát csupán a jövő ismeri fel, például fordulópontnak nyilvánítva (uo., p. 30). Az emlékezhelyek feladataként jelöli meg Nora a felejtés megállítását, egy-egy társadalmi-történelmi pillanat megragadását és rögzítését is. Az idő előrehaladtával egyre homályosabbá váló kollektív emlékezet éppen az emlékezhelyekben artikulálódik.

3. Egy újabb nemzeti emlékezhely lehetősége

A magyar emlékezhelyek vonatkozásában, Nora lieux de memoires fogalmára építve, a Debreceni Egyetem Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézetében 2010-ben alakult Magyar Emlékezhelyek Kutatócsoport állított össze egy digitális adatbázist⁴. Szerkesztői rögzítették: egy nemzet emlékezhelyeit nem lehet teljeskörűen lejegyezni, hiszen jelentésük változik, illetve keletkeznek és eltűnnek emlékezhelyek, de a nemzetközi tapasztalatok szerint egy 100-as lista azért összeállítható. A Debreceni Egyetem kutatócsoportja által lejegyzett, egyúttal honlapjukon közzétett adatbázisban szerepel többek között a Himnusz, a 6:3, a Lánchíd, az Egri csillagok, vagy éppen a Vasfüggöny. Az 1989. augusztus 19-én, Soprontól északra, a magyar-

⁴ Magyar emlékezhelyek. [online] <http://deba.unideb.hu/deba/emlekezhely/> [2020.február 7.]

osztrák határnál lezajlott páneurópai piknik⁵ az említett felsorolásban nem szerepel. Bár a Vasfüggöny címszóhoz szervesen kapcsolódik, véleményem szerint önállóan is nemzeti emlékezethelyként tekinthetnék a 31 évvel ezelőtt történt eseményekre. A páneurópai piknik⁶ egyrészt materiális entitás, hiszen a határátlépés egy valós helyszínen, ténylegesen megtörtént.

A helyszín, ami Sopron és Szent-Margitbánya között, a határt átszelő út mentén található, egyúttal emlékhely, informatív és szimbolikus üzenetet hordozó infrastruktúrával ellátva (transzparenssek, művészeti alkotások a médiumai a történelmi emlékezetnek). Másrészt a páneurópai piknik funkcionális természetű emlékezethely, amelyhez legtöbbször a szabadság nemzeteken átívelő szimbóluma társul a közösségi emlékezetben és a médiaprezentációban. A határok átlépése tehát mind fizikai, mind társadalmi és történelmi szempontból megtörtént. A német közvélekedés a pikniket, illetve a magyar kormány 1989. szeptemberi, határnyitásra vonatkozó döntését (a keletnémetek elhagyhatták Magyarországot) fontos állomásnak tarja Európa térképének átrendeződése, a berlini fal leomlásához vezető úton.⁷ Úgy vélem, ez a többszintűség is alátámasztja, hogy olyan emlékezethelyként tekintsünk a páneurópai piknikre, amelynek a köz-és a felsőoktatásban ugyancsak helye van.

Egy helyhez, eseményhez kapcsolható kollektív emlékezet folyamatosan változik. Van, amikor egy társadalmi vagy politikai aktivitás hatására felerősödik, és van, amikor gyengül, például az évfordulók, a választások, a köztes időszakok metszetében. Ezekkel a változásokkal, mozgásterekkel azonban nem kíván foglalkozni jelen tanulmány, az emlékezetpolitika alakulása külön kutatást, összehasonlító elemzést igényelne. Vitathatatlan, amit Fata is megjegyyez (S. Varga, Száraz, Takács szerk. 2013, p. 37): egy ország/nemzet kulturális emlékezete mindig tükrözi a fennálló társadalmi és hatalmi rendszernek. Az emlékezés mindig a jelenben zajlik, egyúttal alakítja a jövőt. Ezért is lényeges, hogy az emlékezet tartalma milyen előjelű: negatív/traumatikus vagy pozitív, ahogy ez a piknik esetében tapasztalható. Molnár (2013 p. 203) véleménye szerint az 1990-es évek közepétől lesz lokálisan a kulturális emlékezet része az

⁵A páneurópai piknik civil kezdeményezésből kiinduló békedemonstráció volt. A debreceni és a soproni szervezők úgy tervezték, hogy a Soprontól néhány kilométerre, Sopronpuszta és az ausztriai Sankt Margarethen (Szentmargitbánya) közötti területen, három órára ideiglenesen megnyitják a határt. Az esemény alkalmából az előzetesen készített szórólapok eljutottak a keletnémetek által látogatott magyarországi helyekre, például a Balaton térségébe, Budapestre. Ennek nyomán augusztus 19-én, a rendezvény kereteit kihasználva, több száz keletnémet hagyta el az országot, benyomva a határkaput (Tóth, 2009, pp. 384–385).

⁶Továbbiakban lásd még: piknik

⁷ „Auch ohne Paneuropäisches Picknick und ohne den Regierungsbeschluss vom 11. September hätte sich die Landkarte Europas geändert. Möglicherweise später, vielleicht in anderer Form, vielleicht blutiger!”
<http://www.chronik-der-mauer.de/material/178896/laszlo-nagy-das-paneuropaeische-picknick-und-die-grenzoeffnung-am-11-september-1989>. [2020. február 8.]

1989-es határnyitás. Úgy gondolom, az augusztus 19-ei esemény jelenleg is csupán egy átmeneti periódusban van, amely a kulturális emlékezet felé tart. Ugyanakkor a közösségi, a nemzeti emlékezet keretein, nemzetközi érintettsége okán, már 1989-ben túllépett. Erre utal az erőteljes külföldi médiafigyelem, a helyszínrre látogató jelentős számú külföldi turista, az évfordulókra érkező delegációk színes spektruma (pl. német és japán csoportok). A páneurópai piknik sajtó-prezentációja 2000-ben hangsúlyosabb volt, mint például az első, öt éves jubileumi évben, 2004-ben.⁸

Az emlékezhelyek oktatásban betöltött szerepe – többek között - a nemzeti tudat és tematika alakítása. A debreceni kutatócsoport 40-es listájának emlékezhelyei elsősorban az irodalom- és történelemtanítás szegmensei. Többségük a hagyományos tudásátadással és az alternatív pedagógiai módszertannal foglalkozó oktatási eszközökben egyaránt helyet kap: például a mohácsi csata és a Himnusz nem marad ki egyetlen iskolai segédanyagból sem. A páneurópai piknik témaköre legfeljebb a helytörténeti vonatkozásban kerül elő középiskolai órákon, esetleg speciális egyetemi kurzusokon. A felsőoktatásban dolgozó oktatóként az a tapasztalatom, hogy a pedagógusképzésben résztvevő, nappali tagozatos – elsősorban dunántúli településeken élő - hallgatók elenyésző arányban hallottak vagy tanultak a piknikről, a keletnémetek 1989-es határátöréséről, annak körülményeiről.

Nora további kijelentésének helyet adva: az emlékezet és a történelem nem azonos (K. Horváth szerk., 2010, p. 14). Az emlékezet „maga az élet”, amit élő csoportok hordoznak, ezáltal változhat, akár feledésbe is merülhet. A kulturális emlékezetet mélyrehatóan tanulmányozó Jan Assmann (2004, p. 40) érvényes megállapítása szerint az emlékezetnek helyszínekre van szüksége, velejárója a „térbeliesítés”. A helyszín egyrészt a csoport interakciójának a tere, másrészt identitásának szimbóluma is. Nora ugyanakkor kijelenti, az emlékezhelyek ideje akkor jön el, amikor a „személyesen megélt emlékezeti tőke eltűnik” (K. Horváth szerk., 2010, p. 18) és a „rekonstruálható” történelem részévé válik.

A páneurópai piknik egyrészt még él az esemény által közvetlenül vagy közvetetten érintett egyének, a közösségek emlékezetében, másrészt a köré szerveződő ünnepek, évfordulók, multimedialis és művészi alkotások (stb.) is már az őrzői. Amikor az emlékezet belső megélése fokozatosan nehezkesebbé válik, akkor egyre nagyobb hangsúly kerül a külső rögzítésre (uo., p. 20) - utal Nora a társadalom archiválási elvárásaira. A piknik emlékezhellyé válásának

⁸ Az Arcanum digitálisan elérhető sajtó-adatbázisában a páneurópai piknik hívószóra 2000-ból, a rendszer 36 találatot hozott, míg 2001-ből 24-et, 2004-ből pedig 28-at. (Az összehasonlító tartalomlelemzést 2019 őszén végeztem.)

folyamata elkezdődött, a körvonalak már látszódnak. Szervezői, résztvevői ahhoz a generációhoz tartoznak, akik már felneveltek/neveltek egy vagy akár két, későbbi nemzedéket; egy része pedig már nem él. Lassan a következő generáció(k) feladata lesz az emlékezés diskurzusainak, rituáléinak a biztosítása és átadása. Ezért is tartom fontosnak, a változó nemzeti tematika elvárásaiból kiindulva, a Vasfüggöny kapcsán is, hogy a piknik bekerülhessen – nemzetközi és hazai szerepének megfelelően – az oktatás vérkeringésébe. Úgy, hogy ez ne kizárólag a történelemtanítást érintse, hanem megjelenhessen az irodalom, a kommunikáció, a művészetek pedagógiai színterein is. 2009-ben készült Sopronban egy, a téma oktatását támogató csomag (CD és nyomtatott segédanyag). Az audiovizuális anyagot a Széchenyi István Gimnáziumban vették fel: egy rendhagyó óra keretében, visszaemlékezések, fényképek, korabeli tudósítások segítségével dolgozza fel egy osztály a rendszerváltás időszakát, benne az 1989. augusztus 19-ei békedemonstrációval, annak következményeivel. Az *Emlékezés a Páneurópai piknikre* című oktatási csomag sorsa, felhasználása, fogadtatása egy külön kutatási téma lehetne, erről jelenleg nincsenek pontos adataim.

A 13-14 éves korosztályt megcélzó segédanyag történelmi megközelítésű, de társadalomtörténeti kapcsolódási pontokkal, illetve a nemzedéki emlékezet kérdéseit felvillantó reflexiókkal. A munkamódszer: frontális osztálymunka, tanári kérdések és magyarázatok kíséretében. A mai kor pedagógiai kihívásait tekintve elmondható, egy korszerűbb szemléletű tananyag elkészítésének itt lenne az ideje. A komplexitás oktatásban megjelenő elvárásainak megfelelően, több tudományterület, témával kapcsolatos eredményeit lehetne felsorakoztatni és egymás mellé állítani. Úgy gondolom, ehhez kellett az a több mint tíz év, hiszen 2009-ben a rendelkezésre álló, kutatott, esetleg rendszerezett dokumentumok aránya még kisebb volt, hozzáférésük pedig valamivel nehezebb, körülményesebb. (Megjegyzem, akkor még csak 1 éve működött Magyarországon a legnagyobb közösségi portál is!) Egy új oktatási anyag érinthetné az irodalmat, részeként akár a publicisztikát. Zsigmond (2011, p. 246) kijelentésével egyetérthetünk: ha emlékezetéről beszélünk, akkor észlelésről és tanulásról, tudásról is beszélünk. Irodalom, kultúra, emlékezés és emlékezet összekapcsolódó fogalmak. „*Az irodalmi szövegek kulturális dokumentumokként is felfoghatók, mert kulturális kontextusuk a mű keletkezésének és fejlődésének társadalmi, politikai, ökonómiai és individuális keretfeltételeit, valamint a kulturális miliőt, a kollektív gondolkodást és mentális gondolkodási struktúráját is átfogja*” (uo., p. 246).

4. Az emlékezet irodalmi közvetítettsége

A szépirodalmi alkotások közül, amelyek közvetve vagy közvetetten kapcsolódnak a páneurópai piknikhez, a még élő, alkotó német író, Ingo Schulze⁹ művét emelném ki. Egyrészt azért, mert a kortárs művek nyelvi regiszterükben, tematikájukban, hangvételükben hatékonyabban mozdítják elő az interakciót a fiatalokkal. Másrészt kutatásaim arra engednek következtetni, hogy a vizsgált 1989. augusztus 19-ei fordulat a német nyelvű irodalomban erőteljesebben, sőt szélesebb műfaji skálán reprezentált. Önéletírás, lektúr és *Wenderoman*¹⁰ is szerepel ezen a palettán. Ez utóbbihoz tartozik Ingo Schulze regénye, az *Adam és Evelyn* (2008) is, amely a rendszerváltást nosztalgiaként vagy retro életérzésként megélő fiatalok számára egyaránt átélhető és feldolgozható élményt közvetíthet. Legyen szó akár történelemről, akár társadalomtörténetről, esetleg emlékezetkutatásról.

A két főszereplő, Adam és Evelyn éppen egy magyarországi nyaralás előtt áll, amikor a női szabóként dolgozó férfit élettársa rajta kap egyik hálás megrendelőjével. A fiatal lány ezek után összecsomagol, és barátnőjével, illetve annak nyugatnémet unokatestvérével útra kel a Balaton felé. Adam pedig Wartburgjával és teknősükkel, Elfriedével utánuk ered. Az utazás során – road movie - hol együtt, hol külön utakon járnak. Evelyn, a zuglói plébánián és a Balatonon várakozó keletnémettel együtt, a határnyitást várja, Adam viszont visszatérne az NDK-ba a lánnyal. Végül a választás elé kerülő férfi úgy dönt, Evelynnel tart a magyar-osztrák határon át Nyugatra. Ott azonban boldogtalan, céltalan lesz élete, míg szerelme friss erővel vág bele az új életbe - lakást keres, egyetemre jár és mindeközben gyermeket vár Adamtól.

A regény lezárását azonban az olvasóra bízta Schulze. Könnyen, gyorsan olvasható a történet, amelynek nemcsak hangvétele, felépítése is drámai sajátosságokkal bír. A dialogikus formával összefüggésben Szentpály (2010) megjegyzi: a kortárs szerző „*gondolatait a cselekményre és a jól kiépített motívumrendszerre bízta. Talán ezért érezzük úgy, hogy párbeszédei túlságosan stilizáltak, mintha egy rosszul sikerült dokumentumfilm interjúit olvasnánk.*” Úgy vélem, ez inkább csak az első olvasat benyomása, amit lazít a regényben folyamatosan jelen lévő drámai feszültség. A cím bibliai értelmezési keretre utal, amelynek motívumai végigkísérik a művet. Adam alakja mögött az első emberpár férfi tagja, Ádám, aztán a Teremtő, valamint Lucifer fedezhető fel. - A „Nő” (Éva), azaz Evelyn hatására feladja saját vágyait, azt az életet, amely számára a paradicsomi közeget jelentette, az NDK-ban, közös otthonukban. Elpusztul

⁹ Ingo Schulze 1962. december 15-én született Drezdában, Jénában klasszika filológiát tanult, majd Lipcsében színházi dramaturgként dolgozott. Lapalapítóként, szerkesztőként tevékenykedett később. 1993 óta Berlinben él. <http://www.ingoschulze.com/biografie.html> [2000. február 12.]

¹⁰ Az én fordításomban ez a fordulat irodalma. Azok a német szerzők művei sorolhatók ide, amelyek a berlini fal leomlásának kulturális, szociális és társadalmi következményeivel foglalkoznak.

végül minden, ami ahhoz az idillikus világhoz kötötte. A házukat kifosztják és romba dől. A fényképeket, amelyeket Adam az új ruháikat viselő kuncaftjairól készített, maga égeti el a regény zárójelenetében. Az alkotás pillanatszerűségének, megismételhetetlenségének rögzítésére törekedett Adam, amikor fotózta megrendelőit, „Teremtményeit”, ahogy Evelyn nevezte őket. A teljes kiűzetés tehát fokozatosan valósul meg, végső pontként elérve ennek felismerését. A szereplők utazásuk során kultikus helyekre jutnak el, ezúttal csak a magyarországi állomásokra térek ki. Több olyan helyszínnel találkozik az olvasó, amelyek a múltunk szempontjából identifikációs szereppel bírnak, ezáltal a közoktatásban is fellelhetők. Ezek egy része emlékezethely, azaz térbeli vagy szimbolikus entitás - a Debreceni Egyetem kutatócsoportjának, a jelentősebb nemzeti emlékezethelyeinket összegző listája alapján. Ilyen például a Vasfüggöny. Az Adam und Evelyn 1989-ben játszódik - abban az évben, amikor a műszaki zárat felszámolják a magyar-osztrák határszakaszon. Ennek az évnek és folyamatnak az egyik állomása a páneurópai piknik rendezvénye, több száz keletnémet határátlépése, ami Ingo Schulze művében utalásszerűen jelenik meg.

„Akármilyen vicceseket mondasz, néhány nap múlva megnyitják a határt – mondta Michael. – Ez biztos.” (Schulze 2008, p. 171)

„Amikor Sopron után a határállomáshoz értek, Katja levette a fejéről a pólót, és elővette táskájából az ideiglenes útlevelet.

– És ha most visszaküldenek?

– Ezeket már nem érdekli se a pecsét, se ez a papiros.” (uo., p. 190)

Ötvenhat szintén emlékezethely, amelyre reflektál a német regény is: Angyaléknál, Badacsonyan vendégeskednek a főbb szereplők, amikor elhangzik a mű egyik kulcsmondata, zárójelenetének magyarázata. – Angyal András, az '56-os hős egy házkutatás alkalmával a pincében „meggyújtotta” a magyar zászlót: „Azért akarta felgyújtani, hogy megmentse (...) Inkább elégeti, csak ne kerüljön illetéktelen kezekbe.” (uo., p. 184) Adam korábbi, NDK-s kuncaftjairól készített fotóit dobja a tűzre, Angyalhoz hasonló megfontolásból. A német nyelvű prózai alkotásban a piros-fehér-zöld, mint emlékezethely, a magyar zászlóval kerül az olvasó látószögébe. A regényben többször visszatérő emlékezethelyünk a Duna, mint zöld határ, a menekülés egyik lehetséges útvonala. Az országot határoló és kettéválasztó folyó történelmi, földrajzi, irodalmi és művészeti reprezentációja erőteljes, az oktatásban betöltött helye is megkérdőjelezhetetlen. Kossuth Lajos szerepe többször változott a kulturális emlékezetet befolyásoló közösségek, ideológiák tükrében. Ingo Schulze politikai állásfoglalás nélkül írja bele művébe, 1989 lendületes

dialogusaiba a magyar államférfit: „*A férjem még mindig azt hiszi, itt Magyarországon dől el Európa szabadsága.*” (uo., p. 183)¹¹

A szabadság-szimbólum a publicisztikában már 1989-ben a páneurópai piknikhez tapadt, beleértve a nemzetközi híradásokat is. Az író ennek ismeretében örökíthette át az említett idézetet Angyal Andrásra, az 56-os forradalmárra vonatkoztatva, felesége interpretációjában. Ez az intertextualitás a magyar-német kulturális emlékezet közti átjárhatósággal játszik könnyedén. Megjegyzem, ez innen nézve kissé mesterkéltnek és színpadiasnak hat, de a párbeszédnek létkető, jelölés nélküli egymásutánisága feledteti ezt. Az emlékezet tereiként kerül be a regény sodrásába a Balaton, Badacsony vagy éppen a zugligeti plébánia. Ezekre nem tértem ki, mert jelen tanulmány az 1989-es emlékezhelyekre – a páneurópai piknikre – fókuszált. Az érintett emlékezhelyek alkalmasak társadalomtörténeti, földrajzi, történelmi és persze irodalmi élmények közvetítésére. Schulze a regényben nem ír konkrét időpontokat az eseményeknél, a prózai hangsúly ugyanis a társadalmi és egyéni konfliktusokra kerül.

5. Záró gondolatok

A német prózáiról fent hivatkozott regényében a keletnémetek 1989. augusztus 19-ei határátlépése ugyan közvetetten, körvonalalaiban jelenik meg, szerepe azonban sajátos, hiszen nemzeti karakterünket erősítheti egy idegen nyelvű kontextusban. Olvasata újratéríti az akkori eseményt, helyszínt - az irodalom ugyanis értelmezi önmagát-, de ez nem sugall kizárólagos érvényű interpretációt. Az emlékezet irodalmi felbukkanásának a hozadéka „*az újra felismerés, a megmutatkozás és a megmutatás. Az esztétikai tapasztalat közegében érti újra önmagát a befogadó, aki benne áll a történelemben*” (Dobos, 2017, p. 63). Ez pedig lehetőséget teremt arra, hogy a Piknik – adott esetben - intézményi (középiskolai, felsőoktatási) keretek között újra reprezentálja magát, újabb értelmezési kereteket kínálva a befogadók (például az olvasó fiatalok) számára. Dobos utal rá: aki emlékezik, képes újra definiálni önmagát, vagyis „*a jelenben a múlt sohasem lehet befejezett*” (uo., p. 63.).

¹¹ Kossuth Lajos megfogalmazásában: „Magyarország terén Európa szabadsága döntetik el”. Kossuth és a kormány kiáltványa Európa népeihez Magyarország megsegítéséről. Budapest, 1849. június 28. <http://mek.niif.hu/04800/04834/html/kossuth0101/kossuth0101.html>

BIBLIOGRÁFIA

- Dobos, I. (2017). Gondolkodás, emlékezet és nyelv a modern irodalomban. *Alföld*, 68. évf. 11. sz. pp. 52-67.
- Nora, P. (2010). *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Szerk./ford.: K. Horváth Zsolt, Budapest: Napvilág.
- Schulze, I. (2009). *Adam und Evelyn*. Ford.: Nádori Lília. Budapest: Európa Könyvkiadó
- Fata, M. (2013). A magyar emlékezhelyek specifikumai. (Hozzászólás Gyáni Gábor vitaindítójához) Szerk.: S. Varga Pál, Száraz Orsolya, Takács Miklós. *A magyar emlékezhelyek kutatásának elméleti és módszertani alapjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó pp. 36-38.
- Molnár Cs. (2013). A vasfüggöny két oldalán. Élettörténeti elbeszélések a magyar-osztrák határvidéken. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó pp. 203-204.
- Szentpály, M. (2010). Sorsvállalás, sorsválasztás. *Litera*, 2010. február 27. [online] <https://litera.hu/magazin/kritika/sorsvallalas-sorsvalasztas.html> [2020. február 10.]
- Tóth, I. (2009). Határáttörés és határnyitás. A Páneurópai Piknik hatása a diplomáciai szolgálatok munkájára az 1989-es menekültválság megoldása során. *Soproni Szemle*, 63. évf. 4. sz. pp. 365-386.
- Zsigmond A. (2011). A Balaton mint az emlékezet tere a kortárs német nyelvű prózában. *Filológiai Közlöny*, 57.évf. 3.sz. pp. 245–254.

ALEXANDRA KLOIBEL

MISSING LINKS – NATIONAL MEMORIAL SITES IN LITERATURE AND EDUCATION

Students in secondary and tertiary education of today meet few transcultural contemporary texts connected to the decisive moment of 1989, i.e. to the Pan-European Picnic on 19th August. Although, due to Pierre Nora, national memorial sites have become the part of scientific awareness and related national research has also been carried out, in my opinion these were only the outline. The research team of the Faculty of Arts at the University of Debrecen, named Hungarian Memorial Sites Research Team and established in 2010, aimed to set the French lieux de mémoire (memorial site) into Hungarian context. A database was also added and, according to my research, it has not changed since its formation. I guess the register of the national memorial sites may increase, and it could appear with a stronger focus in education as well. A part of the process could be the Pan-European Picnic as a memorial site, which entered the international literature of memory with the East Germans' crossing the border.

KOLLARICS TÍMEA¹**A tanösvényektől az élményösvényekig –
történeti áttekintés a tanösvények fejlődéséről²**

A tanulmány a tanösvények kialakításának történetét mutatja be a kezdetektől az élményösvények megjelenéséig nemzetközi kitekintéssel, főleg a német nyelvterületekre fókuszálva. Kutatásaink célja a tanösvények fejlődéstörténetének vizsgálata az Egyesült Államokban, Németországban, Ausztriában, Svájcban és Nagy-Britanniában, elsősorban a rendelkezésre álló szakirodalmak elemzése alapján. Magyarországon a tanösvények és az élményösvények is később jelentek meg, mint a fent említett országokban. Kutatási eredményeink birtokában megállapítható, hogy a korai nemzetközi tanösvények közül volt néhány olyan úttörő létesítmény, amely pedagógiai szempontokat is előtérbe helyezett. Sajnálatos azonban, hogy ez a tendencia Európában sem a nemzetközi, sem a magyarországi tanösvények esetében nem vált a tervezési gyakorlat részévé.

Bevezetés

A nyugati világban élő emberek érdeklődése először a 18. század végén fordult intenzíven a természet felé. A korabeli romantikus gondolkodású értelmiségiek radikálisan szakítottak a 18. századra oly nagyon jellemző feltétlen haladáshittel, és alapvető tapasztalatként fogalmazták meg, hogy a civilizáció fejlődése veszteséggel (is) jár (Patyi, 2009; Patyi, 2011). Úgy vélték, a nyugati civilizációban a technikai fejlődést követő társadalmi és civilizációs változások felbomlasztották az emberi élet eredendő egységét, megszűnt a természet és az ember őseredeti harmóniája. A korabeli költői toposzt használva: kiűzettünk a paradicsomból. A romantikus költők és gondolkodók rezignáltak, illetve a remény számára új kiindulópontokat keresve fordultak a jelentől a múlt, a felnőtt emberek világától a gyermeklét és a kultúrától, civilizációtól a természet felé (Patyi 2009; Patyi, 2011).

Hazánkban a 19. század végén jelent meg a természetszeretetre, a természetvédelemre nevelés fontossága Hermann Ottó munkásságával kapcsolatban (Hartl, 2016). A tanösvények létesítésére azonban még majdnem száz évet kellett várni. A tanösvények a környezeti nevelés fontos színterei, ezért fejlődéstörténetük vizsgálatakor szem előtt kell tartanunk a pedagógiai

¹ PhD, adjunktus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; e-mail: kollarics.timea@uni-sopron.hu

² Jelen tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen című projekt támogatásával készült.

vonatkozásokat. A környezeti nevelés a környezettudatos magatartás, a környezeti felelősség és a fenntartható életmód kialakítása szempontjából nélkülözhetetlen (Havas, 1999; Palmer–Neal, 2002; Lükő, 2003; Havas–Varga, 2006; Kováts–Németh, 2010; Molnár, 2016).

1. A tanösvények kialakítása - nemzetközi történeti áttekintés

A tanösvények létesítésének kezdete a két világháború közötti időszakra nyúlik vissza. Az első hivatalos természeti tanösvényt az Egyesült Államokban alakították ki: a Palisade Interstate Parkban Lutz múzeumigazgató létesítette 1925-ben. Ez a tanösvény egy 1,5 km hosszú körút volt, és a hétvégi kirándulókat szerette volna motiválni a természet megfigyelésére. A tanösvény az egyik részén táblák segítségével mutatta be az ismereteket, míg a másik része a megszerzett ismeretek önálló ellenőrzésére szolgált (Szekeres szerk., 1999; Oelsner–Rosemann, 2008; Ammer–Pröbstl, 1991; Ebers et al., 1998; Kollarics, 2015). Környezetpedagógiai szempontból az első tanösvény rendkívül előremutató és haladó szellemű volt, hiszen az átadott ismereteket ellenőrizte, a látogatókat pedig motiválta saját tevékenységek végzésére. Ez az interaktivitás a tanösvények történetében csak később (a 80-as években) jelent meg újra (Ebers et al., 1998; Eder–Arnberger, 2007).

Európában az első természeti tanösvényt Németországban alakították ki 1930-ban, a berlini állatkert igazgatója, Zimmer professzor kezdeményezésére a Bredower Forst nevű erdőben, Nauen település közelében (Ebers et al., 1998). Ez a tanösvény is a természet megfigyelésére, a múzeum- és állatkert-látogatásra ösztönözte a látogatókat (Erdmann, 1975). A második világháborúig, illetve a háború után csak csekély mértékben növekedett a tanösvények száma Németországban (Erdmann, 1975; Ebers et al., 1998). Az első *erdei tanösvény* – az 1950-es években - Odenwaldban Rupprecht Bayer pedagógus nevéhez fűződik, aki főleg az erdei növényeket és állatokat mutatta be a látogatóknak, hogy a természethez fűződő viszonyukat erősítse és környezettudatosságukat fokozza. A 60-as években, a növekvő társadalmi jóléttel párhuzamosan, egyre több lett a tanösvények száma (Ebers et al., 1998). 1965-ben 45 tanösvény volt, majd rövid idő alatt hatszáz létesült, többségük a háborúban jelentősen lecsökkent erdőállomány védelme és a hozzájuk kapcsolódó társadalmi tudatformálás céljából (Ebers et al., 1998; Kollarics, 2015). A szabadidejüket az erdőben töltő látogatók ugyanis jelentősen károsították az erdőket.

Kezdetben tiltó táblákkal próbálták az erdőállományt védeni az emberi károkozásoktól és a látogatókat a kijelölt útvonalakon tartani, de ez kevés sikerrel járt. A tiltó utasításokat aztán felváltották a felvilágosító táblák, amelyeken kérések és információk szerepeltek, így próbálták

a kirándulókat befolyásolni, nevelni, irányítani (Ebers et al., 1998). A tanösvények tervezésében, ezáltal pedig a társadalmi tudatformálásban is, az erdészetek, a minisztériumok és a Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (Német Erdő Védegylete) munkatársai vettek részt (Kollarics, 2015). Úttörő volt ebben a munkában az SDW Nord akkori vezetője, Klaus Gundelach Dietrich Weldt közreműködésével (Ebers et al., 1998). Ők szorgalmazták, hogy bizonyos erdőrészeket nyissanak meg a lakosság előtt, és az ösvényeken táblákon mutassák be a szükséges információkat, valamint a helyes viselkedés szabályait. A magyarázó táblákon bizonyos erdőrészekben az erdő funkcióit és ökológiai sajátosságait tüntették fel, ezáltal vezetve és felvilágosítva a látogatókat (Ebers et al., 1998).

Időközben megjelentek az erdők rekreációs funkciói is - az erdők szélén parkolók kiépítésével próbálták ösztönözni a városi embereket a természetben való feltöltődésre (Szekeres szerk., 1999; Oelsner–Rosemann, 2008; Ammer–Pröbstl, 1991; Ebers et al., 1998; Kollarics, 2015). A megnövekedett számú információs táblákkal ellátott tanösvények, amelyeken szövegek és ábrák segítségével mutatták be a fajokat, időközben zavaróvá váltak a természeti környezetben („táblaerdők”), ezért egyre gyakrabban számozott karókkal és hozzájuk tartozó kísérfüzetekkel kezdték felváltani a táblás tanösvényeket (Ebers et al., 1998).

Az 1960-70-es években, a „nagy tanösvény-bumm” időszakában ifjúsági csoportokat kezdtek bevonni az erdei tanösvények létesítésébe és fenntartásába, köztük élenjárt a Schutzgemeinschaft Deutscher Wald által akkoriban alapított Deutsche Waldjugend nevű szervezet. A „cselekvésorientált oktatás a szabadban” mottót követve egyre több iskola vette fel a kapcsolatot környezetvédelmi szervezetekkel. Az ifjúság bevonása, az oktatási intézmények és a természet-környezetvédő szervezetek együttműködése, valamint a saját kezdeményezések, aktív tevékenységek és a gyakorlatorientáltság által fejlődött a környezettudatosság. Mindez máig fontos eleme a környezeti nevelésnek Németországban (Ebers et al., 1998). A 70-es években azonban felismerték, hogy a csupán statikus információátadás, amely a tanösvényeket jellemzi, csak kevés tanulási sikerrel jár. Stichmann vezette be a *Lernpfad*, vagyis a *tanuló ösvény* fogalmát a *Lehrpfad*, azaz a *tanító ösvény* helyett. Az ösvényeken megjelentek a gondolkodtató kérdések, az összehasonlító, határozó, megfigyelő és méréses feladatok. A tanösvények így az „erdő osztálytermeivé” váltak, így nemcsak a diákok, hanem a természetjárók számára is tudásközvetítést jelentettek. Nem elhanyagolható „mellékhatásuk” az sem, hogy a változatos tanulási formák mellett a természettel való közvetlen kapcsolat fenntartható élményt biztosít.

A 80-as években tovább fejlődött ez a gondolat, és megjelent egy új pedagógiai megközelítés a természeti oktatásban: a *természeti élmény (Naturerleben)* (Ebers et al., 1998). Ezután

jöttek létre az ún. második generációs tanösvények, a felfedező ösvények és a tematikus ösvények. A hagyományos tanösvények környezetpedagógiai hasznosulása nem érte el a kívánt hatást (Oelsner–Rosemann, 2008; Kollarics, 2015). Az élményösvény első definíciója 1994-ben jelent meg. Célja ennek is az ismeretátadás és a környezet iránti fogékonyság növelése volt (Janssen et al., 1994; Lehnes–Zányi, 2006). Az 1990-es évektől a klasszikus tanösvényeket kezdték felváltani az élményösvények (Erlebnispfade), amelyek a statikus ismeretátadás helyett az aktív ismertszerzésre helyezték a hangsúlyt, a látogatók érzékszerveinek bevonásával és élménypedagógiai elemekkel (Schärer, 2011). Ebers később a természeti élményösvény (Naturerlebnispfad) kifejezést használja, amely az érzékelő ösvény (Sinnespfad) és a tudásközvetítés kombinációjaként értelmezhető (Ebers et al., 1998) (1. kép). Megerle szerint „a természeti élményösvény (Naturerlebnispfad) a környezeti nevelés médiuma, amely különböző érzékszervek és a látogatók interaktív bevonása által természeti élményeket közvetít.” (Megerle, 2003, p. 8).



1. kép: Naturerlebnispfad Bayerischer Wald egy állomása
(Forrás: saját készítés)

Ausztriában a 60-as évekig kevés információ áll rendelkezésünkre a tanösvények létesítésének körülményeiről. A legrégebbi tanösvényeket valószínűleg a 60-as évek közepén alakították ki Vorarlberg, Niederösterreich, Steiermark és Oberösterreich tartományokban. A legtöbb esetben ezek olyan ösvények voltak, amelyek fajok ismertetésére korlátozódtak egy-egy útszakaszon növényeket bemutató táblákkal - környezetpedagógiai megközelítésről itt még nem beszélhetünk. 1987-ig mindössze 200 tanösvény létesült Ausztriában, húsz évvel később azonban már közel 700 tanösvényt említenek a felmérések (Eder–Arnberger, 2007), köztük szép számmal szerepelnek élményösvények is. A tanösvények létesítése kapcsán problémaként fogalmazódott meg, és negatív megítélést váltott ki az évtizedek során Ausztriában, hogy a pénzügyi források

csak a tanösvények építésére fordítottak, a fenntartásukra és gondozásukra azonban nem maradtak sem anyagi, sem személyi források (Eder–Arnberger, 2007). Ez a probléma Magyarországon is fennáll.

Svájcban csak az 1970-es Első Európai Természetvédelmi Év után jöttek létre tanösvények – az elsőt Ernst Zimmerli létesítette a hozzá kapcsolódó pedagógiai-módszertani füzetrel együtt angol mintára, amely abban az időben még ritka kivételnek számított (Schärer, 2011). Ez környezetpedagógiai aspektusból példaértékű kezdeményezés volt (Kollarics, 2015). A kísérőfüzetben használati utasítás, tanácsok a megfigyelési feladatokhoz, feladatlapok, teszt- és gondolkodtató kérdések szerepeltek (Zimmerli, 1980). Svájcban a tanösvények első elnevezése Naturlehrpfad, vagyis természeti tanösvény volt. Létesítésükben úttörő szerepe volt Zürichben Carlo Oldani városi erdésznek, aki az első ösvények létrehozását kezdeményezte (Zimmerli, 1980).

Nagy-Britanniában 1949-től kezdődően indultak átfogó munkálatok a nemzeti parkok támogatásával sétautak és egyéb ösvények szisztematikus kialakítására (national trails). A tanösvények (nature trails, nature study paths) és rekreációs ösvények (recreational trails) is lehetnek lokális, regionális és nemzeti jelentőségűek. Ezek mára már több ezer kilométer hosszúságban hálózják be a szigetet a természet és a kultúra megismerését célzó nemzeti ösvényhálózatban (Agate, 2004; Kollarics, 2015).

2. A tanösvények története Magyarországon

Magyarországon a tanösvények őseinek a leglátogatottabb kirándulóhelyeken - különösen a védett természeti területeken – kijelölt és ismertetőtáblával ellátott turistautakat tekintetjük (Mikházi, 2006). Az első tanösvénynek nevezhető bemutatóhelyet 1972-ben a Szalajka-völgyi Erdei Múzeumhoz kapcsolódó Horotna-völgyben hozták létre. Kezdetben erdei tanulóútnak vagy sétaútnak nevezték, de Kovács Jenő az Erdei Múzeumról írt könyvében már tanösvénynek nevezi 1982-ben (Kárász szerk., 2003; Kollarics, 2015). Hazánkban az 1990-es évektől élénkült meg a tanösvények tervezése, elsősorban a nemzeti parkok megalakulásának és munkásságának köszönhetően. A nemzeti parkok szakemberein kívül számos erdőgazdaság, civil szervezet és önkormányzat is létesített tanösvényeket, de oktatási, kulturális intézmények és vállalkozások is szerepet vállaltak ebben a munkában. A tanösvények száma különösen a 2000-es évek elején gyarapodott. 1999-ben még csak 62 tanösvény működött az országban, 2007-ben ez a szám már 359 volt, amiből 147 volt nemzeti parki fenntartásban, 212 pedig egyéb szervezet kezelésében (Kiss szerk., 2007). A Földművelésügyi Minisztérium Nemzeti Parki és Tájvédelmi Főosztályának nyilvántartásában 2014-ben 466 tanösvény szerepelt, ezek közül 169 állt a nemzetipark-

igazgatóságok, 297 pedig egyéb szervezet fenntartásában. Az egyéb szervezetek közül az erdészetekhez tartozó tanösvények alkotják a második legnagyobb csoportot (60 db).

Hazánkban - a nemzetközi, különösen a németországi tendenciákkal összehasonlítva - később jelentek meg az élményösvények (2. kép). Azonban létesítésüket, elnevezésüket illetően a mai napig nincs egységes szabályozás és szempontrendszer (a tanösvények esetében is csak természetvédelmi területekre vonatkozóan létezik egy rövid szabvány).



2. kép: Pele-körút (Csopak)
(Forrás: saját készítés)

3. Összegzés

A tanösvények kialakulásának, fejlődésének történetét vizsgálva véleményünk szerint fontos megemlíteni az eltérő gyökereket: az amerikai tanösvények inkább a természetvédelemhez, a németországiak inkább az erdészetekhez kötődtek, míg a magyar tanösvények a turistautakból alakultak ki, és további fejlődésük már a természetvédelmi szervezetekhez és az erdészetekhez kötődik. Egy 1995-ös felmérés szerint a németországi tanösvények 55 %-ának a témája az erdő volt, míg egyéb természeti témát a 660 vizsgált tanösvény 30 %-a érintett (Ebers et al., 1998). Megfigyelhető tehát a tanösvények erdőhöz, természetvédelemhez és turizmushoz való szoros kapcsolódása. Azonban a német nyelvterületeken már a '90-es években megjelenő élményösvények Magyarországon évtizedes késéssel jelentek meg.

Környezetpedagógiai és interpretációs szempontból vizsgálva rendkívül előremutató és példaértékű volt az első amerikai tanösvény (Palisade Interstate Park), amely az átadott ismereteket ellenőrizte is. Európában ugyan később kezdődött a tanösvények létesítése, de a 70-es

években Svájcban, Zimmerli professzor által létesített természeti tanösvény is kiemelkedő jelentőségű volt pedagógiai-módszertani szempontból. A korai nemzetközi tanösvények közül tehát volt néhány olyan úttörő létesítmény, amely pedagógiai szempontokat is előtérbe helyezett. Sajnálatos, hogy ez a tendencia Európában sem a nemzetközi, sem a magyarországi tanösvények esetében nem vált a tervezési gyakorlat részévé.

Fontos megjegyezni azt is, hogy – eddigi kutatásunk tapasztalatai alapján – sem a tanösvények, sem az élményösvények meghatározása nem egységes. A szakirodalomban is léteznek bizonytalanságok, ezért fordulhat elő német nyelvterületeken is, hogy egy élményösvényként titulált tanösvény valójában klasszikus tanösvény (Oelsner–Rosemann, 2008), de akár az ellenkezőjét is megfigyelhetjük, vagyis hogy egy tanösvénynek nevezett létesítmény megfelel az élményösvény kritériumainak.

BIBLIOGRÁFIA

- Agate, E. (2004). *Footpaths*. BTCV Practical Handbook Series. UK: British Trust for Conservation Volunteers.
- Ammer, U.– Pröbstl, U. (1991). *Freizeit und Natur: Probleme und Lösungsmöglichkeiten einer ökologisch verträglichen Freizeitnutzung*. Hamburg-Berlin: Verlag Parey.
- Ebers, S.– Laux, L.– Kochanek, H-M. (1998). *Vom Lehrpfad zum Erlebnispfad: Handbuch für Naturerlebnispfade*. Wetzlar: NZH Verlag.
- Eder, R.–Arnberger, A. (2007). *Lehrpfade-Natur und Kultur auf dem Weg: Lehrpfade, Erlebnis- und Themenwege in Österreich*. Wien: Böhlau Verlag.
- Erdmann, W. (1975). *Lehrpfade und ihre Gestaltung*. Oldenburg: Holzberg.
- Hartl, É. (2016). Madarak és Fák Napja rendezvénysorozattal a környezettudatosságra nevelésért. In: Lett, B.–Stark, M.–Horváth, S. (Ed.), *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2016*, (pp. 75–82). Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- Havas P. (1999). A környezeti nevelés néhány pedagógiai elve és területei. In: *A környezetpedagógia időszerű kérdései: válogatott írások: oktatási segédanyag*, (pp. 30–42). Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Havas, P.– Varga, A. (2006). A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé. In: Varga A. (Ed.), *Tanulás a fenntarthatóságért*, (pp. 49–72). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Janssen, J.– Lottmann, R.– Rump, C. (1994). *Erlebnispfade statt Lehrpfade*. Seminarbericht. Winsen: Gut Sunder.

- Kárász, I. (Ed.). (2003). *Természetismereti tanösvények Észak-Magyarországon*. Eger: Tűzliom Környezetvédelmi Oktatóközpont Egyesület.
- Kiss, G. (Ed.). (2007). *Tanösvények tervezése: módszertani útmutató*. Eger: Bükki Nemzeti Park Igazgatóság.
- Kollarics, T. (2015): *A tanösvények szerepe a környezeti szemléletformálásban – tervezés, hatékonyságvizsgálat és módszertani vonatkozások* [Doktori disszertáció]. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Sopron.
- Kováts-Németh, M. (2010). *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius Kiadó.
- Lehnes, P.– Zányi, É. (2006). *Lehr-, Erlebnis- und Themenpfade: Handbuch*. Naturpark Südschwarzwald.
- Lükő, I. (2003). *Környezetpedagógia: bevezetés a környezeti nevelés és oktatás pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Megerle, H. (2003). *Naturerlebnispfade – neuen Medien der Umweltbildung und des Landschaftsbezogenen Tourismus? Bestandsanalyse, Evaluation und Entwicklung von Qualitätsstandards*. Tübingen: Geographisches Institut der Universität Tübingen.
- Mikházi, Zs. (2006). Természeti értékeink megismerése (1): A tanösvényekről általában. *Kertészet & Kertépítészet*, 6. évf. 1. szám. pp. 18–19.
- Molnár, K. (2016). Élményalapú környezeti nevelés. In: Lett, B.–Stark, M.–Horváth, S. (Ed.), *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2016*, (pp. 69–73). Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- Oelsner, G.–Rosemann, D. (2011). *Lehrpfade und Lehrgärten: Arbeitsmaterialie Agenda-Büro Nr. 47*. Karlsruhe: LUBW Landesanstalt für Umwelt, Messungen und Naturschutz Baden-Württemberg.
- Palmer, J.–Neal, P. (2002). *A környezeti nevelés kézikönyve*. Budapest: Körlánc Egyesület.
- Patyi, G. (2009). A gyermekkor idealizáló-utópikus szemlélete a korai német romantikában. In: Tengerdi, A.–Varga, L. (Ed.), *A gyermeklét narratívái*, (pp.54–65). Sopron: Edutech Kiadó.
- Patyi, G. (2011). Az elveszett paradicsom iránti romantikus vágyódástól a fröbéli gyermekkeretkig: egy nevelőintézmény keletkezésének eszmetörténeti gyökereiről. *Képzés és Gyakorlat*, 9. évf. 1-2. sz. pp. 47–56.
- Schärer, R. (2011). *Theorie der Erlebnispfade*. [online]. In: Roger Schärer honlapja, Zürich. [online] <http://www.uru.ch/blog/2011/07/30/theorie-der-erlebnispfade/> [2013. július 20.]
- Szekeres, P. (Ed.). (1999). *Naturlehrpfade*. Marburg: Institut für Ökologie.

Zimmerli, E. (1980). *Freilandlabor Natur: Schulreservat, Schulweiher, Naturlehrpfad. Schaffung, Betreuung, Einsatz im Unterricht*. Schweizerisches Zentrum für Umwelterziehung. Zürich: WWF Schweiz.

TÍMEA KOLLARICS

FROM NATURE TRAILS TO NATURE EXPERIENCE TRAILS – A HISTORICAL OVERVIEW OF THE EVOLUTION OF NATURE TRAILS

The study presents the history of the creation of nature trails (educational paths) from the beginning to the appearance of nature experience trails with an international focus, with a special focus on German-speaking areas. The evolution of nature trails can be examined on the basis of available literature primarily in the United States, Germany, Austria, Switzerland and the United Kingdom. In Hungary, the educational paths and nature experience trails appeared later than in the above mentioned countries. According to our research results, we may demonstrate that among early international nature trails there were a few that focused on educational aspects, too. Unfortunately, in Europe this tendency has not become the part of planning either in the case of international or in Hungarian nature trails.

MAGYAR BIANKA¹**A női kosárlabda edzők helye és szerepe a kosárlabda társadalomban**

Jelen tanulmányban annak a kutatásomnak az eredményeit ismertetem, amely a női edzők helyét és szerepét vizsgálja a kosárlabdasportban Magyarországon. Kutattam a nemzetközi és a hazai emancipációs törekvések történetét, különös tekintettel a sportra gyakorolt hatására. FELDOLGOZTAM A NŐK SPORTBAN VALÓ MEGJELÉNÉSÉNEK GYÖKEREIRŐL, MAJD A NŐI SPORT ELTERJEDÉSÉRŐL SZÓLÓ TANULMÁNYOKAT. Arra kerestem a választ, vajon ma Magyarországon milyen arányban képviseltetik magukat a nők edzőként a kosárlabda-társadalomban. Vizsgálom jelenlétüket a csapatoknál korosztályonként, illetve eredményességüket a végzettségükhöz és az életkorukhoz viszonyítottan. Kíváncsi voltam arra is, vajon mennyire tartják összeegyeztethetőnek edzői munkájukat a családi életükkel.

Az emancipációs mozgalmak történetisége

A nőemancipációs küzdelmek és a feminizmus kifejezések gyakran szinonimaként használhatók. Hazánkban a 19. század utolsó évtizedéig csak a nőemancipáció fogalmát találjuk meg írók, politikusok írásaiban. A feminizmus csak később került be a nyelvhasználatba. Franciaországban bukkan fel először. A latin femina szóból származik. Az 1890-es évtizedre már széles körben elterjedt a különböző francia lapokban és a női szervezetek szóhasználatában.

Magyarországon 1894-ben jelenik meg először a sajtóban. A Pallas Nagy Lexikona XIII. kötetében 1896-ban már megtalálhatjuk a *nők emancipációja* címszót (Kéri, 2018). Linda Gordon definíciója szerint: „*A feminizmus a férfiuralom kritikája, amely annak megváltoztatása céljából alakult, és azt a hitet feltételezi, hogy ez a változás lehetséges.*” (Gordon idézi Pető, 2003, p. 12)

A 18. század végén fogalmazódott meg először, hogy a nőket ugyanolyan emberi jogok illetik meg, mint a férfiakat. Ekkor indult meg az érvelés a férfi és női „természetes” hivatásokról. Úgy vélekedtek, hogy biológiai determinizmusa van a nők és férfiak hivatásának, feladatának. Az antropológia tudományának segítségével igyekeztek ezt alátámasztani. Más és más tulajdonságokkal ruházták fel a két nemet. A nőkhez az érzékenységet, a gyengeséget, a passzivitást, az önfeláldozást, az ártatlanságot, a szerénységet, a szelídséget, a türelmet, a hűséget és az érzelmek dominanciáját társították. Ezzel szemben a férfiakhoz a racionalitást, az aktivitást, a bátorságot, az erélyességet, az észet, a szilárd akaratot.

¹ A TFSE MTK Női Kosárlabdacsapat vezetőedzője; email: magyarbia90@gmail.com

A dualizmus korában a nő a családi, a férfi a közsférában teljesít. A reformokat sürgetők mellett, hogy elismerték a nők „természetes” hivatásának fontosságát, hangsúlyozták, hogy ez nem lehet akadály annak, hogy a családban betöltött szerepükön túl is tevékenykedjenek (Kereszty, 2008).

A nőemancipációs küzdelmeket aszerint csoportosíthatjuk, hogy mire irányultak. A kezdeti törekvéseket a leányoktatás megszervezésének igénye szülte. Ezt követte a női jogokért folyó küzdelmek időszaka. 1879-ben Somogyi Géza írt erről, aki földrajzi egységekhez kötve vizsgálta ezeket a törekvéseket. Somogyi két irányt különböztetett meg, az amerikai és a németet. Az amerikai irányzat képviselői politikai, a németé pedig társadalmi egyenjogúságért harcoltak (Kéri, 2018).

A nők politikai jogaiért folytatott küzdelmei szorosan összefüggtek a nők munkába állásával, a művelődéssel, az iskoláztatással és a városiasodással. Hazánkban 1843-ban merült fel először, hogy a nemesi származású nők politikai joghoz jussanak, azonban erre a Tanácsköztársaság idején került sor. 1919. április 2-től minden 18. életévét betöltött nő és férfi szavazati jogot kapott. Mindez azonban akkor, a tanácsrendszer augusztusi bukása után, nem teljesült (Kéri, 2018).

Az 1867-es kiegyezést követően a gazdasági fellendülés, a modernizáció és az iparosodás következtében megváltozott a nők társadalmi helyzete is. Ekkor szerveződtek és éltek virágkorukat a különböző nőmozgalmak. Sorra alakultak a női szervezetek, alapítványok, iskolák, egyesületek és sorra jelentek meg a színvonalas női lapok is (Családi Kör, Magyar Bazár, Nők Lapja, Nemzeti Nőnevelés). Ezek többek között feladatuknak tekintették a nők munkavállalási és szakképzési törekvéseinek a felkarolását is (Fábri–Borbíró–Szarka, 2006, p. 185).

A 19. század második felében Magyarországon is gyakorta írtak a sajtóban pró és kontra a női emancipációs törekvésekkel kapcsolatban. A Nők Lapja 1871. április 19-i számában P. Szathmáry Károly Nőemancipáció című cikkében a nőemancipáció ellen érvelve a következőket írja: *„Mert annak az eszménynek, melyet az „emancipált nő” kifejez, olyasvalami felel meg, mi a női hivatástól teljesen elüt; valami olyan bastard-lény, mely nőnek született, de hivatását félreértve férfi akar lenni; éppoly természet- és szépségtellenes valami, mint a nőies férfi.”* Ugyanebben az évben Vörös Vidor A nőiességről című cikkében már így fogalmaz: *„Azok, akik a nők munkaképességét nem akarják megengedni és elismerni, ma már nem azon vádat dobják a nőkre, hogy nincs elég szellemi tehetségük, hanem azt hozzák fel, hogy gyöngéd nőiességüket eddigelé csakis férfiak által gyakorlott foglalkozások által eltékoznák.”* (Fábri–Borbíró–Szarka, 2006, pp. 14–15).

Európában már a 19. század közepétől megjelentek azok a törekvések, melyek a nők egyetemi képzésbe kerülésére irányultak. Magyarországon már a 19. század első felében felmerült a nők egyetemi képzésének ügye, és ez az 1890-es évek elejére erősödött fel. Az Egyetemi Lapok 1889. november 3-i számában ez áll: „[...] egy nőnek épp annyi joga van a műveltségből, sőt a tudományosságból is, a maga részét követelni, mint akármely férfinak [...].” Fábri–Borbíró–Szarka, 2006, p. 159). Wlassics Gyula (1852-1937) kultuszminiszter 65719/1895. számú rendelete tette lehetővé a nők számára a budapesti és a kolozsvári felsőfokú intézményekben való tanulást. „Az első hazai hallgatónő, aki az 1895-1896-os tanévtől a Budapesti Tudományegyetem Bölcsészeti Karán matematika-fizika szakra iratkozott be, Glücklich Vilma (1872-1927), fiumei felsőbb leányiskolai tanítónő volt, a hazai feminista mozgalom későbbi élharcosa.” (Kéri, 2018, p. 471)

Magyarország alkotmánya 1949-ben megtiltotta a nemi diszkriminációt. A jelenleg hatályos alaptörvény kimondja a férfi és a nő közötti egyenlőséget az állampolgári, a politikai, a gazdasági, a társadalmi és a kulturális jogok vonatkozásában. Az alaptörvény² XV. cikkében ezt olvashatjuk:

- (1) A törvény előtt mindenki egyenlő. Minden ember jogképes.
- (2) Magyarország az alapvető jogokat mindenkinek bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, fogyatékoság, nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül biztosítja.
- (3) A nők és a férfiak egyenjogúak.
- (4) Magyarország az esélyegyenlőség és a társadalmi felzárkózás megvalósulását külön intézkedésekkel segíti.
- (5) Magyarország külön intézkedésekkel védi a családokat, a gyermekeket, a nőket, az időseket és a fogyatékkal élőket.

Gyakorta tapasztaljuk, hogy a nők és a férfiak ritkán dolgoznak ugyanolyan pozícióban, ugyanazon a munkahelyen. Még mindig elmondható, hogy a nők többnyire nőies, feminizálódott hivatást választanak maguknak. A szegregáció jeleit itt is fellelhetjük, ugyanis a nők és a férfiak által betöltött állások elkülönülnek sok esetben egymástól.

Létezik az ún. üvegplafon jelenség, ami azt jelenti, hogy a karrier egy ponton megtorpan, nem lehet világosan látni az előrejutás akadályát, de gátak jelentkeznek. Kutatások világítanak

² Magyarország Alaptörvénye, https://www.keh.hu/magyarorszag_alaptorvenye/1515-Magyarorszag_Alaptorvenye&pnr=5 (2019. szeptember 15.)

rá arra, hogy a nőknél ez előbb bekövetkezhet. A nők, még ha ugyanolyan képesítéssel, tapasztalattal is rendelkeznek, mint a férfiak, jóval kisebb ívű munkahelyi karriert futnak be, mint a férfiak. A vezetői rétegekben még mindig sokkal kevesebb a nő (Pongrácz–Tóth, 1999).

Az Európai Unió egyik célkitűzése a két nem közötti esélyegyenlőség megteremtése. Fontos cél, hogy a tagállamokban a nők helyzete jobbra forduljon az élet minden területén, a nők és férfiak bérkülönbségei szűnjenek meg azonos munkakör betöltése esetén. Cél továbbá a vezető pozícióban lévő nők számának növelése és a diszkrimináció visszaszorítása (Pető, 2003).

Nők a sportban

A nők kizárólag a magánszférába kényszerítése és a közszférából való kirekesztése évszázadokon keresztül érvényesült. Azt tapasztaljuk, hogy ha javuló tendencia is mutatkozik e téren, de gyakorlatilag egy máig ható jelenségről beszélünk a sportban éppúgy, mint az élet számos egyéb területén. Ennek a területnek a kutatása sokáig nem került fókuszba, azonban ma már egyre inkább ez is felszínre kerül. Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy a sportban a férfiak dominanciája tulajdonképpen evidenciának volt tekinthető. A sportot sokáig kizárólag a férfiak számára fenntartott területnek gondolták, így aztán színterévé válhatott a férfiidentitás újratermelésének és megerősítésének. Aztán, amikor az 1800-as évek második felétől a nők is részesei lehettek a sportnak, sokan ezt a férfiak világába való behatolásnak értelmezték (Földesiné–Gál–Dóczi szerk., 2010).

Sportoló embereket ábrázoló legkorábbi forrásaink a Kr.e. 3. évezredből maradtak fenn. Vázafestmények és barlangrajzok tanúskodnak arról, hogy már akkor sportoltak. Sokáig kizárólag férfiak jelennek meg ezeken a tárgyi emlékeken. A Kr.e. 2. évezredből az ókori Krétán már a nők is ott vannak a sportban. Váza- és edényfestményeken örökítették meg a bikaugrást női résztvevőkkel (Trenka, 2014).

Lükorgosz király Spártában a Kr.e. 9. században rendeletben szabályozta a spártai ifjak neveltetését, de ez ugyanúgy vonatkozott a lányokra is. Ők ugyanúgy futottak, diszkoszt és gerelyt vetettek, birkóztak vagy úsztak. A nők testi nevelését azért tartották fontosnak, mert a feltételezéseik szerint az edzett nő életképesebb gyermeket tud világra hozni, és így látták biztosítottak a hadsereg utánpótlását. Míg a férfiak a háborúkban voltak, bizonyos kormányzati és gazdasági szerepeket már a nők is átvehettek. Solón Kr.e. 594-ben elrendelte a sportolást és ezzel az athéni gyermekek számára kötelezővé vált az úszni tanulás. A lányok labdajátékáról először a Kr.e. 8. századból találunk említést Homérosz feljegyzéseiben (Trenka, 2014).

Az olimpiai játékok elődei a pánhellén játékok voltak. Csak szabad görög férfiak vehettek részt a versenyeken, amelyeket Iszthmosz, Püthia, Nemen és Olimpia városokban rendeztek

meg. Ezeken nők még nézőként sem lehettek jelen. Négyévenként azonban Héra istennő tiszteletére rendeztek olimpiát a hölgyek számára is. Erről pedig a férfiakat zárták ki. Még a bírók, az edzők és a személyzet is csak nőkből állhatott (Trenka, 2014).

A kora középkorból van forrásunk a nők sportban való részvételéről. 1263-ban István király kisebbik lánya versenyt futott a solymász ispán, Jolánta nevű lányával. Lovasversenyek résztvevője volt az első magyar királynő, Mária (1382-1387). A rendszeres testgyakorlás továbbra is a férfiak tevékenysége volt, de az arisztokrácia lányainak nem tiltották a lovaglást, a vadászatot, a táncolást és a labdajátékokat.

A középkorban a felsőbb osztályok tudták csak a sportolást mint szabadidős tevékenységet végezni. A 16-17. századtól váltak aztán tömegessé a sportmozgások különböző formái. Hazánkban a nők elsőként a turistáskodásba kapcsolódtak be. A 19. században indult meg nálunk a nők tömeges jelenléte a sportban. A Honderü írásaiból tudjuk, hogy 1843-ban Csáky Rozália úszóiskolát hozott létre. 1871-ben Pesten már olyan tornaiskola is működött, amelyet lányok is látogathattak (Trenka, 2014).

Sporttal szervezett formában a legtöbb gyermek először az iskolában találkozott régen, de nincs ez másképp ma sem. A nők azonban sokáig kiszorultak az intézményes nevelésből, így értelemszerűen a szervezett sporttevékenységekből is. Mária Terézia 1777-ben a Ratio Educationis rendeletében döntött a kötelező közoktatásról, majd az Eötvös-féle népoktatási törvény rendelkezett 1868-ban a mindenki számára kötelező elemi iskolai oktatásról. Ebben pedig a fiúk és a lányok számára egyaránt kötelező tantárgyként szerepelt a testnevelés. A Nemzeti Torna Egyletből kerültek ki 1881-ben az első testnevelő tanárnők, majd 1925-ben megnyitotta kapuit a Testnevelési Főiskola, ami már az indulás évében is koedukált volt (Trenka, 2014).

A nők a sportban sokáig csak nézőként vettek részt. A 19. század végén válhattak aztán aktív szereplőivé a sportnak, ekkor kezdhettek el ugyanis ún. férfias versenysportot űzni (Kovács, 2012, p. 8 idézi Trenka, 2014, p. 159).

A nők részvételét a sportban sokáig ellenezték, de ennek mértéke erősen sportágfüggő volt. A hölgyek gyengébbnek ítélt biológiai adottságai alapján határozták meg, hogy mely sportok alkalmasak az ő számukra. Ilyen volt elsőként a tenisz, a golf, az íjászat és a vitorlázás (Földesiné–Gál–Dóczy szerk., 2010). Nemzetközi (él)sportversenyt – az olimpiákon kívül – a nők számára először Wimbledonban, a tenisztornán rendeztek 1877-ben (Gáldiné 2007 idézi Trenka, 2014, p. 159). Hazánkban a nők a 19. század második felétől a korcsolyázásban, a lovaglásban, az úszásban, a teniszben, majd a céllövészetben, a csónakversenyeken, valamint a gyaloglásban vehettek részt (Földesiné–Gál–Dóczy szerk., 2010).

Az újkori ötkarikás játékokon 1900-tól már nők is versenyezhettek. Charlotte Cooper teniszező két aranyérmet is nyert. Mint ahogy az 1. számú táblázatban jól látható, 1900-ban az olimpián 22 hölgy vett részt, ami a 2,2 %-át jelentette az összes sportolónak, míg 1904-ben pedig mindössze 6. Ezt követően egy lassú fejlődési folyamatot figyelhetünk meg a nők arányszámának alakulásában. 2000-ben pedig Sydney-ben már 38,2 %, majd négy évvel később Pekingben 42,3 %-ra emelkedett a nők arányszáma az összes sportoló számához viszonyítva. Érdekességként meg kell említeni, hogy ugyanebben az évben a magyar olimpiai delegáció 48%-át a nők tették ki (Trenka, 2014).

Olimpia évszáma	Nők százalékos arányszáma (%)
1900	2,2
1904	0,9
1936	8,3
1948	9,5
1956	11,3
2000	38,2
2008	42,3

1.sz. táblázat: Nők részvételének aránya az olimpiai játékokon
(Forrás: saját készítés)

Ahogy fent már írtam, a nők sokáig az Olimpiáról és így az élsportból is kiszorultak. Egy bátor hölgy, Alice Milliat vezetésével azonban 1917-ben megalakították a Nemzetközi Női Sportszövetséget (FSFI). Ez a szervezet aztán szárnyai alá vette a női sportéletet és a társadalom figyelmét is erre irányította. Mint ahogyan néhány ezer évvel korábban a görögök, Milliet és az FSFI 1921-ben és 1922-ben női olimpiákat rendeztek. Ezek helyszíne Monaco volt (Gáldiné 2007 idézi Trenka, 2014, p. 159).

Világjelenség még ma is, hogy kevesebb nő sportol, mint férfi. A nők hosszú időn át tartó kirekesztése a versenysportból, de máig jellemző alulreprezentáltságuk is azt jelzi, hogy még mindig nem valósulhatott meg a nők egyenjogúsága a sportban. Még mindig vannak olyan sportklubok Európában, ahonnan a nőket teljesen kizárják. Ilyen például a Római Sakk Klub vagy a Nápolyi Evezős Klub. Több olyan sportág van, amely csak a közelmúltban nyitotta meg kapuit a nők előtt (bokszt, öttusa, kardvívás) (Trenka, 2014).

A 20. század második felétől megindult erőteljes emancipációs törekvések a sportban is megmutatkoztak. Innentől kezdtek el vizsgálni a sport társadalmi viszonyrendszerét a női szempontokra fókuszálva. Továbbra is jellemző a sport maskulin jellege. A sport, intézményesülése óta, máig megtartotta a férfiak dominanciáját és a nők alárendeltségét (Ross és Shinew, 2008 idézi Kovács, 2012, p. 8). Napjainkban „[...] a sport legitimálja a diszkrimináció különféle

formáit (pl.: a női sport kevésbé elismert, kevésbé értékelt, elviekben és anyagiakban is)”- írja Trenka (2014). Bourdieu (1990) pedig így fogalmaz a nőkről: „[...] a társadalmi térben elfoglalt pozíciójuktól függetlenül továbbra is egy szimbolikus negatív hányadossal vannak elválasztva a férfiaktól” (Hadas, 2002, p. 185 idézi Trenka, 2014, p. 161).

A női jogok egyik első szószólója, Emmeline Pankhurst (1858-1928) több mint száz évvel ezelőtt, 1914-ben így írt a törekvések céljáról: „*Mi azért harcolunk, hogy eljöjjön az idő, amikor egy születendő kislány egyenlő esélyekkel vág neki az életnek, mint fiútestvérei.*” (Názer, 1996, p. 1 idézi Trenka, 2014, p. 161). A nők esélyegyenlősége sem a sportban, sem az élet egyéb területén még nem valósult meg teljes mértékben.

Mint ahogy már korábban írtam, a nők és férfiak közötti egyenlőség megteremtése az Európai Unió egyik alapelve. Az Európai Bizottság a Nők chartájában és a nők és férfiak közötti egyenlőségre vonatkozó 2010-2015-ös stratégiában megfogalmazásra került, hogy a Bizottság elkötelezett a nemek közötti szakadék megszüntetése mellett. A 2014 és 2020 közötti stratégiai intézkedésekre irányuló egyik javaslat a nemek egyenlőségét hivatott érvényesíteni a sport területén. Ebben arra ösztönzik a tagállamokat, hogy államaikban a sportot irányító szervek és a nem kormányzati szervezetek dolgozzanak ki nemzeti és nemzetközi stratégiákat a nemek sporton belüli egyenlőségére irányuló fellépések céljából. Arra ösztönzik továbbá a sportszervezeteket, hogy javítsák a nemek közötti egyensúlyt az igazgatótanácsokban, a bizottságokban, valamint az irányítószervekben és az edzők körében. Bár napjainkban sokkal hangsúlyosabb a nők részvétele a sportban, ma még mindig azt mondhatjuk, hogy a döntéshozó szervezetekben továbbra is alulreprezentáltak helyi, nemzeti, európai és világszinten egyaránt. Az Európai Unió tagállamaiban a nők továbbra is kevés számban képviseltetik magukat a sportszervezetek legfelső döntéshozatali pozícióiban. 2015-ben az összes tisztségnek átlagosan csupán 14%-át töltötték be nők. A leggyengébbek e téren a lengyelek, hiszen ott mindössze 3%-ot tesz ki a nők jelenléte. Svédország vezet az élen, ahol ez 43%-ot jelent.³

A női edzők helyzetével kapcsolatos kutatásomban megvizsgáltam, hogy milyen arányban vannak jelen a sportban. Megállapítható, hogy ezen a területén is az alulreprezentáltság figyelhető meg. Az Európai Bizottság (2014) *Gender Equality in Sport: Proposal for Strategic Actions 2014-2020* (A nemek közötti egyenlőség a sport területén: a 2014 és 2020 közötti stratégiai intézkedésekre irányuló javaslat) szerint, hét uniós tagállam számadatai alapján, Európában az

³ A nemek közötti egyenlőség a sportban. A Nemek Közötti Egyenlőség Európai Intézete, Litvánia
A Nemek Közötti Egyenlőség Európai Intézete (EIGE) a nemek közötti egyenlőség kérdésével foglalkozó uniós tudásközpont. Az EIGE – a nemek közötti egyenlőség európai helyzetével kapcsolatos különleges szakértelem, valamint összehasonlítható és megbízható adatok nyújtásával – támogatja a politikai döntéshozók és valamennyi vonatkozó intézmény azon törekvését, hogy a nők és férfiak közötti egyenlőség minden európai számára valóssággá váljon. file:///C:/kepzesesgyakorlat/tanulmanyok_19nov/mh0215937hun.pdf (2019)

összes sportedzőnek megközelítőleg csupán 20-30%-a nő. Azokban a sportágakban nagyobb a női edzők jelenléte, ahol a női sportolók aránya magas, mint például a tánc, a torna, a műkorcsolya vagy a lovassportok. Az is megfigyelhető, hogy főként helyi vagy regionális szinten versenyző nőkkel, serdülőkkel vagy gyermekekkel foglalkoznak az említett edzők. 2012 és 2014 között európai szinten még csökkent is a nők foglalkoztatottsága a sport területén (u.o.).

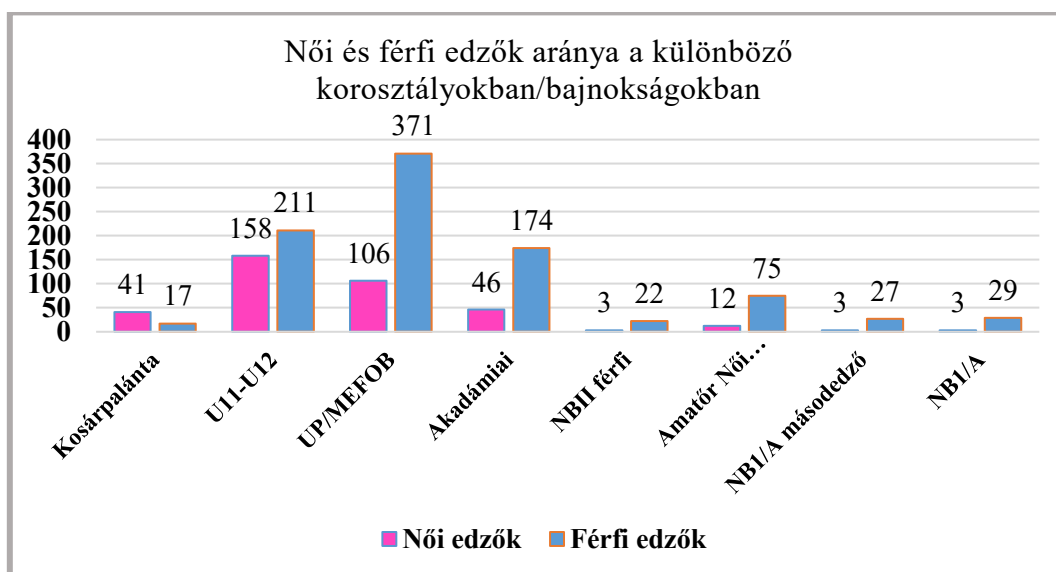
A magyar kosárlabdázás kezdetei

A kosárlabda sport Magyarországra is viszonylag hamar elért a tengerentúlról. Kuncze Géza testnevelő tanár 1912-ben egy müncheni tanfolyamon találkozott először ezzel a játékkal. Neki tulajdonítjuk a kosárlabda magyarországi meghonosítását és neki köszönhetjük az első szabályok lefordítását is 1921-ben. Kezdetben a torna, majd 1925-ben a Magyar Atlétikai Szövetség fogadta be a sportágat. 1933-ig palánk nélkül játszottak hazánkban. A palánkos változatot a Torinóban, még ugyanabban az évben megrendezett Főiskolai Világbajnokságon ismerték meg a magyarok. Ezután terjedt el a palánk Magyarországon is (Kopkáné szerk., 2015, p. 9). 1942-ben alakult meg a Magyar Kosárlabda Szövetség. Első elnöke dr. Hepp Ferenc lett, aki a Springfieldi egyetemen is tanult (Kristóf–Magyar–Gál, 1992). Az említett évben rendezték meg az első hivatalos bajnokságot is, melyet a KEAC (közgazdász hallgatók) csapata nyert meg (Kopkáné szerk., 2015). 1950-től férfi kosárlabdázóink Európa élvonalához tartoztak. 1955-ben még Európa-bajnokságot is nyertünk. A diadalmenet az 1960-as évek közepéig tartott, majd fokozatosan maradtunk el Európa legjobbjaitól. Ettől függetlenül a legnépszerűbb sportágak közé tartozik a kosárlabda, amely Magyarországon a fővárosban terjedt el először (Honvéd, MAFC, Csepel), majd sorra alakultak a vidéki centrumok is (Baja, Sopron, Szeged, Pécs, Székesfehérvár, Körmend, Zalaegerszeg). A magyar női kosárlabda csapat 1980-ban a 4. helyezésig jutott a moszkvai olimpián, és több világbajnokságon is az első tíz között végzett.

Női kosárlabdaedzők Magyarországon a kutatás tükrében

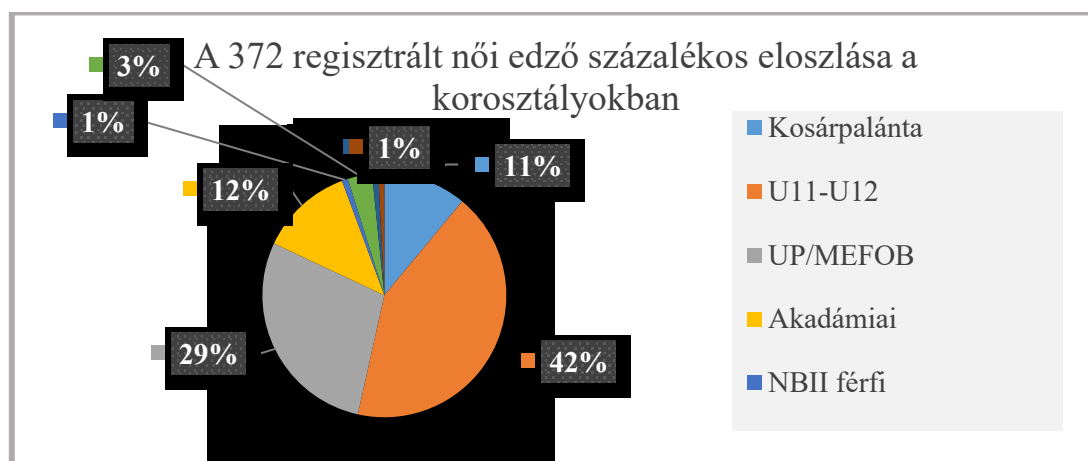
A Magyarországon kosárlabdaedzőként dolgozó nőkkel kapcsolatos kutatásomat kvantitatív kutatási módszerre építve terveztem meg. Kutatási módszerem a kérdőív volt. A mintát 56 db kitöltött online kérdőív alkotja. A 2019/2020-as szezonban regisztrált edzők számosságát vizsgálva, a nemi arányok tekintetében, a Magyar Kosárlabdázók Országos Szövetsége által kapott adatok alapján megállapítható, hogy az adott szezonban 1298 edző szerzett érvényes licencet, melyből 372 nő és 926 férfi. Nyolc kategóriára bontottam az edzői kártya típusokat, melyeket korosztályok, illetve bajnokságok alapján alakítottam ki. Az 1. számú ábrán is látható, hogy az

alsóbb korosztályokkal foglalkoznak inkább a női edzők, míg az idősebb utánpótlás csapatoknál, illetve az élvonalban magasan férfi többséget mutatnak az adatok.



1. számú ábra: A női és a férfi edzők aránya az egyes korosztályokban
(Forrás: saját készítés)

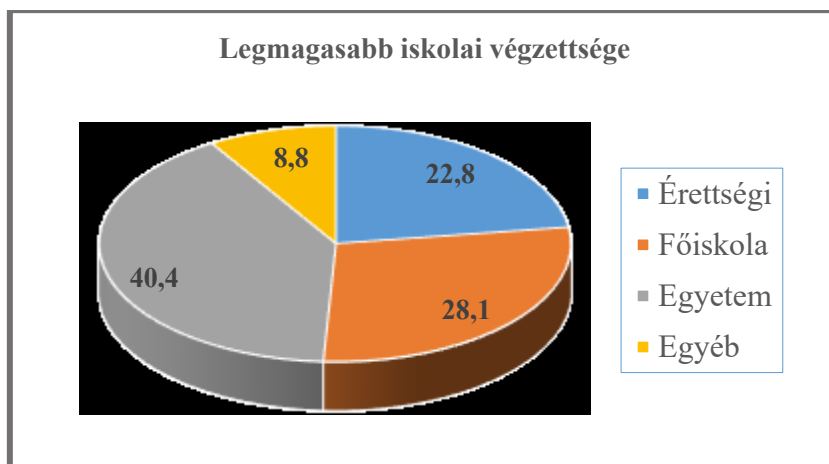
A 2. számú ábra alapján megállapítható, hogy a 372 regisztrált női kosárlabda edző közül a legtöbben (42 %) U11 – U12-es csapatoknál dolgoznak. A sorban második az UP/MEFOB csapatoknál edzősködő női edzők aránya. Ők 29 %-ot tesznek ki. Ezt követik az akadémiai (12 %), majd a kosárpalánta csapatoknál munkát vállaló női kosárlabda edzők.



2. számú ábra: Női edzők százalékos eloszlása a korosztályos csapatoknál
(Forrás: saját készítés)

A kérdőívet kitöltők több mint fele (57,9%) 30 évesnél fiatalabb, 29,8 %-uk 25 -30 év közötti, 28,1 %-uk pedig mindössze 20-25 éves. 60 évnél idősebb női edző csupán 2 fő akadt, de az 50-60 év közötti korosztály is csupán 10,5%-ot tesz ki.

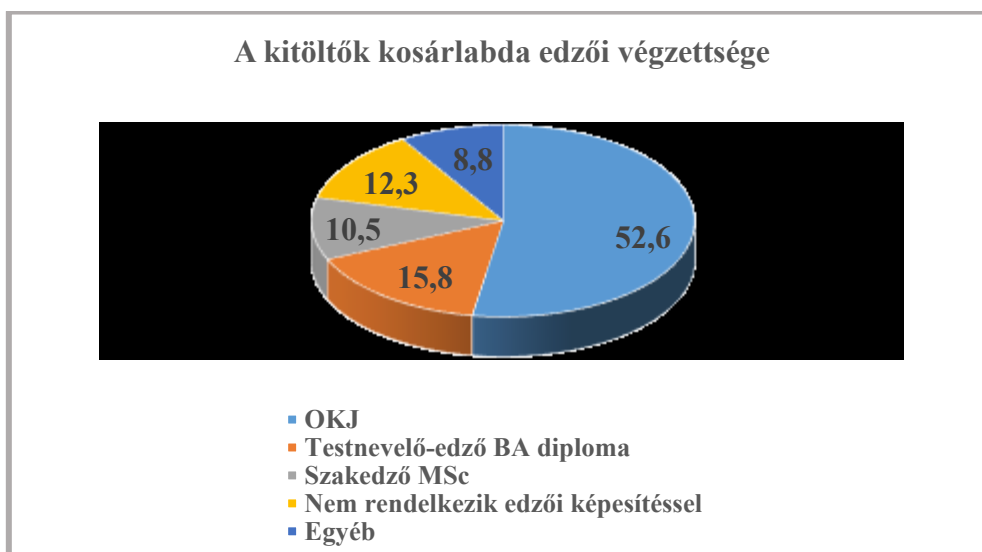
A női kosárlabdaedzők legmagasabb iskolai végzettségét szintén vizsgáltam. A 3. számú ábra is jelzi, a kitöltők 68,5 %-a felsőfokú végzettségű. Az egyetemi diplomával rendelkezők aránya meghaladja a 40 %-ot. Ez, úgy gondolom, egészen magas arány, és azt mutatja számunkra, hogy női kosárlabdaedzőink többsége magasan kvalifikált. A csupán érettségivel rendelkezők 22,8 %-ot alkotnak, amit én magas értéknek találok, és egyúttal elgondolkodtató is, hiszen az edzői hivatás komoly pedagógiai és pszichológiai, valamint módszertani tudást feltételez. Ezek hiányában kevésbé lehet hatékonyan teljesíteni.



3. számú ábra: A kitöltők legmagasabb iskolai végzettsége

(Forrás: saját készítés)

Vizsgáltam azt is, vajon a magyar női kosárlabdaedzők milyen képesítéssel rendelkeznek munkájukhoz. A kosárlabda edzők képzése hazánkban komoly, nagymúltú hagyományokkal rendelkezik. Többszintű képzésük révén igen színes a paletta. A kutatás azonban azt bizonyította, hogy a többség (52,6 %) csupán OKJ-s edzői képesítéssel rendelkezik – ez látható a 4. számú ábrán.



4. számú ábra: A kitöltők edzői képesítése

(Forrás: saját készítés)

A kitöltők 12,3 %-a egyáltalán nem rendelkezik edzői képesítéssel, és csupán alig több mint a negyedüknek van BA- vagy MSc-diplomája (10,5 % szakedzői és 15,8 % testnevelő-edző diplomát tudhat magáénak).

Nagyon vegyes képet mutatnak a válaszok arra a kérdésemre vonatkozóan, hogy ki milyen korosztályú csapatoknál dolgozik.



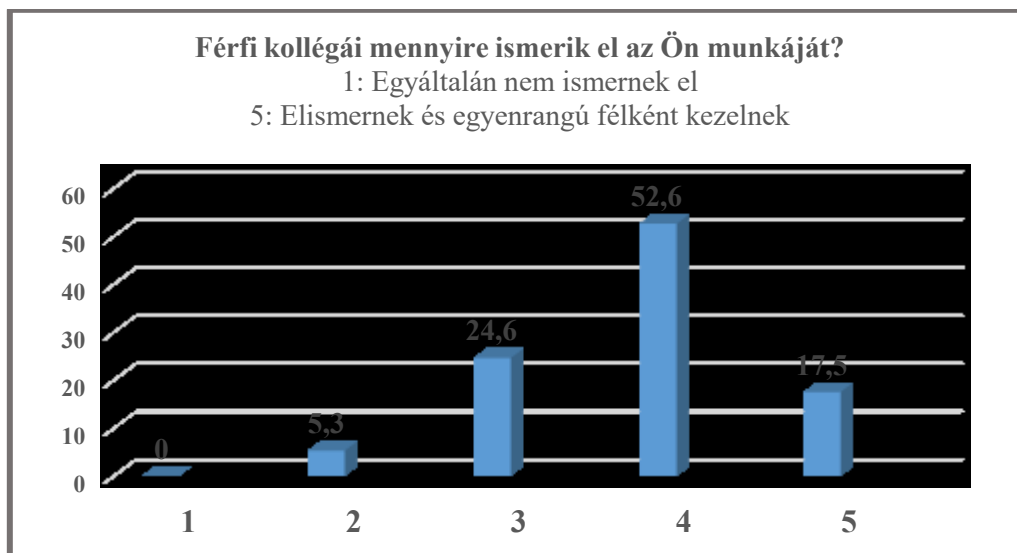
4. számú ábra: Női kosárlabdaedzők százalékos aránya a korosztályos csapatoknál
(Forrás: saját készítés)

Az 5. számú ábra mutatja, hogy a női kosárlabdaedzők majdnem háromnegyede (73,7 %) előkészítő, kenguru, gyerek, serdülő vagy kadet csapatoknál dolgozik. 5,3 % (3 fő) már feljutott a legfelső osztályba, azaz az NB1A-ban kapott edzői munkát. NB1B-s csapat edzője az 57 kitöltő közül csupán 2 fő. Egyetemi csapatnál 1 női kosárlabdaedzőt találunk a kitöltők között. A kutatásban részt vett női kosárlabdaedzők majdnem 60 %-a lány csapat edzőjeként dolgozik. 24,6 %-uk lány és fiú csapatokat is irányít. A kitöltők közül 2 fő soha nem volt kosárlabda játékos, 71,9 %-uk viszont igen. 24,6-a a női edzőknek jelenleg is kosárlabdázik edzői munkája mellett.

Kutattam azt is, vajon a női kosárlabda edzők érezték-e valaha annak hátrányát, hogy nőként irányíthatnak egy csapatot. Az 57 válaszadó közül 40 fő (70,2 %) volt, aki erre a kérdésre nemmel, 12 kitöltő pedig igennel válaszolt. Ez az összes kitöltő 21,1 %-a. A „talán” választ öten jelölték meg, ami 8,7 %-ot tesz ki.

Bár a kitöltők jelentős része fiatal, feltételeztem, hogy házastársi vagy élettársi kapcsolatban él a többségük. Erre választ is kaptam a kérdőívem elején - kiderült, hogy a női edzők 43,9 % él élettársi kapcsolatban vagy házasságban. A kutatásból még megtudhatjuk, hogy 31,6 %-nak gondot okoz az edzői munkáját összehangolni a családi élettel. További 19,3 %-a a kitöltőnek bizonytalan e tekintetben, mert ők a „talán” választ jelölték be. Megállapítható tehát, hogy a női edzők több mint felének problémás mindkét területen helytállnia.

Az adatközlőknek egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett megjelölniük, hogy férfi kollégáik mennyire elégedettek a női edzők munkájával. A 6. számú ábráról leolvasható, hogy a férfi kollégák 17,5 %-a teljesen egyenrangú félként kezeli és elismeri női kollégáit, méghozzá 52,6 %-nál a négyes értéken.



5. számú ábra: A férfi kollégák elégedettsége női edző kollégáikkal
 (Forrás: saját készítés)

Megnyugtató az az eredmény, hogy a női kosárlabda edzők 96,5 %-a úgy nyilatkozott, hogy a játékosaival még nem származott konfliktusa abból, hogy nő. Kíváncsi voltam arra is, mennyire jellemző az egyesületeknél a női edzők foglalkoztatása. A kutatás vegyes eredményt mutat. 35,7 %-a a kitöltőknek a legmagasabb értéket (5) jelölte be az 1-től 5-ig terjedő skálán.

Összegzés

A női kosárlabdaedzők helye és szerepe a magyar kosárlabdában témakörben folytatott kutatásom számos feltételezésemet megerősítette. Nagy megtiszteltetésnek érzem, hogy fiatalon (29 évesen) a legmagasabb osztályban dolgozhatok vezetőedzőként. Ugyanakkor én is számtalanszor tapasztalhattam, hogy nőként sokkal jobban kell bizonyítani, hogy helyünk van a kosárlabda-társadalomban, annak is a legfelsőbb osztályaiban. Mint ahogy az élet sok területén, így a sportban is megmutatkozik egyfajta szegregáció a női nem vonatkozásában. Természetesen sok eredményt tudnak már felmutatni a különböző emancipációs mozgalmak, és a sport területén is üdvözlendők azok az európai uniós elvárások, melyek abba az irányba hatnak, hogy a nők nagyobb szerephez juthassanak a sportvilágban is. Személy szerint nagyon örülök annak, hogy a saját sportágamban, a kosárlabdában a 2019/2020-as szezonban már hárman vagyunk női edzők az NB1A-ban. Bízom benne, hogy marad ez a javuló tendencia a jövőben is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Fábri Anna – Borbíró Fanni – Szarka Eszter (szerk., 2006): *A nő és hivatása II. – Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből (1866-1895)*. Budapest: Kortárs Kiadó
- Földesiné Szabó Gyöngyi – Gál Andrea – Dóczi Tamás (2010): *Sportszociológia*. Budapest: Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar
- Kereszty Orsolya (szerk., 2008): *Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Képzés és Gyakorlat Konferenciák I. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar
- Kéri Katalin (2018): *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Budapest: Kronosz Kiadó
- Pető Andrea (szerk., 2003): *Női esélyegyenlőség Európában – Nőtudományai tanulmányok és a munkaerő-piac kapcsolata Magyarországon*. Budapest: Balassi Kiadó
- Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk., 1999): *Szerepváltozások – Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Családügyi Minisztérium Nőképviselési Titkársága
- Trenka Magdolna (2014): En-garde, prêt, allez! Nők a sporttörténelemben; avagy küzdelem az esélyek egyenlőségéért a sportpályákon is. *Kaleidoscope*, 5. évf. 8. sz., pp. 157–165. DOI: [10.17107/KH.2014.8.155-163](https://doi.org/10.17107/KH.2014.8.155-163)

BIANKA MAGYAR

THE ROLE AND STATUS OF FEMALE COACHES IN THE BASKETBALL COMMUNITY

In this paper I am discussing the results of my research on the status and role of female coaches in Hungarian basketball. I researched the history of the international and Hungarian feminist movements with special focus on their effects on sports. I studied the beginnings of women's appearance in sports and the widespread acceptance and expansion of women's sports. My research is focused on female coaches in basketball in contemporary Hungarian society. I wanted to find out what percentage of the total number of Hungarian basketball coaches female coaches represent as well as their percentage in coaching the various age groups. I wanted to be able to answer questions about the professional results of female coaches and how their results are affected by their educational background and age. My research extended to questions about professional career/work and family life balance.

ANIKÓ MAKKOS¹ – ÁGOTA FEHÉR² – ANIKÓ BENYÁK³**Consultancy skills in the light of emotional intelligence and communication skills of students specialised in human resources consultancy**

In our research we examined two groups of students specialised in human resources studying at University of Győr. We analysed the self-reflective communication developmental plans of 32 students (group 1) because we wanted to learn which communication needs they could identify and are ready to overcome. We also looked at the emotional intelligence of 44 students (group 2) drawing on Bar-On's model which focuses on the harmony of intrapsychic and interpsychic skills. After comparing the two areas we could identify relations between the self-reflective description of communication and empathy, self-esteem, adaptability and handling stress and emotions. There are also links with age-related characteristics, and it points at the importance of learning through life experience while becoming an effective consultant.

Consultancy skills

“Human relations management is a highly communication-intense activity, (...) in fact all of its functions are realized through communication” (Borgulya Istvánné Vető, 2010, p. 62). To confirm the above quotation we must identify the place and importance of communication within the existing communication models developed for the HR profession. De Caluwé and Reitsma (2010) compiled a list of 56 consultant competencies in their study based on empirical research. They interviewed 40 older, highly experienced Dutch consultants, who together represented more than 900 years of consultancy experience. The ten domains and the competencies the researchers identified were: *“Enterprising, Showing resilience, Organizing, Performing, Analysing, Considering, Facilitating, Influencing, Managing, Inspiring confidence”* (de Caluwé and Reitsma, 2010, pp. 9–11).

The consultants interviewed agreed that there are 17 basic competencies all management consultants need which belong to six of the ten domains: showing resilience, analysing,

¹ senior lecturer, Apáczai Csere János Faculty, University of Győr, Department of International Studies and Communication, email: makkos.aniko@sze.hu

² assistant lecturer, Apáczai Csere János Faculty, University of Győr, Department of Teacher Education, email: feher.agota@sze.hu

³ associate professor, Apáczai Csere János Faculty, University of Győr, Department of Teacher Education, email: benyak.aniko@sze.hu

considering, facilitating, influencing and inspiring confidence. “*They should, therefore, be part of every training program for consultants*” (de Caluwé and Reitsma, 2010, p. 18).

The Society for Human Resource Management (SHRM) also devised a competency model designed for HR professionals to serve as a source for development at four career levels. It identifies nine competencies: “*Human Relations Expertise/Knowledge, Ethical Practice, Leadership and Navigation, Business Acumen, Consultation, Critical Evaluation, Communication, Global and Cultural Effectiveness, Relationship Management*” (SHRM, 2016, p. 11). Communication falls into the Interpersonal Competency Cluster and has 12 skills among which there are skills like verbal and written communication, persuasion, presentation, active listening, effective and timely feedback (SHRM 2016).

Ulrich et al (2013) identified six domains of HR competence and translated them into roles showing what HR professionals must focus on. The roles are as follows: „*Strategic Positioner, Credible Activist, Change Champion, Human Resource Innovator and Integrator and Technology Proponent*” (Ulrich et al, 2013, p. 463). What the present research looks at more closely is the Credible Activist’s role where communicational skills, like building relations and persuasion, earning trust or the ability to develop based on self-knowledge, are the most central to high performance. The authors see it as the core of all other roles because HR specialists operate at a personal level throughout the organisation and deal with individuals (themselves and the workers as well) helping them reach personal and business goals.

In Hungary Tokár-Szadai (2013) conducted a three-wave research from 2001 to 2012 among consultants and their clients. To make her results internationally comparable she used 21 traits previously identified by Höselbrath (2000). She found that the most important characteristics of consultants are: communication skills, team spirit and entrepreneurship, IT proficiency and ethical behaviour. According to Tokár-Szadai while the competencies were slowly changing in the given decade, the differences are not significant between the first and last surveys.

As research shows communication skills are present in every model as they are basic skills of HR specialists which they must exhibit if they are to perform well in their roles. In order to get a better understanding of our topic it is necessary to clarify the relationship of communication skills with personality traits.

Communication skills and personality traits

To our understanding a certain degree of assertiveness is needed in a job in which the professional is put in a situation where the two players are unequal. During consultancy the client is asking for help so their relation is asymmetric from a psychological perspective. However, it might happen that it is the consultant who is blinded by the client's prestige or position of authority and see himself/herself as subordinate or underprivileged. As Mészáros et al (2016) say in this case the consultant may become the "*client's scribe*" (Mészáros et al, 2016, p. 129) and wants to satisfy the client's unspoken requests thus mirrors their own wishes. Accepting the client does not mean to agree with them but to accept them as clients and still represent the consultant's expert opinion.

It has been a question whether communication skills and assertiveness are strongly interrelated or not. A group of Turkish researchers investigated the relationship of locus of control, social support and communication skills with assertiveness of female nursing students. They found that "*communication skills have a direct path to - and also were the strongest predictor of - assertiveness. (...) Assertive behaviour can be developed by learning how to communicate in all interactions*" (Kukulu, 2006, p. 36).

Further promising results for educators come from a survey in which the big-five personality factors (extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability and autonomy) and a measure of assertiveness on the one hand and the mastery level of communication skills, on the other hand were investigated. As Kuntze et al (2016) state it is even surprising for them that none of the above mentioned variables could significantly predict the mastery of communication skills by psychology students. It means, that „*acquiring communication skills is not influenced by personality*" (Kuntze et al, 2016, p. 39), so training in communication skills is equally useful for different personalities. The researchers tried to find an explanation for their results and hypothesized that adequate social behaviour which is often associated with assertiveness does not mean the ability of adequately applying communication skills in a professional situation.

General intelligence as specified by Lubinski (2004) as the aggregation of three separate abilities: verbal, numerical and spatial, can also be seen as a predictor of success in communication skills training. Kuntze et al (2018, p. 11) in their study expected "*verbal intelligence to predict the mastery of communication skills*", but their results show that "*after the course in basic or advanced communication skills, verbal intelligence did not influence the mastery level of basic communication skills anymore*" (Kuntze et al, 2018, pp. 13–14).

To sum up, communication skills and assertiveness are interrelated but it is the communication skills which can and should be developed to establish a strong base for becoming more assertive. As research shows intelligence and other personality traits do not affect the possibility to improve communication skills, thus everyone can become a better communicator and consequently be more assertive. Beyond the more conscious personality dimensions, our study focused on the relationships with emotional intelligence.

The phenomenon of emotional intelligence

An early interpretation of the concept of emotional intelligence considers it as a determinant of individual effectiveness, approaching it as a manifestation of social and emotional competences (Goleman, 1998). Good emotional intelligence means paying close attention to ourselves and the world of others while developing social and emotional skills.

Credited for inventing the term emotional intelligence, Salovey and Mayer (1990, p. 189) describe it as *“a type of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and others’ emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one’s thinking and actions”*. This definition has also been explained as having *“four branches: (a) perceiving emotions, (b) using emotions to facilitate thought, (c) understanding emotions, and (d) managing emotions”* (Salovey and Pizarro, 2003, p. 263).

The Perceiving branch addresses the perceptual skills of self-identification of emotions in thoughts, identifying emotions in other people, accurate expression of emotions, and the ability to differentiate and discriminate between accurate and inaccurate emotions. The second branch, Using Emotions, advocates their use in prioritising thinking by directing attention to important events/factors. The third branch, Understanding Emotions, is based on the ability to understand complex emotions and emotional ‘chains’, the transition of emotions through stages, the ability to understand relationships among emotions, and interpret the meanings emotions convey. The fourth branch, Managing Emotions, encompasses the ability to reflectively monitor emotions and stay open to them, and the ability to engage or detach from emotions. The branch also advocates the ability to solve emotion-based problems without necessarily suppressing the negative emotions (Caruso et al, 2002).

Of the other ways of defining emotional intelligence, we regard Bar-On's ideas highly relevant, who likes to refer to it as emotional-social intelligence. According to his definition, *“emotional-social intelligence is an array of interrelated emotional and social competencies, skills and behaviours that determine how effectively we understand and express ourselves,*

understand others and relate with them, and cope with daily demands, problems and pressure” (Bar-On, 2012, p. 31).

Bar-On thus considers other important mechanisms to be related to emotional intelligence, basing its model on five main factors:

- Intrapersonal skills – *”the ability to recognize, understand and express emotions and feelings”*;
- Interpersonal skills – *”the ability to understand how others feel and relate with them”*;
- Stress management – *”the ability to manage and control emotions”*;
- Adaptability – *”the ability to manage change”*;
- General Mood – *”the ability to generate positive affect and be self-motivated”* (Bar-On, 2006, p. 3).

Bar-On's complex system of the concept of emotional intelligence was also the focus of our study, as we identified the skills of the students in the context of these sub-areas, and determined their relationship with coping skills.

Caruso and Wolfe (2001) see emotional intelligence as a determinant of career development, and state that emotions play a crucial role in career development and selection. If individual emotional and social skills can be realized from time to time, they can even be shaped, which is very important in the long term for meeting career challenges and career development.

Of course, individual emotional intelligence is a significant support for a person in every area of life: it helps you to process your harder experiences, to shape your feelings, to tame any negative feelings and thus to find a new balance and develop resources. Based on Bar-On's dimensions, several studies have sought to clarify possible relationships. Given that we have addressed human resource counselling students in our work, we summarize the results for this target group. The emotional intelligence components that determine workplace success include: (1) among HR consultants: self-actualisation, happiness, optimism, self-knowledge, assertiveness, stress tolerance; (2) among management consultants: assertiveness, emotional awareness, happiness, optimism, empathy, interpersonal relations (Balázs, 2014).

Research Design

Our research basically consisted of three phases:

- (1) we analysed self-reflective narratives focusing on the participants' present communication tools, desired communication skills and opportunities for development

in the field, with which we sought answers to what communication needs they could identify and what problems they wanted to overcome in order to communicate better in their present and future professional situations;

(2) based on the Bar-On model we also conducted an emotional intelligence study;

(3) then we analysed the relationships between the two areas.

The participants were 1st year students on Master's Degree Programme in Human Resources Consulting at Apáczai Csere János Faculty, University of Győr (first phase: 32 students, second phase: 44 students).

Analysis of the self-reflective narratives

The students were tasked with a kind of guided writing, in which they had to name two areas they wanted to develop in order to become better communicators. They also had to explain how these weaknesses appear in their daily communication, and what symptoms, effects and outcomes they perceive. They had to explain how they could progress and what or who could help them. Finally, they had to describe the desired state and how long they thought it would take to achieve it.

As a research tool we used qualitative content analysis (Mayring, 2000) for our goal was to find patterns based on the answers and to identify the main themes of communication development plans. Lasswell's formula on the analysis of written communication: 'Who says what, in what way, to whom and with what effect?' (Lasswell, 1948) was also used with a focus on what was being written. As the texts examined explicated self-developmental plans, they were primarily addressing the writers themselves and were intended to have a self-motivational and self-awareness effect on them. Communication development plans therefore had to be placed in this context.

Analysis of emotional intelligence

We used the Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire, which identifies the fit and emphasis of each skill area on a five-point scale based on the Bar-On model.

Research results

Features of the self-reflective narratives

Looking at the present communication techniques we have to interpret the answers according to course types. Full-time students basically complained on their own insufficient conflict

management, high stress level when talking in public and some bad practices aimed at the communication partner, like impatience and aggressive communication style. For correspondence students we can see the same problems with conflict management and high stress level when talking in public, but instead of mentioning their bad practices in connection with the communication partner they went into more details about their shortcomings, like lack of assertiveness, inefficient emotional control, disability of expressing thoughts clearly, speech impediments (too quick or too quiet speech) and inconsistent body language.

In terms of desired states all students, irrespective of their course types, want to have more self-confidence and self-assurance, states describing positive characteristics of the communicator. If we look at good practices aimed at the partner, full-time students were much more attentive and emphasised the need to listen to the partner actively, to check their understanding and to relate to them with empathy. Correspondence students also mentioned the same categories except checking understanding, but they did it less frequently compared to their number. To highlight some further characteristics of the results it must be stated that there was a general willingness and desire to have a better self-knowledge expressed by almost all participants.

As there are clear differences between the two groups of informants (full-time and correspondence students), it is worth looking for some kind of explanation of this phenomenon. To our understanding the differences can be due to their different backgrounds and the different tuition at university. Correspondence students have longer work history thus more personal experiences of workplace communication, so they might have a more detailed picture of their own communication style and the challenges they face. At the same time the two groups attended courses with different design owing to the special circumstances of full-time and correspondence programmes. The full-time courses are longer so the students are given more lessons, thus go deeper into the topic both at a theoretical and a practical level. These courses are also more interactive because of the smaller number of students and can meet the students' needs better as they are more personalized.

And finally one more remark about the results of this research phase. There were 32 participants and only two of them were male students. This is normal as women have increasingly been moving into HR recently (Ulrich et al, 2013) and bring their own communication style. On average, women use more expressive, tentative, and polite language than men do, especially in situations of conflict (Basow and Rubenfield, 2003), they use less powerful speech (Lakoff, 1975), tend to interrupt less than men do (Thorne and Henley, 1975),

and often weaken their statements (Pearson, 1985). As a result they might feel that they have less power and lower self-esteem, reflected in their narratives.

The results of emotional intelligence and their relation to communication

Using the Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire among our students, our goal was to determine the individual sensitivity of them. On a 5-point scale with grades 1 to 5, the students' average score is 3.85, which indicates to us the existence of a fundamentally high level of emotional intelligence among them, but also shows opportunities for further development.

Along the various emotional intelligence subscales, the following features emerged from the students' responses. The table below summarizes the typical averages for each dimension, as well as shows the emphasis of the subscales by indicating the order of the first five (**in bold**) and the last five (*in italics*) dimensions (*Table 1*).

Bar-On's EQ-dimensions		Mean	Rank
Intrapersonal skills	<i>Assertiveness</i>	3.52	<i>11</i>
	Emotional Self-Awareness	3.99	
	<i>Self-Regard</i>	3.62	<i>10</i>
	<i>Independence</i>	3.31	<i>14</i>
	Self-Actualisation	4.35	2
Interpersonal skills	Empathy	4.29	3
	Social Responsibility	4.45	1
	Interpersonal Relationship	4.25	4
Adaptability	Reality-Testing	3.62	
	<i>Flexibility</i>	3.45	<i>12</i>
	Problem-Solving	4.05	
Stress Management	<i>Stress Tolerance</i>	3.3	<i>15</i>
	<i>Impulse Control</i>	3.45	<i>13</i>
General Mood	Optimism	4.03	
	Happiness	4.19	5

Table 1: Results of the examination of emotional intelligence

It is evident that alongside the emotional intelligence components the skills of the human resource counselling students are shown to be more relevant mainly to social skills – e.g. social

responsibility or empathy –, furthermore the possibility of experiencing happiness is included in the first five dimensions. It should also be noted that the subscale of self-actualization is also ranked high, so it can be assumed that the related internal resources can be properly accessed by the students in this group, and this can help them develop both professionally and personally.

Subsequent items in the order of the subscales include basically the stress management subscales and several components from the intrapsychic range: assertiveness, independence and self-regard. All of that point out that help is still needed to deal with the difficulties and conflicts that arise, and in parallel some intrapsychic skills also need to be strengthened, so the communication skills that are at the centre of our study will certainly require assisting intervention.

Summary

Our study of the relationship between communication skills and emotional intelligence among human resource counselling students has pointed out some interfaces between the two areas, particularly in the following dimensions:

- (1) **Assertiveness**, as self-confidence and self-assurance are commonly desired states in most narratives and it is the dimension taking the 11th place on the EQ scale, so it is definitely a weak resource of the participants.
- (2) **Stress management**, as it is a common problem mentioned in the narratives, while stress tolerance and impulse control are ranked 13th and 15th on the EQ scale, so stress-related problems are issues which should be dealt with according to the participants.
- (3) Beyond the overlapping areas we have also seen one particular difference which relates to empathy.
- (4) **Empathy** is one of the desired skills mentioned in the narratives of full-time students, which highlights that some of them lack it in their communication. At the same time it is the dimension on the EQ scale which is ranked 3rd, so empathy is a strong resource of the participants filling in the emotional intelligence questionnaire. At the moment we cannot provide an explanation for this contradiction and further research would be needed to get a more detailed picture of this skill or to understand the contradicting results.

What is clear for us, researchers and tutors of future human resources consultants, is that good communication practices need to be affirmed and EQ skills need to be strengthened or built up. With the help of similar assignments and questionnaires we can raise the awareness of our

students and offer developmental opportunities so that they become successful consultants. Let us finish with a quotation which guide our work and we do agree with. „Academic qualifications, practical experience and personal development should be seen as the building blocks of a professional career” (Boxall and Burch, 2007, p. 30).

LITERATURE

- Balázs, L. (2014). *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Budapest: Z-Press Kiadó Kft.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)*. [online] https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence [10 November 2018]
- Bar-On, R. (2012). The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing. In: A. Di Fabio (Ed.), *Emotional Intelligence – New Perspectives and Applications*, (pp. 29–50). Rijeka: InTech. DOI: [10.5772/32468](https://doi.org/10.5772/32468)
- Basow, S.A. and Rubenfeld, K. (2003). “*Troubles Talk*”: *Effects of Gender and Gender-Typing*. Sex Roles, 48. 3–4. pp. 183–187. DOI: [10.1023/A:1022411623948](https://doi.org/10.1023/A:1022411623948)
- Borgulya Istvánné, Vető, Á. (2010). *Kommunikációmenedzsmet a vállalati értékteremtésben*. [Communication management in corporate value creation] Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Boxall, P. and Burch, G. (2007, October). *Education for a career in human resource management*. Human Resources Magazine, 12. 4. pp. 30–31. [online] <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c5a963f3-5516-4dcd-84d0-fa05eaaed324%40sessionmgr11&vid=2&hid=11> [3 January 2019]
- de Caluwé, L. and Reitsma, E. (2010). Competencies of Management Consultants: A Research Study of Senior Management Consultants. In: Buono, A. F. and Jamieson, D. W. (Eds.), *Consultation for Organizational Change*, (pp. 15–40). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Caruso, D.R., Mayer, J.D. and Salovey, P. (2002). Relation of a measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79. pp. 306–20. DOI: [10.1207/S15327752JPA7902_12](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7902_12)
- Caruso, D. R. and Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In: J. Ciarrochi, J. P. Forgas and J. D. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence and everyday life: A scientific enquiry*, (pp. 150–167). New York: Psychology Press.
- EAC – Training Standards, Accreditation and Ethical Character*. European Association for Counselling, 2002.

- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books. DOI: [10.1002/ltl.40619981008](https://doi.org/10.1002/ltl.40619981008)
- Höselbrath, F. (2000). Die Umfrage – 623 Führungskräfte über das Eigenschaftprofil von Beratern und Managern in einem Sieben-Jahres Vergleich 1993/2000. In: Höselbrath, F.–Lay, R.–Arriortua, L.–Ignacio, J. (Eds.), *Die Berater: Einstieg. Aufstieg. Wechsel*, Frankfurt am Main: Institut für Management, Markt- und Medieninformation.
- Kukulu, K.–Buldukoğlu, K.–Kulakaç, Ö.–Köksal, C. D. (2006). The Effects of Locus of Control, Communication Skills and Social Support on Assertiveness in Female Nursing Students. *Social Behavior and Personality*, 34. 1. pp. 27–40. DOI: [10.2224/sbp.2006.34.1.27](https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.1.27)
- Kuntze, J. et al. (2016). Big Five Personality Traits and Assertiveness do not Affect Mastery of Communication Skills. *Health Professions Education*, 2. pp. 33–43. DOI: [10.1016/j.hpe.2016.01.009](https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.01.009)
- Kuntze, J. et al. (2018). *Mastery of Communication Skills. Does Intelligence Matter?* Health Professions Education, 4. pp. 9–15. DOI: [10.1016/j.hpe.2016.08.002](https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.08.002)
- Lakoff, R. T. (1975). *Language and woman's place*, New York: Harper & Row.
- Lasswell, H. D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson, L. (Ed.), *The Communication of Ideas*, (pp. 37–51). New York: Harper.
- Lubinski, D. (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years after Spearman's (1904) "General Intelligence, 'Objectively Determined and Measured'". *Journal of Personality and Social Psychology*, 86. pp. 96–111. DOI: [10.1037/0022-3514.86.1.96](https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.96)
- Mayring, Ph. (2000). *Qualitative Content Analysis* [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1. 2. Art. p. 20. [online] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> [22 March 2019]
- Pearson, J. C. (1985). *Gender and communication*. Dubuque, I A: William C. Brown.
- Salovey, P. and Mayer, J. (1990). Emotional intelligence, *Imagination, Cognition, and Personality*, 9. 3. pp. 185–211. DOI: [10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG](https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG)
- Salovey, P. and Pizarro, D. A. (2003). The Value of Emotional Intelligence. In: Sternberg, R. J.–Lautrey, J.–Lubart, T. I. (Eds.), *Models of Intelligence: International Perspectives*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Society for Human Resource Management. (2016). *SHRM elements for HR success: Competency model*. [online] <https://www.shrm.org/LearningAndCareer/competency->

[model/PublishingImages/pages/default/SHRM%20Competency%20Model_Detailed%20Report_Final_SECURED.pdf](#) [22 March 2019]

Stein, S. J. and Book, H. E. (2000). *The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success*. Toronto: Stoddart Publishing.

Thorne, B. and Henley, N. (1975). Difference and dominance: An overview of language, gender, and society. In: Thorne, B.–Henley, N. (Eds.), *Language and sex: Difference and dominance*, (pp. 5–42). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Tokár-Szadai, Á. (2013). Tanácsadói szerepek, kompetenciák. [Consultancy roles, competencies] *Vezetéstudomány*, 44. 3. pp. 26–36.

Ulrich, D.–Younger, J.–Brockbank, W.–Ulrich, M. D. (2013). The State of the HR Profession. *Human Resource Management*, 52. 3. pp. 457–471. DOI: [10.1002/hrm.21536](https://doi.org/10.1002/hrm.21536)

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2020.1-2.10

DIANA NENADIĆ-BILAN¹ – MARIJANA MOHORIC²**Parents' educational practices on unacceptable behaviour of preschool children**

The research on the frequency of the use of parenting practices in the situations of unacceptable behaviour of preschool children was conducted on a sample of 350 parents. The possible links between parenting practices and some parental demographic indicators were also investigated (gender, educational status, financial status, residential status, number of children in the family, number of family members). Research results show that nearly one third of parents use inadequate educational practices. Some parents' rearing practices are characterized by the absence of a reaction to children's unacceptable behaviour, by objecting, threatening, raising voice, abolishing privileges and corporal punishment. The financial and housing status of parents, the number of members in the family and the number of children have statistically significantly influenced the frequency of the implementation of some parenting practices. The obtained data point to the need for comprehensive and continuous support for parents in the development of parental skills.

Introduction

In modern pedagogical science children are the subject of their own development, and parents' educational practices are expected to focus on raising their children's responsibility, forming their critical thinking, independence and creativity. The new position of children, the changes in the values and the goals of education seek different parental rearing practices (Maleš, 2012). The different approaches to the phenomenon of parenting derived from Baumrind's classification of parenting styles (Baumrind, 1991) and Bowlby's theory of attachment (Bowlby, 1988) indicate the importance of the quality of early communication and interaction between children and parents, as well as other close entities. In his conception of parenthood, Juul (2008) emphasizes the importance of parental authority, the mutual dialogue between

¹ Doc. dr. sc. Assistant Professor, University of Zadar, Croatia, Department of Teacher and Preschool Teacher Education; email: dnbilan@gmail.com

² Dr. sc. Assistant Professor, University of Zadar, Croatia, Department of Religious Sciences; email: mmarijana2001@yahoo.com

parents and children, the expression of interest in children, the knowledge of the children's needs and the parents' daily involvement in their children's life, in particular.

Despite the differences in the views on parenting, the various theoretical perspectives nevertheless agree on the importance of the emotional dimension of parenting, that is, the importance of expressing love, warmth, acceptance, and responsiveness to children's needs. Therefore, effective communication that expresses warmth and acceptance of the children's needs is as important as that of the demands and needs of the parents. According to Gordon (1996, 2000), all child behaviours may be classified as acceptable and unacceptable behaviours. Parents often do not cope in the situations of their child's unacceptable behaviour. Good communication between parents and children is at the centre of Gordon's model of effective parenting. In good communication, unacceptable messages, such as threats, orders, moralizing, complaining, irony, mockery, criticism, blackmail, punishment, shouting etc., are avoided. Instead of these messages, adults use I-messages and positive feedback that expresses readiness to active listening to children, explains the reasons for the taken actions and clearly and unambiguously expresses the acceptance of children and their needs.

Analysing family communication, Koerner and Cvancara (2002) investigated two opposing family structures – conformity orientation and conversation orientation, which resulted in differences between communication patterns in the family. In conversation-oriented families, children are encouraged to express their feelings and thoughts freely, while in conformist-oriented families, children are expected to submit to parental orders and to refrain from expressing personal views. There is considerable research on the significant correlation between parenting rearing practices and child development, behaviour and achievement (Rinaldi and Howe 2012; Braza et al. 2015; Moed et al. 2016; Ekerim et al. 2017; Mesman et al. 2017; Iruka et al. 2018; Zeytinoglu et al. 2018; Wade et al. 2018).

Parenting is a very dynamic and complex phenomenon and its success depends on several factors. The child's development, whether positive or negative, is always influenced by the parents, so parents cannot give up their responsibilities despite the complexity of their role today (Francis, 2016, p. 259). Zloković and Nenadić-Bilan (2012) point to the relationship between the sense of satisfaction with parenting and the choice of rearing practices. *“The parental sense of competence includes the parent's assessment of the self-efficacy in the role of the parent and the assessment of satisfaction with fulfilling the parental role”* (Jurčević Lozančić and Kunert, 2015, p. 46). Parent education programs may reinforce their parental competencies. Dishion et al (2012) defined the concept of conscious parenting, which encompasses support for parents in the following areas: support for positive behaviour, the

establishment of healthy boundaries, and the construction of family relationships by supporting parents in changing everyday interaction patterns.

Methodology

This research aimed to study the parents' reactions to unacceptable behaviours of their children, i.e. to measure the frequency of the use of certain parental educational practices in situations when their children misbehave. The aim of the research was also to determine whether parents' educational practices are in correlation with some parental demographic factors (gender, educational status, financial status, residential status, number of children in the family, number of family members).

Regarding the problem of the research, we selected a convenience sample. The research sample included 350 parents of preschool children attending preschool programs. Such a sample was selected because of the availability of parents and their continuous presence at the preschool institution.

The sample was comprised of a larger proportion of women (77.7 % women and 22.3 % men). According to the educational status, there is an equal proportion of participants with secondary school leaving certificate and college or university degrees - 169 (48.3%), while four parents (1.1%) had completed primary school. There were eight parents with a scientific degree (2.3%). With regard to the residential status, 179 participants (51.1%) live in their own flat, 76 participants (21.7%) live with their parents or relatives, 66 participants (18.9%) live in their own house, and 29 participants (8.3%) are subtenants. The study examined the participants' subjective assessment of their financial status based on the assessment of their own status compared to the status of others (Wood, 1996). According to the subjective assessment of financial status, most of the participants consider their financial status to be average (N = 203; 58.0%), while 130 participants (37.2%) consider their financial status to be good. Only seven participants (2%) rated their financial status as excellent. Nine participants (2.5%) said they were in poor financial condition, and one participant (0.3%) rated the financial status as a very poor. Data on the number of family members are as follows: 177 four-member families (50.6%), 103 three-member families (29.4%), 43 five-member families (12.3%), 15 two-member families (4.3%), 9 six-member families (2.6%), two seven-member families (0.6%) and one eight-member family (0.3%). With regard to the number of children in the family, there are 181 families with two children (51.7%), 135 families with one child (38.6%), 30 families with three children (8.6%), 3 families with four children (0.9%), and one family with five children (0.3%).

We used Gordon's (1996, 2000) model of good communication to construct questionnaire particles with questions about educational practices. Parents made a statement regarding the frequency of use of the following practices: noticing children's bad behaviour without responding to bad behaviour; raising the voice or yelling; asking children to correct misbehaviour; threatening with punishment without punishment; objecting to children; providing feedback to children how their behaviour was perceived; abolition of privileges; corporal punishment of children (slapping, spanking) and talking to children about the reasons for bad behaviour. Parents rated each question particle with a four-point scale: never; rarely; often; always.

Analysis and Interpretation of Research Results

Parents' educational practices on children's unacceptable behaviours

Table 1 shows the parents' answers about the use of some educational practices in situations of children's unacceptable behaviours.

EDUCATION AL PRACTICES	Noticing children's bad behaviour without responding		Raising their voice or yelling		Asking children to correct misbehaviour		Threat of punishment without punishment		Objecting to children	
	Mean									
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Never - 1	155	44.3	2	0.6	0	0	65	18.6	65	18.6
Rarely - 2	139	39.7	139	39.7	35	10	173	49.4	176	50.3
Often - 3	51	14.6	191	54.6	185	52.9	103	29.4	103	29.4
Always - 4	5	1.4	18	5.1	130	37.1	9	2.6	6	1.7
TOTAL	350	100	350	100	350	100	350	100	350	100

EDUCATIONAL PRACTICES	Providing feedback to children how their behaviour was perceived		Abolition of privileges		Corporal punishment of children		Talking to children about the reasons for bad behaviour		Something else	
	Mean									
	3,25		2,27		1,75		3,39		0	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Never - 1	4	1.1	50	14.3	107	30.6	0	0	0	0
Rarely - 2	47	13.4	175	50	223	63.7	26	7.4	0	0
Often - 3	156	44.6	106	30.3	19	5.4	160	45.7	0	0
Always - 4	143	40.9	19	5.4	1	0.3	164	46.9	0	0
TOTAL	350	100	350	100	350	100	350	100	0	0

Table 1. Parents' educational practices on children's unacceptable behaviours

Based on the collected data, first we are focusing on the parental educational practices that could be categorized, according to Gordon (1996), as the language of unacceptance or ineffective communication. Noticing children's bad behaviour, 44.3% of parents (N=155) always respond, while 39.7% of parents (N=139) often respond to an unacceptable behaviour. On the other hand, 16% of parents (N=56) never or rarely respond to an unacceptable behaviour, which is a wrong practice, since in such a situation pedagogically it is correct to send feedback to children about unacceptable behaviour. In case of unacceptable behaviour, 32 % of parents (N=112) often or always threaten with punishment. This reaction of the parents represents the so-called you-message that is characterized by a language of unacceptance and aims at the children's obedience and adaptation to parents' demands. According to Gordon's model of successful relationships (Gordon, 1996), the threat of punishment is an ineffective communication, by which the relationship of trust and understanding between parents and children is gradually eroding. Additionally, 29.4 % (N=103) of parents often use objecting to children, while 1.7 % (N=6) of parents always use objecting. The rearing practice of abolishing some privileges, as a form of punishment, is often or always used by 35.7% of parents (N =125), while 14.3% of parents (N=50) never use this practice. Over half of the parents, 54.6% (N=191), often raise their voices or yell at children, while 5.1% of parents (N=18) always raise their voice

or yell at children. Corporal punishment is often used by 5.4% of parents (N=19). According to the results of our research, 69.4% of parents (N=243) still use corporal punishment, regardless of frequency of use³. Corporal punishment and other degrading forms of punishment could lead to aggression and delinquent behaviour of young people (Knox, 2010), so parents should be introduced to positive educational practices.⁴

Educational practices such as asking children to correct unacceptable behaviour, talking to children about the reasons for misbehaving and providing feedback to children on how children's behaviour was perceived are features of effective communication and positive parenting. The percentage of parents who have always used positive parenting practices to respond to their children's unacceptable behaviour are as follows: 37.1% of parents (N=130) would always ask children to correct misbehaviour; 40.9% of parents (N=143) always provide feedback to children how their unacceptable behaviour was perceived; 46.9% of parents (N=164) always talk to children about the reasons for their misbehaviour.

With regard to the educationally appropriate and consistent parental practices⁵, it can be concluded that:

- 44.3% of parents always respond to the children's unacceptable behaviour;
- 0.6 % of parents never raised their voice or yelled at children;
- 37.1% of parents always ask children to correct misbehaviour;
- 18.6% of parents never threaten with punishment;
- 18.6% of parents never object to children;
- 40.9% of parents always provide feedback to children how their behaviour was perceived;
- 14.3% of parents never abolish privileges;
- 30.6% of parents never use corporal punishment;
- 46.9% of parents always talk to children about the reasons of misbehaviour.

³ Gaudiosi (2005) notes that 94% of the Americans occasionally spank as a way of disciplining preschoolers, while Smith et al (2005) indicates that 80% of the 26-year-old young adults say they received some form of corporal punishment during childhood.

⁴ The aim of the Council of Europe's Initiative against Corporal Punishment is to prohibit all forms of corporal punishment and promote positive parenting and culture (Daly, 2007). According to the Croatian law regulations, the prohibition of corporal punishment of children in the family is provided, among other regulations, by the law on protection from domestic violence (Zakon o zaštiti od nasilja u obitelji, 2009).

⁵ Only *always* and *never* data for positive and negative reactions of parents are shown.

Our findings also reveal that a certain percentage of parents use unacceptable practices to their children's misbehaviour⁶, which may further contribute to the occurrence of risk factors in the family environment. Specifically, the parents' following negative educational practices are identified:

- 55.7% of parents rarely, often or never respond to their children's unacceptable behaviour;
- 99.4% of parents rarely, often or always raise their voice or yell at the children;
- 62.9% of parents rarely, often or never ask children to correct their misbehaviour;
- 81.4% of parents rarely, often or always object to children because of the children's misbehaviour;
- 59.1% of parents rarely, often or never provide feedback to the children how their misbehaviour was perceived;
- 85.7% of parents rarely, often or always abolish privileges in the case of the children's unacceptable behaviour;
- 81.4% of parents rarely, often or always threaten with punishment without punishment;
- 69.4% of parents rarely, often or use corporal punishment;
- 53.1% of parents rarely, often or never talk to children about the reasons of their misbehaviour.

The results show that many parents use negative communication reactions to their children's unacceptable behaviour, and do not demonstrate the skills of good communication.

Correlation of parental educational practices with some demographic indicators

Table 2 presents data on the parental educational practices in situations of children's unacceptable behaviour regarding the parents' demographic characteristics: gender, educational status, financial status, number of family members, number of children and residential status.

⁶ Percentages of *rarely/often/always* responses for negative parental practices and percentages of *rarely/often/never* responses for positive parental practices are shown. Namely, the rarely used negative parenting practices indicate parents' inconsistency, confuse children, and may have negative effects.

EDUCATIONAL PRACTICES		Gender	Educational status	Financial status	Family members	Number of children	Residential status
Noticing, not responding	χ^2	.033	5.052	10.615	12.612	17.012	5.176
	P	.855	.168	.031	.050	.002	.159
Raising voice or yelling	χ^2	.139	6.929	5.104	16.359	6.934	5.577
	P	.709	.074	.277	.012	.139	.134
Asking children to correct misbehaviour	χ^2	.264	13.248	4.969	7.059	6.877	6.572
	P	.607	.004	.290	.315	.143	.087
Threatening with punishment without punishment	χ^2	1.926	.830	6.797	4.128	.772	9.857
	P	.165	.842	.147	.659	.942	.020
Objecting to children	χ^2	5.834	2.074	5.282	15.903	12.670	12.288
	P	.016	.557	.260	.014	.013	.006
Providing feedback to children about their behaviour	χ^2	.053	14.657	7.547	11.806	7.259	.901
	P	.817	.002	.110	.066	.123	.825
Abolition of privileges	χ^2	.248	1.079	1.295	13.257	8.704	1.018
	P	.619	.782	.862	.039	.069	.797
Corporal punishment of children	χ^2	1.849	.973	1.416	1.848	.979	2.765
	P	.174	.808	.841	.933	.913	.429
Talking about the reasons for misbehaviour	χ^2	.349	3.514	19.267	7.098	5.871	1.877
	P	.555	.319	.001	.312	.209	.598

Table 2. The use of parents' educational practices regarding certain demographic variables

Gender

Objecting as a response to children’s unacceptable behaviour is often or always used by 42.3% of fathers and 27.9% of mothers, while the same practice is rarely or never used by 72.1% of mothers and 57.7% of fathers. These differences indicate a possible correlation between parental objection and parental gender ($\chi^2=5.834$; $C=0.13$; $P=.016$). However, analysis of variance did not confirm the variability between the groups of male and female subjects ($F=2.699$; $P> 0.05$), so mothers and fathers did not differ significantly in the use of objecting as a reaction to children’s unacceptable behaviour.

Educational status

Parents of different educational status differ from one another in asking children to correct their unacceptable behaviour. As there is an equal number of parents with secondary school leaving

certificate (N=169) and university degree (N=169), data analysis shows that parents with a university degree are more likely to ask a child to correct an unacceptable behaviour. Furthermore, 16% of parents (N=27) with completed secondary education and 4.7% of parents (N=8) with university degrees never or rarely ask children to correct their misbehaviour. The probability of correlation between parents' educational status and the request for behaviour correction was indicated by the values of chi-square ($\chi^2= 3.248$; C=19; P=.004). However, the analysis of variance did not identify statistically significant differences in the use of the mentioned educational practice concerning the parents' educational status (F=2.649; P> 0.05).

Considering educational status, different data were found about the parents' practice of providing feedback to children: 100% of parents with a science degree, 88.2% of parents with completed secondary education, 83.4% of parents with university degree, and 25% of parents with primary school education often or always do that. Chi-square test and contingency coefficient indicate the probability of a correlation between the practice of providing feedback to children and the parents' educational status ($\chi^2=14.657$; C=0.20; P=.002). However, analysis of variance did not confirm statistically significant correlation between the educational practice and the parents' educational status (F=3,401; P >0, 05). Regarding educational status, parents do not significantly differ in situations when children need to be provided with feedback about their misbehaviour.

Financial status

Parents differ in the frequency of responding to unacceptable behaviour of the children with regard to their financial status. Comparing the two most represented categories of parents concerning financial status, 88.2% of parents (N=179) of average material status and 80% of parents (N=104) of good material status often or always do not respond when they notice their children's misbehaviour. The differences are significant ($\chi^2=10.615$; C=17; P=.031). Analysis of variance also indicated a statistically significant correlation between the absence of parents' reaction and their financial status (F= 3.571; P >0.05). Parents of better financial status seem more likely not to react when they notice an unacceptable behaviour of their children. Possible explanations of observed tendency may be various, beginning by the parents' higher orientation of a better financial status towards their business responsibilities and earning income to the lack of time devoted to their families and children. In any case, not only the parents' unresponsiveness but also the lack of the parental involvement in the process of the children's education may cause an emergence of a "death spiral" that destroys such an important continuity

of the educational process and may result in the various personality disorders (Mariani-Meloni, 2004, p. 91) in the end.

Parents differ in their use of the educational practice of talking about the reasons for children's misbehaviour regarding their financial status. Parents of average financial status are more likely to discuss the reasons for their children's unacceptable behaviour. Considering the other two categories of parents' financial status, parents of excellent financial status more often talk to their children about their misbehaviour compared to the parents of poorer financial status. Chi-square test and contingency coefficient indicate the probability of a correlation between talking to children about the reasons of their behaviour and the parents' financial status ($\chi^2=19.267$; $C=0.23$; $P=.001$), but analysis of variance statistically did not confirm significant correlation ($F=2.526$; $P>0.05$).

Residential status

There have been differences between parents regarding the threat of punishment and their residential status. Threatening with punishment is often or always used by 42.4% of parents living in their own house, 39.5% of parents living with their own parents, 34.5% of those who are subtenants and 24.6% of those who live in their own flat. Chi-square test and contingency coefficient indicate the probability of a correlation ($\chi^2=9.857$; $C=0.17$; $P=.020$). Analysis of variance confirm the statistically significant difference regarding the threat of punishment and the parents' residential status ($F=4.0558$; $P>0.05$). Parents living in their own flat less often threaten with punishment in the case of children's unacceptable behaviour. We assume that several factors moderate the impact of the residential status on threatening with punishment, so it is not possible to determine the cause and effect sequence quite clearly.

Parents differ in terms of their residential status when responding to children's unacceptable behaviour. The use of objecting as a reaction to children's unacceptable behaviour is correlated with the parent's residential status ($\chi^2=12.288$; $C=0.18$; $P=.006$). Analysis of variance confirmed the statistical significance of the correlation ($F=3.746$; $P>0.05$). The results reveal that parents living in the house with their parents (42.1%) or in their own house (40.9%) are most likely to object to children. Parents living in their own flat were the least inclined to object to children (76.5%). Living in one's own house may cause additional problems compared to living in one's flat (e.g. greater care of house maintenance, greater financial investment, etc.), so parents, burdened with additional worries, may be more likely to respond with negative communication patterns. Parents living together with their own parents may find themselves, in relation to other parents living alone, under the pressure of daily negotiation and

harmonization with the third generation. This may be reflected in the increased incidence of impatience and nervousness in communicating with children, and thus in the more frequent use of objection as a reaction to unacceptable children's behaviour.

Number of children in family

Regarding the number of children in the family, a difference was observed in the absence of parental responses to unacceptable children's behaviour. As there were relatively few parents of three or more children in the sample, conclusions should be drawn cautiously. There is never or rarely a response to children's unacceptable behaviour in 86.7% of parents of one child, 84% of parents of two children, and 80% of parents of three children. On the other hand, 13.3% of parents of one child, 16% of parents of two children, 20% of parents of three children and 100% of parents of four children often or always do not respond to the children's unacceptable behaviour. It seems that parents of fewer children more frequently respond to their children's unacceptable behaviour. This may be partly due to the concentration of time available on one child, but also to the fact that in families with more children, older children take on the role of adults and help or warn the younger siblings' misbehaviour. Correlation between the number of children in the family and the absence of a parental response was confirmed by χ^2 and the coefficient of contingency ($\chi^2=17.012$; $C=0.22$; $P=.002$). However, analysis of variance did not confirm a statistically significant correlation ($F=3.251$; $P> 0.05$).

Concerning the number of children, there are also differences in the use of an objection as a parental educational practice. In the families with more children, parents more often use the objection as an educational response to children's unacceptable behaviour ($\chi^2 =12.670$; $C=0.19$; $P=.013$). Analysis of variance confirmed a significant correlation between parents' objecting to children and number of children ($F=3.504$; $P> 0.05$).

Number of family members

The study examined the frequency of use of raised voice or shouting in relation to the number of family members. The sample includes more families with three ($N=103$) and four members ($N=177$), while there are fewer families with five ($N=43$), two ($N=15$), seven ($N=7$) and eight members ($N=8$). Therefore, the two largest groups of parents, those who come from families with three or four members, will be compared. Raised voice or shouting in response to unacceptable children's behaviour is often or always used by 67.8% of parents from four-member families and 46.6% of parents from three-member families. The same practice was never or rarely used by 53.4% of parents from three-member families, and 32.2% of parents

from four-member families. It seems that parents coming from families with four members are more inclined to raise their voice or shout in response to unacceptable children's behaviour. The observed difference among parents with different number of family members was significant ($\chi^2 = 16.359$; $C = 0.21$; $P = .012$), however, analysis of variance showed that the difference was not statistically significant ($F = 2.389$; $P > 0.05$).

According to the data obtained, there is also probability of a correlation between parental objection to children and the number of family members ($\chi^2 = 15.903$; $C = 0.21$; $P = .014$), i.e. there is a tendency that parents living in families with more members more often object to their children. Analysis of variance revealed a statistically significant difference in variability between the groups of these parents ($F = 4.263292$; $P > 0.05$). The research results indicate that parental objecting is more frequent in larger families, so special attention should be paid to parents in families with more members and it is necessary to support them in fulfilling their parental role.

Concerning the abolition of some privileges in reaction to the children's misbehaviour, parents' responses varied according to the number of family members. Abolition of privilege is often or always used as an educational practice by 77.8% of parents from six-member families, 40.1% of parents from four-member families, 33.3% of parents from two-member families, 30.2% of parents from five-member families, 28.2% of parents from three-member families. Two parents from seven-member families, and one parent from eight-member family never or rarely use such a reaction to their children's misbehaviour. As the number of seven-member ($N = 2$) and eight-member families ($N = 1$) is small, the data on other family subgroups will be compared. Chi-squares and contingency coefficients indicate probability of correlation between the abolition of privileges and the number of family members ($\chi^2 = 13.257$; $C = 0.19$; $P = .039$). Analysis of variance revealed that the variability between groups was statistically significant ($F = 4.486$; $P > 0.05$). The abolition of privileges is the least used by parents from families with three members. This practice is used in families where the mother and father focus on one child and are likely to be more permissive to their child's unacceptable behaviour. In this research parents from four and six-member families were most likely to use the abolition of privilege in response to unacceptable children's behaviour. There is a growing tendency for parents coming from families with more members to raise children by abolishing some privileges.

Concluding remarks

Our analysis suggests that almost one third of parents use inadequate educational practices. The educational practices of some parents are burdened with unresponsiveness to their children's misbehaviour, objecting, threatening, shouting, abolishing privileges, and use of corporal punishment. The use of language of unacceptance (Gordon, 1996) makes children inaccessible – children become detached, avoid conversation, hide their thoughts and feelings, and develop defence mechanisms. These upbringing practices destroy mutual acceptance and trust, disrupt the family atmosphere of harmony and seriously distort the children's integrity. The outcomes of such parenting could result in the children's low level of self-esteem, negative self-image, various forms of aggression and other problems in children's behaviour. Opposite to dysfunctional and rude parenting, good parenting practices are characterized by sensitivity to children's needs, support for children's positive behaviours, good communication, respect and love. Therefore, it would be useful for parents to focus primarily on discovering the positive traits of their children, not only on their failings (Tagliabue, 2008, p. 14; Isaacs, 2012, p. 23). Moreover, children have an existential need to be recognized and positively valued in their uniqueness, Bellingeri will say "ematically nurtured" (2011, p. 132), in order to be able to grow according to the capacity of one's own personality. It is necessary to create such an educational "climate" in which mutual respect, personalities and rights are realized (Messildine, 2008, p. 332), as well as to establish good communication with children based on the language of acceptance, what will provide a sufficiently good "living space" in which the development of the children's abilities and their willing personality structure is not impeded (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006, p. 184).

The research data on the use of some educational practices in view of parents' demographic characteristics indicates that there is no correlation between educational practices with parents' educational status and their gender. Parents do not differ in the use of some educational practices regarding these variables. However, financial and residential status, the number of family members and the number of children significantly influenced the frequency of the use of certain parental educational practices. The results of this research confirm the correlation between the financial status and the absence of parental reactions to their children's unacceptable behaviour, residential status and threats, number of family members and objecting, number of children and objecting, residential status and objecting and number of family members and abolition of privileges. Parents with better financial status appear to be more likely not to respond when they notice unacceptable children's behaviour ($F=3.571$;

$P > 0.05$). Parents living in their own flat less frequently threaten with punishment in the case of unacceptable behaviour of children ($F = 4.055$; $P > 0.05$). There is a tendency of more frequent use of objecting as an educational practice by parents living in families with a larger number of members ($F = 4.263$; $P > 0.05$), as well as in families with a larger number of children ($F = 3.504$; $P > 0.05$), as well as in families living in their own house or in a house with their parents ($F = 3.746$; $P > 0.05$). As the number of family members increases, parents' inclination to abolish some privileges also increases ($F = 4.486$; $P > 0.05$). Our findings indicate that financial and residential status, number of family members and number of children significantly influenced the frequency of applying certain parental educational practices. According to some other studies (e.g. Raboteg and Pećnik, 2006), financial difficulties are associated with parenting practices that are less consistent and supportive in upbringing and may have an indirect effect on other parenting behaviours.

This research reveals that parents need support in developing positive parenting skills, especially in situations where children unacceptably behave as well as in situations of their developmental and other crises. Consistent use of good communication and the language of acceptance is also important. It is essential to an effective educational action that can develop only in one dynamic educational relationship between parents and their child (Macario, 2003, p. 93). Therefore, parents should be aware of the elements of parental competence and the procedures that could jeopardize the positive parental actions (Francis, 2016, pp. 263–273). The results indicate a possible risk group of parents who may need help in introducing positive and effective parenting, which means they need to respect the integrity of their children and ensure a non-violent family environment that excludes all forms of physical and psychological punishment of children.

Although parent education activities in preschool institutions have been organized more and more frequently over the past decade, the research has identified the need for comprehensive and continuing parents' education in the successful performance of responsible parenting tasks. Parent education is a key task in promoting "preventative education" (Corominas, 2011, pp. 71–72) in order to prevent the negative consequences of their inappropriate upbringing in the case of unacceptable behaviours of children.

REFERENCES

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style of adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56–95. DOI: [10.1177/02724316911111004](https://doi.org/10.1177/02724316911111004)
- Bellingreri, A. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. Brescia: La Scuola.
- Bowlby, J. (1988). *Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Braza, P., Carreras, R., Munoz, J.M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., Cardas, J., Sánchez-Martín, J. R. (2015). Negative Maternal and Paternal Parenting Styles as Predictors of Children's Behavioral Problems: Moderating Effects of the Child's Sex. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 847–856. DOI: [10.1007/s10826-013-9893-0](https://doi.org/10.1007/s10826-013-9893-0)
- Contini, M. , Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Corominas, F. (2011). *Kako odgajati volju*. Split - Zagreb: Verbum – Obiteljsko obogaćivanje.
- Daly, M.(ed.) (2007). *Parenting in contemporary Europe – a positive approach*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dishion, T.J., Stormshak, E. A., Kavanagh, K. (2012). *Everyday parenting: A professional's guide to building family management skills*. Champaign: Research Press.
- Ekerim, M., Selcuk, B. (2017). Longitudinal Predictors of Vocabulary Knowledge in Turkish Children: The Role of Maternal Warmth, Inductive Reasoning, and Children's Inhibitory Control. *Early Education and Development*, 29(3): 324–341. DOI: [10.1080/10409289.2017.1407607](https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1407607)
- Francis P. P., (2016). *Amoris laetitia. Post-synodal Apostolic Exhortation on Love in the Family*. [online] http://w2.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/Documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html (Retrieved 29.07.2019).
- Gaudiosi, J. (2005). Child Maltreatment 2005. *US Department of Health and Human Sources*. <http://www.acf.dhhs.gov/programs/cb/pubs/cm05/index.htm/> (Retrieved 2.12.2018.)
- Gordon, T. (1996). *Škola roditeljske djelatnosti*. Zagreb: Poduzetništvo Jakić.
- Gordon, T. (2000). *Parent Effectiveness Training: The Proven Program for Raising Responsible Children*. New York: Three Rivers Press.
- Iruka, I.U., De Marco. A., Garrett-Peters, P. (2018). Profiles of academic/socioemotional competence: Associations with parenting, home, child care, and neighborhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54: 1–11. DOI: [10.1016/j.appdev.2017.11.002](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.11.002)
- Isaacs, D. (2012). *Izgrađivanje karaktera*. Split: Verbum.

- Jull, J. (2008). *Život u obitelji: Najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Jurčević Lozančić, A., Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori*, 10(2), 39–48. DOI: [10.32728/mo.10.2.2015.03](https://doi.org/10.32728/mo.10.2.2015.03)
- Knox, M. (2010). On Hitting Children: A Review of Corporal Punishment in the United States. *Journal of Pediatric Health Care*, 24(2), 103–107. DOI: [10.1016/j.pedhc.2009.03.001](https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2009.03.001)
- Koerner, A.F., Cvancara, K.E. (2002). The influence of conformity orientation on communication patterns in family conversation. *The Journal of Family Communication*, 2, 133–152. DOI: [10.1207/S15327698JFC0203_2](https://doi.org/10.1207/S15327698JFC0203_2)
- Macario, L. (2003). *Educare. Guidare a vivere nella verità e nell'amore*. Roma: Logos Press.
- Maleš, D. (2012). Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 67: 13–15.
- Mariani, V. – Meloni, E. (2004). *Costruire l'uomo. Percorsi di progettazione personale e comunitaria*. Bologna: Dehoniane.
- Mesman, J, Minter, T., Angged, A, Cissé, I., Salali, G. D., Bamberg Migliano, A. (2017). Universality Without Uniformity: A Culturally Inclusive Approach to Sensitive Responsiveness in Infant Caregiving. *Child Development*, 89(3), 837–850. DOI: [10.1111/cdev.12795](https://doi.org/10.1111/cdev.12795)
- Missildine, H. W. (2008). *Il bambino che sei stato*. Gardolo (TN): Erikson.
- Moed, A., Gershoff, E., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T., Liew, J. (2016). Parent–child negative emotion reciprocity and children's school success: An emotion-attention process model. *Social Development*, 26(3), 560–574. DOI: [10.1111/sode.12217](https://doi.org/10.1111/sode.12217)
- Raboteg, Z., Pećnik, N. (2006). Bračni status, financijske poteškoće i socijalna podrška kao odrednice roditeljske depresivnosti i odgojnih postupaka. *Društvena istraživanja*, 15(6), 961–985.
- Rinaldi, C. M., Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 266–273. DOI: [10.1016/j.ecresq.2011.08.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.001)
- Smith, A. B., Gollop, M., Taylor, N. J., Marshall, K. (2005). *The discipline and guidance of children: A summary of research*. Dunedin and Wellington: Children's Issues Centre and Office of the Commissioner for Children.
- Tagliabue, A. (2008). *La scoperta delle emozioni*. Gardolo (TN): Erikson.

- Wade, M., Jenkins, J.M., Venkadasalam, V. P., Binnoon-Erez, N., Ganea, P. A. (2018). The role of maternal responsiveness and linguistic input in pre-academic skill development: A longitudinal analysis of pathways. *Cognitive Development*, 45, 125–140. DOI: [10.1016/j.cogdev.2018.01.005](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.01.005)
- Wood, J. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 520–537. DOI: [10.1177/0146167296225009](https://doi.org/10.1177/0146167296225009)
- Zakon o zaštiti od nasilja u obitelji. (2009). *Narodne novine*, 137.
- Zeytinoglu, S., Calkins, S., Leerkes, E. M. (2018). Maternal emotional support but not cognitive support during problem-solving predicts increases in cognitive flexibility in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 12–23. DOI: [10.1177/0165025418757706](https://doi.org/10.1177/0165025418757706)
- Zloković, J., Nenadić-Bilan, D. (2012). Neke odrednice zadovoljstva u obnašanju roditeljske uloge u odnosu na odabir odgojnih postupaka. *Magistra Iadertina*, 61(1-2), 191–212.

DIANA NENADIĆ-BILAN¹ – MARIJANA MOHORIC²**Parents' educational practices on unacceptable behaviour of preschool children**

The research on the frequency of the use of parenting practices in the situations of unacceptable behaviour of preschool children was conducted on a sample of 350 parents. The possible links between parenting practices and some parental demographic indicators were also investigated (gender, educational status, financial status, residential status, number of children in the family, number of family members). Research results show that nearly one third of parents use inadequate educational practices. Some parents' rearing practices are characterized by the absence of a reaction to children's unacceptable behaviour, by objecting, threatening, raising voice, abolishing privileges and corporal punishment. The financial and housing status of parents, the number of members in the family and the number of children have statistically significantly influenced the frequency of the implementation of some parenting practices. The obtained data point to the need for comprehensive and continuous support for parents in the development of parental skills.

Introduction

In modern pedagogical science children are the subject of their own development, and parents' educational practices are expected to focus on raising their children's responsibility, forming their critical thinking, independence and creativity. The new position of children, the changes in the values and the goals of education seek different parental rearing practices (Maleš, 2012). The different approaches to the phenomenon of parenting derived from Baumrind's classification of parenting styles (Baumrind, 1991) and Bowlby's theory of attachment (Bowlby, 1988) indicate the importance of the quality of early communication and interaction between children and parents, as well as other close entities. In his conception of parenthood, Juul (2008) emphasizes the importance of parental authority, the mutual dialogue between parents and children, the expression of interest in children, the knowledge of the children's needs and the parents' daily involvement in their children's life, in particular.

Despite the differences in the views on parenting, the various theoretical perspectives nevertheless agree on the importance of the emotional dimension of parenting, that is, the

¹ Doc. dr. sc. Assistant Professor, University of Zadar, Croatia, Department of Teacher and Preschool Teacher Education; email: dnbilan@gmail.com

² Dr. sc. Assistant Professor, University of Zadar, Croatia, Department of Religious Sciences; email: mmarijana2001@yahoo.com

importance of expressing love, warmth, acceptance, and responsiveness to children's needs. Therefore, effective communication that expresses warmth and acceptance of the children's needs is as important as that of the demands and needs of the parents. According to Gordon (1996, 2000), all child behaviours may be classified as acceptable and unacceptable behaviours. Parents often do not cope in the situations of their child's unacceptable behaviour. Good communication between parents and children is at the centre of Gordon's model of effective parenting. In good communication, unacceptable messages, such as threats, orders, moralizing, complaining, irony, mockery, criticism, blackmail, punishment, shouting etc., are avoided. Instead of these messages, adults use I-messages and positive feedback that expresses readiness to active listening to children, explains the reasons for the taken actions and clearly and unambiguously expresses the acceptance of children and their needs.

Analysing family communication, Koerner and Cvancara (2002) investigated two opposing family structures – conformity orientation and conversation orientation, which resulted in differences between communication patterns in the family. In conversation-oriented families, children are encouraged to express their feelings and thoughts freely, while in conformist-oriented families, children are expected to submit to parental orders and to refrain from expressing personal views. There is considerable research on the significant correlation between parenting rearing practices and child development, behaviour and achievement (Rinaldi and Howe 2012; Braza et al. 2015; Moed et al. 2016; Ekerim et al. 2017; Mesman et al. 2017; Iruka et al. 2018; Zeytinoglu et al. 2018; Wade et al. 2018).

Parenting is a very dynamic and complex phenomenon and its success depends on several factors. The child's development, whether positive or negative, is always influenced by the parents, so parents cannot give up their responsibilities despite the complexity of their role today (Francis, 2016, p. 259). Zloković and Nenadić-Bilan (2012) point to the relationship between the sense of satisfaction with parenting and the choice of rearing practices. *“The parental sense of competence includes the parent's assessment of the self-efficacy in the role of the parent and the assessment of satisfaction with fulfilling the parental role”* (Jurčević Lozančić and Kunert, 2015, p. 46). Parent education programs may reinforce their parental competencies. Dishion et al (2012) defined the concept of conscious parenting, which encompasses support for parents in the following areas: support for positive behaviour, the establishment of healthy boundaries, and the construction of family relationships by supporting parents in changing everyday interaction patterns.

Methodology

This research aimed to study the parents' reactions to unacceptable behaviours of their children, i.e. to measure the frequency of the use of certain parental educational practices in situations when their children misbehave. The aim of the research was also to determine whether parents' educational practices are in correlation with some parental demographic factors (gender, educational status, financial status, residential status, number of children in the family, number of family members).

Regarding the problem of the research, we selected a convenience sample. The research sample included 350 parents of preschool children attending preschool programs. Such a sample was selected because of the availability of parents and their continuous presence at the preschool institution.

The sample was comprised of a larger proportion of women (77.7 % women and 22.3 % men). According to the educational status, there is an equal proportion of participants with secondary school leaving certificate and college or university degrees - 169 (48.3%), while four parents (1.1%) had completed primary school. There were eight parents with a scientific degree (2.3%). With regard to the residential status, 179 participants (51.1%) live in their own flat, 76 participants (21.7%) live with their parents or relatives, 66 participants (18.9%) live in their own house, and 29 participants (8.3%) are subtenants. The study examined the participants' subjective assessment of their financial status based on the assessment of their own status compared to the status of others (Wood, 1996). According to the subjective assessment of financial status, most of the participants consider their financial status to be average (N = 203; 58.0%), while 130 participants (37.2%) consider their financial status to be good. Only seven participants (2%) rated their financial status as excellent. Nine participants (2.5%) said they were in poor financial condition, and one participant (0.3%) rated the financial status as a very poor. Data on the number of family members are as follows: 177 four-member families (50.6%), 103 three-member families (29.4%), 43 five-member families (2.3%), 15 two-member families (4.3%), 9 six-member families (2.6%), two seven-member families (0.6%) and one eight-member family (0.3%). With regard to the number of children in the family, there are 181 families with two children (51.7%), 135 families with one child (38.6%), 30 families with three children (8.6%), 3 families with four children (0.9%), and one family with five children (0.3%).

We used Gordon's (1996, 2000) model of good communication to construct questionnaire particles with questions about educational practices. Parents made a statement regarding the frequency of use of the following practices: noticing children's bad behaviour without

responding to bad behaviour; raising the voice or yelling; asking children to correct misbehaviour; threatening with punishment without punishment; objecting to children; providing feedback to children how their behaviour was perceived; abolition of privileges; corporal punishment of children (slapping, spanking) and talking to children about the reasons for bad behaviour. Parents rated each question particle with a four-point scale: never; rarely; often; always.

Analysis and Interpretation of Research Results

Parents' educational practices on children's unacceptable behaviours

Table 1 shows the parents' answers about the use of some educational practices in situations of children's unacceptable behaviours.

EDUCATIONAL PRACTICES	Noticing children's bad behaviour without responding		Raising their voice or yelling		Asking children to correct misbehaviour		Threat of punishment without punishment		Objecting to children	
	Mean	1,73	2,64	3,27	2,16	2,14				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Never - 1	155	44.3	2	0.6	0	0	65	18.6	65	18.6
Rarely - 2	139	39.7	139	39.7	35	10	173	49.4	176	50.3
Often - 3	51	14.6	191	54.6	185	52.9	103	29.4	103	29.4
Always - 4	5	1.4	18	5.1	130	37.1	9	2.6	6	1.7
TOTAL	350	100	350	100	350	100	350	100	350	100

EDUCATIONAL PRACTICES	Providing feedback to children how their behaviour was perceived		Abolition of privileges		Corporal punishment of children		Talking to children about the reasons for bad behaviour		Something else	
	Mean									
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Never - 1	4	1.1	50	14.3	107	30.6	0	0	0	0
Rarely - 2	47	13.4	175	50	223	63.7	26	7.4	0	0
Often - 3	156	44.6	106	30.3	19	5.4	160	45.7	0	0
Always - 4	143	40.9	19	5.4	1	0.3	164	46.9	0	0
TOTAL	350	100	350	100	350	100	350	100	0	0

Table 1. Parents' educational practices on children's unacceptable behaviours

Based on the collected data, first we are focusing on the parental educational practices that could be categorized, according to Gordon (1996), as the language of unacceptance or ineffective communication. Noticing children's bad behaviour, 44.3% of parents (N=155) always respond, while 39.7% of parents (N=139) often respond to an unacceptable behaviour. On the other hand, 16% of parents (N=56) never or rarely respond to an unacceptable behaviour, which is a wrong practice, since in such a situation pedagogically it is correct to send feedback to children about unacceptable behaviour. In case of unacceptable behaviour, 32 % of parents (N=112) often or always threaten with punishment. This reaction of the parents represents the so-called you-message that is characterized by a language of unacceptance and aims at the children's obedience and adaptation to parents' demands. According to Gordon's model of successful relationships (Gordon, 1996), the threat of punishment is an ineffective communication, by which the relationship of trust and understanding between parents and children is gradually eroding. Additionally, 29.4 % (N=103) of parents often use objecting to children, while 1.7 % (N=6) of parents always use objecting. The rearing practice of abolishing some privileges, as a form of punishment, is often or always used by 35.7% of parents (N =125), while 14.3% of parents (N=50) never use this practice. Over half of the parents, 54.6% (N=191), often raise their voices or yell at children, while 5.1% of parents (N=18) always raise their voice

or yell at children. Corporal punishment is often used by 5.4% of parents (N=19). According to the results of our research, 69.4% of parents (N=243) still use corporal punishment, regardless of frequency of use³. Corporal punishment and other degrading forms of punishment could lead to aggression and delinquent behaviour of young people (Knox, 2010), so parents should be introduced to positive educational practices.⁴

Educational practices such as asking children to correct unacceptable behaviour, talking to children about the reasons for misbehaving and providing feedback to children on how children's behaviour was perceived are features of effective communication and positive parenting. The percentage of parents who have always used positive parenting practices to respond to their children's unacceptable behaviour are as follows: 37.1% of parents (N=130) would always ask children to correct misbehaviour; 40.9% of parents (N=143) always provide feedback to children how their unacceptable behaviour was perceived; 46.9% of parents (N=164) always talk to children about the reasons for their misbehaviour.

With regard to the educationally appropriate and consistent parental practices⁵, it can be concluded that:

- 44.3% of parents always respond to the children's unacceptable behaviour;
- 0.6 % of parents never raised their voice or yelled at children;
- 37.1% of parents always ask children to correct misbehaviour;
- 18.6% of parents never threaten with punishment;
- 18.6% of parents never object to children;
- 40.9% of parents always provide feedback to children how their behaviour was perceived;
- 14.3% of parents never abolish privileges;
- 30.6% of parents never use corporal punishment;
- 46.9% of parents always talk to children about the reasons of misbehaviour.

³ Gaudiosi (2005) notes that 94% of the Americans occasionally spank as a way of disciplining preschoolers, while Smith et al (2005) indicates that 80% of the 26-year-old young adults say they received some form of corporal punishment during childhood.

⁴ The aim of the Council of Europe's Initiative against Corporal Punishment is to prohibit all forms of corporal punishment and promote positive parenting and culture (Daly, 2007). According to the Croatian law regulations, the prohibition of corporal punishment of children in the family is provided, among other regulations, by the law on protection from domestic violence (Zakon o zaštiti od nasilja u obitelji, 2009).

⁵ Only *always* and *never* data for positive and negative reactions of parents are shown.

Our findings also reveal that a certain percentage of parents use unacceptable practices to their children's misbehaviour⁶, which may further contribute to the occurrence of risk factors in the family environment. Specifically, the parents' following negative educational practices are identified:

- 55.7% of parents rarely, often or never respond to their children's unacceptable behaviour;
- 99.4% of parents rarely, often or always raise their voice or yell at the children;
- 62.9% of parents rarely, often or never ask children to correct their misbehaviour;
- 81.4% of parents rarely, often or always object to children because of the children's misbehaviour;
- 59.1% of parents rarely, often or never provide feedback to the children how their misbehaviour was perceived;
- 85.7% of parents rarely, often or always abolish privileges in the case of the children's unacceptable behaviour;
- 81.4% of parents rarely, often or always threaten with punishment without punishment;
- 69.4% of parents rarely, often or use corporal punishment;
- 53.1% of parents rarely, often or never talk to children about the reasons of their misbehaviour.

The results show that many parents use negative communication reactions to their children's unacceptable behaviour, and do not demonstrate the skills of good communication.

Correlation of parental educational practices with some demographic indicators

Table 2 presents data on the parental educational practices in situations of children's unacceptable behaviour regarding the parents' demographic characteristics: gender, educational status, financial status, number of family members, number of children and residential status.

⁶ Percentages of *rarely/often/always* responses for negative parental practices and percentages of *rarely/often/never* responses for positive parental practices are shown. Namely, the rarely used negative parenting practices indicate parents' inconsistency, confuse children, and may have negative effects.

EDUCATIONAL PRACTICES		Gender	Educational status	Financial status	Family members	Number of children	Residential status
Noticing, not responding	χ^2	.033	5.052	10.615	12.612	17.012	5.176
	P	.855	.168	.031	.050	.002	.159
Raising voice or yelling	χ^2	.139	6.929	5.104	16.359	6.934	5.577
	P	.709	.074	.277	.012	.139	.134
Asking children to correct misbehaviour	χ^2	.264	13.248	4.969	7.059	6.877	6.572
	P	.607	.004	.290	.315	.143	.087
Threatening with punishment without punishment	χ^2	1.926	.830	6.797	4.128	.772	9.857
	P	.165	.842	.147	.659	.942	.020
Objecting to children	χ^2	5.834	2.074	5.282	15.903	12.670	12.288
	P	.016	.557	.260	.014	.013	.006
Providing feedback to children about their behaviour	χ^2	.053	14.657	7.547	11.806	7.259	.901
	P	.817	.002	.110	.066	.123	.825
Abolition of privileges	χ^2	.248	1.079	1.295	13.257	8.704	1.018
	P	.619	.782	.862	.039	.069	.797
Corporal punishment of children	χ^2	1.849	.973	1.416	1.848	.979	2.765
	P	.174	.808	.841	.933	.913	.429
Talking about the reasons for misbehaviour	χ^2	.349	3.514	19.267	7.098	5.871	1.877
	P	.555	.319	.001	.312	.209	.598

Table 2. The use of parents' educational practices regarding certain demographic variables

Gender

Objecting as a response to children’s unacceptable behaviour is often or always used by 42.3% of fathers and 27.9% of mothers, while the same practice is rarely or never used by 72.1% of mothers and 57.7% of fathers. These differences indicate a possible correlation between parental objection and parental gender ($\chi^2=5.834$; $C=0.13$; $P=.016$). However, analysis of variance did not confirm the variability between the groups of male and female subjects ($F=2.699$; $P> 0.05$), so mothers and fathers did not differ significantly in the use of objecting as a reaction to children’s unacceptable behaviour.

Educational status

Parents of different educational status differ from one another in asking children to correct their unacceptable behaviour. As there is an equal number of parents with secondary school leaving

certificate (N=169) and university degree (N=169), data analysis shows that parents with a university degree are more likely to ask a child to correct an unacceptable behaviour. Furthermore, 16% of parents (N=27) with completed secondary education and 4.7% of parents (N=8) with university degrees never or rarely ask children to correct their misbehaviour. The probability of correlation between parents' educational status and the request for behaviour correction was indicated by the values of chi-square ($\chi^2= 3.248$; C=19; P=.004). However, the analysis of variance did not identify statistically significant differences in the use of the mentioned educational practice concerning the parents' educational status (F=2.649; P> 0.05).

Considering educational status, different data were found about the parents' practice of providing feedback to children: 100% of parents with a science degree, 88.2% of parents with completed secondary education, 83.4% of parents with university degree, and 25% of parents with primary school education often or always do that. Chi-square test and contingency coefficient indicate the probability of a correlation between the practice of providing feedback to children and the parents' educational status ($\chi^2=14.657$; C=0.20; P=.002). However, analysis of variance did not confirm statistically significant correlation between the educational practice and the parents' educational status (F=3,401; P >0, 05). Regarding educational status, parents do not significantly differ in situations when children need to be provided with feedback about their misbehaviour.

Financial status

Parents differ in the frequency of responding to unacceptable behaviour of the children with regard to their financial status. Comparing the two most represented categories of parents concerning financial status, 88.2% of parents (N=179) of average material status and 80% of parents (N=104) of good material status often or always do not respond when they notice their children's misbehaviour. The differences are significant ($\chi^2=10.615$; C=17; P=.031). Analysis of variance also indicated a statistically significant correlation between the absence of parents' reaction and their financial status (F= 3.571; P >0.05). Parents of better financial status seem more likely not to react when they notice an unacceptable behaviour of their children. Possible explanations of observed tendency may be various, beginning by the parents' higher orientation of a better financial status towards their business responsibilities and earning income to the lack of time devoted to their families and children. In any case, not only the parents' unresponsiveness but also the lack of the parental involvement in the process of the children's education may cause an emergence of a "death spiral" that destroys such an important continuity

of the educational process and may result in the various personality disorders (Mariani-Meloni, 2004, p. 91) in the end.

Parents differ in their use of the educational practice of talking about the reasons for children's misbehaviour regarding their financial status. Parents of average financial status are more likely to discuss the reasons for their children's unacceptable behaviour. Considering the other two categories of parents' financial status, parents of excellent financial status more often talk to their children about their misbehaviour compared to the parents of poorer financial status. Chi-square test and contingency coefficient indicate the probability of a correlation between talking to children about the reasons of their behaviour and the parents' financial status ($\chi^2=19.267$; $C=0.23$; $P=.001$), but analysis of variance statistically did not confirm significant correlation ($F=2.526$; $P > 0.05$).

Residential status

There have been differences between parents regarding the threat of punishment and their residential status. Threatening with punishment is often or always used by 42.4% of parents living in their own house, 39.5% of parents living with their own parents, 34.5% of those who are subtenants and 24.6% of those who live in their own flat. Chi-square test and contingency coefficient indicate the probability of a correlation ($\chi^2 = 9.857$; $C=0.17$; $P=.020$). Analysis of variance confirm the statistically significant difference regarding the threat of punishment and the parents' residential status ($F=4.0558$; $P > 0.05$). Parents living in their own flat less often threaten with punishment in the case of children's unacceptable behaviour. We assume that several factors moderate the impact of the residential status on threatening with punishment, so it is not possible to determine the cause and effect sequence quite clearly.

Parents differ in terms of their residential status when responding to children's unacceptable behaviour. The use of objecting as a reaction to children's unacceptable behaviour is correlated with the parent's residential status ($\chi^2=12.288$; $C=0.18$; $P =.006$). Analysis of variance confirmed the statistical significance of the correlation ($F= 3.746$; $P > 0.05$). The results reveal that parents living in the house with their parents (42.1%) or in their own house (40.9%) are most likely to object to children. Parents living in their own flat were the least inclined to object to children (76.5%). Living in one's own house may cause additional problems compared to living in one's flat (e.g. greater care of house maintenance, greater financial investment, etc.), so parents, burdened with additional worries, may be more likely to respond with negative communication patterns. Parents living together with their own parents may find themselves, in relation to other parents living alone, under the pressure of daily negotiation and

harmonization with the third generation. This may be reflected in the increased incidence of impatience and nervousness in communicating with children, and thus in the more frequent use of objection as a reaction to unacceptable children's behaviour.

Number of children in family

Regarding the number of children in the family, a difference was observed in the absence of parental responses to unacceptable children's behaviour. As there were relatively few parents of three or more children in the sample, conclusions should be drawn cautiously. There is never or rarely a response to children's unacceptable behaviour in 86.7% of parents of one child, 84% of parents of two children, and 80% of parents of three children. On the other hand, 13.3% of parents of one child, 16% of parents of two children, 20% of parents of three children and 100% of parents of four children often or always do not respond to the children's unacceptable behaviour. It seems that parents of fewer children more frequently respond to their children's unacceptable behaviour. This may be partly due to the concentration of time available on one child, but also to the fact that in families with more children, older children take on the role of adults and help or warn the younger siblings' misbehaviour. Correlation between the number of children in the family and the absence of a parental response was confirmed by χ^2 and the coefficient of contingency ($\chi^2=17.012$; $C=0.22$; $P=.002$). However, analysis of variance did not confirm a statistically significant correlation ($F=3.251$; $P> 0.05$).

Concerning the number of children, there are also differences in the use of an objection as a parental educational practice. In the families with more children, parents more often use the objection as an educational response to children's unacceptable behaviour ($\chi^2 =12.670$; $C=0.19$; $P=.013$). Analysis of variance confirmed a significant correlation between parents' objecting to children and number of children ($F=3.504$; $P> 0.05$).

Number of family members

The study examined the frequency of use of raised voice or shouting in relation to the number of family members. The sample includes more families with three ($N=103$) and four members ($N=177$), while there are fewer families with five ($N=43$), two ($N=15$), seven ($N=7$) and eight members ($N=8$). Therefore, the two largest groups of parents, those who come from families with three or four members, will be compared. Raised voice or shouting in response to unacceptable children's behaviour is often or always used by 67.8% of parents from four-member families and 46.6% of parents from three-member families. The same practice was never or rarely used by 53.4% of parents from three-member families, and 32.2% of parents

from four-member families. It seems that parents coming from families with four members are more inclined to raise their voice or shout in response to unacceptable children's behaviour. The observed difference among parents with different number of family members was significant ($\chi^2 = 16.359$; $C = 0.21$; $P = .012$), however, analysis of variance showed that the difference was not statistically significant ($F = 2.389$; $P > 0.05$).

According to the data obtained, there is also probability of a correlation between parental objection to children and the number of family members ($\chi^2 = 15.903$; $C = 0.21$; $P = .014$), i.e. there is a tendency that parents living in families with more members more often object to their children. Analysis of variance revealed a statistically significant difference in variability between the groups of these parents ($F = 4.263292$; $P > 0.05$). The research results indicate that parental objecting is more frequent in larger families, so special attention should be paid to parents in families with more members and it is necessary to support them in fulfilling their parental role.

Concerning the abolition of some privileges in reaction to the children's misbehaviour, parents' responses varied according to the number of family members. Abolition of privilege is often or always used as an educational practice by 77.8% of parents from six-member families, 40.1% of parents from four-member families, 33.3% of parents from two-member families, 30.2% of parents from five-member families, 28.2% of parents from three-member families. Two parents from seven-member families, and one parent from eight-member family never or rarely use such a reaction to their children's misbehaviour. As the number of seven-member ($N = 2$) and eight-member families ($N = 1$) is small, the data on other family subgroups will be compared. Chi-squares and contingency coefficients indicate probability of correlation between the abolition of privileges and the number of family members ($\chi^2 = 13.257$; $C = 0.19$; $P = .039$). Analysis of variance revealed that the variability between groups was statistically significant ($F = 4.486$; $P > 0.05$). The abolition of privileges is the least used by parents from families with three members. This practice is used in families where the mother and father focus on one child and are likely to be more permissive to their child's unacceptable behaviour. In this research parents from four and six-member families were most likely to use the abolition of privilege in response to unacceptable children's behaviour. There is a growing tendency for parents coming from families with more members to raise children by abolishing some privileges.

Concluding remarks

Our analysis suggests that almost one third of parents use inadequate educational practices. The educational practices of some parents are burdened with unresponsiveness to their children's misbehaviour, objecting, threatening, shouting, abolishing privileges, and use of corporal punishment. The use of language of unacceptance (Gordon, 1996) makes children inaccessible – children become detached, avoid conversation, hide their thoughts and feelings, and develop defence mechanisms. These upbringing practices destroy mutual acceptance and trust, disrupt the family atmosphere of harmony and seriously distort the children's integrity. The outcomes of such parenting could result in the children's low level of self-esteem, negative self-image, various forms of aggression and other problems in children's behaviour. Opposite to dysfunctional and rude parenting, good parenting practices are characterized by sensitivity to children's needs, support for children's positive behaviours, good communication, respect and love. Therefore, it would be useful for parents to focus primarily on discovering the positive traits of their children, not only on their failings (Tagliabue, 2008, p. 14; Isaacs, 2012, p. 23). Moreover, children have an existential need to be recognized and positively valued in their uniqueness, Bellingeri will say "ematically nurtured" (2011, p. 132), in order to be able to grow according to the capacity of one's own personality. It is necessary to create such an educational "climate" in which mutual respect, personalities and rights are realized (Messildine, 2008, p. 332), as well as to establish good communication with children based on the language of acceptance, what will provide a sufficiently good "living space" in which the development of the children's abilities and their willing personality structure is not impeded (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006, p. 184).

The research data on the use of some educational practices in view of parents' demographic characteristics indicates that there is no correlation between educational practices with parents' educational status and their gender. Parents do not differ in the use of some educational practices regarding these variables. However, financial and residential status, the number of family members and the number of children significantly influenced the frequency of the use of certain parental educational practices. The results of this research confirm the correlation between the financial status and the absence of parental reactions to their children's unacceptable behaviour, residential status and threats, number of family members and objecting, number of children and objecting, residential status and objecting and number of family members and abolition of privileges. Parents with better financial status appear to be more likely not to respond when they notice unacceptable children's behaviour ($F=3.571$;

$P > 0.05$). Parents living in their own flat less frequently threaten with punishment in the case of unacceptable behaviour of children ($F = 4.055$; $P > 0.05$). There is a tendency of more frequent use of objecting as an educational practice by parents living in families with a larger number of members ($F=4.263$; $P > 0.05$), as well as in families with a larger number of children ($F=3.504$; $P > 0.05$), as well as in families living in their own house or in a house with their parents ($F=3.746$; $P > 0.05$). As the number of family members increases, parents' inclination to abolish some privileges also increases ($F=4.486$; $P > 0.05$). Our findings indicate that financial and residential status, number of family members and number of children significantly influenced the frequency of applying certain parental educational practices. According to some other studies (e.g. Raboteg and Pećnik, 2006), financial difficulties are associated with parenting practices that are less consistent and supportive in upbringing and may have an indirect effect on other parenting behaviours.

This research reveals that parents need support in developing positive parenting skills, especially in situations where children unacceptably behave as well as in situations of their developmental and other crises. Consistent use of good communication and the language of acceptance is also important. It is essential to an effective educational action that can develop only in one dynamic educational relationship between parents and their child (Macario, 2003, p. 93). Therefore, parents should be aware of the elements of parental competence and the procedures that could jeopardize the positive parental actions (Francis, 2016, pp. 263–273). The results indicate a possible risk group of parents who may need help in introducing positive and effective parenting, which means they need to respect the integrity of their children and ensure a non-violent family environment that excludes all forms of physical and psychological punishment of children.

Although parent education activities in preschool institutions have been organized more and more frequently over the past decade, the research has identified the need for comprehensive and continuing parents' education in the successful performance of responsible parenting tasks. Parent education is a key task in promoting “preventative education” (Corominas, 2011, pp. 71–72) in order to prevent the negative consequences of their inappropriate upbringing in the case of unacceptable behaviours of children.

REFERENCES

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style of adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56–95. DOI: [10.1177/02724316911111004](https://doi.org/10.1177/02724316911111004)
- Bellingreri, A. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. Berscia: La Scuola.
- Bowlby, J. (1988). *Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Braza, P., Carreras, R., Munoz, J.M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., Cardas, J., Sánchez-Martín, J. R. (2015). Negative Maternal and Paternal Parenting Styles as Predictors of Children's Behavioral Problems: Moderating Effects of the Child's Sex. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 847–856. DOI: [10.1007/s10826-013-9893-0](https://doi.org/10.1007/s10826-013-9893-0)
- Contini, M. , Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Corominas, F. (2011). *Kako odgajati volju*. Split - Zagreb: Verbum – Obiteljsko obogaćivanje.
- Daly, M.(ed.) (2007). *Parenting in contemporary Europe – a positive approach*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dishion, T.J., Stormshak, E. A., Kavanagh, K. (2012). *Everyday parenting: A professional's guide to building family management skills*. Champaign: Research Press.
- Ekerim, M., Selcuk, B. (2017). Longitudinal Predictors of Vocabulary Knowledge in Turkish Children: The Role of Maternal Warmth, Inductive Reasoning, and Children's Inhibitory Control. *Early Education and Development*, 29(3): 324–341. DOI: [10.1080/10409289.2017.1407607](https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1407607)
- Francis P. P., (2016). *Amoris laetitia. Post-synodal Apostolic Exhortation on Love in the Family*. [online] http://w2.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/Documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html (Retrieved 29.07.2019).
- Gaudiosi, J. (2005). Child Maltreatment 2005. *US Department of Health and Human Sources*. <http://www.acf.dhhs.gov/programs/cb/pubs/cm05/index.htm/> (Retrieved 2.12.2018.)
- Gordon, T. (1996). *Škola roditeljske djelatnosti*. Zagreb: Poduzetništvo Jakić.
- Gordon, T. (2000). *Parent Effectiveness Training: The Proven Program for Raising Responsible Children*. New York: Three Rivers Press.
- Iruka, I.U., De Marco. A., Garrett-Peters, P. (2018). Profiles of academic/socioemotional competence: Associations with parenting, home, child care, and neighborhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54: 1–11. DOI: [10.1016/j.appdev.2017.11.002](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.11.002)
- Isaacs, D. (2012). *Izgrađivanje karaktera*. Split: Verbum.

- Jull, J. (2008). *Život u obitelji: Najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Jurčević Lozančić, A., Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori*, 10(2), 39–48. DOI: [10.32728/mo.10.2.2015.03](https://doi.org/10.32728/mo.10.2.2015.03)
- Knox, M. (2010). On Hitting Children: A Review of Corporal Punishment in the United States. *Journal of Pediatric Health Care*, 24(2), 103–107. DOI: [10.1016/j.pedhc.2009.03.001](https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2009.03.001)
- Koerner, A.F., Cvancara, K.E. (2002). The influence of conformity orientation on communication patterns in family conversation. *The Journal of Family Communication*, 2, 133–152. DOI: [10.1207/S15327698JFC0203_2](https://doi.org/10.1207/S15327698JFC0203_2)
- Macario, L. (2003). *Educare. Guidare a vivere nella verità e nell'amore*. Roma: Logos Press.
- Maleš, D. (2012). Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 67: 13–15.
- Mariani, V. – Meloni, E. (2004). *Costruire l'uomo. Percorsi di progettazione personale e comunitaria*. Bologna: Dehoniane.
- Mesman, J, Minter, T., Angged, A, Cissé, I., Salali, G. D., Bamberg Migliano, A. (2017). Universality Without Uniformity: A Culturally Inclusive Approach to Sensitive Responsiveness in Infant Caregiving. *Child Development*, 89(3), 837–850. DOI: [10.1111/cdev.12795](https://doi.org/10.1111/cdev.12795)
- Missildine, H. W. (2008). *Il bambino che sei stato*. Gardolo (TN): Erikson.
- Moed, A., Gershoff, E., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T., Liew, J. (2016). Parent–child negative emotion reciprocity and children's school success: An emotion-attention process model. *Social Development*, 26(3), 560–574. DOI: [10.1111/sode.12217](https://doi.org/10.1111/sode.12217)
- Raboteg, Z., Pećnik, N. (2006). Bračni status, financijske poteškoće i socijalna podrška kao odrednice roditeljske depresivnosti i odgojnih postupaka. *Društvena istraživanja*, 15(6), 961–985.
- Rinaldi, C. M., Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 266–273. DOI: [10.1016/j.ecresq.2011.08.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.001)
- Smith, A. B., Gollop, M., Taylor, N. J., Marshall, K. (2005). *The discipline and guidance of children: A summary of research*. Dunedin and Wellington: Children's Issues Centre and Office of the Commissioner for Children.
- Tagliabue, A. (2008). *La scoperta delle emozioni*. Gardolo (TN): Erikson.

- Wade, M., Jenkins, J.M., Venkadasalam, V. P., Binnoo-Erez, N., Ganea, P. A. (2018). The role of maternal responsiveness and linguistic input in pre-academic skill development: A longitudinal analysis of pathways. *Cognitive Development*, 45, 125–140. DOI: [10.1016/j.cogdev.2018.01.005](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.01.005)
- Wood, J. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 520–537. DOI: [10.1177/0146167296225009](https://doi.org/10.1177/0146167296225009)
- Zakon o zaštiti od nasilja u obitelji. (2009). *Narodne novine*, 137.
- Zeytinoglu, S., Calkins, S., Leerkes, E. M. (2018). Maternal emotional support but not cognitive support during problem-solving predicts increases in cognitive flexibility in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 12–23. DOI: [10.1177/0165025418757706](https://doi.org/10.1177/0165025418757706)
- Zloković, J., Nenadić-Bilan, D. (2012). Neke odrednice zadovoljstva u obnašanju roditeljske uloge u odnosu na odabir odgojnih postupaka. *Magistra Iadertina*, 61(1-2), 191–212.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2020.1-2.11

BABAI, ZSÓFIA¹ – KOVÁCSNÉ VINKOVICS, ÉVA²

Erlebnisorientierter Zweitspracherwerb in der frühen Kindheit

Im folgenden Beitrag möchten wir die Prinzipien und die Praxis des kommunikations- und erlebnisorientierten Fremdspracherwerbs in der frühen Kindheit vorstellen. Das Ergebnis der Zweitsprachförderung hängt hauptsächlich von der Persönlichkeit der PädagogInnen und ihren Methoden, aber auch von der Motivation der Kinder ab. Der wichtigste Faktor bei der frühen Sprachförderung ist der erlebnisorientierte Prozess, der in den Themen des Kindergartenjahres realisiert werden kann. Die Hauptaktivität der Kinder ist die Spieltätigkeit, in der Kinder alltägliche Situationen in der Realität erleben können. Diesen Ansatz integrieren wir in die theoretische Ausbildung der KindergartenpädagogInnen mit Fachgebiet Deutsch, den sie dann in ihrer beruflichen Praxis nutzen können. Im vorliegenden Beitrag soll die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit der Durchsetzung der erlebnis- und kommunikationsorientierten Zweitsprachvermittlung gelenkt werden, die beim erfolgreichen Erwerb und bei der nachhaltigen Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse unerlässlich ist.

1. Theoretische Begründung

1.1. Spracherwerb in der frühen Kindheit

Unter Muttersprache oder Erstsprache wird die Sprache verstanden, die in der Kindheit in natürlicher Umgebung und auf natürliche Art und Weise erworben wird (Apeltauer, 1997).

Als Zweitsprache wird die Sprache betrachtet, die eine Person zu einem späteren Zeitpunkt, ab dem Alter von 3-4 Jahren ähnlich wie ihre Muttersprache erwirbt, wenn sich die Person der Strukturen der Muttersprache schon bewusst, deren Erwerb aber noch nicht abgeschlossen ist. Deswegen kann die Grenze zwischen Erstsprache und Zweitsprache nicht eindeutig bestimmt werden und es ist schwer zu entscheiden, ob die Rede von Doppelerstspracherwerb oder Zweitspracherwerb ist (Klein, 1992). Die Fremdsprache ist die Sprache, die im gesteuerten Rahmen erworben wird und in der Umgebung in der Alltagskommunikation nicht gesprochen wird.

¹ nyelvtanár, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikáció-tudományok Intézete; email: babai.zsofia@uni-sopron.hu

² tanársegéd, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikáció-tudományok Intézete; email: vinkovics.eva@uni-sopron.hu

Ein wichtiges Kriterium des Spracherwerbs ist das Alter. In der frühen Kindheit (3-10 Jahre) wird von kindlichem Spracherwerb gesprochen, wenn sich das Kind des Zusammenhangs des Sprachgebrauchs und der grammatikalischen Regeln nicht bewusst ist. Das Kind erwirbt eine Zweit- oder Fremdsprache wie seine Muttersprache, natürlich und unbewusst (Apeltauer, 1997).

In der frühen Kindheit entwickeln sich in erster Linie die rezeptiven Fertigkeiten im institutionellen Zweitspracherwerb, die zu erwerbende Sprache soll jedoch unter Beachtung der Funktionalität auch im produktiven Bereich gefördert werden.

1.2. Voraussetzungen für den Fremdspracherwerb

Der Erwerb der Fremdsprache basiert auf der Muttersprache. Deshalb ist es in allen Erziehungsbereichen wichtig, so z.B. beim Erzählen einer Geschichte in der Fremdsprache, dass die Vorbereitung in der Muttersprache durchgeführt wird. Dadurch wird auch die Erstsprache, die Erstsprachkompetenz gefördert, was ebenfalls zu den Aufgaben einer Institution gehört, in der der Spracherwerb stattfindet.

Der emotionale Faktor spielt in diesem Prozess eine herausragende Rolle. Kümmern sich die PädagogInnen liebevoll um die Kinder, wird die Sprachvermittlung, bzw. Sprachförderung mit größter Wahrscheinlichkeit erfolgreich. Auch eine positive Einstellung der Sprache gegenüber, die von den PädagogInnen vermittelt wird, gehört dazu. Wenn diese bestehen, kann sich ein gegenseitiges Vertrauen zwischen den PädagogInnen und dem Kind bilden, und dadurch entwickelt sich die Motivation im Kind zum Spracherwerb, wodurch das Interesse für die Sprache aufrechterhalten wird.

In der frühen Kindheit ist die Förderung der verbalen kommunikativen Fähigkeit erstrangig, deswegen ist es relevant, dass die PädagogInnen über eine gute kommunikative Fähigkeit in der Fremdsprache verfügen, über das Sprachniveau, das den Alterseigentümlichkeiten der Kinder entspricht, im Klaren ist und davon ausgehend die Sprachförderung durchführt.

Reich formuliert die Ziele der Sprachförderung im Kindergarten, deren Reihenfolge wir unter Berücksichtigung der Teilbereiche der funktionellen Zweisprachigkeit wie folgt bestimmen:

- das Kind versteht die Anweisungen der Pädagogin,
- das Kind ist fähig, die erzählten Geschichten mitzuerleben,
- es kann die Gegenstände, Ereignisse benennen, über seine Erlebnisse sprechen.

- es bereitet ihm Freude, es ist ein Erlebnis, wenn es an der Reproduktion der Geschichten durch seine Äußerungen teilnehmen kann.
- das Kind kann mit den Personen in seiner Umgebung – mit anderen Kindern und Erwachsenen – seinem Alter entsprechend kommunizieren, es kann sie verstehen und sich mit ihnen verständigen (Reich, 2008).

Der Schlüssel des erfolgreichen Spracherwerbs in der frühen Kindheit ist die Anwendung entsprechender Methoden. Bei der Vermittlung ist einer der wichtigsten Faktoren die Erlebnisbasiertheit. Das Kind braucht im gesteuerten Spracherwerb vor der Verarbeitung eines Themas Erlebnisse, es soll reale Situationen erleben. Die Haupttätigkeit des Kindes in diesem Lebensalter ist das Spiel, in dem die Erlebnisse, Erfahrungen wieder bearbeitet, verarbeitet und die Kenntnisse des Kindes vertieft werden können. Die Spielsituation ist eine Tätigkeit, in der sich das Kind auf die Spieltätigkeit konzentriert, wodurch der Spracherwerb natürlich wird. Die Spielsituationen sichern den Kindern erneut Erlebnisse, deshalb soll die Pädagogin Spieltätigkeiten und authentische Kommunikationssituationen in den Erwerbsprozess einbauen. In diesen Alltagssituationen haben die Kinder die Möglichkeit, sich die Sprachgebrauchsformen situations- und rollengemäß anzueignen.

Da die Fremdsprache in den ersten drei Klassen der Grundschule in Ungarn kein Pflichtfach ist, können die Methoden der Sprachvermittlung denen im Kindergarten sehr ähnlich sein, sie können sogar übereinstimmen. Die PädagogInnen sollen sich auf diesen Stufen von der traditionellen Sprachvermittlung loslösen und berücksichtigen, dass der Spracherwerb auch emotionale Bezüge hat. Darum ist es zu Beginn des Spracherwerbs sehr wichtig, welche Einstellung sich im Kind zur Sprache herausbildet. Darin spielen die PädagogInnen die Hauptrolle, sie sind für das Kind Vorbilder. Ihre positive Einstellung zur vermittelten Sprache, ihre sicheren Sprachkenntnisse, bzw. die aktive Verwendung der Fremdsprache in den Anregungen/Spracheinheiten sind unabdingbare Voraussetzungen des erfolgreichen, hemmungsfreien, auch im Weiteren anwendbaren Spracherwerbs.

Die PädagogInnen sollen in ihrer Arbeit die geeigneten Methoden und Lehrstoffe passend auswählen.

Es soll vor Augen gehalten werden, den Kindern schon anfangs bei der Erlebnissammlung nutzbare Sprachkenntnisse zu vermitteln. Es ist wichtig, dass die Kinder schon während des Erwerbs in echten Situationen solche Erlebnisse erhalten, durch die sie den Nutzen und den Wert der erworbenen Sprache erfahren können.

Aus diesem Grunde soll die Sprachvermittlung auf das Einbeziehen lebensnaher Situationen basieren und in Tätigkeiten eingebettet sein.

Die PädagogInnen sollen im Erziehungs- und Schuljahr Themen bearbeiten, die im Alltag der Kinder vorzufinden sind, wodurch in vielen Kommunikationssituationen nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die Sozialkompetenz gefördert wird, was auch deswegen von Bedeutung ist, weil die wichtigste Domäne des Sprachgebrauchs die Partnerbeziehung ist.

1.3. Auf dem Weg zum erfolgreichen Zweitspracherwerb

Ein Thema wird in mehreren Einheiten verarbeitet, damit die wichtigsten Kriterien, bzw. das Prinzip der Wiederholung und Bereicherung zur Geltung kommen.

Die Einheiten beginnen mit einem Morgenkreis, dessen erstes Element dem echten Leben entsprechen z.B. bei der gegenseitigen Begrüßung werden die Begrüßungsformen geübt. Der Morgenkreis wird mit einem kurzen einfachen Gespräch fortgesetzt, das den Grundwortschatz enthält und als Einstimmung, Motivation dient. In diesem Gespräch können die PädagogInnen das Thema in der Muttersprache vorbereiten.

Den Schlussteil der Einheiten bildet der lebensnahe Situation entsprechend der Abschied, der mit einem Abschiedslied realisiert wird.

Da die Kinder zum Lernen unbedingt Erlebnisse, eigene Erfahrungen brauchen, soll die Pädagogin mit ihnen im optimalen Fall z.B. einen Ausflug unternehmen, wo sie Erlebnisse sammeln können. Statt eines Ausfluges kann die Pädagogin mit den Kindern auch einen Spaziergang machen, ihnen einen Kurzfilm zum Thema zeigen oder mit ihnen ein Bilderbuch betrachten.

Nach der Erlebnissammlung folgt die zweite Einheit, in der die PädagogInnen nach dem Morgenkreis in den Kindern mit einem motivierenden Gespräch die Erlebnisse neu erwecken und ihre Neugier auf das Thema aufrechterhalten.

Es ist gut, wenn die PädagogInnen die Verarbeitung der Themen mit einer kurzen Geschichte beginnen. Sie erzählt die Geschichte im Interesse des Verstehens zuerst in der Muttersprache, womit sie die Verarbeitung in der Fremdsprache vorbereiten kann.

Nach der ungarischen Geschichte folgt meistens die bildnerische Tätigkeit, in deren Rahmen die Kinder unter anderem die Mittel anfertigen, die zur Veranschaulichung der Geschichte, zu den anderen Tätigkeiten als Ergänzung dienen oder für die Dekoration des Gruppenraumes gedacht sind. Die Tätigkeit ist ein wichtiger Begleiter, weil die PädagogInnen inzwischen die Fremdsprache benutzen, den Kindern einfache Instruktionen geben, mit ihnen zum Thema Gespräche initiiert, Reime sagen, Lieder singen, bzw. mit einer einfachen

Kommunikation, Fragen den grundlegenden Wortschatz beibringen können, der zum Thema gehört und den Alterseigentümlichkeiten der Kinder entspricht.

Danach wird die Geschichte in der Fremdsprache erzählt. Die Geschichten soll man in der Fremdsprache natürlich in einer minimalisierten Version, mit Veranschaulichungsmitteln erzählen, damit die Kinder sie besser verstehen können. In die Geschichte sollen viele Dialogstellen eingebaut, bei den narrativen Textteilen soll das Minimalprinzip angestrebt werden. Mit Hilfe der Dialoge können sich die Kinder alltägliche, aktiv verwendbare Wörter, Ausdrücke aneignen, den einfachen deutschen Satzbau kennenlernen. Bei den narrativen Textteilen soll das Minimalprinzip angestrebt werden. Die Kinder können die kurzen, einfachen Dialoge leicht erwerben, die Szenen spielen, wodurch sie die lebensnahen Situationen, die in der Geschichte vorkommen auch in der Fremdsprache erleben können.

Nach dem Erzählen der Geschichte in der Fremdsprache lassen die PädagogInnen mit einfachen Fragen den Wortschatz der Fremdsprache üben. Im Sinne der Komplexität baut sie in die Verarbeitung schon bekannte, zum Thema passende Lieder, Reime ein und sie verwendet diese im Laufe der Fremdsprachenvermittlung.

Die PädagogInnen sollen zur Verarbeitung nicht nur Geschichten auswählen, die im traditionellen Sinne des Wortes für das Erzählen geeignet sind, sondern sie sollen die Sprachförderung mit Bewegung verbinden und mit den Kindern Bewegungsgeschichten verarbeiten. In einer gemeinsamen Tätigkeit verwenden sie die zur Verarbeitung gemeinsam gesammelten oder besorgten Produkte, Mittel, die auch in der Geschichte genannt werden, wobei auch die Fremdsprache zur Geltung kommen kann. Die Kinder können dadurch in einen Flow-Zustand geraten, nicht nur beim Hören der Geschichten, sondern auch in den Tätigkeiten, die damit verbunden sind.

Die einzelnen Themen können mit einem Gesellschaftsspiel abgeschlossen werden, das auch in Form eines interaktiven Gesellschaftsspiels gespielt werden kann. Es enthält Aufgaben, die sich auf das Thema beziehen, den erworbenen Wortschatz neu hervorrufen, bzw. gemeinsam in spielerischer Form und entspannter Atmosphäre gelöst werden.

Die Anregungen sollen aufeinander aufgebaut sein, damit die unerlässliche Wiederholung und das Feedback zur Sprachförderung gesichert werden.

Ein wichtiges Kriterium ist die Sicherung einer Kommunikation in vielen natürlichen lebensnahen Situationen, auf natürliche Weise, mit Berücksichtigung der Wortschatzerweiterung. Die Kommunikation ist die Grundlage für die Kontaktknüpfung, den Erwerb der Sprache, sowohl der Erst- als auch der Fremdsprache. Im Erwerbsprozess spielen

die typisch menschliche Sprachfähigkeit und das soziale Umfeld eine bedeutende Rolle (Kenesei, 2004).

Im frühen Spracherwerb wird die Bedeutung des Kindergartens betont. Es ist die Aufgabe des Kindergartens, das Interesse für Sprachen zu wecken und den Grundstein für den hemmungsfreien Sprachgebrauch zu legen.

Als Lehrende in der Ausbildung von PädagogInnen ist unser angestrebtes Ziel, unseren Studierenden die im Beitrag formulierten Ansichten und die Methode der erlebnisorientierten Sprachvermittlung näher zu bringen.

2. Praktische Umsetzung

Am Thema „Haustiere“ wird dargestellt, wie die komplexe, erlebnisorientierte Sprachvermittlung in Bereichen der Umwelt- und Bewegungserziehung umgesetzt werden kann. Zur Grundlage der Bearbeitung dient das Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ von den Brüdern Grimm.

2.1. Umwelterziehung

Die Bearbeitung des Themas beginnt mit einer Erlebnissammlung, z.B. mit einem Ausflug zu einem Bauernhof. Der Pädagoge/Die Pädagogin beobachtet mit den Kindern die Tiere, die im Märchen vorkommen. Beim Ausflug führt die Pädagogin mit den Kindern Gespräche darüber, welche Arbeiten der Bauer verrichten soll, sie beobachten und besprechen, wie sich die Tiere fortbewegen und was sie sagen, welche Laute sie geben. Sie ahmen die Bewegungsformen und Tierlaute nach. Unter anderem können sie die Tiere auch selbst streicheln und füttern.

Nachdem sie vom Ausflug zurückgekehrt sind, bauen sie im Gruppenraum gemeinsam einen Bauernhof, wobei der Pädagoge/die Pädagogin den Kindern Anweisungen auf Deutsch gibt und mit ihnen über die Tiere spricht. Im Gespräch erfüllt sie das Kriterium der Wiederholung und erweitert den Wortschatz der Kinder.

Der Pädagoge/Die Pädagogin zählt mit einem zum Thema passenden Reim aus, welche Kinder die Katzen, welche die Esel, welche die Hunde und welche die Hähne sind. Der Pädagoge/Die Pädagogin und die Kinder fahren mit einem Traktor auf den Bauernhof, die Pädagogin als Bäuerin, die Kinder als Tiere.

Der Pädagoge/Die Pädagogin (P) sagt dabei den Kindern folgende Instruktionen:

„Wir fahren jetzt auf den Bauernhof.“

„Ich bin die Traktorfahrerin.“

„Ich bringe euch (die Tiere) auf den Bauernhof.“

„Singen wir das Lied: >>Wir sind die Bremer Stadtmusikanten.<<“

Nachdem sie angekommen sind, setzen sie sich auf den Teppich und bilden einen Kreis. Sie ahmen die Tierlaute nach. Die Pädagogin fragt die Kinder:

P: *„Was sagt die Katze/der Esel/der Hund/der Hahn?“*

Die Kinder (K) antworten:

K: *„Die Katze sagt miau./Der Esel sagt IA./Der Hund sagt Wau./Der Hahn sagt kikeriki.“*

P: *„Was sind wir, Kinder?“*

P: *„Wir sind die Bremer Stadtmusikanten.“*

K: *„Wir sind die Bremer Stadtmusikanten.“*

Nach der Antwort beginnt der Pädagoge/die Pädagogin das Lied *„Wir sind die Bremer Stadtmusikanten“* zu singen. Die Kinder singen alle mit, dann bestimmt der Pädagoge/die Pädagogin, welche Kinder (wie sie ausgezählt wurden) singen sollen.

P: *„Jetzt sollen nur die Katzen singen.“*

P: *„Jetzt sollen nur die Hunde singen.“*

Sie singen unterschiedlich: im Normaltempo, langsam und immer schneller, leise und immer leiser.

Der Pädagoge/Die Pädagogin geht mit den Kindern zum selbstgebauten Bauernhof und regt die Kinder zu einem Gespräch an:

P: *„Welche Haustiere leben auf unserem Bauernhof?“*

K: *„Der Hahn.“*

P: *„Der Hahn lebt auf unserem Bauernhof.“*

Der Pädagoge/Die Pädagogin zählt mit den Kindern die Tiere einzeln:

P: *„Wie viele Pferde leben auf unserem Bauernhof?“*

K: *„1-2-3-4-5.“*

P: *„5 Pferde leben auf unserem Bauernhof.“*

Die Kinder sagen zu jedem Tier einen Reim oder sie singen ein Lied.

Die Anregung kann mit folgendem Spiel abgeschlossen werden:

Wo ist mein Futter?

<https://www.papiton.de/haba-meine-ersten-spiele-bauernhof-wo-ist-mein-futter-4679.htm>

2.2. Bewegungserziehung

P: „Kinder, wollen wir heute eine Wanderung machen?“

K: „Ja!“

P: „Gut. Wir besuchen einen Bauernhof.“

P: „Nehmen wir unsere Rucksäcke und gehen wir!“

Die Kinder gehen zum Rhythmus des Reimes zum Bauernhof: „**Muh, muh, muh, so ruft im Stall die Kuh...**“

P: „Wir sind angekommen.“

P: „Auf dem Bauernhof steht auch eine Mühle.“

Die Kinder sagen einen Reim und führen Armbewegungen aus wie die Flügel einer Windmühle: „**Die Mühle geht langsam, ...**“ (Babai–Kovácsné Vinkovics–Pruzinsky, 2019).

Der Pädagoge/Die Pädagogin macht die Kinder auf die Tiere des Bauernhofes aufmerksam.

P: „Schaut Kinder, dort ist eine Katze!“

P: „Die Katze macht einen Buckel.“

P: „Der Hahn kratzt auf dem Misthaufen.“

P: „Der Hund bellt auf der Hundehütte.“

P: „Der Hund läuft zum Haustor.“

P: „Hier ist ein Esel.“

P: „Der Esel galoppiert.“

P: „Im Gras sitzt ein Hase.“

Der Pädagoge/Die Pädagogin beginnt ein Lied über den Hasen zu singen, die Kinder spielen den Hasen und führen die entsprechenden Bewegungen aus:

„Hase in der Grube, sitzt und schläft, sitzt und schläft.

Armer Hase bist du krank, dass du nicht mehr hüpfen kannst,

Hase hüpf, Hase hüpf, Hase hüpf!“

(Babai–Kovácsné Vinkovics–Pruzinsky, 2019)

(nach der Melodie des Liedes „Häschen in der Grube“)

P: „*Hasen! Seid ihr schon müde?*“

K: „*Ja! Wir sind müde.*“

P: „*Hüpft in eure Nester!*“

Der Pädagoge/Die Pädagogin schließt die Anregungen mit einem Spiel ab. Als Grundlage dient das Spiel „**Mäuschen, Mäuschen, raus aus dem Häuschen...!**“

Der Pädagoge/Die Pädagogin singt nach der Melodie des Liedes „**Alle meine Entchen**“ ein Lied: "Alle Hasen schlafen, schlafen tief und fest, schlafen tief und fest, und wenn sie aufwachen, dann sind sie Hunde/Katzen/Hähne ...!"

P: „*Ihr seid die Haustiere.*“

P: „*Jedes Haustier bekommt einen Bohnensack.*“

P: „*Die Bohnensäcke sind die Ställe.*“

P: „*Legt die Bohnensäcke auf den Boden!*“

P: „*Ihr könnt laufen.*“

P: „*Wenn ich klatsche, sucht sich jedes Tier einen Stall.*“

P: „*Lauft in die Ställe hinein!*“

3. Zusammenfassung/Konklusion

Der Spracherwerb ist ein äußerst komplexer Prozess, bei dessen Erfolg es unseres Erachtens auf zwei Grundsäulen ankommt. Die eine ist die in dem theoretischen Teil des Beitrags behandelte Erlebnisbasiertheit, die im Grunddokument der Vorschulerziehung ohnehin unter den Grundprinzipien der Elementarerziehung definiert ist.

Die andere ist das im praktischen Teil dargestellte Prinzip des Sprachgebrauchs der PädagogInnen. Dem imitativen Spracherwerb entsprechend gilt nämlich die Grundregel in jeder möglichen Situation der natürliche, spontane Gebrauch der vermittelten Zweitsprache.

BIBLIOGRAPHIE

- Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Babai, Zs., Kovácsné Vinkovics, É., Pruzsinsky, R. (2019): *Was wir so gerne spielen. Eine Auswahl und didaktische Handreichung für die frühe Förderung von Deutsch als Fremdsprache*. Sopron: Universität Sopron Übungskindergarten Lewinszky Anna.
- Kenesei, I. (2004): *A nyelv és a nyelvek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Hain.
- Reich, H. (2008): *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien*. Weimar, Berlin: Das Netz.

INTERNETQUELLE:

<https://www.papiton.de/haba-meine-ersten-spiele-bauernhof-wo-ist-mein-futter-4679.htm>

(letzter Abruf 10.02.2020.)

ZSÓFIA BABAI – ÉVA KOVÁCSNÉ VINKOVICS

EXPERIENCE-CENTRED FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN EARLY CHILDHOOD

In our study, we would like to present the principles of communication and the experience-centred foreign language acquisition in early childhood. The result of teaching a second language depends mainly on the personality of the teacher, on emotional factors and on the teaching methods. During one's studies, the experience centred process is the most important factor which can be realized in the topics discussed during the kindergarten year. Playing is the main activity of children: through role-play they develop their language skills since they can experience everyday real-life situations. We integrate this approach into the theoretical training of the bilingual kindergarten teachers, and they also use this technique during their professional practical training. In our study, we want to present how the above-mentioned methods can be realized during practice.

BARTHA BLANKA¹ – GYENEI KORNÉLIA²**Grammatikatanítás a felsőoktatásban: a tankör mint jógyakorlat**

Jelen munka célja feltérképezni a felsőoktatásbeli grammatikatanítás egy lehetséges munkaformájának, a tankörnek a hatékonyságát. Felméri a magyar grammatika kollokviumokon szerzett eredményeket a 2012/2013-as tanév I. félévétől a 2017/2018-as tanév II. félévéig az Eötvös Loránd Tudományegyetem magyar szakos képzésein. Ezután bemutatja a tankör résztvevőinek a tankört megelőzően és követően elért vizsgaeredményeit, valamint a tankörhöz fűződő attitűdjét egy véleménykérő kérdőív eredményei alapján. A kutatás eredményeként megfogalmazható, hogy a tankör sikeres fejlesztő munkaforma, mely a hallgatók tárgyhoz fűződő attitűdjén is javít és segítséget nyújthat az egyetemi lemorzsolódás csökkentésében.

1. Bevezetés*1.1. A tankör mint munkaforma*

Nemcsak az általános és középiskolákban jelent súlyos problémát a lemorzsolódás jelensége, a felsőoktatásban tanulók között is nagy számban fordul elő, hogy a tanulmányaikat megkezdő hallgatók nem jutnak el a diplomáig (Miskolczi et al., 2018). A felsőfokú tanulmányok megszakításának hátterében számos tényező és ok húzódhat meg (Fenyves et al., 2017). A magyar szakos képzéseken az egyik a hallgatók számára kiemelten nehézséget okozó tárgycsoport a magyar grammatika tantárgyblokk, mely két magyar grammatika szemináriumból és egy előadásból áll.

Jelen kutatás megvizsgálja a magyar grammatika érdemjegyeinek alakulását 2012-től napjainkig, és ehhez kapcsolódóan számba veszi, hogy a hat tanév során az Eötvös Loránd Tudományegyetem milyen intézkedéseket fogantatosított a hallgatók eredményeinek javulása érdekében. Az ELTE felismerte ezen problémákat, és az utóbbi években számos módszert alkalmazott arra, hogy a fent említett helyzetet orvosolja. A Mai Magyar Nyelvi Tanszék a vizsgák korszerűsítésén és a témában rendezett konferencián túl (Balázs–Lengyel szerk., 2018) a 2016/17-es tanév II. félévében támogatta a Magyar Grammatika Tankör (továbbiakban MGT) létrehozását, mely a Hallgatói Önkormányzat kezdeményezése. A tankörre való igényt egy-egy tárgyból a Hallgatói Önkormányzat méri fel, az intézményt ők szervezik és finanszírozzák. A

¹ Hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar; email: blankabartha20@gmail.com

² Hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar; email: kornelia.gyenei@gmail.com

tankör vezetésére hallgatói pályázat keretében lehet jelentkezni, melynek elbírálásában a tantárgyfelelős oktató is részt vesz.

A tankör az egyetemi órákat kiegészítő fakultatív foglalkozás, mely során tankörvezető hallgatók segítik a csoportokat a vizsgára való felkészülésben. A tankör a hallgatók tanulásának támogatását a tanulótípusok figyelembevételével, differenciálással, változatos munkaformákkal és módszerekkel igyekszik elérni. Ilyen módszer például a mentális modellálás, a kiemelten sok grafikus szervező használata, a kérdezz-felelek típusú feladatok, a kritikus barát, vagy a tanítóvers, vagyis a frontális munkaforma háttérbe szorul.

A mentális modellálás lényege, hogy a tanár bemutatja, hogyan alkalmazza az egyes stratégiákat a jelentésteremtés érdekében, saját megoldási módszerét és gondolatmenetét hangsúlyozza ki. A szemléltetést irányított gyakorlás követi párban vagy kisebb csoportokban, a tanár folyamatos felügyelete mellett (Tóth, 2006). A grafikai szervezők szemléltetik az asszociatív tartalmakat, a hierarchikusságot, a nyelvtani alá- és fölérendeltséget, a folyamatosságot, segítenek a rendszerezésben és megmutatják, hogyan kapcsolódnak egymáshoz bizonyos elemek (Antalné, 2010). Ezen okból számos grafikai szervező készült a tananyagok könnyű elsajátításának támogatásához. Minden MGT alkalom úgynevezett kérdezz-felelek módszerrel indul. E során a hallgatók két alkalom közötti készülés közben felmerülő kérdéseiket teszik fel sorjában egymásnak. Az úgynevezett kritikus barát módszer alkalmazásakor pedig az egyik hallgató a táblánál old meg egy feladatot, a kritikus barát pedig figyel és segíti a feladatmegoldást (Simon, 2011). A tankörvezető mindkét módszernél csak facilitátorként vesz részt, és csak akkor szól bele a beszélgetésbe, ha egyáltalán nem születik felelet, vagy rossz választ ad egy hallgató és korrigálásra van szükség. Tanítóvers segítségével és elemzésével tanulják meg a hallgatók például az ige és a segédige közötti különbséget. A tanítóversek könnyen megjegyezhetők és felidézhetők humoros tartalmuk és tipikus példák miatt (Horváth, 2012).

Az MGT tanítási szemléletmódjára jellemző, hogy a legnagyobb nyelvi egységtől, vagyis a mondattól halad az egyre elvontabb, kisebb nyelvi kategóriák felé. Általános elv a típusonként tanítás, jó példa erre az alany-állítmány felismerése, mely során a csoport egyesével vizsgálja az alany vagy az állítmány bizonyos előfordulási típusait (az alany kérdőszóként szerepel, az állítmány nincs kitéve, vagy az alany kitétele fakultatív). Az MGT a 2016/2017-es tanév II. szemeszterében indult, és jelenleg is folyamatosan segíti a hallgatók felzárkóztatását és tehetőség-gondozását.

1.2. A tantárgyhoz fűződő negatív attitűd eredete

Az MGT hatékonyságával kapcsolatos kutatás igazolni kívánta, hogy a hallgatókban nem alakul ki negatív attitűd az egyetemi grammatikaórákkal kapcsolatban, a nyelvtanhoz fűzött negatív attitűdöt az alsóbb szintű tanulmányaikból hozzák. Ehhez kapcsolódóan Gonda Zsuzsa a tanári attitűdöt vizsgáló kutatásának eredményei között kifejti, hogy a 2006 és 2016 között eltelt tíz év alatt a tanárként dolgozó pedagógusok attitűdje szinte nem változott. A grammatikát szívesen oktatják és a grammatikai ismereteket fontosnak tartják (Gonda, 2018). Ezzel szemben Csapó Benő diákok körében végzett reprezentatív vizsgálata szerint a magyar nyelvtanórákhoz fűződő attitűd nem egyszerűen negatív, a diákok évről évre kevésbé szeretik a tantárgyat (Csapó, 2000). Mintegy tíz évvel később Tóthfalussy Zsófia eredményei megerősítik, hogy a negatív attitűd még mindig fennáll (Tóthfalussy, 2012).

Mivel a felsőoktatásbeli grammatikatanítással kapcsolatos hallgatói attitűdre vonatkozóan nem állnak rendelkezésre adatok, a kutatás az MGT-re járó hallgatók attitűdjét hasonlította össze az általános- és középiskolás tanulók nyelvtanhoz fűzött attitűdjével. A vizsgálat azt mutatja, hogy a hallgatók alulteljesítésének okai az alsóbb szintű oktatás hiányosságaihoz gyökereznek. A tantárgyra vonatkozó, a diákokat jellemző negatív attitűd az általános iskolában jelenik meg először, és a középiskolai tanulmányok alatt fokozódik (lásd. Csapó, 2000). A középiskolai tanuló Csapó szerint nem rendelkezik a szükséges elemi szövegértési készséggel (Kugler 2018), ami Laczkó (2008) szerint a grammatikai ismeretek hiányában gyökerezik. Így az egyetemi hallgatók középiskolából hozott negatív attitűdjének korrigálása és a nyelvtannal kapcsolatos tudás hiányosságainak pótlása a felsőoktatásra hárul.

2. Célok és módszerek

A tankörkutatás első hipotézise szerint a hallgatók a magyar grammatika tárgyhoz fűződő negatív attitűdöt az általános és középiskolából hozzák magukkal, ez az attitűd a felsőoktatásban a szemináriumi munka alatt javul, valamint a tankör mint munkaforma hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók tantárggyal kapcsolatos attitűdje tovább változzon pozitív irányba. A második hipotézis szerint az MGT-t végzett hallgatók az MGT előtti tudásukat gyengébbnek ítélik, mint az MGT utáni tudásukat, valamint az MGT-t végzett hallgatók az átlagnál jobban teljesítettek a vizsgált időszakban a grammatikakollokviumon. A kutatás harmadik hipotézise szerint az MGT-ön használt mentális modellálást, a csoportmunkát és a populáris szövegek használatát a hallgatók hatékony módszereknek találják a fejlődési folyamatban. A negyedik hipotézis szerint

a hallgatók preferálnák, ha magasabb óraszámában adódna lehetőségük elsajátítani a tananyagot, és igénylik a felzárkóztatást, a tehetséggondozást.

A kutatáshoz kétféle adatgyűjtési módszerre volt szükség. A tantárgyblokkot záró kollokviumon a 2012/2013-as tanév I. félévétől szerzett érdemjegyek vizsgálata felmérte, hogy a Magyar grammatika kollokvium teljesítése milyen arányban jelent nehézséget a hallgatóknak. A másik vizsgálódási módszer egy véleménykérő kérdőív volt, amely az MGT eredményességét mérte fel.

3. Eredmények

3.1. A Magyar grammatika kollokviumok eredményei 2012/13 I. félévétől 2017/18 II. félévéig

A vizsgaeredményeket képzéstípusonként (alapképzés, osztatlan tanárképzés, minor) vizsgálva ugyanazokra a következtetésekre juthatunk, mint a három képzéstípus eredményeit összesítve vizsgálva, így jelen munka az utóbbit szemlélteti (1. táblázat).

A vizsgált időszakban a hallgatók a kollokvium abszolválási kísérletek során átlagosan 72,32%-ban értek el gyenge eredményt. A gyenge vizsgateljesítési próbálkozások (vagyis elégséges vagy elégtelen érdemjegyet szerzők) legnagyobb aránya 88,67% volt.

A vizsgákon szerzett érdemjegyek átlagai 2012/2013 őszi félévétől 2017/2018 tavaszi félévéig (N = 2535 fő)					
Gyenge		Nem gyenge			
Elégtelen	Elégséges	Közepes	Jó	Jeles	Összes
1291	546	371	209	118	2535
50,93%	21,53%	14,63%	8,24%	4,65%	100%

1. táblázat: A három képzéstípus összesített eredményei

(Forrás: saját készítés)

Az eredményeket szemlélve felmerül a kérdés, hogy magyarázható-e a jelenség azzal, hogy a gyengébb félévekben a többitől eltérő egyetemi oktatói munkacsoport készítette fel a hallgatókat. A válasz egyértelműen nem, az általunk vizsgált időszakban az oktatók mintája homogén. Szintén felmerül a tananyag változása, azonban a vizsgált időszakban egyetlen képzésen sem változtattak a tantárgy tanmenetén. Szóba kerülhet még a módszertani eltérés, de a munkacsoport minden oktatója a Magyar grammatikai gyakorlókönyv feladatait használja a szemináriumokon. Ezeket a tényezőket elvetve, kedvező válasznak látszik, hogy az adott időszakokban az

egyetemre felvett, vizsgaabszolválási kísérletet tevő hallgatók a középfokú oktatásból kikerülő olyan generáció tagjai, akik előzetes képzése valamilyen okból (tanár, tankönyvek, óraszám) eredően hiányos, vagy a tárgyhoz fűződő attitűdje negatív volt.

3.2. A kérdőíves vizsgálat eredményei

Az MGT-t végzett hallgatók eredményeit, MGT előtti és utáni nehézségeit, erősségeit, az MGT-n használt oktatási módszerek hasznosságát anonim, online véleménykérő kérdőív térképezte fel. A kérdőív teljes mintavétel, hiszen azt az összes MGT-t végzett hallgató (59 fő) kitöltötte.

3.2.1. A magyar grammatikához kapcsolódó attitűd

A kérdőív válaszai alapján egyértelműen kimutatható, hogy a hallgatók a grammatika szemináriumhoz igen pozitív attitűddel állnak, 59-ből 41 hallgató, vagyis az MGT-re járók közel 70%-a jelölte 5 fokozatú skálán 4-es vagy 5-ös értékre a tárgy kedvelésének mértékét.

3.2.2. Az MGT-n használt módszerek hatékonysága

Három kérdéscsoport vizsgálta az MGT-n használt munkamódszerek hatékonyságát. Az első csoport kérdései a hallgatók előzetes elvárásait mérték fel. A második kérdéscsoport kérdései az MGT-n használt módszerek hatékonyságára vonatkoztak. Az utolsó kérdés az MGT hiányosságait térképezte fel és fejlesztő javaslatokat kért a további munkához.

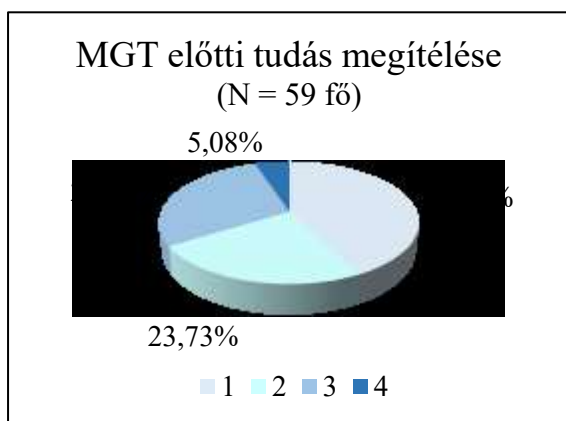
A leginkább vártnak megjelölt elemekből arra következtethetünk, hogy a hallgatók a tankárközpontú módszerekhez szoktak eddigi oktatásuk folyamán, így kevésbé várnak tanulóközpontúakat, annak ellenére, hogy az utóbbiak gyakran jobban hozzájárulnak a fejlődéshez (Antalné, 2015). Mivel az MGT hallgatói között sokan tanárképzésben vettek részt, fontos cél volt a tanulóközpontú módszerek bevezetése, hogy a hallgatók a későbbiekben gyakorló pedagógusként alkalmazzák is ezeket a diákok anyanyelvórához fűződő pozitív attitűdjének kialakítása során.

A résztvevő hallgatók által a legmagasabb értékelést az MGT-s módszerek, munkaformák és a tanulást elősegítő tényezők közül az oldott barátságos légkör, a könnyen érthető magyarázatok – mely kérdés a mentális modellálás hatékonyságára vonatkozott –, a közös megbeszélés kapta. Ez utóbbi területek mindegyike a megértést segíti, ezért megállapítható, hogy a tananyag megértése okozza a legnehezebb feladatot. Kiugróan magasán értékelték a hallgatók az MGT által biztosított több gyakorlási lehetőséget.

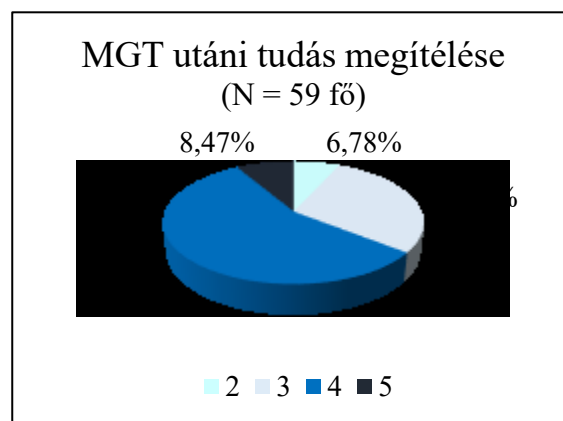
3.2.3. Az MGT-t végzett hallgatók eredményei

A kérdőív legfontosabb kérdései arra irányultak, hogy felmérjék, mennyiben változott a hallgatók grammatikatudása az MGT után az MGT előtti tudásukhoz viszonyítva. A vizsgálatból megállapítható, hogy az MGT minden grammatikai területen segített fejlődni a résztvevőknek, legkiemelkedőbb ezek közül a morfológia három területe (morfémfelismerés, szegmentálás, tótan).

Az MGT utáni tudásukat a hallgatók biztosabbra értéklik az MGT-t megelőző tudásuknál. Egyetlen válaszadó sem jelölte, hogy véleménye szerint elégtelen érdemjeggyel értékelhető a tudása az MGT után, és mindössze négyen jelölték meg az elégséges érdemjegyet. Így a gyengének megjelölt kategória az MGT előtti 66,1%-ról 6,8%-ra csökkent. A jó és a jeles kategóriát az MGT előtti 5%-ot bőven meghaladva a válaszadók 64,4%-a jelölte meg. A hallgatók önértékelésén alapuló MGT előtti és utáni ötfokozatú, osztályzatszerűen megítélt tudását az 1. és a 2. diagram szemlélteti részletesen.



1. diagram: MGT előtti tudás megítélése
(Forrás: saját készítés)

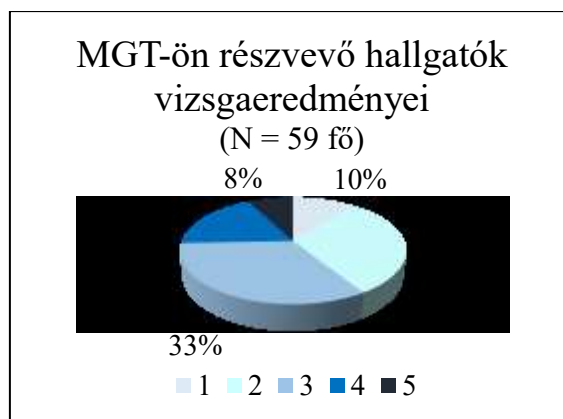


2. diagram: MGT utáni tudás megítélése
(Forrás: saját készítés)

A kérdőív arról is gyűjtött adatokat, hogy a hallgatók MGT utáni tudásának megítéléséhez képest milyen tényleges érdemjegyeket szereztek a szemináriumokon és a vizsgákon. A szemináriumon és a kollokviumon szerzett osztályzatok azt mutatják, hogy a hallgatók egy része valamivel jobbnak ítélte meg tudását a szerzett érdemjegynél. Ezzel szemben a hallgatók másik része alábecsülte saját tudását, mivel több jeles kollokviumeredmény született annál a számnál, ahány hallgató erre a szintre becsülte teljesítményét az előzetes felméréskor.

Amennyiben a vizsgákon szerzett átlagérdemjegyeket összehasonlítjuk az MGT-t végzett hallgatók kollokviumi eredményeivel (lásd. 3. diagram), kijelenthető, hogy az MGT a legnagyobb eredményt a kollokvium sikertelen abszolválási kísérleteinek elkerülésében érte el. Míg

az összes vizsgapróbálkozást tekintve a szerzett elégtelenek aránya 50,93% a többi érdemjegyhez viszonyítva, addig az MGT-t kijáró hallgatók mindössze 10,26%-a próbálkozott a kollokvium teljesítésével sikertelenül.



3. diagram: MGT-ön részvevő hallgatók vizsgaeredményei
(Forrás: saját készítés)

4. Összegzés és következtetés

Jelen munka a felsőoktatásbeli grammatikatanítás egy lehetséges munkaformájának hatékonyságát térképezte fel. A kutatás első hipotézise, mely szerint a hallgatók a magyar grammatikához fűződő negatív attitűdöt a közoktatásból hozzák magukkal és nem az egyetemen szerzik, igazolódott a szakirodalom és a véleménykérő kérdőív segítségével. Beigazolódott, hogy az a nyelvtanhoz fűződő negatív attitűd, mely az általános és középiskolai diákokat jellemzi, nem kapcsolódik az egyetemi grammatikasemináriumokhoz. A második hipotézis azt feltételezte, hogy az MGT-t végzett hallgatók tudása meghaladja az MGT előtti tudásukat saját értékelésük szerint – és ez a tananyag egyes részterületeit külön tekintve is meglátszik. Ezen feltételezés beigazolódott, a véleménykérő kérdőív alapján a hallgatók egyértelműen saját fejlődésükről adtak számot. A fejlődést az MGT után megszerzett érdemjegyek is alátámasztják. Összevetve az MGT-s hallgatók eredményeit az átlageredményekkel, bebizonyosodott, hogy az MGT hozzásegítette a hallgatókat a jobb eredmények szerzéséhez. A kutatás harmadik feltételezésének azonban már csak részben feleltek meg a kapott eredmények. Noha a hallgatók valóban kimagaslóan hasznosnak értékelték a mentális modellálást az MGT-s munkamódszerek közül, sem a csoportmunkát, sem a populáris szövegek használatát nem érezték jelentős segítségnek a fejlődésben. Helyettük a közös megbeszélést preferálták. A legnagyobb segítséget pedig a több gyakorlati lehetőség jelentette számukra, amivel jelen kutatás utolsó, negyedik hipotézisét igazolták.

Kijelenthető, hogy az MGT, mint a szemináriumokat kiegészítő munkaforma, hatékony segítség a Magyar grammatika című tankönyvön alapuló tananyag elsajátításában, és segíthet

az egyetemi lemorzsolódás csökkentésében. Ezenfelül a nyelvtanhoz fűződő általános- és középiskolai negatív attitűd javításában is komoly szerepet vállalhat, hiszen az egyetemről kikerülő, MGT-t kijáró tanár szakos hallgatók továbbadják megszerzett tudásukat és pozitív viszonyokat jövőbeli diákjaiknak (Antalné, 2015).

BIBLIOGRÁFIA

- Antalné Szabó Ágnes (2010). A magyar helyesírás vizuális rendszere. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. évf. 4. sz. [online] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286> (2020.02.20)
- Antalné Szabó Ágnes (2015). Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné – Laczkó – Raácz (szerk.), *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok* (pp. 9–27.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Balázs – Lengyel (szerk., 2018). *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat tanulmánykötet*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. évf. 3. sz. pp. 343–366.
- Fenyves Veronika – Bácsné Bába Éva – Szabóné Szőke Réka – Kocsis Imre – Juhász Csaba – Máté Endre – Pusztai Gabriella (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány* 5. évf. 3.sz. pp. 5–14. DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.1)
- Gonda Zsuzsa (2018). A grammatikatanítás szemléletformái az anyanyelvi órákon. In: Balázs – Lengyel (szerk.), *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat tanulmánykötet* (pp. 245–255.). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Horváth Anna (2012). Tanítóversek az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia*, 5. évf. 3. sz. [online] <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=414> (2020.02.20.)
- Kugler Nóra (2018). A nyelvtan életre keltése. In: Balázs – Lengyel szerk., *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat tanulmánykötet* (pp. 245–255.). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Laczkó Mária (2008). *Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 1. sz. pp. 12–22. [online] <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi.html> (2020.02.20.)

- Miskolczi Péter – Bársony Fanni – Király Gábor (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28. évf. 3-4. sz. pp. 87–105.
- Simon Gabriella (2011). A kritikus-barát módszer. A kritika művészete. *Pedagógusképzés*, 9. évf. 1-2. sz., pp. 47–66. [online] DOI: [10.17104/0017-1417_2011_1_38](https://doi.org/10.17104/0017-1417_2011_1_38)
- Tóth Beatrix (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 130. évf. 4. sz, pp. 457–469. [online] <http://nyelvor.c3.hu/period/1304/130406.pdf> (2020.02.20.)
- Tóthfalussy Zsófia (2012). Középiskolás szemmel a magyar nyelvről. In: Balázs –Veszelszki (szerk.). *Nyelv és kultúra: Kulturális nyelvészet* (pp. 367–373.). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem

BLANKA BARTHA – KORNÉLIA GYENEI

A METHOD FOR TEACHING HUNGARIAN GRAMMAR AT UNIVERSITY: THE STUDY GROUP

The current research aims to explore the effectiveness of a possible method of learning first language grammar at university: the study group. The research analyses the grades of the students with Hungarian majors from the university of Eötvös Loránd University (ELTE) gained on the exams of the subject of Hungarian grammar from the sessions of the years 2012/2013 to the sessions of the years 2017/2018. The paper presents the evaluation of a questionnaire about the attitude towards the study group, the grades gained before and after the study group among its participants. The research shows that the study group is a developing method of learning Hungarian grammar at university and it also contributes to the change of attitude of students towards the subject and helps to reduce the university drop-out.

BORBÁS MÓNKA LÍVIA¹**Kisgyermekkori neuropedagógia - A kisgyermekkori agyfejlődés támogatása az óvodai nevelésben**

A kor szellemiségével haladva, a hivatástudattal rendelkező pedagógusoknak, szakembereknek okvetlenül törekedniük kell meglévő szaktudásuk bővítésére, permanens fejlesztésére a nevelés-oktatás eredményességének és hatékonyságának növelése érdekében. Közismert tény, hogy az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák kialakításának, elmélyítésének legszenzitívebb periódusa az óvodáskor. Az idegrendszer fejlődésének és érésének tekintetében a fejlesztő környezet, a motiváló pedagógiai tevékenységek kedvező feltételeket teremtenek a tanulás folyamatához. Mindez segíti a neurális kapcsolatok épülését, az idegpályák erősödését. A tanulmányban bemutatásra kerülő mikrokutatás fő irányvonalát kijelölték azok a megoldásra váró kérdések, hogy az óvodapedagógusok milyen szintű neuropedagógiai tudást birtokolnak, illetve ezt hogyan és milyen mértékben állítják az agyfejlődés megtámogatásának szolgálatába.

Bevezető a neuropedagógia tudományáról

A kisgyermekkori neuropedagógia egy kialakulóban lévő újszerű, interdiszciplináris tudomány, amelynek lényeges jellemzője a különböző tudományok képviselői közötti párbeszéd, kutatás és közös gondolkodás annak szándékával, hogy a gyermekkori neurológiai kutatási eredmények pedagógiai célú hasznosításának lehetőségei felszínre kerüljenek, ugyanakkor a neurológia és a pedagógia közös töről fakadó tudományának fejlődését támogató újabb pedagógiai elméletek, innovációk lássanak napvilágot (Varga, 2018). „*A kisgyermekkori elme egy világra nyíló ablak, a soha vissza nem térő lehetőségek ablaka*” (Varga, 2018, p. 7). Mindezekkel összhangban az unikális jellegű téma körüljárása nyomán neveléstudományi kutatók, gyakorló pedagógusok, gyermekneurológusok és pszichológusok együttes erővel kutatják a gyermeki elme fejlődését, az abba való beavatkozás lehetőségeit, felelősségét és alaposan végiggondolt módját (uo).

A fejlődő gyermeki elme specifikumai az agykutatások tükrében

Évszázadokon keresztül általánosan elfogadott volt az a nézet, hogy a gyermekkor lezárultával az agyra csak és kizárólag a fokozatos visszafejlődés, hanyatlás jellemző. Amennyiben az agysejtek rendellenesen fejlődnek vagy megsérülnek, semmiképpen nem pótolhatók. Azt is elképzelhetetlennek tartották, hogy az agy egy bizonyos részének károsodása esetén módosítja saját

¹ Okleveles pedagógia-, játék- és szabadidő-szervező tanár; email: borbas@airplanet.hu

szerkezetét. A 70-es évek elején a kutatók nem várt jelenségeket felfedeztek fel. Beigazolódott ugyanis, hogy az emberi elme a gondolkodások és a cselekvések hatására képes megváltoztatni önmaga struktúráját. Kutatói körökben az agy ezen alapvető képességét neuroplaszticitás néven kezdték emlegetni. Egyes tudósok többé-kevésbé határozott véleménnyel voltak arról, hogy a plaszticitás a bölcsőtől a sírig kísér bennünk. Michael Merzenich – akinek a nevéhez számtalan neuroplasztikai újítás és gyakorlati találmány fűződik – álláspontja szerint az agy a külvilággal való folyamatos interakciók sorozataiban formálódik. Amíg az agykéreg értékes erőforrásaiért állandó versengés zajlik, az erőtartalékok felosztása a „használd vagy elveszíted” elv mintájára történik (Doidge, 2015). Mindez azt jelenti, hogy az idegsejthálózatok bizonyos cselekvéseket kódolnak: tehát amiket használunk, stabilizálják a neurobiológiai köröket; minden más esetben idővel elvesznek (Bauer, 2010). Az elmúlt húsz év eredményei értelmében a neuroplaszticitás arra utal, hogy az agy szerkezete attól függően képes a változásra, hogy milyen élményeken és tapasztalatokon megy keresztül (Siegel–Bryson, 2015). A tapasztalatfüggő neuroplaszticitás tudománya alátámasztja, hogy amit valójában érzékelünk, észlelünk, megélünk és gondolunk, neurális hálózatokat épít ki az agyban. Az intenzív, hosszan tartó és ismétlődő mentális/neurális tevékenységek maradandó lenyomatokat képeznek az idegi struktúrában (Hanson, 2016).

Kognitív, érzelmi, szociális agy

Az emocionális fejlődés aspektusából az első évben kiépített csecsemő és szülő közti kapcsolat minősége az, ami javarészt meghatározza a kisgyermeki agy és idegrendszer egész életre szóló huzalozását. A kötődő nevelés alapvető jellegzetessége legfőképp a gyermekek érzelmi és testi szükségleteire adott válaszreakciókban mutatkozik meg. Allan Schore amerikai neurobiológus úgy vélekedett, hogy az anya minden alkalommal úgynevezett érzelmi programokat „telepít” a kisbaba jobb agyféltekéjébe. Minél jobb a huzalozás, a csecsemő annál inkább képessé válik a másokhoz való kapcsolódásra, az érzelmek szabályozására, valamint a környezet felfedezésére (Markham, 2016). Napjainkban is igaz a régi mondás, miszerint „*a gyermekeink tőlünk kapják a gyökereiket, hogy később szárnyakat növeszthessenek*” (Markham, 2016, p. 65). A gyökerek voltaképpen azok a biztos érzelmi kötelékek, amelyek a gyermeket az anyához, a későbbiekben pedig az életében fontos szerepet betöltő személyekhez fűzik. Ami viszont a szárnyakat illeti, azok nem maguktól kezdenek növekedni. Érzelmi biztonságot nyújtó közegben a kisgyermekek stabil alapon nyugvó kapcsolatban élnek önmagukkal, környezetükkel, aminek eredményeként hosszú ideig nyitottak maradnak a környező világ megismerésére. Csakhogy érzelmi biztonság hiányában félnek kipróbálni a szárnyaikat. Ahhoz, hogy a gyermek agyában kifejlődjön, illetve elraktározódjon a korai kötődés/ösbizalom érzése, hogy szilárdan belegyökereződjön a világba,

elsősorban saját tapasztalatokra és élményekre van szüksége. A gyermeki fejlődés négy forrása: a szabadság, a közvetlenség, az ellenálló képesség, továbbá a kötődés természetükből fakadóan jelentős mértékben hozzájárulhatnak a későbbi életút alakulásához (Polster–Hüther, 2017).

A kutatásról

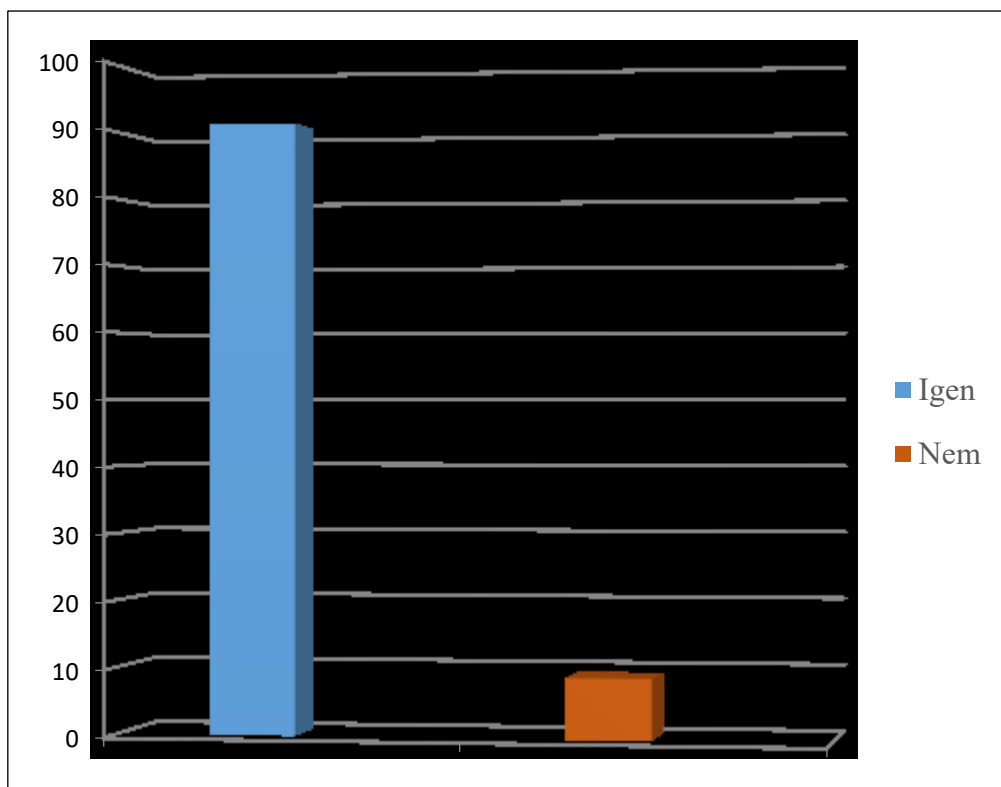
A céloktól a megvalósulásig

Kutatásom legfontosabb célkitűzése az volt, hogy válaszokat találjak arra a komplex kérdésre, hogy neurológiai, pedagógiai és konstruktivista megközelítésből milyen módon és mértékben támogatják meg az óvodapedagógusok a kisgyermekkorai agy fejlődését. Ennek kapcsán további kérdések vetődtek fel: milyen szintű ismereteket, tudáshalmazt birtokolnak a szakemberek az idegrendszer érési folyamatairól? Fejlesztőmunkájuk során mennyire veszik figyelembe a kora gyermekkorai agyfejlődéssel összefüggő tudományos eredményeket, megállapításokat? Milyen mértékben tudnak azonosulni a neuro-konstruktivista pedagógia szemléletével? Milyen módon történik meg a neuro-konstruktivista vonatkozású elméleti ismeretek és lehetséges alkalmazási területeik összefonódása az óvodai életben? Az óvodapedagógusok meglátása szerint mennyire számítanak lényegesnek a kompetenciákat megalapozó célirányos fejlesztések a mindennapok gyakorlatában? Általánosságban milyen tevékenységi formákban jelentkeznek az élményszintű megtapasztalások? Az alapprobléma megoldásához vezető hipotézisek főképpen a tudományos kutatások aktuális eredményeinek ismeretével, illetve az elmélet és a gyakorlat integrálásának lehetőségeivel kapcsolatban fogalmazódtak meg. A kutatómunka kezdeti fázisában a 100 darab önkitöltős kérdőív összességében tíz település (Ajka, Budapest, Győr, Hegykő, Kapuvár, Pápa, Mosonmagyaróvár, Sopron, Tatabánya, Zalaegerszeg) óvodáiba postai úton került kiküldésre. Kutatásomban csak óvodapedagógusok vettek részt. A véletlenszerű mintavétellel kiválasztott válaszadók közös tulajdonsága, hogy megközelítően azonos életkorúak, emellett több évtizedes szakmai tapasztalattal, illetve sokrétű pedagógiai, módszertani felkészültségük.

Mi fán terem? – A neuropedagógiai kutatás főbb irányvonalai és eredményei a gyakorlati implementáció tükrében

Kutatásomban először azt a problémakört jártam körül, hogy az óvodapedagógusoknak milyen ismereteik vannak a fejlődő idegrendszerrel, illetve a pedagógiai hatékonyság fokozása céljából nyitottak-e az idegrendszer fejlődésével kapcsolatos legújabb neuro-tudományos eredmények megismerésére. Feltételeztem, hogy a tudományosan alátámasztott nézetek megalapozzák az óvodapedagógiai szakmai tevékenységet. A válaszok elemzéséből nyilvánvalóvá vált, hogy az óvodapedagógusok többsége (75%) alapvető ismeretekkel rendelkezik a központi idegrendszer

fejlődési törvényszerűségeire vonatkozó elméletekről. Az szintén megállapítást nyert, hogy a megkérdezettek 86%-a nyitottságot tanúsít a kisgyermekkorai agyfejlődés legfrissebb kutatási eredményeinek beható tanulmányozására. Ahogy az 1. ábra mutatja, a pedagógiai tevékenység tudományos alapokon nyugvó ismeretekkel való gazdagítását az óvodapedagógusok zöme (91%) tartja szükségesnek. Ebből adódóan a professzionalitás igénye példaértékű.

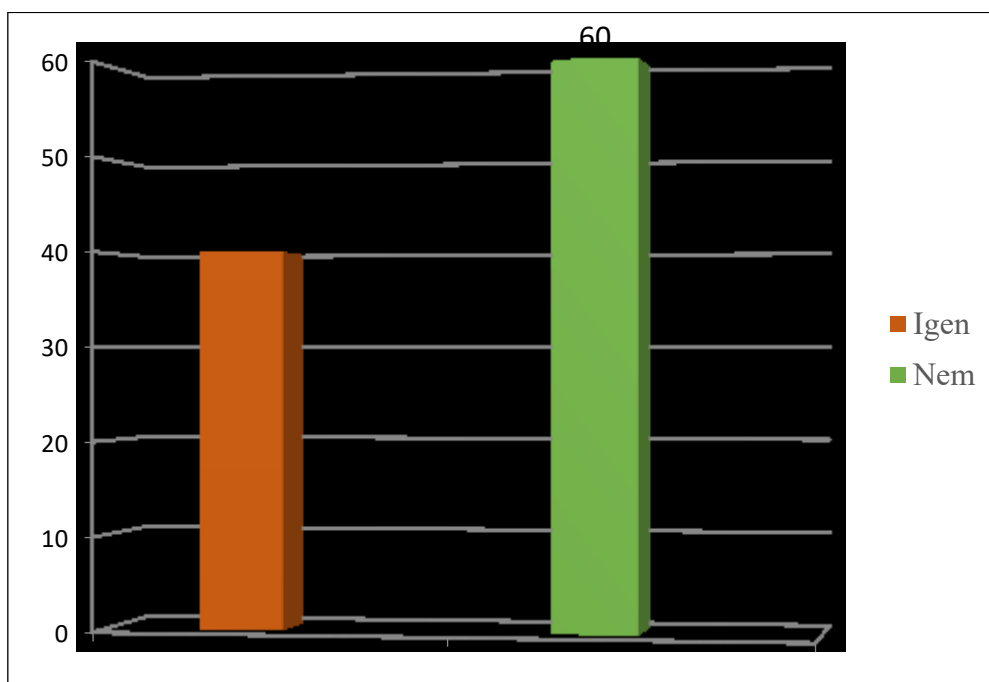


1. ábra: A pedagógiai szakmai tevékenység tudományos ismeretekkel való gazdagításának szükségessége (%)

(Forrás: saját készítés)

A mikro kutatás során az elsőként megfogalmazott hipotézishez kapcsolódóan vizsgáltam, hogy az óvodapedagógusok mennyire azonosulnak a konstruktivista tanulásszemlélettel, másfelől az óvodai életben hogyan valósul meg a neuro-konstruktivista vonatkozású elméleti és gyakorlati tudástartalmak integrációja. Feltételezésem szerint az idegrendszeri fejlődés megtámogatására irányuló pedagógiai tevékenységek napi szinten jelennek meg az óvodai fejlesztőmunkában. A kutatás rávilágított arra, hogy az óvodás gyermekek szükségleteire épülő nevelési alapelvek az esetek nagy hányadában kiindulópontjai az óvodapedagógiai szakmai tevékenységnek, különös tekintettel az idegrendszer fejlődését segítő innovatív pedagógiai kezdeményezésekre. A konstruktivista szemléletmód preferálása mind a tervezés, mind pedig a gyakorlati kivitelezés fázisaiban igen jól nyomon követhetővé válik, magában foglalva a természetes kíváncsiságból fakadó tudásvágy kielégítését és a tanulási motiváció fenntartását a gyermekek érdeklődésének,

előzetes tudásának, meglévő tapasztalatainak és eltérő képességeinek figyelembevételével. Az eredményekből kirajzolódik, hogy a neuropedagógia alapelveivel való azonosulás, mint például a szeretetteljes és érzelmi biztonságot nyújtó, ingergazdag óvodai környezet kialakítása, vagy a megengedő, támogató és elfogadó nevelői attitűd érvényre juttatása jelentősen befolyásolják a pedagógiai hatékonyságot a gyermeki elme egészséges fejlődését illetően. A konstruktivista és a neuro-konstruktivista pedagógiai szemlélet érvényesülése tükrében a fejlődő idegrendszer stimulálását célzó óvodapedagógiai tevékenységek – a játék és az aktív gyermeki cselekvések kibontakozását előmozdító feltételrendszer megteremtése; a konstruktív felfedezés elősegítése; a gondolkodásra ösztönző kérdések felvetése; az „itt és most” tanulás lehetőségének biztosítása; a tanulási tartalmak komplex és integrált megjelenítése; a drámapedagógia és a projekt módszer óvodai alkalmazása – fokozott mértékben járulhatnak hozzá a neurális kapcsolatok épüléséhez, az agyi áramkörök alakításához, emellett segítik a kialakult idegpályák erősödését, velősődését. A kutatásból az is kiderült, hogy az óvodapedagógusok 40%-a vállal kezdeményező szerepet a kisgyermek idegrendszeri fejlesztését célzó „jó gyakorlatok ötlettára” kidolgozásában (2. ábra). Mivel az úgynevezett „jó gyakorlatok” mindennapi megvalósítása kedvezhet az újabb idegpályák kiépülésének a gyermeki agyban, jelentőségük felbecsülhetetlen.

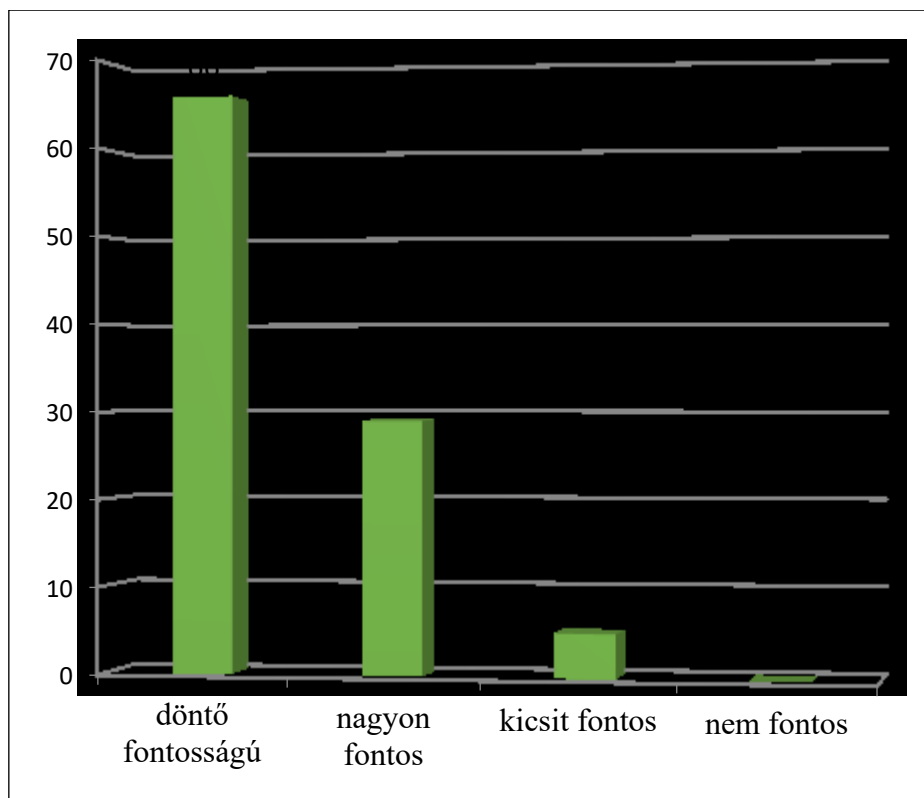


2. ábra: Kezdeményező szerep vállalásának alakulása a fejlődő idegrendszer megtámogatására irányuló jó gyakorlatok kidolgozásában (%)

(Forrás: saját készítés)

Empirikus kutatásom keretén belül annak felderítésére is vállalkoztam, hogy jellemzően milyen tevékenységformákban mutatkoznak meg az élményszintű tapasztalatok. Feltételeztem, hogy

az óvodáskori tanítás-tanulás folyamatában mindenképp előnyt élveznek az élményekre épülő, praktikus és változatos tevékenységek. A kvantitatív elemzések eredményei világosan láttatják, hogy neuropedagógiai aspektusból a több érzékszerv bevonásával történő aktív tevékenykedés, tapasztalati tanulás gyakorlati megvalósítása a kisgyermeki elme megfelelő fejlődését tekintve rendkívüli horderejű (3. ábra). Végeredményeként az agy hálózatosodik, az idegpályák velősődnek. A szenzitív periódusban az egyéni sajátosságok figyelembevétele; a szeretetteljes, következetes, differenciált bánásmód érvényesítése; a játékba integrált, életszerű, élményalapú, cselekvéses tanulás preferálása; a problémamegoldó gondolkodás és a kompetenciafejlesztések óvodai nevelésben betöltött szerepének hangsúlyozása az óvodapedagógusok részéről meghatározó az idegrendszer sokoldalú fejlődésének elősegítésében, megtámogatásában.

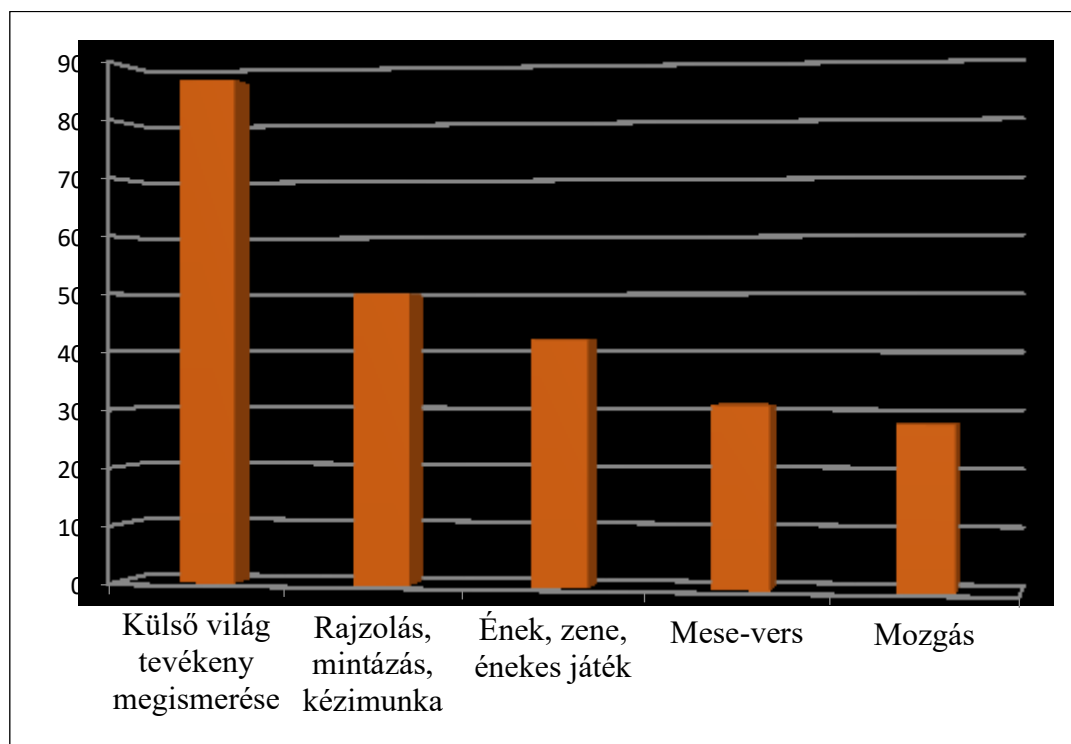


3. ábra: A tapasztalati tanulás gyakorlati realizálásának fontossága az óvodapedagógusok véleménye alapján (%)

(Forrás: saját készítés)

Az előző kérdésfeltevém vonatkozásában nyílt kérdés hozzáadásával kívántam feltárni, hogy az élményekre alapozó tevékenységek pontosan miben mutatkoznak meg. A vizsgált tárgykör kapcsán az óvodapedagógusok mintegy 80%-a nyilvánította ki ez irányú szakmai véleményét. A visszajelzések alapján képet kaptam arról, hogy a kedvelt foglalatosságok közül kiemelkedik a játék, azon belül is a szabad játék, a szerepjátékok, valamint a dramatikus-, a tapintási- és az ízérzékelést fejlesztő játékok. Az eredmények ugyanakkor rávilágítottak az élményközpontú és

alapvető gyermeki tevékenységek mibenlétére és helyére. Ilyenek például a mesedramatizálás, bábozás, zenélés, sütés, főzés, fűnyírás, továbbá az óvodai életet színesítő és kiegészítő egyéb programok: zenés torna, úszás, néptánc, bábszínház, múzeum, könyvtár és kiállítás látogatások, játszótér, erdei óvoda. A soron következő 4. ábra érzékletesen szemlélteti, hogy az életközeli, élményszerű tapasztalási lehetőségek és a gyermeki szükségletek együttes figyelembevételével az óvodapedagógusok 87%-a érdemi szerepet szán a külső világ tevékeny megismerésének, így a kirándulások, séták és a helyszíni megfigyelések általi, spontán adódó tanulási helyzeteknek.



4. ábra: Az élményszerű tapasztalások megoszlása az óvodai tevékenységekben (%)
(Forrás: saját készítés)

Új trendek és kihívások – A kisgyermekkorú neupedagógia néhány aspektusa

A témával kapcsolatos szakirodalmak (Varga, 2015; Demeter szerk., 2006) koherens egységben láttatják a kompetenciák kora gyermekkori megalapozásának szükségességét. A kompetencia alapú nevelés-oktatás legfőbb sajátosságait a játékba, tevékenységekbe ágyazott tapasztalat- és élményszerzés, a komplex képesség- és készségfejlesztés, az alkalmazásképes, értékkelé váló és értékálló tudás jelentik. A kisgyermekként elsajátított kompetenciák az életen át tartó tanulás folyamatában formálódnak (Demeter szerk., 2006). Empirikusan is alátámasztott tény, hogy az óvodapedagógusok szemléletmódja, hozzáállása az egyes tevékenységi formák tervezési és szervezési feladatait illetően vitathatatlanok. Mindebből az következik, hogy a kompetenciákat kialakító nevelő- és fejlesztőmunka nem csak pótolhatatlan, de kivételes értéket is képvisel az óvodai gyakorlatban, kitüntetett figyelmet szentelve az élményszerűségnek, a

komplexitásnak, az érdeklődés felkeltésének, illetve fenntartásának, a játékos, kreatív problémamegoldásnak, a támogató kapcsolatoknak. Mindannyiunk számára ismeretes az, hogy az óvodás korosztály a legfogékonyabb az új ingerek és élmények befogadására. Erre építve az óvodapedagógusoknak óriási felelősségük van abban, hogy a megfelelő ütemű fejlődés előmozdításáért az óvodáskor szenzitív időszakát tudományosan megalapozott módon, illetve az adott lehetőségekhez mérten maximálisan kiaknázzák. Neurológiai, valamint pedagógiai megközelítésből a kisgyermekkorú neuropedagógia gyakorlati alkalmazhatósága progresszívebb irányba tereli az óvodai tanulást, a természetes gyermeki kíváncsiság és a tudásvágy kielégítését, amely nagymértékben kedvez a fejlődő idegrendszernek. A modern agykutatási tendenciák (Doidge, 2015), illetve a kritikus időszakú neuroplaszticitás a hozzáértő és a felkészült szakemberek számára kitűnő tájékozási pontként szolgálhat az óvodapedagógiai hatásrendszer egészében. Utóbbival összhangban az új tanulásszervezési eljárások fókuszba helyezése, azon túl, hogy jóval élvezetesebbé varázsolja az ismeretelsajátítás folyamatát, pozitívan befolyásolja az idegrendszer érését. Ez egyet jelent azzal is, hogy a széles körű tapasztalási- és tevékenységi kínálat a korszerű módszertani kultúra ötvöződéssel a gyermeki elme fejlődésének fontos záloga. A szenzitív fázisban a potenciális lehetőségek tárháza csaknem végtelen; a kiaknázásukat célzó törekvések azonban nem csekély kihívással, elköteleződéssel járnak együtt. Ennek dacára, vagy éppen ezért feltétlenül érdemes szakértelemmel fordulnunk a gyermekek felé, hiszen jövőbeli sikereik kulcsa a kezünkben van.

Záró gondolatok

A kvantitatív kutatási módszer segítségével kimutatott adatok cáfolhatatlanná tették, hogy az óvodapedagógusok többsége alapvető ismeretekkel rendelkezik az idegrendszer érési, fejlődési törvényszerűségeiről. Amint az eredményekből is jól kivehető, konkrétan kifejeződik érzelmi viszonyulásuk a gyermekkorú agyfejlődés alaposabb megismerése és megértése iránt. Ez a fajta motiváltság és nyitottság, a szakmai megújulás igényével párosulva, kiemelt fontosságú abból a szempontból, hogy a mai tudományos nézetek birtokában jóval magabiztosabban, ugyanakkor felelősségteljesen tekinthetnek a paradigmaváltással együtt járó újdonságok és kihívások elé. A mikrokatás adatai alátámasztják, hogy az óvodai nevelés tág teret enged a felfedezéseknek, a megfigyeléseknek, a tapasztalatok gyűjtésének, a kreativitás, illetőleg a divergens gondolkodás kibontakozásának. Az óvodapedagógusok mindezekhez elég időt, szerető odafordulást, továbbá ideális körülményeket biztosítanak, előrevetítve az eredményességet és a hatékonyságot. Ennek következtében feltételezhető, hogy tekintélyes hányaduk igen célratörően keresi azokat

a felkínálkozó alkalmakat, amelyek segítségével hozzájárulnak a 3-6 éves korosztály kiegyensúlyozott idegrendszeri fejlődéséhez. Az eredmények, illetve a végső konklúziók tükrözik a kompetenciákat megalapozó célirányos fejlesztések döntő jelentőségét az óvodai élet mindennapjaiban. A komplexitás, az élménynyújtás, a gazdag játék- és tevékenységkínálat, az életszerű körülmények közötti cselekvő, felfedezéssel tapasztalat- és ismeretszerzés, illetőleg a konstruktív tanulás feltételrendszerének biztosítása kellően példázza az óvodapedagógiai tevékenység meghatározó szerepét a fejlődő agyi struktúra alakulásában: az agy hálózatosodik, újabb idegpályák épülnek ki, a már kialakult idegpályák erősödnek, velősödnek. Az innováció jegyében az érzelmi biztonság megélését és a pozitív élményfeldolgozást elősegítő szabad játék, mesélés, verselés, mondókázás, dramatizálás, bábozás, éneklés, zenélés és alkotótevékenység a fejlődő gyermeki idegrendszer megtámogatásának értékes eszközévé válhat a kompetens óvodapedagógusok kezében. Ezt a hozzáértést és pedagógiai módszertani kultúrát alapul véve Selma Fraiberg amerikai gyermek-pszichoanalitikus gondolatait idézem: „*A korai gyermekévek varázsos évek. Azért varázsosak ezek az évek, mert a gyermek ekkor még pszichológiai értelemben varázsló*” (Fraiberg, 2014, p. 9). Ennek a mesés varázsvilágnak a szellemiségében vállalnunk kell a felelősséget, hogy a kisgyermekeket életfeladataikra felkészítsük, alkalmassá tegyük úgy, hogy boldog gyermekkorukat hosszan megőrizhessék (Porkolábné szerk., 2009).

BIBLIOGRÁFIA

- Bauer, J. (2010). *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és tükroneuronok titka*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Demeter, K. (szerk., 2006). *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Doidge, N. (2015). *A változó agy. Elképesztő történetek az agykutatás élvonalából*. Budapest: Park Könyvkiadó.
- Fraiberg, S. (2014). *Varázsos évek. Hogyan értsük meg és miként kezeljük a korai gyermekkor problémáit*. Budapest: Park Könyvkiadó.
- Hanson, R. (2016). *Sírjak vagy nevessek? Az emberi agy boldogságra hangolható*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Markham, L. (2016). *Békés szülő, boldog gyermek. A kiabálás vége és a kapcsolatteremtés kezdete*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Polster, H. R. – Hüther, G. (2017). *Vissza a gyökerekhez. Így fejlődnek ezek a mai gyerekek*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.

- Porkolábné, B. K. (szerk., 2009). *Komplex prevenció óvodai program. Kudarccal az iskolában*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Siegel, D. – Bryson, T. (2015). *Drámamentes fegyelmezés. A káosz lecsillapítása és a fejlődő gyermeki elme integrált szemléletű gondozása*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Varga, L. (2015). Új tudomány születőben: kisgyermekkorú neuropedagógia. In: Juhász, Gy. – Nagy, Á. – Strédl, T. – Tóth-Bakos, A. (szerk.), *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*, (pp. 11–18). Komárom: Selye János Egyetem.
- Varga, L. (2018). Előszó. *Képzés és gyakorlat*, 16. évf. 3. sz. pp. 7–12. DOI: [10.17165/TP.2018.3.1](https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.1)

MÓNIKA LÍVIA BORBÁS

EARLY CHILDHOOD NEUROPEDAGOGY – ASSISTANCE OF EARLY CHILDHOOD BRAIN
DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CARE

In agreement with the spirit of the era teachers and experts with a vocation need to make an attempt to develop and continually improve their existing expertise in order to increase the efficiency of education and care. It is a well-known fact that preschool years mean the most sensitive period to establish and deepen the competences supporting life-long learning. With regard to the development and maturation of the nervous system the supporting environment, the motivating educational activities create favourable conditions for the learning process of small children. All this helps to build the neural links, to intensify the nervous paths. The main direction of the micro research presented in the study was appointed by important questions to be resolved, that is what level of neuropedagogical expertise kindergarten teachers possess and how and to what extent they use their knowledge in this field to support early childhood brain development.

FEHÉR ÁGNES¹**A korai angol nyelvi fejlesztés tudományelméleti megközelítése és szülői megítélése – Angolul már az óvodában?**

A legalább alapszintű angol nyelvtudás ma egyértelműen elengedhetetlen a mindennapi boldoguláshoz. Arról azonban megoszlanak a vélemények, hogy milyen életkorban érdemes elkezdni az idegennyelvi fejlesztést, illetve tanítást. Egyre több információ áll rendelkezésre a korai évek fontosságáról az idegen nyelvek hatékony elsajátításának tekintetében is. A nyelv és nyelvtanulás különböző aspektusaira a tanuló életkora egyértelműen kihat. A szülők egy része ennek ellenére is fenntartásokkal kezeli a korai idegennyelvi fejlesztést. A kutatásom során azt vizsgálom, van-e összefüggés a szülők iskolai végzettségének szintje, angoltudásának szintje, valamint életkora és aközött, hogy mennyire támogatják a korai angol nyelvi fejlesztést.

Bevezetés

A kritikusperiódus-elmélet a 20. század közepén alapjaiban változtatta meg az anyanyelv elsajátításáról kialakult nézeteket. Ez a hipotézis a Penfield és Roberts által írt *Speech and Brain Mechanisms* (1959) című könyvben fogalmazódott meg először, de igazán csak 8 évvel később Lenneberg, *Biological Foundations of Language* (1967) című könyvének megjelenése után vált ismertté. Művében kifejti, hogy van egy biológiailag determinált életszakasz, amely során könnyebben valósul meg a nyelvelsajátítás. Szintén a hatvanas években, az addigi behaviorista tanuláselméletekkel szembe menve, először Chomsky (1965) állította, hogy létezik egy velünk született nyelvelsajátítást segítő képesség (Language Acquisition Device), valamint egy velünk született globális nyelvtan tudás (Universal Grammar), ami lehetővé teszi számunkra a nyelv megtanulását. A Chomskyhoz hasonló nativista elméletet képviselők azzal támasztották alá állításukat, hogy a gyermek nem lenne képes elsajátítani anyanyelvét ilyen gyorsan, ha azt csak utánzás és megerősítés által tenné. Később Krashen (1982) volt az első, aki Chomsky elméletére (1965) alapozva megfogalmazta a különbséget a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás között. Az idegennyelv-elsajátítást az implicitnek feltételezett anyanyelv-elsajátításhoz hasonlítja. A beszélőt ugyanis nem jellemzi tudatos szabálykövetés, csak úgy használja a nyelvet, ahogyan

¹ Neveléstudomány MA szakos hallgató, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar; Gyógypedagógus BA szakos hallgató logopédia szakirány, Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar; Óvodapedagógus; email: feheragnes2@gmail.com

jól, helyesnek hangzik számára. Ezzel ellentétben a nyelvtanulás mindig tudatos folyamat. A beszélő ismeri a nyelvtani szabályokat, ezek követésével sajátítja el nyelvet. Krashen (1982) szerint a felnőttkorban tanulni kezdők ugyan könnyebben teszik magukévá ezeket a szabályokat és a második nyelv alapjait, de a gyermekkorban kezdők általánosságban magasabb szintet érnek el a tanulásban. Az 1900-as évek végén ezen elméletek tükrében egyre inkább előtérbe kerültek a nyelvtanulás szempontjából is meghatározó első életévek.

Az első években a tanulás, így a nyelvtanulás is cselekvésbe ágyazottan, akaratlanul megy végbe. Mai tudásunk szerint az agy fejlődése periodikus jellegű, melynek vannak szenzitív szakaszai. Különösen meghatározó az első 8-10 év, amely során a legnagyobb az agyi aktivitás és fejlődés (Varga, 2015). Ezen szenzitív periódus alatt a gyermek jobban tud alkalmazkodni az új nyelvhez és fogékonyabb a megfelelő kiejtésre és artikulációra, hiszen az idegrendszere még fejlődésben van. Ezért is sokkal sikeresebb az anyanyelv elsajátítás folyamata. Később az évek során az agy plaszticitása csökken (Klein, 2011; Varga, 2015). Ezen természetes fiziológiás változás után a nyelvtanulás több időt és energiabefektetést igényel.

Az egyre több rendelkezésre álló információ ellenére a mai napig erősen vitatott a korai idegennyelvi fejlesztés. A leggyakoribb ellenérvek közé tartozik, hogy megterhelő lehet a gyermek számára, és az anyanyelvi fejlődésére is negatív hatást gyakorolhat. A korai idegennyelvi fejlesztés támogatói ezzel szemben úgy vélik, hogy ezek az évek a legmeghatározóbbak az idegennyelv-elsajátítás szempontjából, hiszen bizonyítottan itt dől el, hogy később tökéletesen fogjuk-e tudni beszélni az adott nyelvet vagy sem (Pásztor, 2017). Emellett állítják, hogy az anyanyelv-elsajátítás egy befejezhetetlen folyamat, amely nem zárul le egy adott korban (Kovács, 2009). Az azonban szélesebb körben elfogadott elmélet, hogy az idegennyelv szavait általában az anyanyelv kifejezésein keresztül kötjük a tárgyakhoz (Vigotszkij, 1967).

Az idegennyelvi fejlesztés megjelenése és módszerei óvodai tevékenységekben

Becslések szerint már 2005-ben a hazai óvodák több mint 10%-ában volt lehetősége a szülőknek a gyermeküket idegennyelvi foglalkozásra járatni vagy nemzetiségi csoportba íratni (Varga, 2005). Ezen óvodák száma azóta is folyamatosan nő. 2009-ben indult meg a Nyugat-magyarországi Egyetem, ma már Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán az „Angol nyelv az óvodában” specializáció, ami ezen igényhez igazodva jött létre, hogy biztosítsa az óvodákban folyó angol fejlesztést ellátni képes óvodapedagógus szakemberek képzését.

Az óvodai élet tevékenységi formáit a 363/2012. Kormányrendelet, az Óvodai nevelés Országos Alapprogramja (ONAP) határozza meg. Az intézmények ezt alapul véve készítik saját pedagógiai programjukat. Az óvodában a tanulás és az ismeretátadás folyamata, spontán és

tervezett módon is, a mindennapi játékos tevékenységeken keresztül valósul meg. Az élmény alapú játékos angol foglalkozások elsődleges feladata, hogy megszerettesse a nyelvet, a gyermekben pozitív attitűdöt alakítson ki, és ezzel megalapozza a későbbi iskolai nyelvtanulást.

Kutatási célok, hipotézisek és módszerek

Jelen tanulmányban anonim online kérdőív használatával azt a kérdést vizsgáltam, van-e összefüggés a szülők i) iskolai végzettségének szintje, ii) angoltudásának szintje, valamint iii) életkora és aközött, hogy mennyire támogatják a korai angol nyelvi fejlesztést. Kutatásom kezdetén az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

H1: Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik egy szülő, annál fontosabbnak tartja gyermeke korai angol nyelvi fejlesztését.

H2: Minél magasabb fokú angol nyelvvizsgával rendelkezik egy szülő, annál fontosabbnak tartja gyermeke korai angol nyelvi fejlesztését.

H3: Minél fiatalabb egy szülő, annál fontosabbnak tartja gyermeke korai angol nyelvi fejlesztését.

A vizsgálat elvégzéséhez felhasznált kérdőív 16 kérdést tartalmazott. A kérdőív kitöltésére egy online felületen keresztül (Google Forms), 2018. február és március között volt lehetőség. A begyűjtött adatokat 2018. március 25. és március 31. között dolgoztam fel. Az adatok értékelésére a Microsoft Excel for Mac 15.28. verziószámú szoftvert használtam.

A kérdőív utolsó nyolc kérdésében a szülőknek egy egytől ötig terjedő attitűdskálán kellett értékelniük a nyolc állítást. Ezek az állítások az angol nyelvtanulásra vonatkoztak. Az egyest kellett megjelölni, ha az állítás szerintük egyáltalán nem volt igaz, az ötöst pedig, ha az állítást teljes mértékben igaznak találták. A kettő, három, négyes opciók a köztes lehetőségeket jelölik. A válaszokat három kritérium alapján értékeltem. A nyolc állítás a következő volt:

- (1) Fontosnak tartom, hogy gyermekem/gyermekeim tanuljon/tanuljanak angolul.
- (2) Fontosnak tartom, hogy az angol nyelvi fejlesztést végző pedagógus államilag elismert nyelvvizsgával rendelkezzen.
- (3) Fontosnak tartom, hogy gyermekem/gyermekeim angol nyelvi fejlesztése már óvodáskorban elkezdődjön.
- (4) Fontosnak tartom, hogy az angol nyelvi fejlesztés minden óvodai tevékenységben megjelenjen.
- (5) Véleményem szerint azok a gyermekek, akik korai angol nyelvi fejlesztésben részesülnek, előnnyel indulnak az iskolában.

- (6) Véleményem szerint azok a gyermekek, akik korai angol nyelvi fejlesztésben részesülnek, nagyobb eséllyel szereznek nyelvvizsgát.
- (7) Véleményem szerint azok a gyermekek, akik korai angol nyelvi fejlesztésben részesülnek, nagyobb eséllyel szereznek felsőfokú végzettséget.
- (8) Véleményem szerint azok a gyerekek, akik korai angol nyelvi fejlesztésben részesülnek, jobban érvényesülnek a későbbi életben.

A kutatási eredmények bemutatása – a szülők véleménye a korai nyelvi fejlesztésről

Minta

A minta a kérdőívet kitöltő szülők számából tevődik össze, összességében 126 fő (68% nő). A kérdőívek feldolgozására 2018-ban került sor; minden beérkezett kérdőív feldolgozásra került. A kitöltők 22%-a volt fiatal felnőtt (30 év alatti), 60%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel, valamint 52%-a legalább középszintű angol nyelvtudással (min. B2 nyelvvizsga). A kitöltők részletes bontása az **1. táblázatban** látható.

	<i>n</i>	%
Összes kitöltő	126	100
Nem		
nő	85	68
férfi	41	32
Korcsoport		
< 20 év	1	1
20-29 év	26	21
30-39 év	39	31
40-49 év	36	29
≥ 50 év	24	19
Iskolai végzettség		
általános iskolát végzett	5	4
szakiskolát végzett	7	6
szakközépiskolát/gimnáziumot végzett	37	29
főiskolát/ egyetemet végzett	75	60
OKJ-s képzést végzett	1	1
PhD-t végzett	1	1
Gyermekek száma		
egygyermekes	48	38
kétgyermekes	55	44
háromgyermekes	20	16
több mint három gyermekes	3	2

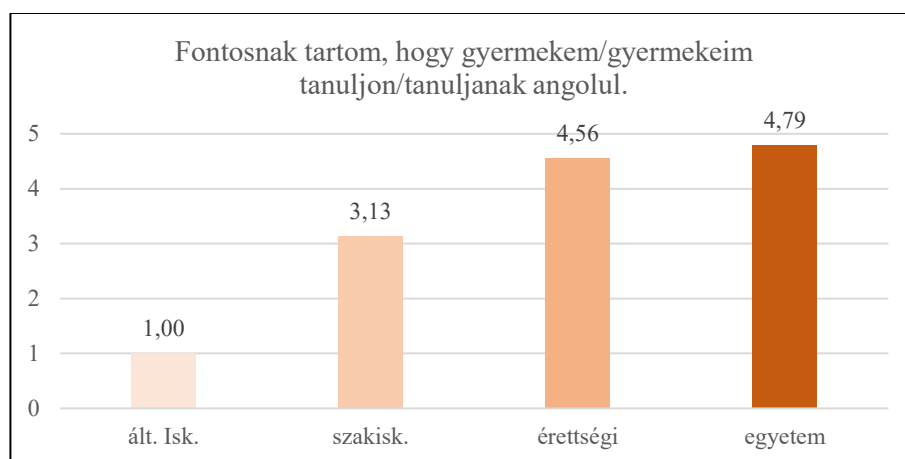
Nyelvtudás szintje			
	nem rendelkezik nyelvvizsgálóval	41	33
	A1/A2 szintű nyelvvizsgálóval rendelkezik	19	15
	B1/B2 szintű nyelvvizsgálóval rendelkezik	45	36
	C1/C2 szintű nyelvvizsgálóval rendelkezik	20	16
	Nem rendelkezik nyelvvizsgálóval, de anyanyelvű	1	1

1. táblázat: A kutatási minta részletes bontása (n = 126)

(Forrás: saját készítés)

Iskolai végzettség

A nyolc állításra érkezett válaszok kiértékelése után elmondható, hogy a magasabb iskolai végzettséggel növekedett a válaszadók nyitottsága a korai angol nyelvi fejlesztéssel kapcsolatban (**1. és 2. ábra**). A diplomás szülők egyértelműen fontosabbnak tartják gyermekük angol nyelvtanulását, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők. Úgy vélik, hogy a korai angol nyelvi fejlesztés által a gyermekük előnyre fog indulni az iskolában, előbb fog nyelvvizsgát és felsőfokú végzettséget szerezni. Emellett az is leolvasható, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők azt is fontosnak tartják, hogy a gyermeküknek angol foglalkozást tartó pedagógus államilag elismert nyelvvizsgálóval rendelkezzen.



1. ábra: Az első állításra adott válaszok iskolai végzettség alapján (n = 126)

(Forrás: saját készítés)

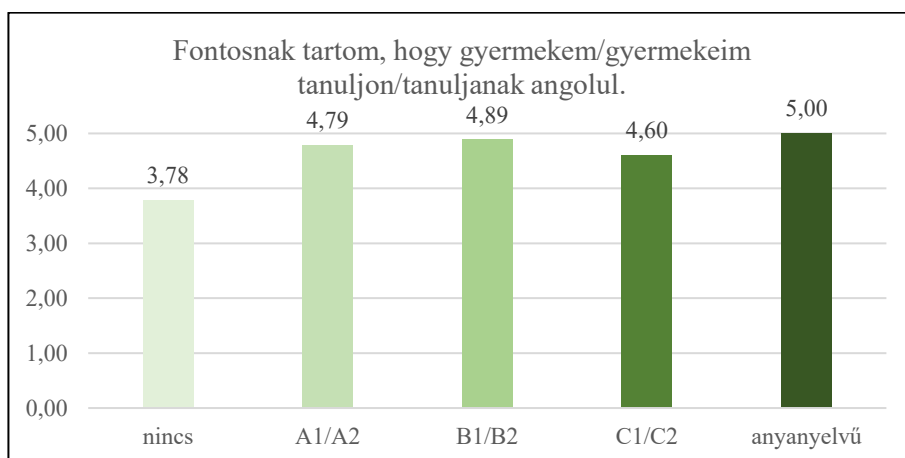
A nyolc állítás válasza alapján elmondható, hogy az általános iskolát végzett szülők tartják legkevésbé fontosnak, míg az egyetemet vagy főiskolát végzett szülők a legfontosabbnak a korai angol nyelvi nevelést. Ez alól kivételt képez a nyolcadik állítás, itt azonban az eltérés mértéke elhanyagolható. Míg a diplomával rendelkező szülők összértéke egyetlen kérdés során sem esett 3,4 alá, addig az általános iskolát végzettek értékei egyszer sem mentek 1,8 fölé.



2. ábra: A harmadik állításra adott válaszok iskolai végzettség alapján (n = 126)
(Forrás: saját készítés)

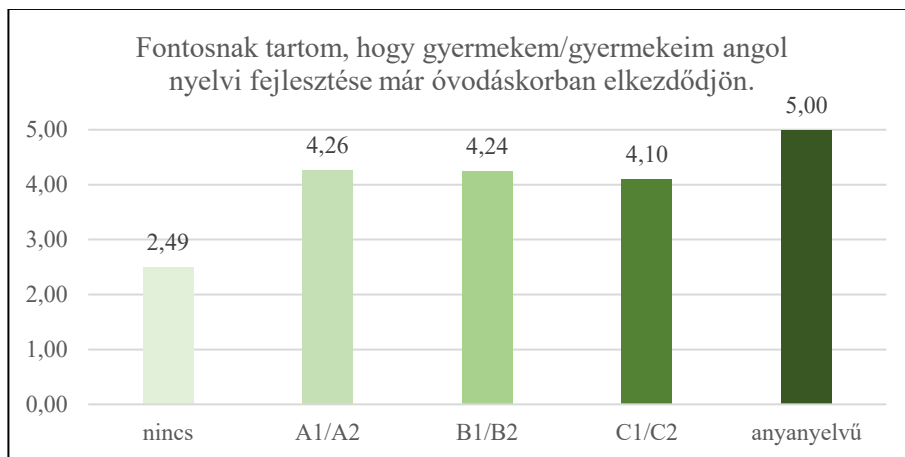
Nyelvtudás szintje

Az értékelésem második szempontja a szülők nyelvtudásának szintje volt. A válaszadókat a nyelvtudásuk alapján három csoportra oszthatjuk. Az első csoporthoz tartoznak a szülők, akik nem rendelkeznek nyelvvizsgával. A második csoporthoz tartoznak azok, akik valamilyen nyelvvizsgával rendelkeznek. Ez lehet alapfokú (A1/A2), középfokú (B1/B2), vagy felsőfokú (C1/C2) nyelvvizsga is. Az utolsó csoporthoz egy szülő tartozik, aki ugyan nem rendelkezik államilag elismert nyelvvizsgával, de angol anyanyelvű. Őt soroltam az ötödik csoportba, de egyetlen kitöltőként válaszát nem tekinthetjük meghatározónak. A nyolc állításra érkezett válaszok alapján elmondható, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkező szülők átlagosan kevésbé tartják fontosnak, hogy gyermekük, vagy gyermekeik angolul tanuljanak (**3. ábra**). A többi csoporthoz képest kisebb százalékuk véli úgy, hogy gyermekük ezzel később profitálna vagy jelentős előnyre tenne szert, ill. sikeresebb lenne az életben.



3. ábra: Az első állításra adott válaszok nyelvtudás szintje alapján (n = 126)
(Forrás: saját készítés)

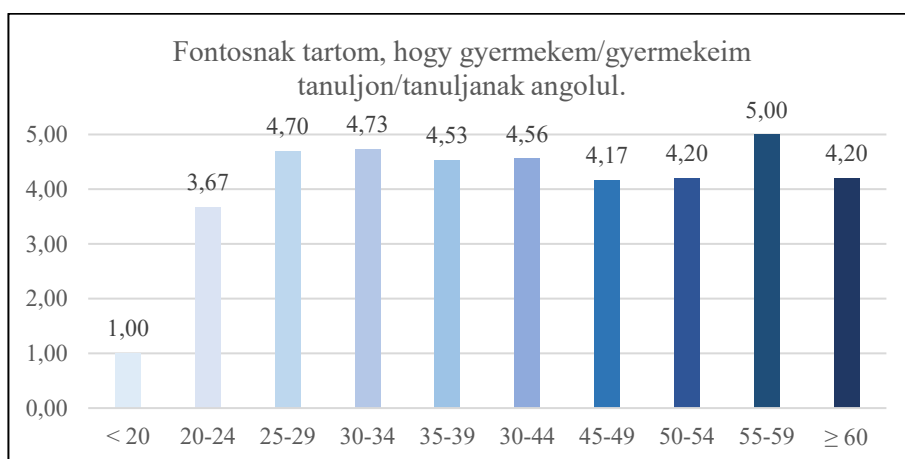
Azoknak a szülőknek a többsége, akiknek fontos, hogy gyermekük angolul tanuljon, szintén fontosnak tartja, hogy ezt már az óvodában elkezdje (**4. ábra**). Az eredmények azonban nem mutatnak összefüggést a szülő nyelvvizsgájának szintje és a korai angol nyelvi fejlesztés támogatásának mértéke között.



4. ábra: A harmadik állításra adott válaszok nyelvtudás szintje alapján (n = 126)
(Forrás: saját készítés)

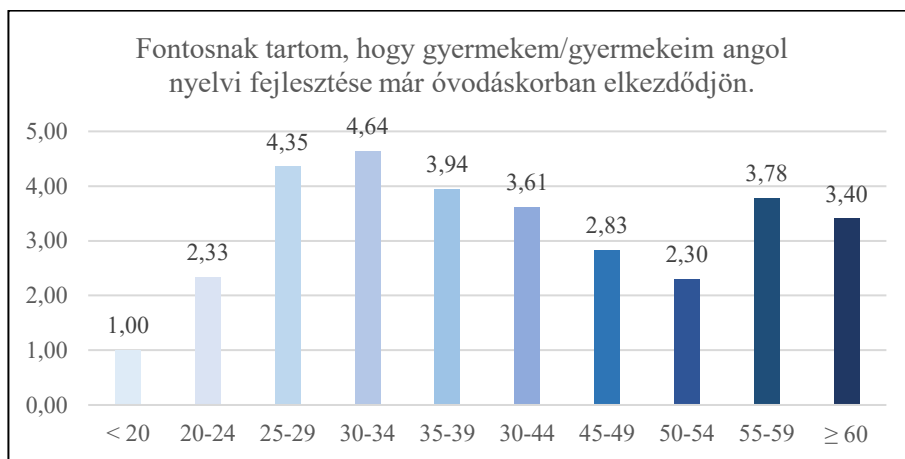
Életkor

A válaszadó szülők angol nyelvtanításról és a korai angol nyelvi fejlesztésről alkotott nézeteit korcsoportokra lebontva is megvizsgáltam. A kitöltők életkoruknak megfelelően tíz korcsoportból választhattak. A válaszok alapján általánosságban elmondható, hogy a szülők többsége számára minden korcsoportban fontos gyermekük angolul taníttatása. Az viszont már kevésbé fontos számukra, hogy gyermekük már óvodáskorban kezdje el az angol nyelvvel való ismerkedést (**5. és 6. ábra**).



5. ábra: Az első állításra adott válaszok életkor alapján (n = 126)
(Forrás: saját készítés)

A korai angol nyelvi fejlesztéssel kapcsolatban a legtámogatóbbak a 3. korcsoport (25-29 év) ill. a 4. korcsoport (30-34 év) tartozók (6. ábra). A 35 és 55 éves kor közötti kitöltők esetében látható, hogy a korról előrehaladva egyre kevésbé elfogadott a korai angol nyelvi fejlesztés. A 9. korcsoporttól újra nagyobb támogatás figyelhető meg. A legelutasítóbbnak a 20 év alatti korcsoport bizonyult, viszont ez az érték csupán az egyetlen 20 év alatti szülő véleményéhez igazodik. Ezen eredmények alapján nem állapíthatunk meg összefüggést a szülő életkora és a korai angol nyelvi fejlesztésről alkotott véleménye között.



6. ábra: A harmadik állításra adott válaszok életkor alapján (n = 126)

(Forrás: saját készítés)

A kérdőív végén lehetőséget adtam a kitöltőknek, hogy megosszák velem a megjegyzéseiket a témával kapcsolatban. A sok pozitív megnyilvánulás mellett sok negatív, a korai idegen nyelvi fejlesztést elutasító kommentár is érkezett. A következőkben pár ilyen megjegyzésre szeretnék reflektálni a tudományos-elméleti szakirodalmak és kutatási eredmények szemszögéből.

1. „Az óvodás gyermek számára megterhelő egy új nyelv tanulása.”

Az óvodában tanulás helyett inkább fejlesztésről beszélhetünk. Nem tanórákon ülve folyik a frontális oktatás, mint az iskolában, hanem kizárólag cselekvésbe ágyazottan történik az ismeretátadás. Az idegennyelv-elsajátítás, akár az anyanyelvé, az első években észrevétlenül valósul meg, anélkül, hogy megterhelné a gyermeket. Az életkori sajátosságokhoz alkalmazkodva az óvodában az idegennyelvet a gyermek játékos tevékenységeibe illesztjük be. Ezek leginkább mozgásos tevékenységek, körjátékok, vagy ritmusos mondókák, dalok, amelyeket egy ennyi idős gyermek szívesen hallgat és énekel. Ezeken kívül az idegennyelvi foglalkozások mindig egy, a gyermek számára biztonságot jelentő rituálé keretein belül valósulnak meg, melyek állandó elemekkel is rendelkeznek (Pásztor, 2017). Ilyen lehet egy plüss játék felmutatása, amely az angol foglalkozás kezdetét jelenti, vagy egy varázsszönyeg körbeülése is. Az angol foglal-

kozások minden héten egy-egy témát dolgoznak fel, amelynek az egyszerű szókincsével a gyermekek játékokon és színes szókártyákon keresztül ismerkednek meg. Nincs szó semmilyen számonkérésről. Ebben az életkorban a pozitív attitűd és a passzív szókincs kialakítása az első, ami majd a későbbi tanulmányaikban segíti őket. Fontos azonban megjegyezni, hogy a fejlesztés csak úgy lehet sikeres, ha a pedagógus beszéde jól artikulált, érthető, valamint a megértést non-verbális jelekkel és eszközökkel is segíti.

2. „Késni fog a gyermek beszédfejlődése.”

Sokan a született kétnyelvű gyerekeket hozzák fel példának ezen állítás mellett. Azokban a családokban, ahol a gyermek szülei két különböző nemzetiséghez tartoznak és két külön nyelven beszélnek a gyermekhez, előfordul, hogy késik a beszédfejlődés, hiszen a gyermeket mind a két nyelv oldaláról ugyanannyi impulzus éri. Az erre irányuló kutatások azonban cáfolják, hogy a kétnyelvű gyerekek esetében gyakoribb lenne a megkésett beszédfejlődés, vagy többen küzdenének nyelvi nehézséggel, mint az egynyelvűeknél (Paradis–Genesee–Crago, 2010; Pettito–Holowka, 2002). A kétnyelvű gyermeket nevelő szülők számára talán megtévesztő lehet, hogy a gyermek kevesebb szót ismer, használ egy-egy nyelven, mint a vele azonos korú egynyelvű környezetbe születő gyermek. A kétnyelvű gyermek szótára viszont a két nyelv szavaiából tevődik össze, amit, ha összeadunk, eltűnik a különbség az egynyelvűek és a velük egyidős kétnyelvű gyermekek között (Marchman–Fernald–Hurtado, 2010). Emellett fontos megjegyezni, hogy minden gyermek különböző beszédképességekkel rendelkezik, ennek köszönhetően a beszéd fejlődése is nagy egyéni eltéréseket mutathat. Ha a gyermek csupán idegennyelvi fejlesztésen vesz részt, akkor a gyermeket az óvodában és otthon is sokkal több inger éri az anyanyelvén, így mindenképpen az lesz a domináns nyelv számára.

3. „Össze fogja keverni a nyelveket.”

Ez talán a legtöbbet felhozott érv, amellyel gyakorlataim során találkoztam. Sokan attól félnek, hogy ún. félnyelvűség alakul ki a gyerekénél, és egyik nyelvet sem tudja igazán elsajátítani. A gyermek az anyanyelvét hallja otthon és az óvodában is, kivéve az angol foglalkozásokon. Mivel kevesebbet hallja a második nyelvet, ezért az ún. félnyelvűség kialakulása egyáltalán nem valószínű. Ezen kívül a gyermekeknek ebben a korban teljesen természetes, hogy egy dologhoz több jelentés is kapcsolódhat. Idővel ezek a helyükre kerülnek. Az óvodapedagógus az angol foglalkozások során pont ezért alkalmaz kódváltást (code-switching). Vagyis először elmondja a mondatot, instrukciót angolul, majd ha a gyermek nem érti, megismétli a mondatot magyarul is. *Pl: Please stand up! Kérlek, állj fel!* A kódváltástól eltérő módszer a kódkeverés (code-mixing). A kódkeverés során a beszélő egy mondaton belül szavakat vagy mondatrészeket más

nyelven mond (Kitzinger, 2015). Ezt a módszert az óvodában nem alkalmazzuk, mert összeavarná a gyermeket.

Összegzés és következtetések

A kutatásom során, az eddigi gyakorlataimhoz hasonlóan, megosztottsággal találkoztam a szülőknél a témával kapcsolatban. Az eredmények a 126 kitöltő kontextusában értendők. A válaszadás lehetőségét korlátozta, hogy a kitöltésre csak online volt lehetősége a szülőknek. További nehézséget jelentett, hogy a szülők angol nyelvtudását objektíven csak nyelvvizsgájuk alapján mérhettem. A kérdőív végén sok szülő osztotta meg velem véleményét a fejlesztéssel kapcsolatban, ami szintén alátámasztotta, hogy a legtöbbször azért nem támogatja gyermeke korai angol nyelvi fejlesztését, mert fél, hogy annak negatív hatása lenne a gyermeke anyanyelvi fejlődésére, vagy esetleg túlságosan megterhelő lenne számára. Úgy vélem, sokan közülük azért gondolhatják így, mert az iskolai angol oktatásra asszociálnak a korai fejlesztésről. Ezért is szerettem volna 2018-ban saját foglalkozásaimon keresztül bemutatni, miként visszük be az óvodai játékos tevékenységekbe az angol nyelvet, hogy a szülők bepillantást nyerhessenek egy ilyen csoport mindennapjaiba. Remélem, hogy a korai évek során megvalósuló idegennyelv-elsajátításról szóló újabb és újabb kutatási eredmények egyre több szülőt győznek majd meg annak létjogosultságáról.

Az eredmények azt mutatják, hogy van összefüggés a szülő iskolai végzettsége és a korai angol nyelvi fejlesztéshez való hozzáállása között. Az első hipotézisemben azt állítottam, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik egy szülő, annál fontosabbnak tartja gyermeke korai angol nyelvi fejlesztését. Az eredmények alapján ez a hipotézis beigazolódott. A korai angol nyelvi fejlesztés fontossága egyértelműen növekedett a szülő iskolai végzettségével.

A második hipotézisemben azt állítottam, hogy minél magasabb szintű angol nyelvvizsgával rendelkezik egy szülő, annál fontosabbnak tartja gyermeke korai angol nyelvi fejlesztését. Az adatok megcáfolták a második hipotézist. A korai angol nyelvi fejlesztés fontossága nem növekedett a szülők nyelvvizsgájának szintjével. Ennek ellenére elmondható, hogy azok a szülők, akik rendelkeznek angol nyelvvizsgával, pozitívabban állnak a korai angol nyelvi fejlesztéshez, mint azok, akik nem rendelkeznek.

A harmadik hipotézisemben azt állítottam, hogy minél fiatalabb egy szülő, annál fontosabbnak tartja gyermeke korai angol nyelvi fejlesztését. Az adatok megcáfolták a harmadik

hipotézist. Az eredmények alapján semmilyen összefüggés nem állapítható meg a szülő életkora és gyermeke korai angol nyelvi fejlesztéséhez való hozzáállása között. Jelen eredmények tükrében érdemes lenne tovább folytatni a kutatást az összefüggések részletesebb feltárása érdekében.

BIBLIOGRÁFIA

- Byers-Heinlein, K. – Lew-Williams, C. (2003). *Bilingualism in the Early Years: What the Science Says*. Learning Landscapes. 7: pp. 95–112. DOI: [10.36510/learnland.v7i1.632](https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632)
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press. DOI: [10.21236/AD0616323](https://doi.org/10.21236/AD0616323)
- Kitzinger, A. I. (2015). *Multilingual and multicultural challenges in a hungarian kindergarten*. [Doktori disszertáció] Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Klein, Á. (2011). *Anyanyelv-sajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv – tanulás*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/index.html [2020. 03. 22.]
- Koloszár, I. (2010). Az angol nyelv az óvodában. In: *Létünk*, 40. évf 4. szám pp.75–84. [online] http://epa.oszk.hu/00900/00997/00015/pdf/EPA00997_Letunk_2010_04_075-084.pdf [2020. 03. 18.]
- Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös József Kiadó
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Hoboken: Wiley. DOI: [10.1080/21548331.1967.11707799](https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799)
- Marchmann, V. A. – Fernald, A., – Hurtado, N. (2010). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish–English bilinguals. in *Journal of Child Language*, 37(4), pp. 817-840. DOI: [10.1017/S0305000909990055](https://doi.org/10.1017/S0305000909990055)
- Paradis, J., – Genesee, F., – Crago, M. B. (2010). *Dual language development and disorders*. Baltimore: Paul H Brookers Publishing Company
- Pásztor, E. (2017). *Játszva németül, Hogyan neveljük többnyelvű gyermekeket*. Sopron: Pásztor Enikő Bodza Tanoda
- Penfield, W. – Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press

- Petitto, L. A., – Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and an oral language. *Sign Language Studies*, 3 (1), pp. 4–33.
- Singleton, D. (2003). “Critical period or general age factor(s)?” In:(eds. García Mayo, M.P. and García Lecumberri, M.L.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*, (pp. 23–22). Clevedon: Multilingual Matters, DOI: [10.21832/9781853596407-002](https://doi.org/10.21832/9781853596407-002)
- Varga, D. (2005). *Mikor kezdjék a nyelvtanulást?* [online] <http://nol.hu/archivum/archiv-368621-182566> [2020. 03. 18.]
- Varga, L. (2015): Új tudomány születőben: kisgyermekkorai neuropedagógia. In Belovári Anita (szerk.), *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia : Tanulmánykötet* (pp. 151–161.). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
- Vigotszkij, L. Sz. (1967). *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó

ÁGNES FEHÉR

*LEARNING ENGLISH IN KINDERGARTEN, FROM THE PARENTS’ AND FROM AN
EDUCATION SCIENCE PERSPECTIVE*

Today basic English proficiency is required in everyday life. For most English speakers, English is a second language. However, opinions differ with regard to the age at which second language learning should start. There is an increasing evidence on the importance of the first years of life from the perspective of effective language acquisition. The learner’s age seems to play a key role in various aspects of learning a language. Nonetheless, a considerable number of parents are wary of early second language learning. Here I study how the parents’ level of education, English proficiency, and age correlate with their opinion about early second language learning at kindergarten.

NÉMETH DÓRA KATALIN¹**A Soproni Óvónőképző Intézet gyakorlati oktatása a 70-es évek elején²**

Az alábbiakban a Soproni Óvónőképző Intézet gyakorlati képzésének jellemzőit szeretnénk bemutatni az 1970-es évtized első néhány évében. A felsőoktatás - ezen belül a tanító- és óvónőképzés - nagymértékű reformon esett át 1970-ben. A Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztálya által kiadott útmutatók alapján megtörtént a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók gyakorlati oktatásának átalakítása. A kutatás során felhasználjuk a gyakorlati oktatás szabályozásának intézményi és országos dokumentumait, a gyakorlati képzés vezetői által kiadott és jóváhagyott útmutatókat. Kutatásunkkal szeretnénk hozzájárulni a magyar óvodapedagógus képzés történetének megismeréséhez, ezáltal is tisztelegve az elődök áldozatos munkája, a Soproni Óvónőképző Intézet oktatóinak elvülhetetlen érdemei előtt.

A Soproni Óvónőképző Intézet történetének áttekintése

Az 1970-es évekre a soproni óvónőképzés már hosszú utat, sokéves tapasztalatot tudhatott maga mögött. Az 1891-es kisdédóvási törvény életbelépése után az Isteni Megváltó Leányai Rend a tanítónőképző intézetében, az 1900/1901-es tanévtől, kisdédóvóképző évfolyamokat is indított (Németh, 2005. p. 68). A képzés a két világháború között három, majd négy évfolyamosra alakult át (Baranyai, 2009, p. 30). Az intézmény 1948-tól Állami Tanító- és Óvónőképző Intézet néven működött tovább (Baranyai, 2007, p. 57). 1950-től a pedagógiai gimnáziumok óvónői tagozatai folyamatos óvónőképző intézetekké alakultak át (Kelényi, 1975, p. 15). Már 1956 nyarán az intézmény oktatói tervezetet nyújtottak be az Oktatásügyi Minisztériumhoz, amelyben kezdeményezték az eddigi képzés érettségire épülő Óvónőképző akadémiákká történő átalakítását (Sarkady–Tóth, 1993, p. 111).

Az intézmény a következő évtizedben több képzési, belépési és kimeneti követelményváltozáson ment keresztül, míg 1959-ben a tanítóképzéssel együtt felsőfokúvá vált (Baranyai, 2009, pp. 72–73). Országosan, Kecskemét és Szarvas mellett, a Dunántúlon egyedüliként Sopronban jött létre felsőfokú végzettséget adó óvónőképző intézet. A kétéves képzés 1961-ben bocsátotta ki első növendékeit; ebben az „első évfolyamban 102 hallgató végzett. 1962-ben

¹ Tanársegéd, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi- és Pszichológiai Intézet; email: nemeth.dora.katalin@uni-sopron.hu

² Jelen tanulmány az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával készült.

Minisztériumi döntés értelmében nevéből elhagyta a felsőfokú megnevezést, ezután Soproni Óvónőképző Intézetként működött tovább (Kelényi, 1975, p. 21). Az intézet oktatói aktív szerepet vállaltak az új Óvodai Nevelési Program megalkotásában. Az óvodai élet alapelveinek megreformálása természetesen az óvónőképzők gyakorlati képzését is érintette (Kelényi, 1975, p. 24).

A gyakorlati képzés helyszínei a Soproni Óvónőképző Intézetben és jogelődjeiben

Az első, jogelődként tisztelt intézmény, az Isteni Megváltó Leányainak Tanítónőképzője már 1899-ben nagyfokú építkezésekbe kezdett, amely során a Fürdőház utca (jelenleg Ferenczy János utca) irányába Schármár Károly soproni építőmester tervei alapján elkészült új épület adott otthont a gyakorló óvodának és iskolának (Baranyai, 2007, p. 13). A korszakban az óvodát több mint 100 gyermek látogatta (Baranyai, 2007, p. 15). A gyakorló óvoda később az intézmény újabb bővítése során az 1928-ban átadott, ún. Szent József intézet épületébe került (Baranyai, 2007, pp. 17–18). Az intézmény államosítása után a gyakorló intézmények ismét a Fürdőház utca (később Ferenczy János utca) 3. szám alá kerültek vissza (Baranyai, 2007, p. 49). 1961-ben gyakorló óvodákként működő Halász, Zsilip és Kossuth Lajos utcai óvodák mellett az Uzsoda utcai óvoda is az intézet gyakorló intézményei közé került (Kelényi, 1975, p. 21). Az intézet 1972-ben nyitotta meg az I. számú gyakorló óvoda új épületét, mely a képző épületének közvetlen szomszédságában kapott helyet, négy csoporttal (Kelényi, 1975, p. 28).

A Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztályának Útmutatója az óvónőképző intézetek hallgatóinak óvodai gyakorlatához

Az 1970-ben bevezetett tantervi változások során, a gyakorlati képzés modernizálása érdekében, a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztálya Útmutatót adott ki az óvónőképző intézetek gyakorlati képzéséhez. A 20 oldalas – mellékletekkel kiegészített – dokumentum tartalmazza az egyes félévek gyakorlati képzésének legfontosabb elveit, a félévek feladatait és kitér a szakmai gyakorlat, illetve az osztályozás előírásaira is.

I. félév: A pedagógiai pszichológiai tapasztalatszerzés szakasza

A minisztériumi útmutató a csoportos hospitálások idejét két órában határozza meg. Ebben a dokumentumban az első félév követelményeként a hallgatók számára az elméleti tételek gyakorlatban történő felismerését, a gyakorlat megadott szempontok szerinti elemzését és a képzési tervben előírt gyakorlati feladatok elvégzését írják elő. Feladatként az óvoda személyi és tárgyi

feltételeinek, heti- és napirendjének megismerése, valamint az óvodával kapcsolatban álló intézmények megismertetése is szerepel (Műv. Min., 1970, p. 5). Egyéni hospitálás keretében minden hallgatónak hat napot kell eltöltenie az óvodában. Ennek során még nem vezet önállóan foglalkozást, de bekapcsolódik a gondozási tevékenységekbe, segíthet a dajka és az óvónő nevelő munkájában és az óvónő felügyelete mellett irányíthat a foglalkozásokon belül kisebb részegységeket (Műv. Min., 1970, pp. 5–6).

II. félév: A kezdő nevelés-tanítás első szakasza

A központi iránymutatás szerint a második félévben a gyakorlati képzés legfontosabb feladata a játék, a testnevelési és ábrázoló foglalkozások önálló vezetésének elősegítése, illetve az elméleti és gyakorlati tanulmányok összehangolása az évfolyamdolgozat sikeres elkészülésének érdekében. Az egyéni hospitálás keretén belül továbbra is hat napot kell eltölteni a gyakorló óvodában, melynek során a hallgató megfigyeléseket végezhet a gyermekek egyéni és életkori sajátosságait, érzelmi és akarati sajátosságait és tevékenységi óráit tekintve (Műv. Min., 1970, p. 6). A hallgatók lehetőséget kaphatnak olyan óvodai foglalkozásokon kívüli tevékenységek vezetésére, mint a névsorolvasás, a tízóraiztatás vagy a szabad játék (Műv. Min., 1970, p. 7). Amennyiben erre lehetőség adódik, részt vesznek egy óvodai ünnepély előkészítésében és lebonyolításában (Műv. Min., 1970, p. 11).

III. félév: A kezdő nevelés-tanítás második szakasza

A végzős évfolyamok őszi gyakorlati feladataként a hospitáló hallgató felkészül azoknak a tevékenységeknek a vezetésére is, amelyekre eddig nem volt lehetősége: az irodalmi, ének-zenei, környezetismereti és matematikai foglalkozások szervezésére, irányítására. Bekapcsolódhatnak az udvari élet, a kerti munka szervezésébe és vezetésébe. Az Útmutató elvárásai szerint a félév végére minden hallgatónak rendelkeznie kell a teljes óvodai nap, az összes elvégzendő feladat ellátásához szükséges készségekkel. A legfontosabb teendő a délutános nevelő- és gondozómunka önálló elvégzése. A megfigyelések ebben a szemeszterben a materialista világszemlélet megalapozására, az erkölcsi nevelésre, az adminisztrációs munkára irányulnak (Műv. Min., 1970, pp. 7–8). Ebben a félévben, ha van rá lehetőség, családlátogatáson vesznek részt az óvónővel (Műv. Min., 1970, p. 11).

IV. félév: Az önálló nevelés-tanítás szakasza

Az utolsó félévben a hallgatók négy hetes területi gyakorlatra mennek, melynek helyszínét a képző intézmény és a helyi művelődésügyi szervek közösen határozzák meg. Fontos szempont azonban, hogy a területi gyakorlatot csak olyan óvodában töltheti a hallgató, ahol megfelelőek

a személyi és tárgyi feltétek. A területi hospitálás fontos feladata az óvónői hivatással járó társadalmi, közéleti tevékenység megismerése, továbbá, hogy a hallgatók az adott intézmény napirendjének megfelelő, folyamatos oktató-nevelő munkát végezzenek (Műv. Min., 1970, pp. 8–9).

Zárfoglalkozás

Az utolsó félév gyakorlati képzése a zárfoglalkozással végződik, melynek része: a gyakorló hallgató által tervezett és vezetett foglalkozás, valamint annak komplex elemzése. Így végzősök foglalkozásuk témáját egy héttel korábban megkapják a gyakorlati képzés vezetőjétől. A zárfoglalkozást egyéni hospitálás és vázlatkészítés előzi meg, és módszertani szempontokon alapuló elemzés követi. A foglalkozást megtekinti egy 3 tagú bizottság, melynek elnöke a gyakorlatvezető tanár, tagja pedig a szakmódszertani oktató és a csoportvezető óvodapedagógus. A tagok véleménye alapján a bizottság elnöke jogosult az érdemjegy megállapítására (Műv. Min., 1970, pp. 9–10). A záróvizsga során készített jegyzőkönyvbe bekerülnek a gyakorlati foglalkozás vázlatai is. Amennyiben a zárfoglalkozás elégtelen érdemjeggyel zárul, a foglalkozás megismételhető (Műv.Min., 1970, p. 10).

A gyakorlati képzés rendszere a Soproni Óvóképző Intézetben

A kutatás során feldolgozott Útmutató 1972. január 1. keltezésű. Aláírója Sarkady Sándor, az intézet igazgatóhelyettese. A dokumentum (mellékeltekkel együtt) 22 oldal terjedelmű gépelt munka. Részletesen beszámol a négy féléves képzés gyakorlati képzés tudnivalóiról, és hetekre lebontva határozza meg az egyes félévek képzési feladatait.

A csoportos óvodai gyakorlat napját és időpontját is megjelöli: csütörtökönként reggel, 8 órától 10-ig. A különböző, óvodához kapcsolódó intézmények megismerése a soproni intézmény esetén a bölcsőde és az iskola működésének feltárásával, intézménylátogatással valósul meg. Az útmutatóban a tanév harmadik és negyedik hetében (szeptember 28. és október 5.) szerepel a bölcsődei, majd az iskolai látogatás. Mindkét esetben felhívják a figyelmet a két intézmény (bölcsőde és óvoda; óvoda és iskola) közötti kapcsolat fontosságára, utóbbi esetben pedig az óvodai iskolaelőkészítő szerepére (Útmutató, 1972, p. 2). Az útmutató külön kitér arra, hogy a csoportos gyakorlaton elhangzottakat és az elemzések fontosabb gondolatait rögzíteni szükséges a hospitálási naplóban (Útmutató, 1972, p. 3). Az alábbi táblázat tartalmazza az első tanév gyakorlati képzésének legfontosabb jellemzőit, a két félévre lebontva:

	I. félév	II. félév
Csoportos hospitálás beosztása	csütörtök 8 és 10 óra között	péntek 8 és 13 óra között
Egyéni gyakorlat beosztása	két nap délelőtt: 8 és 13 óra között	1. hallgató: 3 nap délelőtt (hétfő, kedd, szerda) 8 és 13 óra között 2. hallgató: 2 nap (csütörtök, szombat) 8 és 13 óra között
	két nap délután: 13 és 17 óra között	1. hallgató: 2 nap délután (csütörtök, péntek) 13 és 17 óra között 2. hallgató: 3 nap délután (hétfő, kedd, szerda) 13 és 17 óra között
	két nap egész nap: 8 és 17 óra között (egy óra ebédszünet)	
Feladat:	„gyakorlati feladat”	testnevelés/ ábrázoló tevékenységi foglalkozás megszervezése és vezetése

1. táblázat: Az egyéni hospitálás I. és II. féléves beosztása a Soproni Óvónőképző Intézetben, 1972-ben

(Forrás: *A Soproni Óvónőképző Intézet gyakorlati képzési útmutatója, 1972*)

Ahogy a fenti táblázatban is látható, az első félév során a hallgatók csoportos gyakorlatára csütörtökönként 8 és 10 óra között, majd a második félévben péntekenként, reggel 8 és délután 13 óra között került sor. A közös gyakorlat heti időtartamának növekedését indokolhatja az is, hogy míg az első félévben az egyéni hospitálók feladata egy nem konkretizált „gyakorlati feladat” megvalósítása volt, melyet vagy a gyakorlatvezető tanár, vagy a gyermekcsoportot vezető óvónő határozott meg. A második félévben az egy hétre beosztott két hospitáló hallgató valósított meg egy ábrázoló tevékenységet, vagy egy testnevelés foglalkozást (*1. táblázat*).

Szintén változik az egyéni hospitálás beosztása: az első félévben a hallgatók két-két napot töltöttek teljes munkaidőben, illetve két-két alkalommal voltak délelőtös, majd délutános beosztásban. A második félévben – a páros gyakorlatok miatt is – indokolt lehetett az, hogy a hallgatók váltották egymást a gyakorlati napokon: felváltva voltak délelőtti, majd délutáni beosztásban. A hatnapos munkarend miatt a második hallgatónak szombat délelőtt is az óvodában kellett lennie (lásd *1. táblázat*).

	III. félév	IV. félév
Csoportos hospitálás beosztása	kedd és péntek 8- 11 óra között	kedd
Egyéni gyakorlat beosztása	keddi foglalkozó: péntek délután, szombat délelőtt, hétfő egész nap pénteki foglalkozó: kedd délután, szerda délelőtt, csütörtök egész nap	szerda és csütörtök egész nap péntek, szombat, hétfő délelőtt (a hallgató egyéni kérésére hétfő délután is igénybe vehető)
Feladat:	irodalmi /éneke-zenei / környezetismereti/ matematikai foglalkozás tervezése és vezetése	Zárófoglalkozás: a csoport ütemtervének megfelelő foglalkozástípusban és témában.

2 táblázat: Az egyéni és csoportos hospitálás III. és IV. féléves beosztása 1972-ben a Soproni Óvónőképző Intézetben

(Forrás: *A Soproni Óvónőképző Intézet gyakorlati képzési útmutatója, 1972*)

A második táblázat tartalmazza a harmadik és negyedik félév csoportos és egyéni hospitálásainak alapvető információit. Az előző félévekhez képest nagymértékben nőtt a hallgatók szerepe és feladata az óvodai életben, hiszen a harmadik félévben egy hét alatt két délelőtt is ők foglalkoztak a gyerekekkel. Az első évhez képest változott az egyéni hospitálók időbeosztása is: ebben a félévben egy délelőtt, egy délután és egy egész nap állt a rendelkezésükre ahhoz, hogy megismerkedjenek a gyermekcsoporttal és felkészüljenek az önálló foglalkozásra. Szintén ebben a félévben volt lehetőségük a hallgatóknak arra, hogy kipróbálhassák magukat különböző foglalkozásokban, az anyanyelvi vagy a zenei nevelés területén is bekapcsolódhassanak az óvodában folyó nevelőmunkába (2. táblázat).

A negyedik félévben, a zárófoglalkozás keretében, a második félévben megismert, egész héten át tartó egyéni hospitálás mintája tér vissza: a végzős hallgató kétszer (szerdán és csütörtökön) egész nap, míg három alkalommal (pénteken, szombaton és hétfőn) délelőtt kapott lehetőséget a gyakorlásra. Az Útmutató külön kiemeli, hogy amennyiben a gyakorló hallgató igényli, hétfő délután is az óvodában maradhat (2. táblázat).

A negyedik félév során a végzős hallgatók négyhetes gyakorlaton vettek részt. Ennek követelményeit a művelődésügyi miniszter 125/1970 (M.K.12) MM. számú utasítására válaszolva, Útmutatóként adta ki az intézet 1971. december 1-én, az igazgatóhelyettes, Sarkady Sándor jóváhagyásával.³ Az intézet pontosan meghatározza a négyhetes gyakorlat időpontját:

³ Útmutatás a szakmai gyakorlathoz /1972/. Sopron, 1971. december 14. Sarkady Sándor igazgatóhelyettes, a szakmai gyakorlat felelős vezetője.

január 30. és február 26. között kell a hallgatóknak négy hetet eltölteniük a kijelölt területi óvodákban (Útmutató, 1971, p. 1). A szakmai útmutató alapján a területi gyakorlat első hetén a hallgatók fél vagy egész napos munkarendben hospitálnak, miközben az óvoda napi- és heti-rendjének, a helyi szokásoknak és a pedagógus nevelési stílusának, személyiségének megismerése után fokozatosan bekapcsolódnak a részfeladatok megoldásába, melyekről folyamatosan jegyzeteket készítenek a szakmai gyakorlati naplóban (Útmutató, 1971, p. 1).

A második héttel kezdődik az önálló munka szakasza, ennek részeként a hallgató (péntek és szombat kivételével) végig délutános beosztásban dolgozik, és minden napra vázlatot készít, melyet az érintett gyakorlatvezető óvónő átnéz, jóváhagy, esetleg korigál (Útmutató, 1971, p. 2). A központi útmutató is megfogalmazza a szakmai gyakorlat kapcsán, hogy a négy hét alatt törekedni kell arra, hogy a hallgatók kipróbálhassák magukat az adminisztratív munkákban is. A soproni képző igyekszik ezt a lehetőséget is biztosítani a hallgatóknak. Az útmutatóban arra kéri a gyakorlatvezető óvónőket, hogy a hospitáló diákok gyakorolhassák a hiányzási és csoportnapló vezetését, vagy az étkezés-térítés beszédését (Útmutató, 1971, p. 2).

A tájékoztató a központi tervezet közéleti feladatokat érintő utasításaira szintén reflektál - javasolja, hogy a hallgatók a szakmai gyakorlat ideje alatt ismerkedjenek meg a helyi kulturális és mozgalmi élet vezetőivel: „*az óvoda felettes szerveként szereplő általános iskola igazgató-jával, a Szülői Munkaközösség elnökével*” (Útmutató, 1971, p. 2). Rendelkezik a hallgatók ellenőrzéséről is, ami két szinten történik. Ennek alapja egyrészt a gyakorlatot vezető óvónő felügyelete és a gyakorlat végén készített értékelő jelentése, másrészt a harmadik-negyedik hétre beütemezett, a szakmai felügyelet és az intézet oktatói által közösen elvégzett látogatás (Útmutató, 1971, p. 3).

Összegzés

A fentiekben kísérletet tettünk egy országos érvényű törvényrendelet helyi szintű megvalósításának bemutatására. Láthatjuk, hogy a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztályának Útmutatója – kötelező jellege mellett – lehetőséget biztosított arra, hogy a képzés a helyi lehetőségeikhez alkalmazkodva egyes részleteket maguk határozzanak meg, legyen szó akár az egyes félévek gyakorlati foglalkozási napjáról, akár az egyéni hospitálás napjainak beosztásáról. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy vannak olyan lényeges elemek, amelyekben a központi vezetés maximális alkalmazkodást írt elő: ilyen a záróvizsga-foglalkozások menete vagy a negyedik félév négyhetes gyakorlata esetén az óvónők közéleti, kulturális tevékenységének megismertetése. A soproni képzést egyedivé tette a pedagógusképzés évszázados hagyománya és a

Dunántúli óvodapedagógus-képzés teljes felelőssége: sok esetben a területi gyakorlatot teljesítő vagy a végzés után elhelyezkedő fiatal hallgató szintén „volt soproni képzős” kollégák között találhatta magát, így őrizve tovább a Soproni Óvónőképző Intézet szellemiségét és életre szóló emlékét.

BIBLIOGRÁFIA

- Baranyai, L. (2007). *Az Isteni Megváltó Leányai Tanítónőképzője, és jogutódja, a Soproni Állami Tanítónőképző története 1899-1957*. Sopron: Hillebrand nyomda.
- Kelényi, F. (1975). A soproni óvónőképzés a felszabadulástól napjainkig II. *Soproni Szemle*, 29. évf. 4. sz. pp. 15–29.
- Németh, I. (2005). *Sopron középfokú és középszintű iskolái a 19. században*. Sopron: Győr - Moson-Sopron Megye Soproni Levéltára.
- Sarkady, S. és Tóth, M. (1993). 33 év története dióhéjban. In: Sarkady Sándor & M. Horváth Adrienne (Ed.). *A Benedek Elek Óvóképző Főiskola*. (pp. 111–127). Sopron: SO-PRINT KFT.
- Útmutató az óvónőképző intézetek óvodai gyakorlatához*. Művelődésügyi Minisztérium, Pedagógusképző Osztály. 1970.
- A Soproni Óvónőképző Intézet Gyakorlati képzési Útmutatója*. Közreadja: Sarkady Sándor igazgatóhelyettes. 1970
- Útmutató a szakmai gyakorlathoz/1972/*. Közreadja: Sarkady Sándor igazgatóhelyettes, a szakmai gyakorlat felelős vezetője. Sopron, 1971. december 14.

DÓRA KATALIN NÉMETH

PRACTICAL EDUCATION AT THE SOPRON KINDERGARTEN TRAINING INSTITUTE
IN THE EARLY 70S

Below we would like to introduce the characteristics of practical training at the Sopron Kindergarten Training Institute during the first few years of the 1970s. Higher education, including teacher and kindergarten educations, underwent major reforms in 1970. On the basis of guidelines issued by the Teacher Training Department of the Ministry of Education, the practical education of the students participating in teacher training has been transformed. The research will use institutional and national documents regulating practical education and guides issued and approved by practitioners. We would like to contribute our research to a thorough understanding of the history of Hungarian kindergarten teacher education, paying tribute to the precious merits of the predecessors sacrificial work at the Sopron Kindergarten Teacher Training Institute.

JUHÁSZ VALÉRIA¹ – RADICS MÁRTA²**Játékok az iskolában - Anyanyelvi készséget, nyelvi tudatosságot és egyéb, nem kognitív képességet/készséget fejlesztő társasjátékok alkalmazása tanórán**

Egyre több pedagógus érdeklődését kelti fel a játékok alkalmazása a mindennapi oktatási-nevelési gyakorlatban, hiszen benne rejlik a motiváció és az eredményes tanulás ígérete is. Ahhoz azonban, hogy e két célt elérjük, nagy játékkismerettel és -tapasztalattal kell rendelkezniünk. Tanulmányunkban bevezetesként kiemelünk néhány játékdefiníciót és játékkategorizációs rendszert, amelyek hozzásegítenek ahhoz, hogy a célunkhoz és a résztvevőkhöz legjobban illeszkedő játékok kiválasztási szempontjait mérlegelni tudjuk. A játékelemek bevezetésének fokozatai döntően meghatározzák, hogy valamit feladatnak, játékos feladatnak, edukatív játéknak vagy játéknak érzékel-e a diák. Ennek átgondolása lényeges a motiváció és az eredményesség szempontjából. Ezek után közlésezzük egy anyanyelvi, nyelvi és egyéb készségeket fejlesztő társasjátékgyűjteményt, amelyet magunk is gyakran használunk, mert eredményesen lehet velük fejlesztő munkát végezni. A sokféle játék megismerése hozzásegíti a pedagógusokat ahhoz, hogy a mindennapi gyakorlatukba ne csak beépítsék, hanem kreatívan újra is alkossák azokat: játékosítsák az iskolai feladatokat.

Bevezetés

Óvodapedagógusokkal készített felmérésünk (Juhász–Kálló–Radics, 2019) és tanárokkal való beszélgetéseink alapján azt tapasztaltuk, hogy a játék és tanulás fogalmai vagy-vagy fogalomként értelmeződnek: vagy játszunk (szórakozás, lazítás), vagy tanulunk (komoly munka). Az is körvonalazódott ezekből a kérdőívekből, beszélgetésekből, hogy az óvodában játszaniuk kell a gyerekeknek, az iskolában pedig tanulniuk, esetenként a szülői elvárások is ezt támasztják alá.

A játék és a tanulás fogalma közös gyökerekre vezethető vissza (Hanghøj, 2013). Az ókori Rómában a tanár ludi magister (*ludus*=iskola, játék), vagyis a játékok mestere volt (Buttori–Loh, 2009). Az elmúlt századokban a tanulás és a játék fogalma elkülönült egymástól, azonban egyre többen foglalkoznak a kettő újraegyesítésével: a játékok tanuláscélú felhasználásával, mert nemcsak motiváló a tanulás e formája, hanem a játékokra való nyitottságon keresztül – vagyis hogy a játék egy örömszerző tevékenység – a tanulás határfoka megnő. A tanulásra való

¹ PhD, főiskolai docens, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék; email: juhaszvaleria@jgypk.szte.hu

² Gyakorlati oktatást segítő munkatárs, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet; radicsmarta@jgypk.szte.hu

pozitív beállítódás kialakításáról tudatosan kell gondolkodnia a pedagógusoknak, hiszen a tanulás iránti pozitív attitűd, pozitív érzelmek és a teljesítmény szoros összefüggést mutatnak (Hattie, 2008, p. 40; Józsa–Fejes, 2012). Falus (2003) is megemlíti az oktatási módszerek közt a játékok erős motivációs erejét, „*amennyiben alkalmazásukra ritkán, a »komoly« tanulás színesítése érdekében kerül sor*”.

Az utóbbi években számos, elsősorban anyanyelvi készségfejlesztéssel kapcsolatos játéktréninget tartottunk pedagógusoknak, amelyek tapasztalatait beépítettük jelen írásunkba. Röviden érintjük a játék fogalmának definíciós problémáit, bemutatunk néhány játékkategorizálást, ezen belül pedig kitérünk a nem kognitív képességek és készségek fejlesztési lehetőségeire is, majd vázoljuk a szabad játékok és az edukatív természetű játékok közti különbséget, abból a célból, hogy milyen tényezőket kell figyelembe vennünk a játékok kiválasztásánál. Ezután olyan nyelvi, kommunikációs társasjátékok gyűjteménye következik, amelyeket az anyanyelvi nevelésben, a nyelvi tudatosság fejlesztésében is alkalmazhatunk. Megadjuk, hogy ezek a társasjátékok mely nyelvi-kommunikációs vagy egyéb készségterületeket fejlesztik.

A játék fogalmának definíciós problémái

A játékkal foglalkozó szakirodalom többsége a játék meghatározásával kezd. Ezekből a definíciókból kiválasztottunk pár olyan kulcselemet, melyek elvezetnek ahhoz, hogy a játékról való gondolkodás dimenzióiból mely szempontokat kell megfontolnunk, amikor játékot szeretnénk alkalmazni az oktatásban.

Kovács György és Bakosi Éva (1995) meghatározásukban kiemelik, hogy a játék külső céltól független, önmagáért való tevékenység, amelyet örömszerzés kísér. Brown (2008) a játék célját szem előtt tartva úgy fogalmaz: „*Ha a cél fontosabb, mint maga a cselekvés, akkor az valószínűleg nem játék.*” K. Nagy Emese (2014) inkább a játékok fejlesztő funkciójára fókuszál. Szerinte a játék fejleszti az érzelmi intelligenciát, az önismeretet, segít a résztvevők kapcsolatainak ápolásában és beszélgetéseik elmélyítésében.

Stenros (2016) az utóbbi hetven év hatvan játékdefinícióját megvizsgálva alapvetően elkülöníti a játékot mint tárgyat és mint tevékenységet. Olyan kulcsfogalmakat emel ki a meghatározásokból, mint a szabályok, a cél és a funkció, a játékosok száma, illetve szerepe, a verseny, a konfliktus és a feltételek, illetve a korlátozó szabályok. Stenros (uo.) felveti még a produktivitás kérdését is: hozunk-e létre valamit a játékkal?

A definíciókat áttekintve körvonalazódik az a következtetés, hogy oktatási helyzetben nehezen valósítható meg a játék önkéntes bevonódásának a lehetősége, a külső céltől független játékhelyzet, viszont lényeges szempont a fejlesztő elem.

A játékkategorizációk

Ahogy a játékdefinícióknál láthattuk, a meghatározás tartalma a definiáló szempontjától és céljától függ. Ugyanez érvényes a játékok kategorizációjával kapcsolatban. Minden felosztásnak megvan a maga logikája. A pedagógusok számára ebből az fontos, hogy mely kategóriák azok, amelyek alapján játékot tudnak választani. Nézzünk pár kategorizálást!

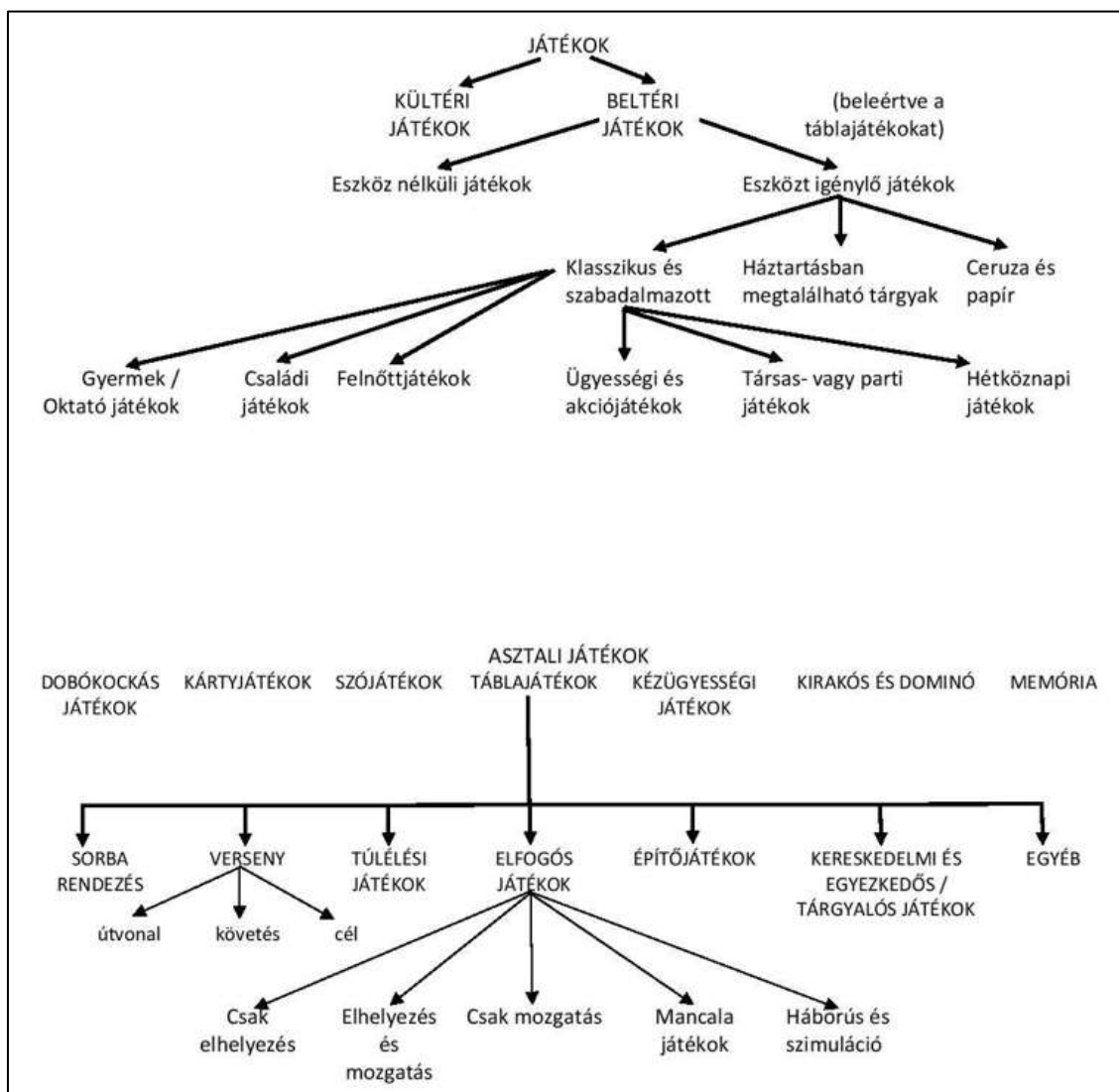
Roger Caillois (Hankiss, 1997) négy osztályba sorolja a típusokat, attól függően, hogy az adott játékokban mi a domináns játékvezérlő cél: a vetélkedés, a véletlen, a szimuláció vagy a szédület-e. Az ember játszik, amikor biliárdozik vagy sakkozik (vetélkedés); amikor rulettezik vagy lottózik (véletlen); amikor kalóznak adja ki magát (szimuláció); amikor gyors forgómozgással szédületet kelt önmagában (szédület).

Maszler (1996) elkülönítette a képzeleti, alkotó játékokat (művelethangsúlyos játékok: gyakorlójáték, konstruáló- és építőjáték, barkácsolás; szerephangsúlyos játék: népi játékok, mozgásos játékok; szabályhangsúlyos: szerepjáték, bábjáték, dramatizálás, színjátás) a szabályjátékoktól (testnevelési, sport- és társasjátékok).

Bús (2015) kategorizálása megkülönbözteti egymástól a szabad játékhelyzetben megjelenő és az egyéb tevékenységekben, például az oktatási helyzetekben megjelenő játékokat. Alapjátéknak nevezi azokat a szabad játékokat, amelyek belsőleg motiváltak, az örömszerzés céljából történnek, szabadon választottak. Ide sorolja a következőket: egyszerű gyakorlatok, gyakorlójátékok, konstruálójátékok, szerepjátékok, drámajátékok és a szabályjátékok. Alkalmazott játékoknak nevezi azokat a játékokat, amelyekre jellemző, hogy a tanulásban, munkában és egyéb tevékenységekben betöltött szerepük a domináns, a játék szabadságfoka sérül, de továbbra is része a játékélmény. Ide tartoznak a drámajátékok, a szimulációs és szituációs játékok, a társasjátékok, a tréningjátékok és a gamifikáció. A drámajáték egyaránt megjelenik az alapjátékok és az alkalmazott játékok között is. Alapjátéknak tekinthetjük azt a drámajátékot, amikor a gyermek önmagától talál ki például egy bábjátékot, nevet ad a szereplőknek, megtervezi a párbeszédet, a mozgásokat, majd előadja azt a szüleinek. Az alkalmazott játékok közé sorolhatjuk azt a drámajátékot, amikor a tanulók feladatként kapják például egy irodalmi mű vagy egy történelmi szituáció dramatikus feldolgozását.

A játék nem játék című könyvben (Besnyi–Nagy, 2014) a következő típusú játékleírásokkal találkozunk: ismerkedést elősegítő játékok, energetizáló játékok, bemelegítő és ráhangoló játékok, csendes pihenőben játszható játékok.

Érdemes Whitehill (2008) kategorizációjára (1. ábra) is figyelmet fordítanunk, aki alapvető különbséget feltételez a játékok közt a helyszín alapján (kültéri, beltéri), majd többféle szempontot is érvényesít: az eszközigény, a célközönség, a cél, az asztali játékok különböző típusai stb. Whitehill ábráját leginkább egy többdimenziós mátrixban lehetne jól megragadni, ahol az eszköz nélküli játékok célközönsége és célja is ábrázolható akár a kültéri játékok közt is.



1. ábra: Whitehill (2008) játékfelosztása

Rosenzweig (é. n.) a társasjátékokat osztja öt csoportra. A gazdálkodós játékok során a játékosok célja, hogy a rendelkezésre álló erőforrásokat minél hatékonyabban használják fel, ehhez döntési helyzetek sorozata vezet. A harcolós játékokban a cél többnyire területek meghódítása,

a többi játékos leigázása. A mókázós játékokat elsősorban partijátékként ismerjük, egyszerű szabályú, sokszor vicces helyzeteket teremtő játékokról van szó. A logikai játékokban következetes döntésekkel tudunk nyerni. Rosenzweig külön csoportba sorolja a kooperatív játékokat.

A kooperatív játék „*olyan játék, ahol a játékosok együtt, a »játék ellen« játszanak; csak kooperációval, összedolgozással van esélyük a győzelemre (pl. Rettegés Arkhamban). A kooperatív játékok egy másik csoportjában egy játékos („mesélő”) mintegy a játékkal van, a többiek pedig mind ellene (pl. Odalent)» (MATE, 2013).*

A feladatoktól a fejlesztő játékokon át a valódi játékokig

A játékalapú tanulási módszereknél a cél, hogy a játékokon keresztül fejlődjön a tanulók gondolkodása. Amikor tanórai játékokról beszélünk, akkor fejlesztő, edukatív jellegű játékokra gondolunk. Az edukatív játék egyrészt dominánsan élményszerző tevékenység, másrészt pedagógiai célja általában a kognitív fejlődés. Az edukatív játékok jellemzője, hogy sokvariációs játékok, és a játékosok egyenlő esélyekkel rendelkeznek.

Az edukatív játéktól elkülönítjük a játékos feladatokat. Ezek alapvetően olyan feladatok, amelyek végrehajtásába belevonunk játékelemeket (dobókocka vagy homokóra). Ilyenkor általában a résztvevők nem egyenlő eséllyel vesznek részt a játékban (a fejlesztő a többléttudásával vezeti a sikeresebb feladat-végrehajtás felé a résztvevőt). A játékos feladatok tartalma gyakran tananyaghoz, az iskolában elsajátítandó ismerethez kapcsolódik.

Körmöci (2002) az óvodásokkal kapcsolatban is hasonló fokozatokban gondolkodik abban a tekintetben, hogy hogyan jutunk el a játékban adódó spontán tanulástól a szándékos tanuláshoz. Az, hogy mit tekint egy egyén játéknak, nagymértékben függ a saját játéktapasztalatának mennyiségétől és minőségétől, és attól, mennyire érzi azt örömszerző tevékenységnek. Az alábbi, 2. ábrából látható, hogy az iskolában alkalmazott „játékok” egyértelmű kategóriákba nem sorolhatók, mert az egyén kognitív, emocionális, szociális jellemzőitől, életkorától, játéktapasztalatától (a játékéletkorától) is függ, hogy mennyire érzi játéknak vagy feladatnak az adott játékot. Ugyanaz a játék az egyik gyereknek nehéz feladat, míg egy másiknak szórakoztató tevékenység.

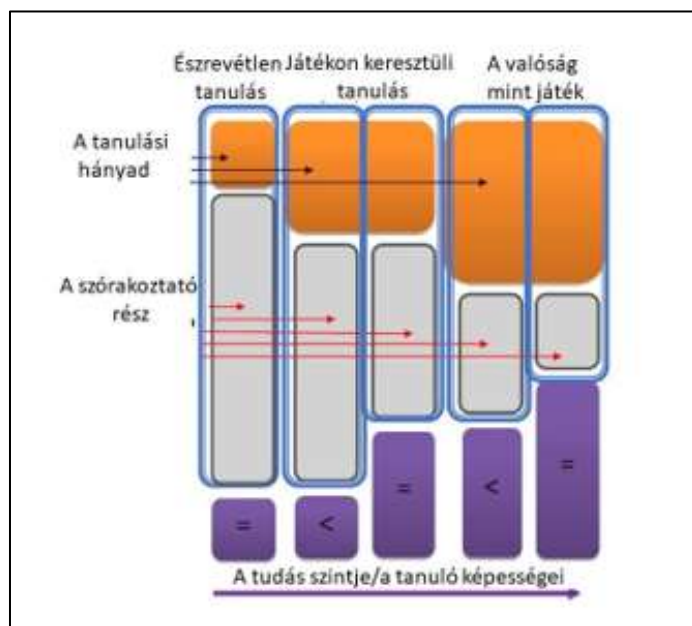


2. ábra: Feladat–játék kontinuum

A következőkben bemutatunk egy példát arra, hogyan lehet egy feladatot játékosítani, majd játékká alakítani.

- Szótagolás: szótagoljuk el a könyvben lévő versikét! (Feladat.)
- Játékelemek hozzáadása: dobókocka. Keressetek annyi szótagú szót a 86. oldalon, ahányast dobtok a dobókockával! (Játékos feladat.)
- Páros versenyjáték. Mondjatok minél gyorsabban annyi szótagú szót, ahányast dobtok a dobókockával! (Edukatív játék, ha már jól megy nekik.)
- Tick...tack...bumm társasjáték. (Piatnik Kiadó). (Játék betűcsoportokkal, szótagokkal.)

A fentiekkel szinkronban a játékban rejlő tanulási és szórakozási összetevő arányát, ami befolyásolja a játékos részvételt és az oktatási szempont sikerességét, Byleva és Sastre (2018) a következőképp ragadta meg (3. ábra):



3. ábra: A játékban rejlő tanulási és szórakozási összetevők aránya

Forrás: Byleva–Sastre (2018).

A nem kognitív készségek fejlesztése játék során

Az oktatásban-nevelésben lényeges tényező, hogy a jövőre készítsük föl a diákokat. Kutatásokból tudjuk, hogy nő a munkaerőpiaci kereslet a fejlett nem kognitív készségekkel rendelkező munkavállalók iránt, mivel azok a munkakörök kevésbé vannak kitéve a gyors ütemben fejlődő technológiai változásoknak, amelyek rugalmas gondolkodású, érzelmileg stabil, kooperációra képes munkaerőt igényelnek (Fazekas, 2017).

A nem kognitív készségeket a „Big Five” (öt fontos készség) kategóriái szerint osztályozzák, lelkiismeretesség (pl. állhatatosság, tervezettség, pontosság, felelősségtudat), konszenzus-készség (pl. együttműködő készség, becsületesség, kollegialitás), kiegyensúlyozottság (pl. önbizalom, stressztűrő képesség, rugalmasság, önuralom), nyitottság (kreativitás, kíváncsiság, innovációs készség, tolerancia) és extrovertáltság (kommunikációs készség, vezetési és szociális készség) (Roberts et al. 2015, p. 10). Ez a készségsoport elősegíti a kognitív kompetenciák kibontakozását is. A különböző mechanizmusú társasjátékokban kipróbálhatók és fejleszthetők a fentebbi készségeknek megfelelő viselkedések többsége is.

A kommunikációs és a vezetői készségek gyakorlására például az olyan játékok alkalmasak, melyek lehetőséget adnak a különböző erőforrásokkal való gazdálkodásra tárgyalások, szóbeli megegyezések alapján. Ilyen játékok például a Catan, a Bohnanza vagy a Pandemic (lásd részletesebben Juhász–Radics, 2019).

Nyelvi-kommunikációs társasjátékok

A tanórákon a játékokat használhatjuk bevezető, ráhangoló, lazító elemként, de a számonkérésnek is lehet egy formája. A következőkben egy olyan összeállítást adunk közre (1. táblázat), amelyeket nyelvi-kommunikációs fejlesztéshez ajánlunk, de leírtuk az egyéb, nem kognitív készségeket is a fejlesztő területeit az adott társasnak. Ezeket nem csak mi magunk próbáltuk ki gyerekekkel is, de játékpedagógiai tréningeinken számos pedagógussal is kipróbáltattuk már.

A játék neve (ajánlott életkor)	A játék által fejlesztett nyelvi, kommunikációs és egyéb területek
Activity (többféle korosztálynak)	mentális lexikon aktiválása, szókincsbővítés, asszociációk, szövegalkotás, képzelet, együttműködés és versengés stb.
A kis borz meséje (4–8)	szókincsbővítés, szóbeli szövegalkotás képek alapján, memória, kreativitás, kudarcűrő képesség stb.
Bla bla bla (7+)	mentális lexikon aktiválása, szóbeli szövegalkotás képek alapján, kreativitás, szociális képességek – társismeret, szókincs-bővítés stb.
Brainbox (többféle korosztálynak)	vizuális figyelem, vizuális memória, szókincsbővítés, olvasási képesség és készség, pontosság stb.
Címke (10+)	fonéma alapján mentális lexikon aktiválása, asszociációk, versengés, stressztűrő képesség stb.
Csak egy (8+)	asszociáció, kreativitás, mentális lexikon aktiválása, végrehajtó funkciók, szókincsbővítés, kollegialitás, kreativitás, együttműködő készség stb.

A játék neve (ajánlott életkor)	A játék által fejlesztett nyelvi, kommunikációs és egyéb területek
Csaló molyok (8+)	nonverbális kommunikáció fejlesztése, szociális készségek, állhatatosság, stressztűrő képesség, önuralom stb.
Cseresznyés kert (4+)	együtműködés, kommunikáció, együtműködő képesség, logikus gondolkodás, érvek és saját gondolatok alapján történő szövegalkotás stb.
Dobble (6+)	vizuális figyelem, lexikai aktivizáció gyorsaságának fejlesztése, szókincsbővítés, becsületesség stb.
Dobble Kids (4+)	vizuális figyelem és differenciálás, lexikai aktivizáció gyorsaságának fejlesztése, becsületesség stb.
Dobd a témát! (8+)	fonológiai tudatosság, lexikai aktivizáció gyorsaságának fejlesztése, szókincsbővítés stb.
Fedőnevek (10+)	mentális lexikon aktiválása, asszociációk, együtműködés, versengés, rugalmasság stb.
Guess who? (6+)	szóbeli kérdésalkotás és beszédértés, szintetizálás, becsületesség, pontosság stb.
Hedbanz (6+)	szóbeli kérdésalkotás és auditív memória, állhatatosság, kíváncsiság stb.
Igen? (10+)	olvasási, szövegértési képesség, önismeret, társismeret, kíváncsiság, szociális készségek stb.
Igen? Nem? Egyik sem? (7+)	szóbeli kérdésalkotás, figyelem és nyelvi kreativitás stb.
Kamu (10+)	munkamemória, érvelő készség, figyelem, logikus gondolkodás, beszéd, szövegértés, önuralom, kreativitás, innovációs készség stb.
Kódfejtő (12+)	asszociációk, szókincsbővítés, figyelem, kreativitás, transzformációs készség stb.
Lélekpillangó (7+)	szókincsbővítés, asszociáció, szintetizálás, szociális készségek, érvelés stb.
Viele Dinge –Mennyi minden! (3+)	szókincsbővítés, fonológiai tudatosság, szóelőhívás, mentális lexikon aktiválásának gyorsasága, versengés stb.
Mi mennyi? (7+)	vizuális figyelem és differenciálás, lexikai aktivizáció gyorsaságának fejlesztése, versengés stb.
MimiQ (4+)	vizuális figyelem és differenciálás, artikulációs, mimikai izmok erősítése, nonverbális kommunikáció fejlesztése stb.
Nézd csak, mi változott? (3+)	vizuális figyelem, vizuális memória, szóelőhívás, szintetizálás, szókincsbővítés stb.

A játék neve (ajánlott életkor)	A játék által fejlesztett nyelvi, kommunikációs és egyéb területek
Oudordodo (4–7)	szóbeli kérdésalkotás és beszédértés, szintetizálás stb.
Pakbo (6–10)	szóbeli kérdésalkotás és beszédértés, szintetizálás, becsületesség, vezetési készség stb.
Pouet! Pouet! (5+)	nonverbális kommunikáció, gesztushasználat, kifejezőkészség fejlesztése, szókincsbővítés stb.
Rajzolj a hátamra! (4+)	vizuomotoros koordináció, vizuális figyelem, észlelés, szerialitás, motoros tervezés, szem–kéz koordináció, vizuális analízis/szintetizáló képesség, és a vizuomotoros integráció, szókincsbővítés, felelősségtudat stb.
Raketofix (5+)	szóbeli szövegalkotás kép alapján, szókincsbővítés, memória, szóelőhívás, gesztushasználat, artikuláció, szintetizálás stb.
Sárkány Samu fejtörői (4–7)	szókincsbővítés, szóelőhívás, mentális lexikon aktiválása, kreatív gondolkodás, szintetizálás stb.
Sasszem (3+)	szókincsbővítés, vizuális figyelem, memória, lexikai aktivizáció gyorsaságának fejlesztése stb.
Shopping list (3+)	szóelőhívás, vizuális figyelem és memória, mentális lexikon aktiválása stb.
Storigolo (6+)	szóbeli szövegalkotás kép alapján, asszociáció, szintetizálás, szókincsbővítés, kreativitás, tervezettség stb.
Száj (8+)	hangadás-modulálás, intonáció, hangsúly, hangerő, asszociációk, szóelőhívás gyorsasága, versengés stb.
Szócsapdák (8+)	szómagyarázat, mentális lexikon aktiválása, végrehajtó funkciók, versengés, együttműködés, kreativitás, pozitív beállítottság stb.
Szómágus (3–8)	intermodális integráció, szóelőhívás, analízis, szintézis, mentális lexikon aktiválása, téri tájékozódás, auditív figyelem, vizuális figyelem, memória, szókincsbővítés, kreativitás, versengés, együttműködés stb.
Sztorikocka (6+)	szóbeli mondatalkotás képek alapján, szóelőhívás, asszociáció, szintetizálás, verbális memória, nyelvi kreativitás, szókincsbővítés, magabiztosság stb.
Szülinapi meglepetés (4+)	érvelés, szóbeli mondatalkotás, szintetizálás, együttműködés, vezetési és szociális készségek stb.
Tick tack bumm junior (5–10)	asszociáció, szóelőhívás, mentális lexikon gyors aktiválása, szókincsbővítés, rendezettség, képzelőerő stb.

A játék neve (ajánlott életkor)	A játék által fejlesztett nyelvi, kommunikációs és egyéb területek
Tip top clap (6+)	szerialitás, memória fejlesztése, gesztushasználat, mimika, jóindulat stb.
Uga Buga (7+)	szeriális emlékezet, olvasási képesség fejlesztése, figyelem, pontosság, versengés stb.
Zweins (4+)	szintetizálás, szóelőhívás, gyors lexikai aktiválás, szókincsbővítés, kreativitás, képzelőerő, pozitív beállítódás stb.

1. táblázat: Nyelvi-kommunikációs képességet/készséget fejlesztő társasjátékok

(Forrás: saját készítés)

Ajánljuk, hogy egy-egy játék megismeréséhez ne csak társasjáték-kereskedő oldalakat keresse- nek fel az ez iránt érdeklődők, hanem próbálják azt megkeresni például a YouTube-on, hogy az általuk kinézett játéknak van-e videós ismertetője. Ez sokat segít a játékválasztásban.

Összegzés

Tanulmányunkban körbejártuk a játék fogalmának meghatározási nehézségeit. A definíciókban található elemek szerint a játék külső céltől független, önmagáért való tevékenység, örömszerzés kíséri, illetve a játéknál fontosabb maga a tevékenység, mint a cél, miközben olyan járulékos hozadéka is lehetnek a tevékenységnek, hogy fejleszti az érzelmi intelligenciát vagy az önismeretet például. Láttuk, hogy a szabad játék fogalmi, tartalmi elemei nem fedik mindenben a pedagógiai célból szervezett játéktevékenységet. A meghatározások elemei sokszor átfedéseket mutatnak a játékkategorizációs szempontokkal is.

Amikor pedagógiai módszerként játékot választunk, akkor egy olyan többletanyagú mátrixban gondolkodunk, amely elvezet a pedagógiai-oktatási célunk megvalósításához. Figyelembe kell venni a játékosok életkorát, játéktapasztalatát, a játékosok számát és szerepét, a játék bonyolultságát, hogy mely kognitív vagy nem kognitív területeket szeretnénk fejleszteni a vele, hogy milyen eszközlehetőségünk és időnk van, hogy milyen iskolai keretben, illetve annak mely részeként használjuk a játékokat (bemelegítő, ismerkedős stb. játékok).

A játékok kategorizációs szempontjai után felvázoltunk egy olyan keretet, amely segít értelmezni a pedagógiai célú játék fogalmának viszonylagosságát. Egy fluens rendszerben elkülönítettük egymástól a feladatot, a játékos feladatot, az edukatív játékot, illetve a játékot, és rávilágítottunk arra, hogy az egyes játékok az azt játszó ember előzetes tapasztalatától függően is lehetnek eltérően értelmezettek. Tapasztalataink szerint az iskolai feladatok (sok esetben)

viszonylag könnyen játékosíthatók különböző játékelemek bevonásával, de még ez sem biztosítja, hogy az adott játék örömszerző tevékenység legyen az azt játszó számára, ne csupán egy feladat, amiben esetleg frusztrálnak érzi magát. Mindig figyelniük kell arra, hogy az általunk játéknak gondolt tevékenység a diákok számára is az legyen, mert pont ellentétes hatást érhetünk el velük, ha ez a tényező nem működik.

Végezetül összegyűjtöttünk és fejlesztési célokhoz igazítva jellemeztünk anyanyelvi készséget fejlesztő társasjátékokat, illetve megadtuk a kiadók által ajánlott életkori ajánlásokat is. Ahhoz, hogy minél jobban tudjunk játékot választani, elengedhetetlen a megfelelő mennyiségű és minőségű játékkismeret. Azok, akik bőséges tapasztalattal rendelkeznek e téren, meglévő játékaikhoz új szabályokat tudnak kitalálni, illetve sokkal kreatívabban új játékok kitalálásában is. Az előbbieket pedig hozzájárulnak ahhoz, hogy a játékelemek és a játékmechanizmusok rutinszerű ismeretével az aktuális tananyagaikat könnyedén játékosítani tudják.

BIBLIOGRÁFIA

- Besnyi, Sz. – Nagy, G. (2017). *A játék nem játék! Hogyan és milyen játékokat vezess, hogy közben a résztvevőknek eszükbe se jusson a mobiltelefonjuk?* (2. újraserkesztett kiadás) Budapest: Optimus Tréning; Katalizátor Pedagógusképző Közp. Bt.
- Brown, S. (2008). *Stuart Brown szerint a játék több mint szórakozás: létszükséglet.* [online] https://www.ted.com/talks/stuart_brown_says_play_is_more_than_fun_it_s_vital/next?language=hu [2017. 05. 06.]
- Bús, I. (2015). *Játék az ember életében. A játékról szóló gondolkodás irányzatai.* Szekszárd: Nívó-Stúdium K. [online] <http://www.rogersalapitvany.hu/phocadownload/jatsszunk%20helyesen/J%C3%A1tsszunk%20helyesen%20-%20tanulm%C3%A1nyk%C3%B6tet.pdf> [2017. 10. 15.]
- Buttori, L. – Loh, C. S. (2009). Once Upon a Game: Rediscovering the Roots of Games in Education. In: Miller, C. T. (Ed.), *Games: Purpose and Potential in Education.* (pp. 1–22). New York: Springer.
- Bylieva, D. – Sastre, M. (2018). Classification of educational games according to their complexity and the player's skill – Professional Culture of the Specialist of the Future. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS.* LI. (pp. 438–446). [online] <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/18thPCSF2018F047.pdf>. [2019. 05. 06.]

- Falus, I. (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Ballér, E. – Golnhofer, E. – Falus, I. – Kotschy, B. – M. Nádasi, M. – Nahalka, I. – Petriné Feyér, J. – Réthy, E. – Szivák, J. – Vámos, Á. (szerk.). *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 243–296.). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Fazekas, K. (2017). *Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon*. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet. [online] <http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf> [2019. 03. 15.]
- Hanghøj, T. (2013). Game-based teaching: Practices, roles, and pedagogies. In: Freitas, Sara de – Ott, Michela – Popescu, Maria Magdalena – Stanescu, Ioana (Eds.) *New Pedagogical Approaches in Game-enhanced Learning: Curriculum integration*. (pp. 81–101). IGI Global.
- Hankiss, E. (1997). *Az emberi kaland. Egy civilizáció-elmélet vázlatja*. Budapest: Helikon.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge. DOI: [10.4324/9780203887332](https://doi.org/10.4324/9780203887332)
- Józsa, K. – Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In: Csapó, B. (Ed.). *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Tankönyvkiadó. (pp. 367–406.) [online] http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Jozsa-Fejes_2012_Affektiv_tenyezok.pdf [2016. 03. 15.]
- Juhász, V. – Kálló, V. – Radics, M. (2019). *Az olvasás- és íráskészséget előrejelző tesztek ismerete, különös tekintettel a fonológiai tudatosságra*. Pécs: Országos Neveléstudományi Konferencia. [online] http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/onk2019_absztraktkotet.pdf [2019. 11. 15.]
- Juhász, V. – Radics, M. (2019) A kooperatív és kompetitív (társas)játékok a nem kognitív készségek fejlődésének szolgálatában. In: Döbör, A. – Juhász, V. (Eds.) *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében. Tanulmánykötet* (pp. 63–75.). Szeged: SZEK JGYF Kiadó
- K. Nagy, E. (2014). *Gondolkodásfejlesztés táblajátékokkal*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. [online] http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf. [2018. 05. 15.]
- Kovács, Gy. – Bakosi, É. (2005). *Játék az óvodában (4. javított kiadás)*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Körmöc, K. (2002). *A gyermeki játék és a tanulás*. Budapest: ELTE-TÓFK, Neveléstudományi Tanszék. [online] <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=30>. [2017. 11. 15.]
- Maszler, I. (2002). *Játépedagógia*. Pécs: Comenius Bt.
- MATE (2013) *Szójegyzék*. [online] <http://tarsasjatekos.hu/szojegyzek/>. [2019. 11. 23.]

- Roberts, R. D. – Martin J. E. – Olaru G. (2015) *A rosetta stone for non-cognitive skills. Understanding, assessing, and enhancing noncognitive skills in primary and secondary education*. Asia Society–Professional Examination Service, http://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf. [2019. 11. 23.]
- Rosenzweig, L. (é. n.) *Társasjáték kalauz*. [online] <http://www.szellemlovas.hu/tarsasjatekok/tarsasjatekkalauz.pdf>. [2019. 03. 20.]
- Stenros, J. (2016). The Game Definition. Game: A Review. *Games and Culture*, 12. 6. pp. 499–520. DOI: [10.1177/1555412016655679](https://doi.org/10.1177/1555412016655679)
- Whitehill, B. (2008). Toward a classification of non-electronic table games. *Proceedings of board game studies colloquium XI BGS colloquium in Lisbon, Portugal, April*. [online] <https://thebiggamehunter.com/classification-of-games/>. [2019. 11. 23.]

VALÉRIA JUHÁSZ – MÁRTA RADICS

GAMES AT SCHOOL – APPLYING BOARD GAMES IN LESSONS FOR DEVELOPING MOTHER TONGUE SKILLS, LANGUAGE AWARENESS AND OTHER NON-COGNITIVE SKILLS

Teachers are increasingly interested in using games as part of their everyday teaching practices due to the imminent promise of promoting both motivation and successful learning. However, in order to reach this goal, you need both a thorough knowledge of games and a wide breadth of experience. In this paper, we will introduce several game definitions and game categorisation systems that will help you consider the selection criteria of the games best suited to your goals and participants. The methods used to introduce the game elements determine whether the students think it a playful task, an educational game, or a simple activity. It is vital to think it over from both the motivation and success points of view. Next, we present a collection of board games intended to develop mother tongue, linguistic ability, and other skills. Their uses have all been assigned pedagogical aspects. Getting to know many kinds of games – it is hoped – will help teachers not only to integrate them into their everyday practices but also to creatively re-constitute them, i.e. gamify the school tasks/exercises.

UNGER VIVIEN¹**A meserajz személyiség megismerési módszer alkalmazási lehetősége az óvodapedagógiai gyakorlatban²**

A tanulmány célja a meserajz-módszer alkalmazási lehetőségének kijelölése az óvodapedagógiai gyakorlat számára. A kutatás mindenekelőtt a mese, a mesehallgatás koragyermekkorai személyiségfejlődésben betöltött, semmi mással nem helyettesíthető, kitüntetett szerepe mellett érvel. A neveléslélektani nézőpontú elemzésben egyrészt alapvető elméleti ismeretek összefoglalására kerül sor, másrészt pedig egy önállóan elvégzett empirikus kutatás bemutatására. A rendszerezett eredmények alapján meghatározhatók azok a módszertani ajánlások, amelyek biztosíthatják a meserajz személyiség megismerési eljárás kivitelezésének az eredményességét a kisgyermeknevelés területén.

A gyermeki személyiség megismerésének fontossága és lehetőségei

Jelen tanulmányban – a tematikus rajzelemzési eljárások közül – a meserajz-módszer óvodapedagógiai gyakorlat szempontjából releváns ismereteinek a bemutatására vállalkozom. A kutatás a neveléslélektan vonatkozó elméleti ismereteit, valamint egy empirikus vizsgálat eredményeit mutatja be. Ezek által sor kerülhet a meserajz-módszer adekvát elemzési szempontjainak a kijelölésére.

A sikeres pedagógiai munka megvalósításához az óvodapedagógus kompetenciái közül semmiképpen sem hiányozhat a gyermeki személyiség feltárására, megértésére törekvő magatartás. Az általános fejlődési jellemzők és az életkori sajátosságok mellett az óvodapedagógusnak ismernie kell az óvodások eltérő személyiségjegyeit is. Ez elengedhetetlen a célirányos fejlesztéshez, hiszen az egyéni különbségek és a sajátos lelki tartalmak határozzák meg a nevelés paramétereit. Szerencsére meglehetősen gazdag az eszköztár az óvodáskorúak személyiségének tanulmányozására. Ezek közé sorolható a megfigyelés, a beszélgetés, a gyerekek egyes tevékenységéhez kapcsolódó interjú és a gyermeki alkotások elemzésének módszere (Zsubrits, 2018).

¹ Óvodapedagógus BA szakos hallgató, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; email: unger.vivi@gmail.com

² Jelen tanulmány az „Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-19-1-I kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának” támogatásával készült.

A játék, a rajz, a mese és a báb egyaránt meghatározó szerepet játszik a mindennapi óvodai életben, a kisgyerekek személyiségének alakulásában is. Mindegyik eszköz olyan projekciós lehetőséget kínál, amely lehetővé teszi a szabad önkifejezést, és teret ad az érzelmek megnyilvánulásának. A tevékenységek közben a gyerekek spontán módon kifejezhetik pozitív és negatív érzelmeiket (Kósáné, 2001).

A rajzok vizsgálata azért fontos a pedagógus számára, mert az – szó szoros értelemben – leképezi a gyermek külső világról alkotott benyomásait, véleményét. A gyakorlatban azonban gyakran előfordul, hogy az óvodapedagógus inkább a gyermekrajzok esztétikai minőségét, esetleg annak fejlesztő jelentőségét helyezi előtérbe - az érzelmekre, a lelki fejlődésre vagy az átélt élményekre utaló információk helyett.

A meséhez kapcsolódó belső képalkotási folyamat

A gyerekek főként átélt élményeik, benyomásaik alapján képezik le a körülöttük lévő valóságot. Képzületük, gondolkodásuk hajtószerkezetei az elsődleges benyomások, amik rokonná teszik a gyermeki világlátást a mesékben megjelenő valósággal. A lelki fejlődés korai szakaszára jellemző tartalmak ugyanis megfelelnek a varázslatos világban felbukkanó elemeknek, amelyek szintén az érzelmek által hatnak. Szélsőségesnek és egyszerűnek mutatják be a világot, ahogyan ezt a gyermekek is érzékelik. Ott él bennük a mágikus gondolkodás képessége, a varázsos világlátás. A klasszikus mesékben a valóság és a képzelet, varázslat elválaszthatatlan egymástól, mint az óvodáskorú gyerekek elméjében. Jellemző vonás mindkettőre a szélek preferenciája, a jó és a rossz küzdelmére kisarkított világkép, ahol nincs átjárás az ősi ellentétpár között, ami a szereplőket vagy a valós személyeket illeti. A történetekben ismétlődő elemek a biztonság érzetét nyújtják a gyermek számára. Lehetőséget adnak arra, hogy ráismerjen saját aktuális belső konfliktusaira, amiben a felnövekedés rögzös útja során sokszor akadályozzák. Ezen mesei epizódok hallgatása orvosságként hat a gyermeki lélekre, segítséget nyújt a lelki fejlődés során átélt konfliktusok feldolgozásában (Kádár, 2012).

Bruno Bettelheim (2018) szerint ahhoz, hogy egy kisgyermek képes legyen feltárni saját szorongásait, és a realitással összeegyeztethetetlen vágyait le tudja küzdeni, elsősorban a tudatos énjét kell megértenie, hogy később a tudattalan tartalmakhoz is hozzáférhessen. Ez a megtapasztalás azonban nem racionális magyarázatok számbavételével történik, hanem elsősorban ábrándozások, fantáziák, képzelődések útján. Ily módon próbál reagálni a gyermek a különféle feszültségekre, konfliktusokra, ehhez pedig szorosan kapcsolódik a mesék világa is. A mese a

kisgyermekben felmerülő világgal kapcsolatos kérdésekre mindig pozitív képeket kínál, egyúttal megfogalmazza azt, amit a gyerek magától nem képes. A mese szereplői formát adnak a szorongásnak, lehetővé teszik annak áthelyezését és kivetítését, ezzel pedig a negatív lelki tartalmak feldolgozásához segítik hozzá őket.

A gyermek a mese hallgatása közben nem kizárólag a mesélőre figyel, hanem befelé is. Intenzív és folyamatos belső munka során teremti meg az elhangzott meserészletek színes illusztrációit, amelyeket a saját képzelete által elgondolt tartalmak töltenek meg. Ezek a belső képek lehetőséget biztosítanak számára olyan szorongások, feszültségek, negatív érzelmek feldolgozására, amelyeket előtte nem akart vagy nem tudott megfogalmazni. Ez a belső képteremtés az elaboráció, amely lehetővé teszi a gyermek számára az intrapszichés feszültségek eredményes feldolgozását, vágyainak beteljesülését (Kádár, 2012).

A meserajz módszer alkalmazása óvodáskorban

A meseképelemzés releváns eszköz lehet a kisgyerekek személyiségének megismerésére, a mese hatásának követésére, valamint az alkotó képzeleti gondolkodásmód megnyilvánulására és a meseképválasztás összetevőinek a megállapítására is (Zsubrits, 2019). A módszer lényege: az óvodapedagógus egy ismert történet meghallgatása után a gyerekeket arra kéri, hogy képzeljék el a számukra legfontosabb részt a meséből, és azt rajzolják le. Az élmény- és érzelmvezérelt gondolkodás következményeképpen az óvodások mindig azt jelenítik meg, ami emocionálisan a legfontosabb számukra (Nagy–Szele–Kenyhercz, 2018). Az alkotások elkészültével aztán explorációs kérdéseket feltéve kerülhetünk közelebb a megjelent tartalmak megértéséhez. Ebben segítséget nyújtanak az alábbi elemzési szempontok (Zsubrits, 2018):

- előforduló tartalmak
- preferált mesei fordulatok
- egyéni és közös megoldások
- visszatérő jellegzetességek
- érzelmi megnyilvánulások

Hazánkban Tóth Béla (1967) alkalmazta először azt a meserajz-módszert, amelyik általánosiskolás-korú gyermekek irodalmi érdeklődését mérte fel. A módszer lényege, hogy a gyermekektől egy-egy rajzot kérünk valamilyen meghatározott témával kapcsolatban. Majd az alkotás befejezése után – explorációs kérdések alkalmazásával – rövid interjú készül minden rajzolóval. Ez az eljárás lehetőséget ad a gyermek számára, hogy gondolatait szabadon kifejezze a külvilág befolyása nélkül.

A meserajz által az óvodapedagógus olyan releváns következtetéseket, megállapításokat ismerhet meg, amelyek a nevelési folyamatot segíthetik. Kutatásommal a koragyermekkorai személység meserajz által történő megismerésének fontosságát igyekszem hangsúlyozni, az óvodapedagógusok számára gyakorlatban is könnyen használható, jól követhető rajzelemzési szempontrendszer meghatározásával.

A módszer alkalmazási lehetőségei egy empirikus kutatás alapján

A kutatás célja és módszere, a kutatás körülményei

Kutatásom célja a nagycsoportos óvodások mesekép-rajzainak elemző vizsgálata, valamint a módszer gyakorlati vonatkozásainak a kijelölése volt. Tóth Béla (1967) meserajz-módszeréből indultam ki, de Kósáné Ormai Vera (2001) mesealkotási módszertanának megállapításait és Zsubrits Attila (2018) mesekép-elemzési szempontrendszerét is figyelembe vettem.

A rajzok felvételére a 2019/2020-as tanévben Győr és Beled városában került sor, három óvoda öt különböző csoportjában. A mesékről kért rajzokat az óvodások, a számukra megszokott közegben, az óvodai csoportszoba nyugodt falai között készítették el, az általam előadott történet meghallgatása után. A meséléshez a gyerekek körbeültek a játszószőnyegen. Minden csoport óvónője jelen volt ezeken az alkalmakon. Miután elmondtam a népmesét, megkértem a gyerekeket, hogy hívják elő magukban azt a részletet, amelyik számukra a legfontosabb volt és azt rajzolják is le. Ehhez bármilyen, általuk választott technikát alkalmazhattak. Az alkotásra mindenkinek annyi idő állt a rendelkezésére, amennyit szeretett volna. Amikor a gyerekek elkészültek a feladattal, egyesével odajöttem hozzám, és – az előre meghatározott explorációs kérdések alapján – röviden beszélgettem velük. A feltett kérdések egyrészt az elkészült rajzok tartalmának pontosítását, másrészt további információk gyűjtését szolgálták.³

A kutatáshoz öt klasszikus mesét használtam fel, figyelembe véve a gyerekek életkori és lelki fejlődési igényeit (Balassa, 1999). Az elhangzott mesék:

- A három kismalac és a farkas.
- A kecskegidák.
- A kis kakas gyémánt félkrajcárja.
- Az égisz paszuly.
- Piroska és a farkas.

³ A következő kérdések alapján került sor a rövid beszélgetésre: Melyik jeleneted rajzoltad le? Miért az a rész tetszett a meséből? Melyik szereplő lennél szívesen a meséből? Miért? Melyik szereplő nem lennél a meséből? Miért?

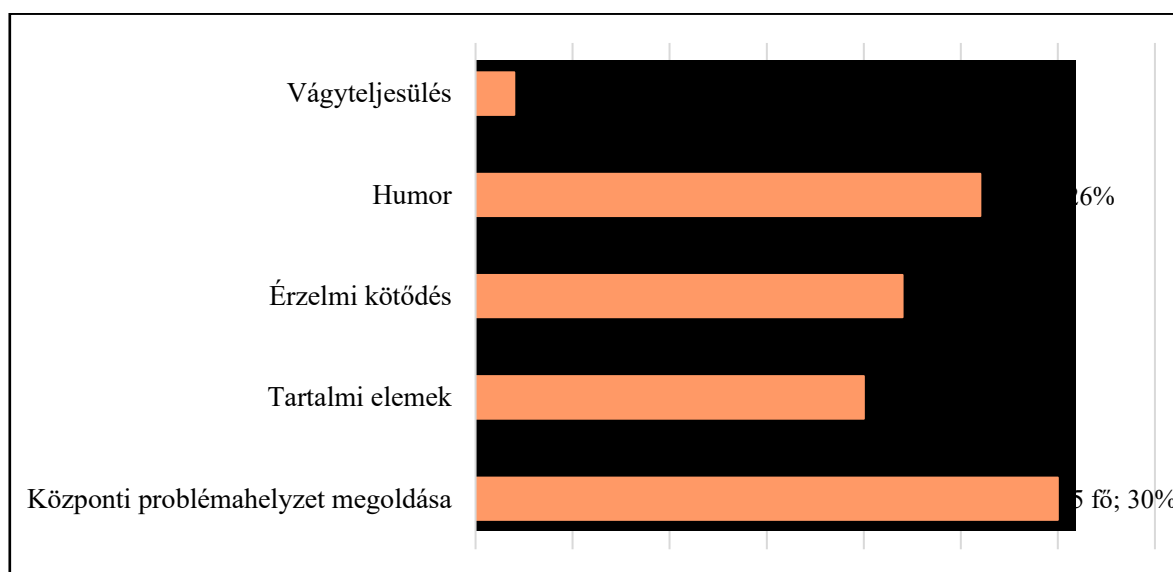
A kutatási minta jellemzése és a kutatás elemzési szempontjai

A vizsgálatban összesen 50 gyermek meserajzát elemeztem, öt különböző óvodai csoportból. A vizsgálatban csak nagycsoportos korúak vettek részt: 33 gyermek elmúlt 6 éves, 17 pedig a még nem töltötte be a 6. életévét. Minden kisgyerek rendezett családi háttérrel rendelkezett, képességeik pedig átlagosnak mondhatók. Huszonnyolc lány és 22 fiú rajzát vizsgáltam meg az előre kijelölt elemzési szempontok alapján:

- mesekép-választási motívumok
- azonosulások a meseszereplőkkel
- közös és egyéni megoldásmódok

A kutatás eredményeinek bemutatása*Meseképválasztási motívumok*

Először is arra voltam kíváncsi, hogy a gyerekek miért éppen az általuk lerajzolt képet ábrázolták. A kapott eredmények alapján, a visszatérő közös jellemzőket figyelembe véve, 5 kategóriát határoztam meg, amelyekbe besorolhattam a gyerekek válaszait (1. ábra).



1. ábra: A mesekép-választási motívumok előfordulási gyakorisága

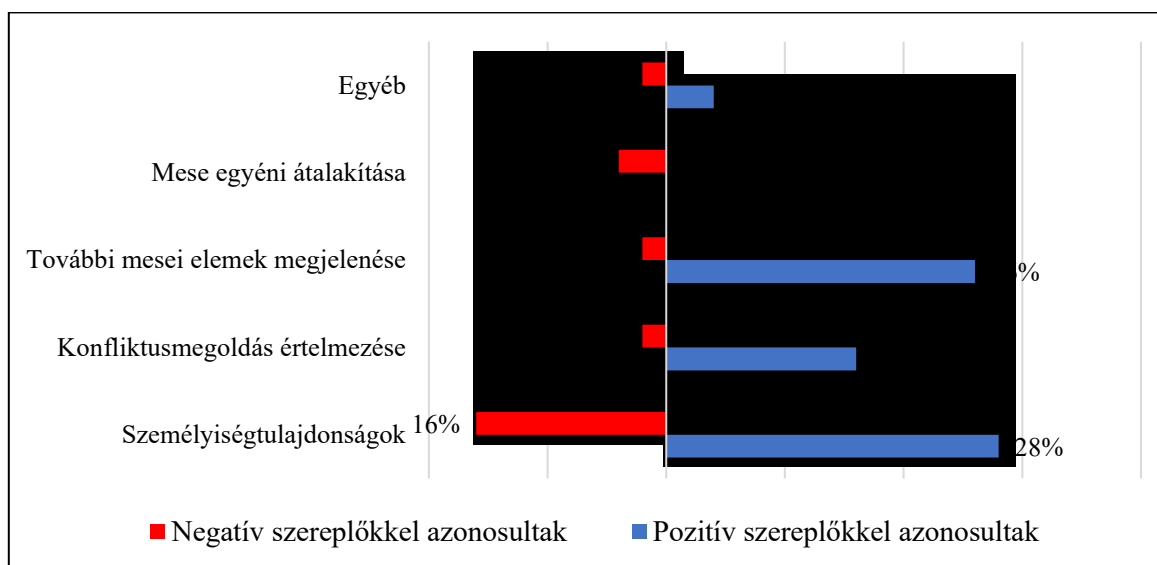
(Forrás: saját készítés)

A kisgyerekek 2%-a adott olyan választ, amelyik a vágyteljesülés kategóriájába tartozhat. Ebben a motívumcsoportba azok a megoldások kerültek be, amelyek a kisgyerekek vágyait, elképzelt tulajdonságait, képességeit jelenítették meg valamilyen formában. Például egy hatéves kisfiú A három kismalac és a farkas című meséből úgy rajzolta le a két kisebb malacot, mint akik éppen

futnak a téglaház felé. A rajz készítője is szeretett volna olyan gyors lenni – ezzel magyarázta választását.

Az óvodások 20%-a indokolta a képválasztást valamilyen mesei tartalom alapján: ami a mesék történetében előfordult és elnyerte a gyerekek tetszését, de nem volt fontos az aktuális, központi konfliktushelyzet megoldása szempontjából, például a nagymama szunyókálása a házban. Az érzelmi meghatározottság az óvodás korosztály általános jellemvonása. A választások indoklása azt mutatja, hogy a gyerekek 22%-a érzelmi ragaszkodás alapján döntött. Főként a mesehősök által képviselt erények jelentek meg a gyerekek válaszaiban. „*Kedves volt Piroska, amiért segített a nagymamának*” – magyarázta az egyik 6 éves kislány.

Az érzelmek mellett a humor is meghatározó volt a mesejelenet-preferenciában. Ezt a gyerekek 26%-a jelölte meg az elkészült rajzhoz kapcsolódó indoklásában. Érthető módon a kis kakas gyémánt félkrajcárja című népmesénél érvényesült a humor szempontja a leghatározottabban. A legtöbb rajzképválasztás indoka azonban a hallott mesék központi konfliktushelyzetére, illetve annak megoldására vonatkozott, ami a gyerekek 30%-ánál fordult elő. Ebbe a kategóriába tartoznak azok a jelenetválasztások, ahol a jó elnyeri jutalmát, a gonosz méltó büntetését, és a cselekményben keletkezett bonyodalom feloldásra kerül.



2. ábra: A szereplőkkel való azonosulás motívumainak százalékos megoszlása

(Forrás: saját készítés)

A meseszereplőkkel történő azonosulások

A második elemzési szempontot követve megvizsgáltam, hogy mi alapján szimpatizálnak a gyerekek a pozitív vagy negatív szereplőkkel (2. ábra). Több esetben is előfordult, hogy nem a történet főhősével, hanem a gonosz karakterrel azonosultak az óvodások. Így lehetséges, hogy a gyerekek 16%-a (8 fő) valamelyik negatív szereplő személyiségjegyét találta imponálónak,

például a farkas erős, fűfingos, ravasz természetét vagy a török császár nevetésre ösztönző karakterét. A pozitív szereplők esetében 28%-ban (14 fő) említettek meg a gyerekek olyan megnyerő tulajdonságokat, mint például Piroska kedvessége, a kismalacok aranyossága vagy a paszulyra mászó fiú bátorsága. A negatív szereplők kapcsán a gyerekek 2%-a (1 fő), a pozitív szereplőket tekintve pedig 16%-a (8 fő) a konfliktusmegoldást nevezte meg az azonosulás okaként.

A további mesei elemek megjelenése főként a pozitív szereplőknél volt meghatározó, a gyerekek 26%-a (13 fő) ez alapján választott karaktert. Az arany tojást tojó tyúk és a puskával rendelkező vadász is ezért tetszett sokaknak. A negatív szereplőkkel történő azonosulás nyomán az óvodások csupán 2%-a (1 fő) választott további mesei elemet.

A kisgyerekek 4%-ánál (2 fő) olyan megoldások születtek, amelyek a mese egyéni átalakítására, képzeleti transzformálására utalnak. Ebbe a kategóriába a negatív szereplőkkel azonosulók tartoznak. Egyik gyermek például azért szeretett volna a farkassal azonosulni, mert a helyében kiúszott volna a patakából, ahová kővel teli hasa húzta le A kecskegidák című mesében. A pozitív karaktert választók 4%-a (2 fő), a negatívát preferálók 2%-a (1 fő) került az egyéb kategóriába. Ide mindkét esetben olyan válaszok tartoznak, amelyek esetében a gyermek vagy senkivel sem szeretne azonosulni, vagy szívesen lenne bárki a történetből.

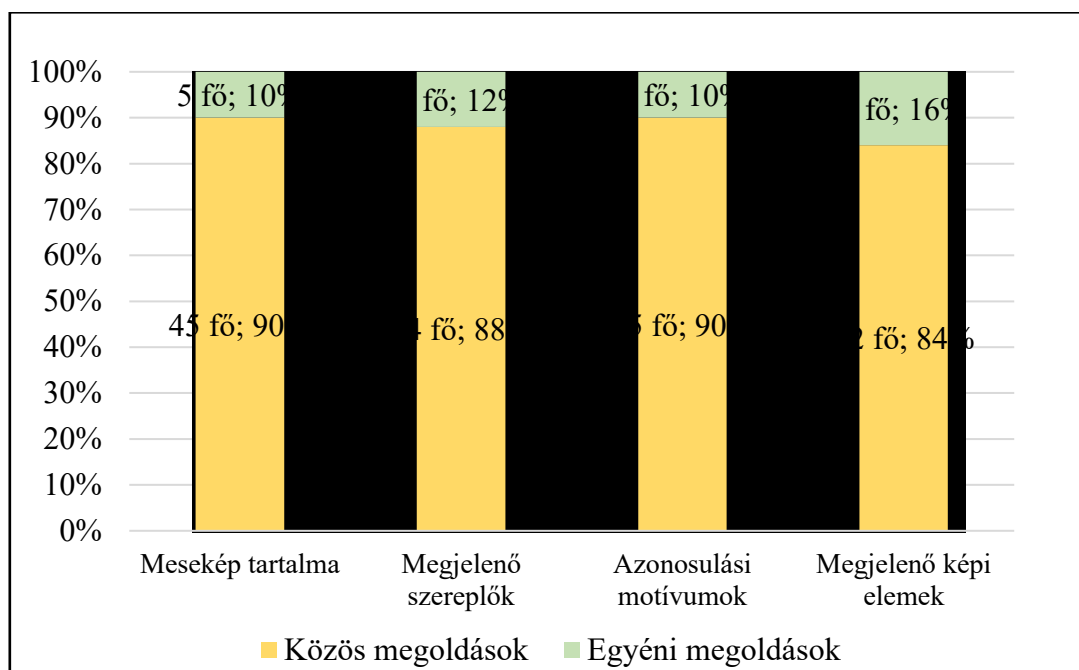
Közös és egyéni megoldások

A kutatás során kapott rajzokat és válaszokat összevetve kiderült: az óvodások gondolkodása sok esetben jelentős hasonlóságokat mutat, ami elsősorban a lelki működés sajátosságaiból ered, és megerősítik a mesék univerzális jelentőségét. A közös és egyéni megoldásokra vonatkozó statisztikai adatok összefoglaló rendszerezése a 3. ábrán látható.

A meseképek tartalmának kategóriáját tekintve pontosan 90%-ban volt azonos a gyerekek választása. Ide tartozik a központi konfliktushelyzet megoldásának vagy a mesei alaphelyzetnek az ábrázolása, amikor, például, a farkas a folyóba esik, vagy amikor a három kismalac a házát építi. Egyéni megoldások 10%-ban születtek, amelyek olyan jeleneteket ábrázolnak, mint a farkas, hasában a hét kecskegidával. Ide sorolható még két olyan rajz is, ami csak egy szereplőt jelenített meg: a török császárt és az arany tojást tojó tyúkot (a tojásával együtt). Egyszer jelent meg csupán A három kismalac és a farkas című meséből a szalmaházat romboló farkas is, de a gonosz sárkány házát (Az égig érő paszuly) is csak egyetlen kisgyermek rajzolta le.

A rajzképeken előforduló szereplők esetében 88%-ban egyezett a gyerekek által lerajzolt tartalom. A három kismalac és a farkas című meséről készült munkákban – például –mindany-

nyian lerajzolták a három malacot, és mindegyik esetben együtt láthatók a képeken. A válaszadók tizenkét százaléka azonban olyan karaktert is megjelenített, ami nem feltétlenül főszereplője a történetnek, hanem a gyerekek képzeleti működésének, személyes emlékeinek köszönhetően jelent meg. Így például Piroska anyukája, a kecskemama, aztán két esetben a szolgáló A kis kakas gyémánt félkrajcárja című meséből, valamint az arany tojást tojó tyúk is. Érdekes tény, hogy az anya személyének ábrázolása mindkét esetben kislányhoz köthető.



3. ábra: Közös és egyéni megoldások előfordulása

(Forrás: saját készítés)

Az azonosulási motívumok alakulását a 2. ábra részletezte, ahol szintén látható, hogy nagy arányban válaszoltak hasonlóan a gyerekek. Ebben a kategóriában is 90%-os volt az egyetértés a rajzok magyarázatát illetően, és csak 10%-ban született egyéni megoldás. Egyetértésre példa: a paszulyra mászó kisfiú bátorságának és a kecskegidák pozitív tulajdonságnak a kiemelése. Kevésbé gyakori a mese egyéni módon történő átalakítása. Ez két esetben fordult elő. Szintén ide kerültek a megadott kategóriák egyikébe sem sorolható egyéb válaszok is - például amikor a gyerekek kijelentették, hogy szívesen bújnának minden meseszereplő bőrébe, illetve hogy senkivel sem szeretnének azonosulni.

A meserajzokon megjelenő képi tartalmak 84%-ban mutattak azonosságot. Ebbe beletartoznak azok a motívumok, amelyek a rajzok díszítésére, színesítésére szolgálnak, például a szereplők háza, a fák, a virágok, a folyók. Egy-egy specifikus elem (pl. a méhkas A kiskakas gyémánt félkrajcárjából) is sokszor megjelent a meseképeken. Egyéni megoldások 16%-ban készültek, ezek között megtalálható a kút, a kemence vagy a kincseskamra motívuma is, de két

esetben feltűnik a Piroska és a farkas című meséből ismert vadász puskája. Mindkét fegyvert kisleány rajzolta le.

Az empirikus kutatás összegzése

Az empirikus kutatásom témája a meserajz-módszer gyakorlati alkalmazása volt. Arra voltam kíváncsi, hogy a gyermekek által készített rajzok és a kiegészítő magyarázatok milyen módon segíthetik majd elő, az óvodapedagógiai gyakorlat számára, ennek a személyiség megismerési eljárásnak az alkalmazását. Három fő elemzési szempontot jelöltem ki, és ezek mentén hasonlítottam össze a rajzokat.

A vizsgálatból kiderült, hogy a gyerekek a hallott mesékből legszívesebben azt a részletet ábrázolták, amin megjelent a történet központi konfliktusának feloldása (30%), vagy azt, amelynek a cselekményében megjelent a humor (26%). Mindez igazolja azt a tényt, miszerint a gyermeki alkotásban vitathatatlan szerepet játszanak a mesélés alatt átélt szubjektív élmények. Egyfajta mentális produkció, ami a rajzolással a papírra kerül, és nem pedig a realitás (Vajda, 2014). Egyúttal kiderült az is, hogy a megfelelő emocionális érettségi szinten álló nagycsoportosok képesek a történetben megjelenő konfliktusok leképezésére, értelmezésére (Bettelheim, 2018).

Az azonosulási motívumok vizsgálata során az eredményeket összevetve az óvodások 44%-a valamilyen személyiségtulajdonság miatt preferálta az általa megjelölt pozitív vagy negatív karaktert. Zsubrits Attila a következőképpen írja ezt le: „*A különféle mesealakokban pedig elfogadható formában ölthetnek testet a gyerekek saját élményei, olykor akár a félelmetesnek, ijesztőnek tűnő tapasztalataik is*” (Zsubrits, 2018. p. 78). Ezen tudatalatti élmények feltárása céljából lehet fontos a gyerekek által választott szereplők vizsgálata.

A közös és egyéni megoldások elemzésénél több szempont alapján hasonlítottam össze a gyerekek által készített rajzokat és a hozzájuk fűzött magyarázatokat. Ezek mentén jól látszik, hogy 84-90%-os arányban került a papírra valamilyen visszatérő elem vagy hangzott el azonos tartalmú válasz. Érdekes figyelmet szentelni az egyéni megoldásmódokra is, amelyben a kisgyerekek közötti különbségek jól érzékelhetők. Bár a közös megoldások aránya egyértelműen utal a klasszikus mesék univerzális szerepére, azért a pedagógusoknak nyitottnak kell lenniük a kreatív, eredeti, csak ritkábban előforduló újszerű megoldások elfogadására is.

Módszertani ajánlások a meserajz módszer alkalmazásához

Az óvodapedagógusok által is használható meserajz-módszer a mese fontosságát, a gyermekekre kifejtett, semmi mással nem helyettesíthető pozitív hatását hangsúlyozza. Az egyszerű

hétköznapiakban is alkalmazható meserajzelemzés egy gyakorlott pedagógus számára nem jelent teljesíthetetlen kihívást. Az alkalmazás során érdemes figyelni arra, hogy a mesék kiválasztásánál a klasszikus népmesei anyagból merítsünk. Ezek ugyanis harmonizálnak a gyermeki lélekkel, megjelenítenek olyan egzisztenciális dilemmákat, amikkel a kicsik naponta szembesülnek. Ugyanakkor megoldást is kínálnak ezek enyhítésére, a gyermekek által feldolgozható formában. A rajzok felvételére érdemes olyan alkalmat választani, amikor az óvodai napirendben egyébként is a mesélésé lenne a főszerep. Lényeges, hogy nyugodt, a gyerekek által megszokott körülmények között történjen a mesék elmondása, és fejből. Aztán a megnyugvás után a gyerekek az asztalokhoz ülhetnek, és indulhat az alkotás az előre odakészített, szabadon kiválasztható rajzeszközökkel. A rajzolási feladatot mindig világosan kell megfogalmazni: *„Képzeld el azt a képet a meséből, amelyik a legfontosabb volt számodra, amelyik a legjobban tetszett, és azt a képet, kérlek, most rajzold le!”*

Érdemes figyelni arra is, hogy a gyerekek ne lássák egymás munkáját, hogy ne a másolás hozza meg a végeredményt. Tapasztalataim szerint több óvoda meg van győződve arról, hogy ő „nem tud” az elvárásnak megfelelő rajzot készíteni, ezt azonban nem szabad annyiban hagyni. Szükség van a bátorításra, de a pedagógus nem mondhatja meg, hogy mit rajzoljon a gyermek! A rajzok elkészítése után következik a kötetlen beszélgetés, amit érdemes egyesével véghez vinni. Ehhez segítséget nyújthatnak a tanulmány elején bemutatott explorációs kérdések, de egyéb kérdések is felhasználhatók. Fontos azonban, hogy mindvégig figyelembe kell venni a gyerekek válaszait.

A meseképek elemzésénél többféle szempont alapján lehet vizsgálni a rajzokat. A kutatásomban említett elemzési szempontok során érdemes hangsúlyt fektetni a pontosságra, a kapott feleletek megfelelő kategóriákba történő besorolására, amelyeket akár összesítő táblázatokban is rendszerezhetünk.

Összességében elmondható, hogy a tanulmányban részletesen bemutatott meserajz-módszer hozzájárulhat ahhoz, hogy az óvodapedagógus egyrészt közvetlenül érezze a mese lélektani hatásának jelentőségét, másrészt hogy további ismereteket gyűjtsön a gyerekek belső, személyes élményeiről, képzeleti világáról, a gyermeki gondolkodás sajátosságairól.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom Zsubrits Attila témavezetőnek a kutatáshoz nyújtott segítségéért, és a három óvoda pedagógusainak és gyermekeinek az együttműködésért.

BIBLIOGRÁFIA

- Balassa, Anna (szerk.) (1999). *Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak*. Bp: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó
- Bettelheim, Bruno (2018). *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek* (ford. Bp: Corvina Kiadó
- Kádár, Annamária (2012). *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Bp: Kulcslyuk Kiadó
- Kósáné Ormai, Veronika (2001). *A mi óvodánk. Nevelépszichológiai módszerek az óvodában*. Bp: Okker Kiadó
- Nagy, B. – Szele, A. – Kenyhercz, F. (2018). *A child's world*. Debrecen: Didakt Kft.
- Tóth, Béla (1967). A meserajz-módszer. Az irodalmi érdeklődés vizsgálata a gyermek rajzi tevékenysége útján. In: *Magyar Pedagógia*, 67. évf. 2–3. sz. pp. 255–269.
- Vajda, Zsuzsanna (2014). *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Bp: Saxum Kiadó
- Zsubrits, Attila (2018). *Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak*. (Moodle, uni-sopron.hu).
- Zsubrits, Attila (2019). Az igaz út keresése. A szülőktől történő elválás élményének vizsgálata meseképek elemzésével eltérő családi háttérrel rendelkező gyerekek körében. 1. rész. *Óvodai Nevelés*, 72: évf. 10. sz. pp. 14–17.

VIVIEN UNGER

POSSIBILITIES OF THE APPLICATION OF FAIRY TALE DRAWING PERSONALITY ANALYSIS METHOD
IN KINDERGARTEN PEDAGOGICAL PRACTICE

The aim of this study is to determine the application of the fairy tale drawing method to kindergarten pedagogical practice. First, the research emphasizes the special role of fairy tales, listening to stories in early childhood and their important part in personal development. The analysis from the point of view of pedagogical psychology, on the one hand, summarises basic theoretical knowledge and, on the other hand, presents an independent empirical research. Based on the systematic results, it is possible to determine the methodological recommendations that can ensure the efficiency of the implementation of the fairy tale personality cognition process in the field of raising children.

RECENZIO

DOI: 10.17165/TP.2020.1-2.18

Az óvodáskorú gyermekek érdekérvényesítésének lehetséges útjaiKörmöci, K. (2019). *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*. Budapest: Flaccus Kiadó. ISBN 978-615-5278-36-5

Pedagógiai aspektusból *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában* címet viselő, 2019-ben megjelent kötet tudományosan és módszertanilag megalapozott tartalma révén igazi különlegességnek számító, a jelenkor igényeinek és elvárásainak maradéktalanul megfeleltetett szakmai kiadványnak tekinthető, amely végigkalauzolja az olvasót az óvodáskorú gyermekek szükségleteihez igazított óvodai tanulás izgalmas világán. Már a címében is figyelemfelkeltő könyv egyes fejezeteinek áttanulmányozása során átfogó képet kaphatunk az óvodás gyermek szükségleteinek mibenlétéről, a szükségletekhez igazodó tanulási folyamatról. A kötet szerzője, Körmöci Katalin mestertanár, főiskolai oktató, az Óvodai Nevelés című szakmai-módszertani folyóirat főszerkesztője, az óvodás korosztály mindenekfelett álló érdekeinek kiemelkedő hazai képviselője. Szerzőként és sorozatszerkesztőként számos óvodapedagógiai kiadvány fűződik a nevéhez, többek között „A játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, és így az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze” című szakmai DVD, vagy „Az óvodai

játék a gyermekközpontúság mutatója” címen megjelent többkötetes óvodapedagógiai könyvsorozat. A szerző példaértékű pedagógiai munkássága elismeréseként 1974-ben Miniszteri Dicséretben, majd három évtized múltán 2005-ben Brunszvik Teréz díjban részesült.

A Körmöci Katalin által markánsan képviselt szakmai célkitűzések, legfőképp az óvodáskorú gyermekek érdekeinek érvényesítése, illetve az érdekérvényesítés elősegítését célzó pedagógiai törekvések jól körülhatárolható, egymással koherens tartalmi részekben tükröződnek vissza az olvasó számára, egyúttal megfelelő alapot biztosítanak a megfogalmazott célok teljesüléséhez. A fentiekre fókuszálva a kötet bevezető gondolatai a tanulás szempontjából nélkülözhetetlen gyermeki szükségletek figyelembevételének jelentőségét vetítik előre, emellett jelzésértékűek arra vonatkozóan, hogy kielégítettségük rendkívül fontos a tudásvágy realizálásának eredményességében és hatékonyságában. Az emberi szükségletek és értékek között fellelhető összefüggéseket az első fejezet rendszerszemléletű megközelítésben tárja az olvasóközönség elé.

A szerző gondolatébresztőnek szánt bevezető írása az együttgondolkodás jegyében olyan fajsúlyos kérdések köré épül fel, mint az iskolához, tanuláshoz való pozitív-negatív viszony; a tudásvágy megalapozódását és fejlődését gátló tényezők; a tanulási motivációk kialakulásának elősegítése, megtámogatása. Mindezeket együttvéve a bevezető rész, az okkeresésen túlmutatva, teljesen egyértelmű utalásokat tartalmaz a nevelésben rejlő lehetőségek széles tárházát illetően, különös tekintettel a tudásszerzés iránti vágy óvodáskorban történő megalapozására.

Körmöci Katalin óvodai vonatkozású nevelésfilozófiai alapvetéseit megannyi gyakorlati példa felvonultatásával az első fejezet közvetíti, egyfajta keretet adva a központi témának. Az adott irányelvek tekintetében a szerző a gyermeki szükségletek és az értékek közötti kapcsolatot több oldalról megközelítve szemléletesen mutatja be, kitüntetett figyelmet szentelve a szükségletek kielégítésének, valamint ezek mentén a társadalmilag elfogadott értékek beépíthetőségének. A felvázolt nevelési modell rávilágít azokra a sarkalatos pontokra, amelyek a különböző értékek, normák és a viselkedésformák beépülése érdekében igencsak meghatározónak bizonyulnak. A teljesség igénye nélkül ilyenek az életközelség, az életszerű helyzetek, az utánozható és vonzó minták, a gyermekek egyéni érdeklődéséhez igazított széles tevékenységrepertoár, a szabad és önkéntes választás lehetősége, a saját tapasztaláson és te-

vékenységeken alapuló megismerés az óvodapedagógusok megváltozott szerepének fokozottabb hangsúlyozásával. A jól áttekinthető, iránymutató célzattal kidolgozott pedagógiai koncepció amellet, hogy a megfogalmazott elvek továbbgondolására késztet, gyakorlati kipróbálhatósága által új távlatokat is nyithat az óvodai tanulás egy egészen más alapokon nyugvó újraértelmezéséhez, amelyhez a kötet szakmaisága szilárd támpontot kínál. Mindennek hozadékaként az óvodapedagógiai könyv kulcsfontosságú üzenete már az első fejezetben körvonalazódni látszik, amivel maximálisan azonosulni tudnak az olvasók, a megszokottnál jóval nyitottabb látásmódot eredményezve.

Az óvodás gyermekek testi-lelki szükségleteinek bemutatásával, illetve a szükségletekre épített tanulási tevékenység sajátosságainak feltárásával a hosszabb lélegzetű második és a harmadik fejezet foglalkozik. A gyermeki szükségletek kapcsán a szerző közérthető megfogalmazásban, igazán kifejező módon jeleníti meg az általános értelemben vett emberi szükségletrendszerek legfőbb jellegzetességeit, majd azokból levezetve az óvodás korosztály szükségleteinek lényegi sajátosságait. Közvetlen, meggyőző írói stílusából adódóan észrevétlenül ráirányul a figyelem azokra a törvényszerűségekre, amelyek hangsúlyosan közvetítődnek az olvasók felé. Példának okáért megemlíthetők az alapvető szükségletek kielégíthettségének színvonala; a kisgyermek biztonságérzetének megalapozódását befolyásoló tényezők; vagy a megismerés, a tudásvágy, mint

kognitív szükségletek kifejlődésének mozgatórugói. A fejezet továbbolvasása során mindinkább nyilvánvalóvá válik az is, hogy a gyermeki szükségletek sorából kiemelkedik a szeretet, a valahová tartozás szükséglete. Körmöci Katalin az életkori domináns szükségletek kiértékelését prioritásként kezeli azon egyszerű okból kifolyólag, hogy a megértés, az elfogadás, a feltétel nélküli szeretet megtapasztalása szabad utat enged a fejlődésnek. Ennek értelmében megállapítható, hogy a gyermekközpontú szemlélet fokozott érvényre juttatása az alapvető, valamint a domináns szükségletek szem előtt tartásával kiemelt jelentőségű lehet az óvodáskorú gyermekek fejlődésének, tudás iránti vágyának kibontakoztatásában.

A szakkönyv soron következő harmadik fejezete egy nagyon összetett központi téma, az óvodai tanulás köré szerveződik. Súlyja jellemzően abban mutatkozik meg, hogy globális képet nyújt az óvodáskori ismeretszerzés folyamatáról a tudásvágy magasabb rendű szükségletének kialakulásától kezdve az óvodás gyermekek önmegvalósítását előmozdító pedagógiai hatásokkal bezárólag. A különféle, változatos példákkal illusztrált, részletgazdag megjelenítés által a kötet olvasói érdemi információkat szerezhetnek a legfontosabb és egyben a legfejlesztőbb gyermeki tevékenység, a játék jellegzetességeiről, tudatos felhasználhatóságának módozatairól. A sokrétű és színes tartalommal megtöltött könyvfejezet remek lehetőséget jelent továbbá az óvodáskorú tanulás mo-

tívumai, illetve a tanulási tartalmak és a gyermeki szükségletek szoros kapcsolatának megismerésére. Érdekességnek számít, hogy utóbbiakat illetően a szerző a különböző gyermeki tevékenységekbe és élménykörökbe ágyazott műveltség-tartalmakat konkrét mintákon keresztül táblázatos formában szemlélteti. Ennek óriási előnye, hogy hozzásegíti az olvasót az alapötletek továbbfejlesztéséhez, sőt inspirációt adhat az újabbak kidolgozásához a gyermekek igényeihez, érdeklődéséhez igazítva. A kötet másik különlegessége, hogy írója az öt fejezeten keresztül közvetített fontos mondani-valót híres emberek értékálló gondolataival fűszerezi. Az összhatás érvényesülését nagyban elősegíti, hogy a tartalommal összefüggő találó idézetek mellett, hogy önmagukért beszélnek, kerek egészzé teszik a könyvet.

A kiadvány két utolsó fejezete külön figyelmet érdemel, annál is inkább, mivel informatív lezáró gondolatokat és továbbgondolásokat egyaránt tartalmaz a korszerű nevelőmunka tükrében. Előbbiekkel összefüggésben a szerző világosan láttatja, hogy az értékközvetítés, az új értékek felismerése, az értékteremtés, azonfelül a pedagógiai hatásrendszer működtetése és bevalásának vizsgálata alappilléreit képezi a pedagógusokkal szemben támasztott társadalmi elvárásoknak. Éppen ezért megismerésük semmiféleképpen nem maradhat rejtve az olvasók előtt, mint ahogy a jogok, a szükségletek és a kötelességek kapcsolatának pedagógiai nézőpontú összehasonlítása sem hi-

ányozhat. A kötet lényeges részét képező mellékletek irányt mutatnak az óvodai nevelést érintő fontosabb kérdésekben. Példának hozható fel az óvodás gyermekek alapvető jogainak és szükségleteinek chartája, a tanulási tartalmak megjelenítésének lehetőségei, a probléma és a problémamegoldás folyamata, Carl Rogers kérdései a nevelésről, a bátorító nevelés, illetve az óvodapedagógus önelemző tevékenysége. Feltétlenül érdemes megemlíteni, hogy a fejezetek a tartalmi mondanivaló kiemelését és az összefüggések megláttatását segítő rövid összefoglalóval zárulnak.

A szakmai igényességgel és hozzáértéssel megírt hiánypótló könyv magában foglalja mindazokat az időszerű ismereteket, amelyek közelebb viszik az olvasót az óvodáskori tanulás más aspektusból való szemléléséhez. Mindezt összevetve a szóban forgó mű a Körmöci Katalin nevével fémjelzett óvodapedagógiai szakkönyvek újabb gyöngyszemének tekinthető.

A 222 oldal terjedelmű kötet egészét a gyermekközpontú szemlélet hatja át. A megjelenített tartalomhoz illeszkedő, életvidám pálcikaemberkével díszített színes könyvborító önmagában is igazán tetszetős, ízléses és megnyerő. Így már az első pillanattól kezdve képes

megragadni az olvasó figyelmét, miközben egyértelműen árulkodik a közvetíteni kívánt mondanivalóról és a célközönségről. A könyv áttekinthetősége és a szöveg tagoltsága a jól megválasztott tipográfiai eszközök alkalmazásával kellemes benyomás érzetét kelti, egyidejűleg az olvasási élményt is fokozza. A kiadvány valódi értéke abban rejlik, hogy az óvodáskori ismeretszerzést merőben másfajta megvilágításba helyezi, ami magában hordozza a változás, a változtatás, a megújítás lehetőségét. Mindebből az is következik, hogy a kimagasló szakmai színvonalat képviselő, kimondottan olvasmányos kötet kitűnő információforrásként és értékes ötlettárként szolgálhat nemcsak a szakmájuk iránt elhivatott óvodapedagógusoknak, hanem a kisgyermekes szülőknek is, az eddigi gyakorlat újragondolása, a pedagógiai módszertani kultúra permanens fejlesztése, illetőleg az újratervezés tekintetében. Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy az óvodapedagógiai könyv könnyű értelmezhetőségének, egzakt, világos kifejezőmódjának, letisztultságának, és nem utolsósorban aktualitásának köszönhetően minden bizonnyal egyre szélesebb olvasói körben is méltán válik népszerűvé, jól ismertté.

BORBÁS MÓNKA LÍVIA¹

¹ Okleveles pedagógia-, játék- és szabadidő-szervező tanár; email: borbas@airplanet.hu

A SOPRONI EGYETEM BENEDEK ELEK PEDAGÓGIAI KARÁN MEGHIRDETETT ÓVODATÖRTÉNETI PÁLYÁZAT DÍJNYERTES HALLGATÓI MUNKÁI

DOI: 10.17165/TP.2020.1-2.19

ABONYI GABRIELLA¹

Tanulságok és útravaló a magyar óvodapedagógus képzés számára az 1970-es évekből

Az 1970-es évek jelentették az egyik legmeghatározóbb évtizedet a magyar óvodapedagógia történetében. Számos fejlődésnek lehettek tanúi ekkor az óvodaiügyben érintettek. Ebben az időszakban indult virágzásnak az a pedagógia, amely napjainkat is jellemzi. Jelen tanulmány a 70-es évek óvóképzését kívánja feltárni, amely a korszak változásait követve igyekezett reagálni az újonnan felmerülő igényekre. Egy online kérdőíves vizsgálat és két félig strukturált interjú eredményein keresztül tekinthetünk vissza a 40-50 évvel ezelőtti óvóképzés világába, mely tanulságos lehet napjaink képzése számára is.

Szakirodalmi összefoglaló

A kisgyermeknevelésben fontos változásokat hozott az 1971-ben megjelenő központi szabályozó dokumentum, az Óvodai Nevelési Program, amely lefektette az óvodák számára követhető alapelveket. A Program központilag meghatározott értékek közvetítését várta el az óvónőktől. Lényeges fejlődés, hogy a dokumentum kellő pedagógiai-pszichológiai megalapozottsággal készült, lazítva a korábbi politikai ideológiára épülő meglátásain (Komjáthy, 2012). Figyelembe vett olyan szempontokat, mint az egyéni bánásmód, a család és az óvoda kapcsolata, valamint a játék, mint személyiségfejlesztő tevékenység (Molnár et al., 2015). Ezek a korábbinál gyermekközpontúbb személetet tükröznek.

Az 1970-es évekre jellemző volt, hogy addig nem látott arányban vettek részt gyermekek az óvodai nevelésben, mely világszinten is elismertté vált (Komjáthy, 2012). Ez az áramlat

¹ Óvodapedagógus BA szakos hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító-és Óvóképző Kar; email: gabicaabonyi@gmail.com

általános pedagógushiányt eredményezett hazánkban. Bár az óvóképzés levelező formában is folyt felsőfokú intézményekben, a helyzet enyhítésére újra szakközépiskolákat indítottak párhuzamosan a már meglévő képzőhelyekkel (Baska és Hegedűs, 2013). A tanulók itt négy évig részesültek oktatásban, ezután munkába állhattak, vagy tovább mélyíthették tudásukat felsőfokon. A képzés kapcsán fontosnak tartom megemlíteni az 1973-74-es központi tantervet. Lényeges kritériumként jelenik meg benne az egységes képzés, és az oktatók között egyeztetést ír elő az átfedések elkerülése érdekében (Mihály et al., 1995). Ez az egység az akkori óvóképzés egészét nézve azonban megkérdőjelezhető. Egyrészt a közép- és felsőfokú tanulmányok is mutatnak különbségeket, másrészt az azonos képzési szintű intézmények között is lehetnek egyéni eltérések.

A párhuzamosan folyó képzések működőképesnek bizonyultak, az 1974-75-ös statisztikai elemzésekből kiderült, hogy az óvodapedagógusok száma megnőtt az évtized elejéhez képest. Ezzel egyidejűleg azonban a gyermekek aránya is jelentősen gyarapodott, a felmérés idején mintegy százezerrel több az 1970-es adatokhoz képest. Ez újabb óvodák létesítését igényelte. Éppen ezért számos helyen továbbra is képesítés nélküli óvók dolgoztak. Fontos szempont, hogy sokan törekedtek megszerezni a szükséges képesítést.

Fentebb szó esett az újonnan bevezetésre kerülő Óvodai Nevelési Programról. Érdeemes még feltárni, hogyan alakult e dokumentum kapcsolata a képzéssel. Leginkább konkrét intézményekre vonatkozó forrásokat lehet áttekinteni a témában. Ezek közé tartozik a Kecskeméti Óvónőképző Intézet 70-es évek elején kiadott évkönyve. Ebben több helyen megjelenik az Óvodai Nevelési Program és az oktatási anyag összehangolásának igénye. Lényegesnek tartják emellett, hogy a hallgatók rendelkezzenek azokkal a képességekkel, mellyel helyesen tudják értelmezni és megvalósítani a Programban foglaltakat (Krajcssovszki szerk., 1972). Másik példát olvashatunk Sebő (1980) írásában, amiben a környezeti nevelés tárgyainak kapcsán merült fel az Óvodai Nevelési Program követelményeihez való igazodás.

Bátran állíthatjuk, hogy az évtizedek során sokat formálódott az óvóképzés. Mind az elméleti, módszertani tárgyak, mind pedig az óvodai gyakorlatok másképpen alakultak az egyes szakaszokban. Az 1970-es évek is ennek egy szelete. A képzésben, tantervekben bekövetkező változások időnként megkérdőjelezhetők, de fontos tudni, hogy e módosulások nem csupán szakmai megalapozottságúak lehetnek. A pedagógusképzés törekvéseit ugyanis mindig meghatározták az aktuális társadalmi elvárások, politikai nézetek, melyeknek a képzőintézmények meg akartak felelni. Ezzel magyarázhatók az esetleges torzulások, különös újítások, minőségbeli „romlások” (Mihály et al., 1995).

A kutatás bemutatása

A szakirodalmi összefoglaló ismereteire alapozva vállalkoztam arra, hogy saját vizsgálatot bonnyolítok le a témában, mélyebbre ásva az érintett kérdésekben.

Módszerek, eszközök

A kutatás során két módszert alkalmaztam. Ezek egyike egy online kérdőív, melyet a közösségi média felületén keresztül továbbítottam a célcsoportnak. A kérdések először háttéradatakra vonatkoztak, majd a képzés konkrét részére irányultak. Néhány esetben rövid javaslatok megfogalmazására is volt lehetőségük a kitöltőknek.

A másik módszer két félig strukturált interjú. Ezeket a kérdőívek áttekintése után készítettem a meglévő eredményekre építve, azok elmélyítésének szándékával. A kérdések többnyire nyílt végűek voltak, bővebb kifejtést igényeltek az alanyoktól.

Minta

A vizsgálatom célcsoportját azok az óvodapedagógusok képezik, akik az 1970-es években folytatták tanulmányaikat valamely magyarországi óvóképző intézményben. A részvételhez nem volt kikötés az, hogy milyen nemű az alany, illetve az sem, hogy milyen fokon és munkarendben végezte tanulmányait.

Az eredmények bemutatása

Kérdőív

A kérdőívet többségében nők (99,3%), míg elenyésző arányban (0,7%) férfiak töltötték ki. A válaszadók 59,8%-a tanult középfokon, 29,1%-a felsőfokon, valamint 11,1% mindkét szinten. Nagyrészüket (84,6%) nappali tagozaton tanult, míg a többiek levelező (11,1%), esti (2%), vagy többféle (2,3%) munkarendben végeztek. A tanulmányok kapcsán először azt tártam fel, hogy mivel voltak elégedettek a résztvevők leginkább az óvóképzés során. A kérdés nyílt végű volt, ezért eltérő válaszok születtek. Ezeket kategóriákba rendezve az *1.sz. táblázatban* ismertetem összegezve.

	Óvodai gyakorlat	Elméleti-módszertani tárgyak	Tanárok	Komplex, sokrétű	Egyéb
Középfok (N=217)	137	63	12	22	9
Felsőfok nappali (N=79)	30	35	16	0	10
Felsőfok levelező, esti (N=45)	2	16	11	2	14

1. sz. táblázat: Elégedettséget kiváltó tényezők a képzés során

(Forrás: saját készítés)

Érdekes tapasztalat, hogy a középfokú képzésben résztvevők elsősorban az óvodai gyakorlatokkal voltak elégedettek, míg a felsőfokon tanulók nagy arányban az elméleti és módszertani oktatás színvonalát, valamint a tanárok szakmai felkészültségét emelték ki. Sebő (1980) kérdőíves vizsgálatából is kiderül, hogy az említett időszakban sokkal inkább elégedettek voltak a tanárokkal a felsőfokú képzésen részt vett hallgatók. Többen megemlítették még pozitívként a sokrétű, átfogó képzést. Ezeket döntően a középfokon tanult válaszadók írták. Ez a komplexitás szintén a hosszabb képzési időnek köszönhető, és az óvodai gyakorlatoknak, ahol szinte azonnal tudták alkalmazni a tanultakat. Előfordultak olyan válaszok, amelyeket összegzően egyéb kategóriának neveztem el, mert vagy személyes kérdést érintettek, vagy ritkán fordultak elő. (1.sz. táblázat).

A következő kérdés ezzel szemben azokra a területekre világít rá, amelyek elégedetlenséget szültek a tanulmányok alatt.

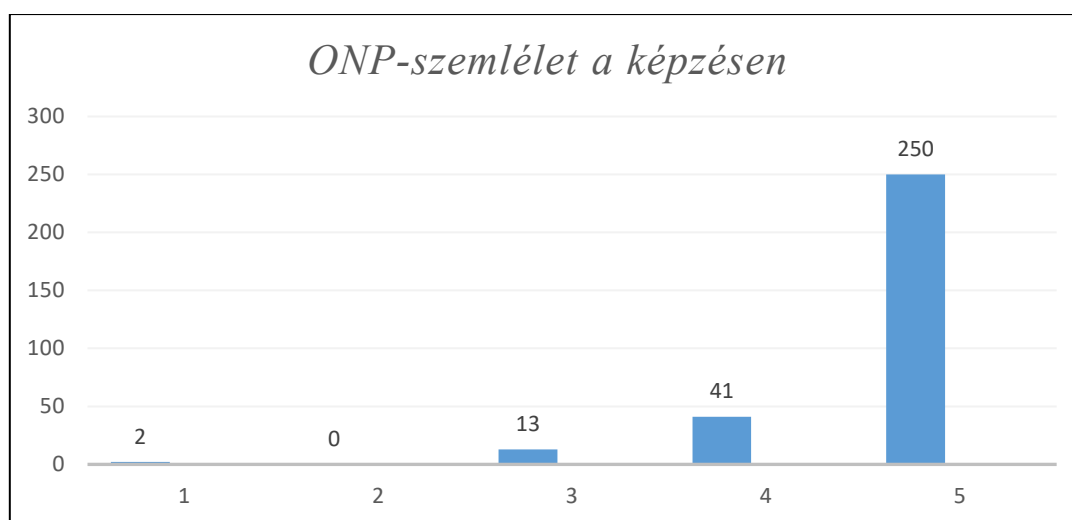
	Szakterületen nem hasznos tárgyak	Hiányosságok	Gyakorlattal összefüggő problémák	Oktatás módja	Egyéb
Középfok (N=217)	13	10	18	16	22
Felsőfok nappali (N=79)	13	10	12	6	14
Felsőfok levelező, esti (N=45)	9	4	8	9	9

2. sz. táblázat: Elégedetlenséget kiváltó tényezők a képzés során

(Forrás: saját készítés)

A 2. sz. táblázatból kiderül, hogy aránylag kevesen akadtak, akik elégedetlenségről számoltak be. Előfordultak azonban olyan ismeretek, melyet a résztvevők szakmai szempontból nem találtak hasznosnak. Ezek közé sorolták az ideológiai-és reáltárgyakat, a nyelvet. Felsőfokon jeleztek többségben, hogy voltak olyan területek, amelyek kimaradtak a képzésből, pedig szükség lett volna rájuk. Ilyenek például az óvodai dokumentációs ismeretek, vagy a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése. Mindkét szinten megjelentek óvodai gyakorlattal összefüggő elégedetlenségek. Ide sorolható többek között a magas létszámú gyakorlati csoport, a mentorokkal kapcsolatos problémák, valamint az óvodák tárgy-és eszközhiányosságai. Az oktatás módja is mindkét képzési szintnél megjelenő probléma volt. Itt főként az egyes módszertani tárgyakkal és számonkéréssel kapcsolatos nehézségek jelentek meg. Az egyéb kategóriába sorolt elégedetlenségek jelentek meg legnagyobb elemszámban mindegyik képzési formában. Ezek között nehezen kategorizálható, egyéni esetekben előforduló problémák kaptak helyet, például a gyakorlóóvoda távolsága.

Feltártam még, hogy a résztvevők hallottak-e a képzésük alatt az 1971-es Óvodai Nevelési Programról. A válaszadók szinte egyöntetűen (99,7%) tanúsították, hogy megjelent, míg csupán elenyésző (0,3%) volt az, akinek nem volt ismerős a dokumentum a képzés idejéről. Ez jól mutatja, hogy a képzőintézményeknek szinte azonnal sikerült tájékozódni a Programról. Egy ehhez kapcsolódó kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a dokumentum mennyire volt jelentős a képzés szemléletében. A válaszadók ezt egy ötfokú skálán tudták bejelölni.

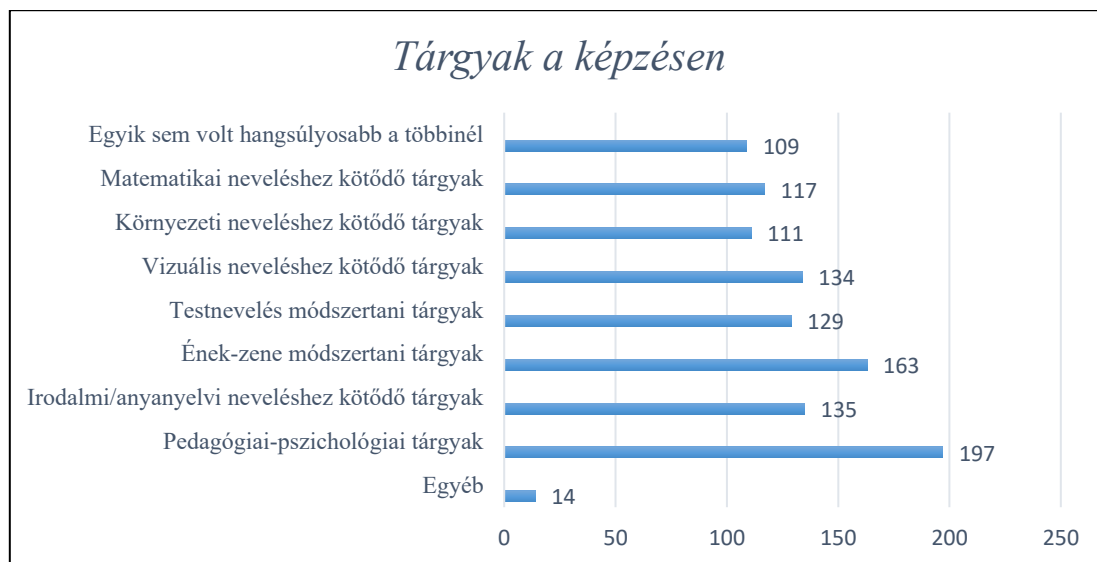


1.sz. ábra: Az 1971-es Óvodai Nevelési Program megjelenése a képzés szemléletében
(Forrás: saját készítés)

Az 1. sz. ábrán látható, hogy a képzőhelyek gyorsan be tudták építeni a Programot a tantervükbe, mind közép-, mind felsőfokon. Az alacsony értékű eltérések feltehetőleg az egyes intézmények hiányosságaként róhatók fel. Középfokon mindez könnyebb feladatot jelentett, ugyanis

a szakközépiskolák ebben az évtizedben, már a dokumentum jegyében kezdték meg működésüket.

A kérdőív arra is kereste a választ, hogy mely tárgyak voltak hangsúlyosabbak a képzés során. A válaszlehetőségeket az akkori foglalkozási ágak és tanulmányok mentén határoztam meg. A kérdésre több választ is megjelölhettek a kitöltők.



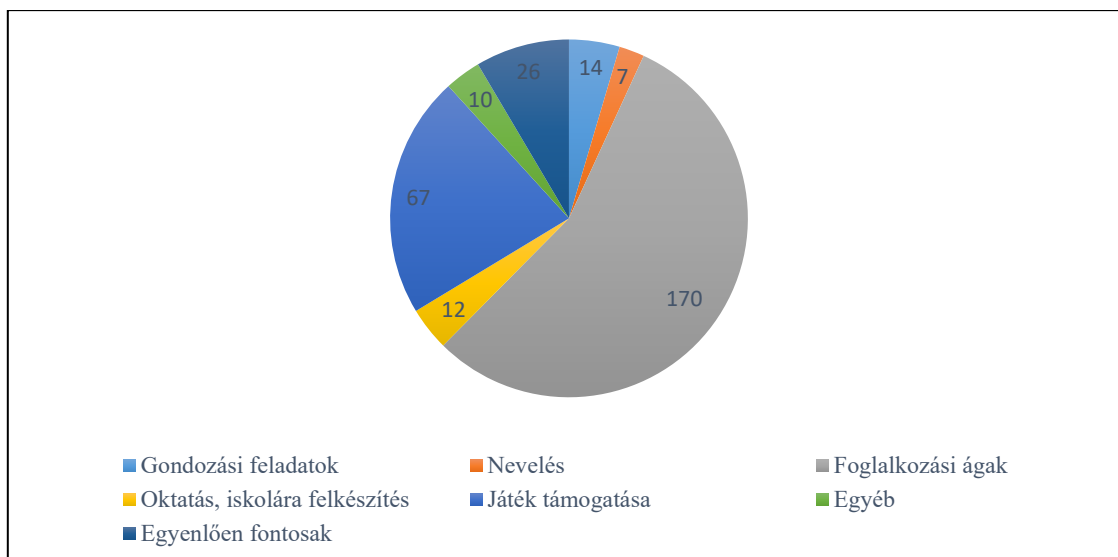
2. sz. ábra: Mely tárgyak voltak leghangsúlyosabbak a képzés során?

(Forrás: saját készítés)

A 2. sz. ábráról leolvashatjuk, hogy a pedagógiai-pszichológiai tárgyak voltak többnyire mérvadóak. Ennek egyrészt oka, hogy a két terület számos tárgyat foglal magába, ahogyan napjaink képzésében is. Másfelől nem hagyható figyelmen kívül Komjáthy (2012) gondolata, miszerint az 1971-es Óvodai Nevelési Program főként ezekre az alapokra támaszkodott. A módszertanok közül az ének-zenei neveléssel kapcsolatos tárgyak végeztek első helyen. Ez azért nem meglepő, mert az óvóképzésben a kezdetektől jelen volt az elvárások között. A diagram mutatja, hogy a környezeti neveléshez kapcsolódó tárgyak kerültek legkevésbé előtérbe. Erre hívja fel Sebő (1980) a figyelmet a 70-es évekbeli vizsgálata kapcsán. Több esetben ugyanis komoly tudáshiány volt tapasztalható a hallgatóknál a környezetismereti foglalkozások vezetésekor.

Eldöntendő kérdésként szerepelt, hogy a résztvevők elegendőnek tartották-e az óvodai gyakorlatokat. Meglepően magas arányban (81,4%) „igen”-t jelöltek, míg csupán kevesen voltak azok (18,6%), akik „nem”-mel válaszoltak. Ez annak tudható, hogy a kitöltők 70,9%-a részt vett középfokú képzésen, amely négy év alatt elegendő gyakorlati lehetőséget adott.

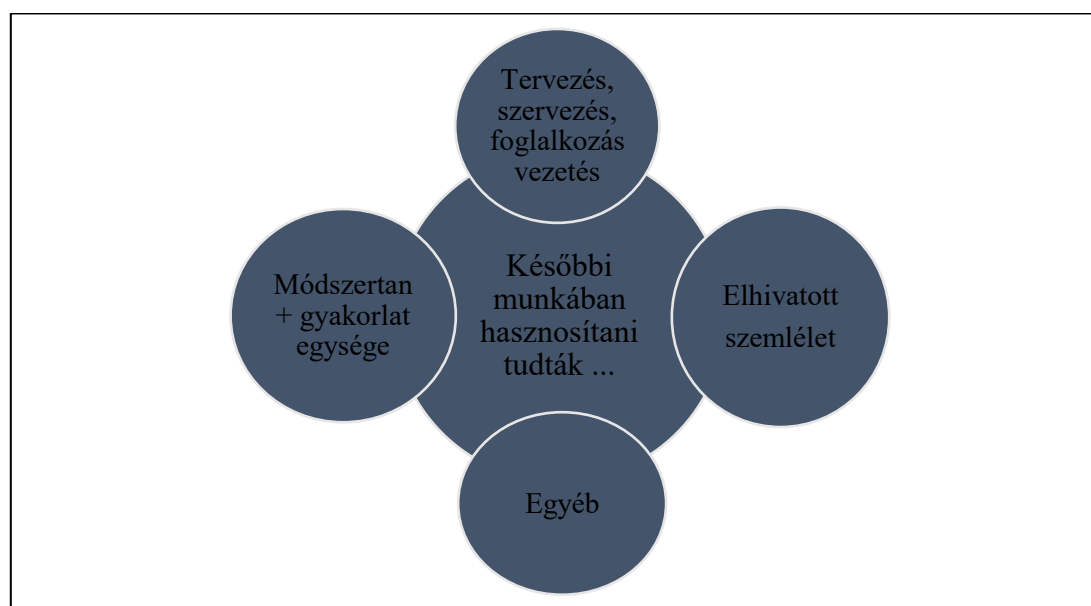
A továbbiakban az óvodai gyakorlat teendői közt kerestem azt a területet, amely a leghangsúlyosabb volt a képzések során.



3. sz. ábra: Leghangsúlyosabb területek az óvodai gyakorlatok során
(Forrás: saját készítés)

A 3. sz. ábrán láthatjuk, hogy a válaszadók több mint fele a foglalkozási ágakat jelölte meg legkiemelkedőbb területként. Golyán (2018) leírja, hogy a 71-es Program az óvoda feladatai között megjelöli az iskolai tanulás előkészítését. Ezt a foglalkozási ágak feladatai, tartalma és követelményrendszere alapján kívánja megvalósítani. Nagy szeletet kapott még a játék támogatása, mely szintén tükrözi a 71-es dokumentum szemléletét, vagyis a játék dominanciáját, az abban rejlő lehetőségeket (Bakonyi, 2013).

A következő nyíltvégű kérdés arra irányult, hogy a kitöltő mit tudott leginkább hasznosítani az óvodában abból, amit a képzésen tanult.



4. sz. ábra: Hasznosítható területek az óvóképzésről
(Forrás: saját készítés)

A tervezés, szervezés, foglalkozásvezetés olyan hasznos tudás, amely szakmaspecifikus. Ezek nélkül nem működne az óvodai munka, így okkal kerültek fel a listára (4. sz. ábra). A módszer-tan és gyakorlat egysége is szorosan idekapcsolódik, hiszen ezek adják a keretet, a háttérismereket a megvalósításhoz. Az elhivatott szemlélet megjelenése meglepő eredmény, hiszen korábbi feltételezésem alapján ezt nem a képzésen sajátítják el a pedagógusok. Ennek ellenére valóságos helye van az ábrán, hiszen középfokon a tanulók személyisége korukból adódóan még formálódik, így az óvóképzőknek nagy szerepe van ekkor a hivatástudat kialakításában. Az egyéb kategóriába soroltam minden olyan hasznosítható tudást, amely az említett kategóriákba nem illik. Példának okáért ide tartozik a magabiztosság.

Interjúk

A kérdőív tapasztalatainak ismertetése után áttérek a másik módszerem elemzésére, a félig strukturált interjúkra. Azért folytattam le két szóbeli kikérdezést, mert szeretném összevetni őket a kapott válaszok alapján, melyeket most összefüggően mutatok be.

Az első interjúalany felsőfokon, a Kecskeméti Óvónőképző Intézetben végezte tanulmányait nappali tagozaton. A másik résztvevő középfokon, a balassagyarmati Szántó Kovács János Gimnázium és Szakközépiskolában teljesítette a képzést, szintén nappali tagozaton.

Az óvónők először a képzésükről és a tanáraikról meséltek. A felsőfokon végzett alany hatékonynak tartotta a saját képzését, de úgy véli, még több hangsúlyt kellett volna fektetni a foglalkozás- és tanulásmódszertanra. A tanárokat segítőkészeknek, szakmailag felkészültnek írta le, akik ezzel egyidőben nagy szigorral és elvárásokkal álltak a hallgatók elé. A középfokon végzett óvónő az előzőhöz hasonlóan arról nyilatkozott, hogy magasszintű képzésben volt része. Megosztotta, hogy képzésének erőssége az elmélet és a gyakorlat együttes alkalmazásában rejlett. A tanáraikkal jó kapcsolatot sikerült kialakítani, sok biztatást kaptak tőlük tanulóként. A saját képzését mindkét pedagógus hatékonynak vélte, oktatóikra elsősorban pozitívan emlékeztek vissza.

A folytatásban a résztvevők az óvodai gyakorlataikról meséltek. A felsőfokon végzett alany arról számolt be, hogy az első évben csak megfigyeléseket végeztek, a második évben pedig önállóan vezettek foglalkozásokat. A többi területet (gondozás, nevelési feladatok) nem említette külön. A középfokon tanult résztvevő évközi és nyári gyakorlatokról számolt be. Míg az előbbi hetente egy nap volt, addig az utóbbi évente fokozatosan növekvő mennyiségben, az óvoda életébe bekapcsolódó gyakorlati munkáról szólt.

A továbbiakban a 71-es Óvodai Nevelési Programról kérdeztem a résztvevőket. Arra voltam kíváncsi, hogyan jelentek meg a képzés alatt a benne megfogalmazott elvek. A kérdőív

alapján feltételeztem, hogy szó esett a dokumentumról a tanulmányok alatt. A felsőfokon végzett alany úgy vélte, hogy a képzés alatt kevésbé, a munka világában sokkal inkább jelen volt a Program. A középfokon tanult óvónő ezzel szemben arról számolt be, hogy az utolsó évfolyamokon szinte pontról pontra átvették a Programot, átbeszélték a tartalmát. Itt is igaz lehet, hogy a középfokú képzés a dokumentummal szinte egyidőben jött létre, ezért aszerint kezdte meg működését.

Érdeklődtem még arról, hogy visszatekintve az óvodapedagógusi pályára, mi az, amire mindenképp sort kellett volna keríteni a képzésen. A felsőfokon végzett résztvevő szerint a későbbi óvodai munkában hasznos, ha megismerik az iskolára való felkészítés módszereit. A 71-es Program ugyanis még az óvoda feladatai között megjelöli az iskolai tanulás előkészítését (Golyán, 2018). Továbbá szívesen tanult volna olyan tárgyakat, amelyek segítik a jogszabályok és pályázatok világában, az adminisztrációs munkában való eligazodást. A középfokon végzett pedagógus ezzel ellentétben nem nevezett meg egy olyan területet sem, amely hiányzott volna a képzésből. Meglátása szerint tanulmányai lefedtek mindent, amelyre később szüksége volt az óvodában.

Az interjú zárásaként a résztvevők visszaemlékeztek saját tanulmányaikra és kiemeltek olyan elemeket, amit érdemes lenne alkalmazni a mai felsőoktatásban is. A felsőfokon tanult óvónő szerint fontos, hogy a hallgatók már a gyakorlatok alatt elsajátítsák a gyermekek nevelésében a következetességet és a szabályok betartatását. Javaslat a mentor óvodapedagógusok számára lehet megfontolandó. A középfokú képzésen résztvevő pedagógus szerint lényeges, hogy új és korszerű szemléletben működjenek az óvóképző intézmények. Tanácsként fogalmazza meg, hogy a gyakorlatvezetők elsősorban a jót emeljék ki a hallgatók munkájában. Továbbá javasolja, hogy mind az oktató tanárok, mind a mentorok engedjék a módszertani szabadságot a tevékenységekben. Ezek között vannak, amelyek már több jelenlegi felsőoktatási intézményben is így működnek, azonban általánosan minden főiskolán, egyetemen helytálló elvek lehetnek. Az volt a tapasztalatom, hogy a válaszok sok esetben korreláltak a kérdőív eredményeivel.

Összegzés

Feltáró-leíró jellegű kutatásom az 1970-es évek óvóképzését kívánta részletesen megismerni, amely érdekes tanulságokat hozott eredményül. Az online kérdőív és az óvónőkkel készített interjúk megelevenítették az említett időszak képzésének világát. De mi is lehet mindebből a

tanulság a jelenlegi magyar óvodapedagógus képzés számára? Az 1970-es évek volt az az időszak, amely megalapozta a napjainkban ismert óvodapedagógiai szemléletet. Olyan újdonságokat hozott az évtized a korábbiakhoz képest, amelyek nemzetközi szinten is felkeltették a figyelmet (Komjáthy, 2012). A vizsgálat alanyai, akik ekkor vettek részt a képzésben, az elsők között voltak, akik megtapasztalták ennek hatásait. Az ő meglátásai, sikereik, nehézségeik, visszaigazolásaik egy megjárt életút távlatában azok, amelyekre építhet a jelenleg folyamatosan fejlődő alapszakos képzés. Ez mind tehát az „útravaló”, amit magunkkal vihetünk, ez a tőlük kapott örökségünk, nekünk, a jövő óvodapedagógusainak. Az írásomat Kéri Katalin gondolataival zárom: „*Bárki is válik azonban a 21. században kutatóvá, arról sohasem felejtkezhet el, hogy világunk megőrzését, személyiségünk kibontakoztatását és növendékeink nevelését illetően van mit tanulnunk elődeinktől*” (Kéri 1996, p. 53).

BIBLIOGRÁFIA

- Bakonyi, A. (2013). Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban. A magyar óvodai nevelés íve 1971–2013 – Szabadi Ilona emlékére, *Neveléstudomány: oktatás - kutatás-innováció*. 1. évf. 4. sz. pp. 34–44. [online] http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_34-44.pdf [2020. 01. 21.]
- Baska, G. – Hegedűs, J. (2013). *A magyarországi pedagógusképzés története a recepciós hatások tükrében*. [online] http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39_a_magyar_pedkep_tortenete.pdf [2020. 01. 21.]
- Golyán, Sz. (2018). Az óvodás gyermekek védelmében. In: Pilishegyi, P. – Kovácsné, B. É. (Ed.), *Emlékkötet. Dr. Kovács György, a hajdúböszörményi óvodapedagógus-képzés alapítója születésének 90. évfordulójára*, Debreceni Egyetem, Debrecen, p. 384.
- Kéri, K. (1996). *Neveléstörténeti Vázlatok*. Pécs: ORFK Oktatási és Kiképző Központ.
- Komjáthy, Zs. (2012). A magyar óvodatörténet nyilvántartott szakmai folyóiratainak gyermek- és ifjúságképe a 19. századtól napjainkig, *Képzés és Gyakorlat*. 10. évf. 3–4. sz. pp. 221–231.
- Krajcsovszki, J. (Ed., 1972). *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve. 1969-1972*. Kecskemét: Kecskeméti Óvónőképző Intézet.
- Mihály, I. – Pestiné, D. I. – Szakács, M. (1995). Az óvóképzés tartalmi változásai: tantervelemzés, *Iskolakultúra* 5. évf. 15–16. sz. pp. 10–18.

Molnár, B. – Pálfi, S. – Szerepi, S. – Vargáné, N. A. (2015). Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon, *Educatio*. 24. évf. 3. sz. pp. 121–128.

Sebő, J. (1980). *A hivatástudat alakulása az óvónőképzés folyamatában* [Doktori disszertáció]. Szegedi Tudományegyetem, Szarvas.

HANÁK ADÉL¹**Az álmok megvalósítása magyar óvónőként a 1960-as és 1970-es években Délvidéken²**

Kutatásom célja, hogy átfogó képet adjak az elmúlt század 60-as és 70-es éveinek délvidéki óvodai munkájáról, az óvónők szakmai lehetőségeiről, nevelési módszereiről, a gyerekekkel és azok szüleivel való kapcsolattartásról, valamint az óvodák felszereltségéről és tárgyi kultúrájáról. Betekintést nyújtsak a vizsgált korszak óvónői feladataiba, és áttekintsem az óvodapedagógusokkal szemben támasztott követelményeket a központi szabályozó dokumentumok alapján. Vizsgálataim során a dokumentumelemzés és az oral history módszerét alkalmaztam. Az oral history kutatási módszerrel interjút szerveztem az 1960-as és 1970-es években az óvodákban öt Délvidéken dolgozó óvodapedagógussal, amelynek témája a pályaválasztással és az életpályával kapcsolatos történeti jelentőségű események, cselekvések felidézése volt. A múlt kutatásán keresztül törekedtem a hétköznapi dimenzióknak, eseményeknek és attitűdöknek a feltárására.

1. A vajdasági óvodák működése

A Vajdaságban a Szovjetunióval való szakításig szovjet mintára próbálták újraszervezni az iskoláskor előtti intézményeket. Ennek egyik eredménye volt az Uputstva vaspitaču dečjeg vrta (Útmutató az óvodai nevelőknek) című, szovjet mintára készült óvodai kézikönyv 1948-as kiadása. Ez a dokumentum meghatározta az óvodai tevékenység célját, az óvodapedagógusok feladatait, a napi munka menetét, a kötelező foglalkozások – ma is meglévő – területeit, amelyek az anyanyelv (beszédképesség), a testnevelés, a környezeti ismeret, a képzőművészet, a zene és a matematikai alapfogalmak ismeretére vonatkoztak (Kamenov, 1987). Az 1969-ben megjelenő a “Vaspitni rad u predškolskim ustanovama” (Nevelő munka az iskoláskor előtti intézményekben) kézikönyv az óvodáknak nagy segítséget nyújtott. A program szerint az óvodai nevelést és „oktatást” szocialista ideológia jellemezte. Az óvodák működését az „Uputstva vaspitaču dečjeg vrta” (Útmutató az óvodai nevelőknek) című, szerbhorvát nyelvű³ kézikönyv határozta meg kezdetben, amelyet minden óvodapedagógusnak használnia kellett.

¹ Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet, Óvodapedagógus-képző Tanszék; email: hanak.adel23@gmail.com

² Mentorok: Dr. Kovács Krisztina főiskolai docens és Timár Marietta gyakorlati képzésért felelős oktató

³ A vizsgált időszakban Jugoszláviában a szerbhorvát és a horvátszerb nyelv volt az állam nyelve, tehát a magyar vagy bármely más nemzetiségű embereknek a környezet nyelvét jelentette.

1975-ben jelent meg a Predškolsko vaspitanje című (Az iskoláskor előtti nevelés) első vajdasági pedagógiai program, amit a Vajdasági Pedagógiai Intézet⁴ koordinálásával hoztak létre. A



1. sz. kép: Az 1975-ben megjelenő óvodai szerbhorvát és magyar nyelvű Vajdasági pedagógiai program címlapja
(Forrás: saját készítés)

szerbhorvát és a magyar dokumentum címlapját az 1. ábra mutatja. A kézikönyv a térségben elsőként tartalmazta a bölcsődék kidolgozott szakmai anyagát, illetve a gyermekek harmadik életévétől kezdődő óvodai programot. Ebben a „tantervben”, amelyet magyar nyelven is kiadtak, a fent felsorolt kötelező foglalkozások mellett a nagycsoport, iskolaelőkészítő csoport tevékenységei kiegészültek a környezeti nyelv tanításának programjával. A vajda-

sági magyarok által lakott területeken a szerbhorvát tagozatokban magyar nyelvet, a magyar tagozatokban pedig szerbhorvát nyelvet tanultak a gyermekek önálló foglalkozás formájában. A foglalkozások célja az volt, hogy megteremtsék az iskolai környezetbe való szocializációt és a tanuláshoz szükséges anyagokat (Bogosavljev, Bugariu és Hornjak, 1975).

A Predškolsko vaspitanje (Az iskoláskor előtti nevelés) című pedagógiai program a következőképpen határozta meg a nevelés célját: „*A mi önigazgatású szocialista társadalmunkban a nevelés célja – szerteágazóan fejlett személyiségfejlődés – egységes, ebből a közös nevelési célból kifolyóan következik az iskoláskor előtti nevelés célja is. Ezekkel határozzuk meg az oktatási – nevelési tevékenységeket az iskoláskor előtti intézményekben. Kiindulva a nevelésnek ezen céljából és a gyermekekről szerzett tudományos ismeretek birtokában – a fejlődéséről, viselkedéséről, a pszichikai tulajdonságairól és fejlődési folyamata alatt – meghatározzák a módszereket, eszközöket, melyekkel a nevelés célja megvalósul. A nevelési tevékenységnek, mely követi ezt a kitűzött célt az iskoláskor előtti fejlődési periódusban, biztosítania kell a gyermek ép fejlődését, valamint alapot kell adnia a további oktatási – nevelési intézményekben a sikerekhez, hogy megvalósulhasson a fizikai, intellektuális, szociális, morális és esztétikai tudás is.*”⁵

⁴ Vajdasági Pedagógiai Intézet: 1957-ben hozták létre és a mai napig működik, igazgatója Puskás János.

⁵ Cilj vaspitanja u našem samoupravnom socijalističkom društvu – svestrano razvijena stvaralačka ličnost – je jedinstven, te iz tog opšteg zajedničkog cilja vaspitanja proizilazi i cilj predškolskog vaspitanja. Njime se utvrđuje kakvu ličnost treba formirati i prema tom cilju se usmerava celokupna vaspitno-obrazovna delatnost i u predškolskim ustanovama. Pozaleći od tog cilja vaspitanja i naučnih saznanja o detetu – o njegovom razvoju – određuju se metode, sredstva i sadržaji pomoću kojih se cilj vaspitanja realizuje. Vaspitnom delatnošću koja sledi ovaj cilj vaspitanja u predškolskom periodu razvoja treba da se obezbedi zdravlje i postave temelji za normalan razvoj

A nevelési program fő célja a gyermek szociális magatartásának legmagasabb szintre való emelése és az iskolára való felkészítés. Az óvodai nevelés-oktatás célja a sokoldalú személyiség kialakítása, amely a tudásszerzés és a képességek fejlesztése útján valósul meg, és ezáltal előkészíti a munkára és az öngazgatásban való részvételre. Hozzájárul a személyes testi és szellemi képességek fejlesztéséhez és az alapvető egészségügyi szokások kialakításához. Hatást gyakorol a gyermek szociális magatartásának fejlesztésére. Fejleszti a gyermek alkotóképességét és esztétikai érzékét. Kielégíti a gyermekjáték iránti szükségleteit. Felkészíti a gyermeket az iskolai életre. Az oktatás volt a hangsúlyosabb, fontosnak tartották, hogy minél többet tudjanak a gyerekek, de a nevelésre is nagy hangsúlyt fektettek (Bogosavljev, Bugariu és Hornjak, 1975).

Az óvodapedagógusoknak az éves nevelési tervet és programot minden tanévre ki kellett dolgozni legkésőbb szeptember 15-ig. A tervezet elkészítésénél mindenekelőtt figyelembe kellett venni az óvodai nevelés és oktatás programját (Predškolsko vaspitanje - Az iskoláskor előtti nevelés). A kidolgozott tervezetnek tartalmaznia kellett a terv előírásait. Az 1960-as és 1970-es években többnyire nem voltak különböző anyanyelvű gyermekekből álló vegyes óvodai csoportok. A kétnyelvűséget a környezetnyelv tanítása mellett egyéb módszerekkel próbálták segíteni. 1962-től megkezdődött a magyar kísérleti csoportokban a szerbhorvát nyelvű oktatás, és ugyanúgy a szerbhorvát kísérleti csoportokban a magyar nyelvű. A munkatervet, ami 10 évig volt érvényben, a Pedagógiai Intézet dolgozta ki. Ezután a tervet elfogadták Vajdaság egész területén, és a gyakorlatban is alkalmazták (Mačković, Runje, Srdić és Vass, 2004).

2. A vizsgálati rész bemutatása

Vizsgálataim során a dokumentumelemzés és az oral history módszerét alkalmaztam. A dokumentumelemzés módszerével primer források tükrében elemeztem azokat a programokat, dokumentumokat, csoportnaplókat, amelyek a vizsgált időszakban meghatározták a mindennapi óvodai nevelőmunkát. Így elemeztem az Uputstva vaspitaču dečjeg vrta (Útmutató az óvodai nevelőknek) című kézikönyvet, a Vajdasági Pedagógiai Intézet által kiadott Predškolsko vaspitanje (Az iskoláskor előtti nevelés) című pedagógiai programot. Továbbá segítséget nyújtottak az óvodapedagógusok által készített éves-, hónapos-, heti- és napi tervek, valamint csoportnaplók. Ezek a források megvilágítják az óvodai élet mindennapjait. Az oral history kutatási módszerrel tudatosan szerveztem interjút az 1960-as és 1970-es években az óvodákban dolgozó öt óvodapedagógussal, amelynek célja a kutatási témának megfelelően a pályaválasztással és

deteta i za dalje uspešno obrazovanje i vaspitanje i da se realizuju i posebni zadaci fizičkog, intelektualnog, socijalnog, moralnog i estetskog vaspitanja.”

az életpályával kapcsolatos történeti jelentőségű események, cselekvések felidézése volt. A múlt feltárásán keresztül törekedtem a hétköznapi dimenzióknak, eseményeknek és attitűdöknek a felszínre hozatalára.

Kutatómunkám során az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

- Mi jellemezte az interjúalanyok pályaválasztási motivációját és a hivatás iránti elkötelezettségét?
- Hogyan működtek Délvidéken, Vajdaságban az óvodák az 1960-as és 1970-es években?
- Milyen főbb aspektusai voltak az óvodapedagógusi nevelőmunkának a vizsgált időszakban?
- Milyen útmutatások, módszertani tartalmak szükségesek az interjúalanyok szerint az óvodapedagógusi hivatás későbbi hatékony nevelőmunkájához?

Olyan óvodapedagógusok pályafutását mutatom be, akiknél nyomon követhető a hivatással való azonosulás, munkájuk során folyamatosan törekedtek a szakmai innovációra. Kiemelkedő munkájukat a különböző szakmai elismerések, kitüntetések példázzák. Jakobovics Margitra azért esett a választásom, mert a vajdasági bábjáték létrehozója és életre keltője. 1957-ben kezdte meg óvodapedagógusi munkáját, amit Ada község kitüntetéssel ismert el. Következő választásom Bózsó Erzsébetre esett, aki édesapám óvónője volt, és szintén 1957-től kezdte az óvodapedagógusi szakmát. Dr. Szőke Annát azért a kiemelkedő munkásságért választottam, amit a vajdasági gyerekek, óvodapedagógusok és óvodák érdekében tett. Hagyományörző tevékenysége és a magyar identitás ápolása érdekében tett erőfeszítései Magyarország és a Vajdaság által egyaránt elismert. Szőke Anna szakma iránti elkötelezettségét mutatja, hogy nemcsak az óvodai nevelésben vett részt, hanem írással is foglalkozott.



2. sz. kép: Elszaladt a kemence című könyv címlapja
(Forrás: saját készítés)

A legutóbb kiadott munkája a 2000-ben, majd másodközlésben 2020-ban megjelent *Elszaladt a kemence* című könyve, amely az óvodai nevelés módszertanát az egész Vajdaságban forradalmasította. A szerző meglátása szerint a könyv egy olyan gyűjtemény, ami a Vajdaságban és Magyarországon is az óvodapedagógusoknak és a szülőknek segítséget nyújtott és nyújthat a jövőben is. A könyv címlapját az 2. kép mutatja. Kiemelkedő óvodapedagógiai munkájáért Brunszvik Teréz díjat vehetett át 2019. májusában Budapesten, a Pesti Vigadóban

Kásler Miklóstól, az Emberi Erőforrások Minisztériumának miniszterétől. Szőke Anna az első vajdaságiként vehette át a díjat. A díjra Körmöci Katalin, az Óvodai Nevelés főszerkesztője és prof. dr. H. Tóth István kandidátus, nyelvészprofesszor terjesztette fel (Hét Nap, 2019)⁶.

Holló Valériával óvodás korom óta ápolok személyes kapcsolatot. Őt a személyes ismeretségünkre való tekintettel választottam, hisz óvodás éveim alatt ő volt az óvónőm, akire a mai napig felnézek, és akit tisztetek a személyisége és az óvodapedagógusi pálya iránti elkötelezettsége miatt. Gecső Márta óvónőt Holló Valéria ajánlására ismerhettem meg.

Az óvodapedagógusok nagy lelkesedéssel fogadtak és segítettek a munkám. Az interjú kérdéseit és válaszait három nagyobb kérdésblokkra osztottam fel: személyes életút, a délvidéki óvodák működése, továbbá jövőkép, tanácsok a leendő óvodapedagógusok számára. A továbbiakban bemutatom a szakmai interjúk eredményeit.

Az interjú kérdéseire kapott válaszokat az alábbi szempontok szerint elemeztem:

(1) Az interjúalanyok személyes életútja:

- családi háttér
- iskolai végzettség
- pályaválasztási motiváció
- pályakezdés
- munkahelyi tapasztalatok
- szakmai elismerések, kitüntetések

(2) Az óvodai nevelőmunka főbb aspektusai:

- az óvodák fenntartói
- az óvodai nevelőmunkát meghatározó dokumentumok
- intézményekkel való együttműködés, partnerkapcsolatok
- az óvodákban folyó nevelőmunka sajátosságai

3. Az interjúk eredményeinek elemzése

Az első kérdésblokk az interjúalanyok személyes életútját mutatja be. Közös elem az interjúalanyok életében a pályaválasztási motiváció. Motiváló tényezőként említhető meg, hogy a vizsgált időszakban az óvodapedagógus szakma hiányszakmának számított és kevés volt a diplomás óvodapedagógus, ezért jó reményekkel indultak iskolába, majd pedig munkát keresni az interjúalanyok.

⁶ Vö.: <https://hetnap.rs/cikk/Dr-Szoke-Anna-Brunszvik-Terez-dijas-29058.html>

Az óvodapedagógusok egyszerű polgári családból származnak. Az interjúalanyok részletesen beszámoltak az Újvidéki Tanárképzőn folyó óvodapedagógus képzés sajátosságairól. Elmondásuk szerint a képzés alatt tankönyvük nem volt, az óra anyagát lejegyzetelték, majd abból készültek a vizsgákra. Magyarországról folyamatosan vásárolták és használták a magyar nyelvű tankönyveket, szakirodalmakat, folyóiratokat, amelyek segítették tanulmányaikat. Az első két évben általános elméleti tantárgyaik voltak, csak a harmadik évtől jártak hospitálni, továbbá negyedik és ötödik évtől tartottak foglalkozásokat, amikre gyakorlati jegyeket kaptak.

Az interjúalanyok pályakezdőként Vajdaság szerte el tudtak helyezkedni. Jakobovics Margit Bácskossuthfalván, Holló Valéria Oroszlámoson, Gecső Márta Becsén, Bózsó Erzsébet Moholon, Szőke Anna pedig Kishegyesen kezdte meg pályafutását. Az interjúalanyok pályája is bizonyítja, hogy az 1960-as és 1970-es években az óvodapedagógusi diploma megszerzését követően könnyen el lehetett helyezkedni. Ennek egyik oka, hogy a II. világháború után kevés volt a diplomás óvónő.

Az óvodák egy része, ahol az interjúalanyok dolgoztak, hallgatók mentorálását is felvállalta. Jakobovics Margit, Szőke Anna, Bózsó Erzsébet és Holló Valéria beszámolt arról, hogy a hallgatók gyakorlati tevékenységének támogatásánál örömmel adták át szakmai tapasztalataikat és fejlesztették a hallgatók kompetenciáit. Elmondásuk szerint nagyon büszkék arra, hogy olyan hivatást választottak, amelyet szívből végeztek, örömmel jártak be a munkahelyükre, ha újra kellene ezt a szakmát/hivatást választaniuk, ugyanezt a szakmát választanák. Mind az öten sikeresnek tartják magukat, úgy érzik, mindent megtettek, hogy a legtöbbet hozzák ki a gyermekekből. Örömmel tölti el őket, amikor egykori mentoráltjaikkal és az óvodai csoportjukba járó gyerekekkel találkoznak. Képesítéseikre, eredményeikre, sikereikre nagyon büszkék.

A második kérdésblokk a Vajdaságban lévő délvidéki óvodák működését vizsgálja és mutatja be az öt interjúalany szemszögéből. Az óvodai nevelést szerbhorvát nyelven megjelenő központi programok határozták meg, amely alapján a nevelés szocialista szellemben folyt. Az “Uputstva vaspitaču dečjeg vrta” (Útmutató az óvodai nevelőnek) és “Predškolsko vaspitanje” (Az iskoláskor előtti nevelés) című szakmai anyag pontos módszertani útmutatást tartalmazott a nevelő munkára és az óvodapedagógus feladataira vonatkozóan. Pontosán megadta azokat a tartalmakat, amiket fel kellett dolgozni. A vizsgált időszakban az óvodapedagógusoknak nem volt módszertani szabadságuk. Az óvodapedagógusok szigorú szabályrendszerét mutatja, hogy – Jakobovics Margit szerint – csak vezetői engedéllyel léphettek fel ünnepeken. A szerbhorvát központi dokumentumok mellett a Magyarországon megjelenő Nevelőmunka az óvodában (1957) és az Óvodai Nevelési Program (1959, 1971) című kézikönyvet is használták az óvodapedagógusok.

A személyes beszámolókból kiderült, hogy az 1960-as és 1970-es években a vajdasági óvodák együttműködtek különböző intézményekkel. A Gecső Mártával készített interjú rámutat arra, hogy egészségügyi intézményekkel (gyermekorvosokkal és nővérekkel) folyamatosan egyeztettek, Bozsó Erzsébet a társadalmi- és munkaszervezeteket, Jakobovics Margit a szakmai felügyeletet, Holló Valéria és Szőke Anna a kulturális intézményeket és a tanügyi tanáccsal való együttműködést emelte ki. Havonta egy alkalommal pártgyűlésen kellett résztvenniük.

A vajdasági óvónők folyamatosan kapcsolatban álltak a környező települések óvodapedagógusaival, hogy tapasztalatot és tudást cseréljenek. Az óvodák együttműködtek a szabadkai tanfelügyelő bizottsággal, akik az óvodapedagógusok szakmai munkáját ellenőrizték. Rendszeresen látogattak más óvodákat, ahol megtekintették a foglalkozásokat, megnézték a csoportszoba berendezését, az óvodapedagógusok által készített szemléltető eszközöket. Ezek a látogatások szakmai tapasztalatcserére is lehetőséget adtak. A szülőkkel való együttműködést szintén a központi óvodai nevelési program határozta meg. Ennek megfelelően félévente két szülői értekezletet kellett tartaniuk, mellette havonta egy alkalommal vagy szükség szerint fogadóórát biztosítottak. A Bózsó Erzsébettel készített interjú rámutat arra, hogy az 1960-as és 1970-es években a szülők jelenléte az óvodai életben nagyon sokat számított. Kiemeli, hogy a szülők sokat segítettek, együttműködtek az óvodapedagógusokkal, az anyagi háttérüktől függetlenül támogatták az óvodát. Felnéztek az óvodapedagógusokra, elismerték nevelő munkájukat.

A kérdéssor egyik fontos eleme, hogy Vajdaságban az óvodák mennyire voltak multikulturálisak. Hogyan folyt a kétnyelvű nevelés, azaz hogyan történt a szerbhorvát nyelv tanítása a magyar nemzetiségű gyermekeknél? Az interjúkból kiderül, hogy ahol az interjúalanyok dolgoztak, nemzetiség szerint külön magyar és szerb csoportok voltak. 1972-től viszont már egyes csoportokat is létrehozta, és a két nemzetiség tagjai elfogadóak voltak egymással. A szakmai pályafutásuk alatt mind az öt interjúalany magyar nyelven (anyanyelvükön) tanított, viszont a szerbhorvát nyelvet is tanították, mint a környezet nyelvét, tehát az óvodapedagógus szakma gyakorlásához szükséges volt mindkét (szakmai) nyelv ismerete, annak ellenére, hogy magyar nyelvű képzésben részesültek. A kétnyelvűség kapcsán Holló Valéria részletesen beszámol arról, hogy hogyan működtek a vegyes csoportokban a foglalkozások: *„Amikor a magyar gyerekekkel tartottam foglalkozást, addig a szerb gyerekekkel foglalkozott a dada, majd pedig fordítva. Sokszor volt olyan is, hogy a szülők kértek bennünket, hogy ne válasszuk el a gyerekeket, tartsuk nekik együtt a foglalkozást, ezáltal is könnyebben tanulják meg a két nyelvet. Ilyen esetben megbeszéltük, hogy az egyik nap magyarul, a másik nap pedig szerb nyelven tartjuk a foglalkozásokat.”*

Az elmondások szerint ennek köszönhető, hogy az a magyar gyermek, aki a vizsgált időszakban járt óvodába, biztosan megismerkedhetett a szerbhorvát nyelvvel. A szerbhorvát nyelv tanításának módszertanát az óvodai nevelési program írta le, aminek a gyakorlati megvalósítását a kreativitásuknak megfelelően alakították. Így például Szőke Anna azt emelte ki, hogy ő a mozgásos tevékenységekbe építette be a szerb nyelvet, így a különböző mozgásformákat szerbhorvát nyelven megtanulhatták a gyerekek. Kezdetben napi 10 percet kellett a környezet nyelvével foglalkozni, viszont később változott az óvodai program, és a kijelölt napokon fél órát szerb nyelvet tanító tanár tanította a gyerekeket. Ebből is látható, hogy az óvodákban mindkét nemzet kultúrája, a magyar és a szerb hagyományok ápolása is fontos volt. A hagyományok ápolása és őrzése mind az öt interjúalanyunk nagyon fontos és kedves, viszont Szőke Anna kimagasló és sikeres ebben, hiszen ő az alapítója és ma is az elnöke a Vajdasági Magyar Óvodapedagógusok Egyesületének. 1995-ben ő rendezte meg az I. Vajdasági Magyar Óvodások Színjátékos Találkozóját, amely szintén a hagyományok ápolásához fűződik. A két szervezetnek fő célja a továbbörökítés.

Az óvodában folyó nevelőmunkát az óvodapedagógusok által összeállított hetirend (óra-rend) és napirend határozta meg. A hetirend azokat a nevelési területeket tartalmazta, amivel

óra	hétfő	kedd	szerda	csütörtök	péntek	szombat
I.	Környezetismeret	Zenei műv.	Próbák készítés	Matematika	Testnevelés	
II.			Képzőművészet			
II. hétvége						
I.	Környezetismeret	Zenei műv.	Próbák készítés	Matematika	Testnevelés	
II.	Képzőművészet	Próbák készítés	Képzőművészet	Tan. beszélgetés	Környezetismeret	

3. kép: Az óvodapedagógus által összeállított órarend (1978)
(Forrás: saját készítés)

egy adott napon az óvodapedagógusoknak foglalkozniuk kellett. Erre példa az 3. sz. kép. Az előírások szerint meghatározott számban kellett a heti foglalkozásokat tartani: anyanyelv- és beszédkésztségből (2 alkalom), környezetismeretből (2 alkalom), testnevelésből (2 alkalom), elemi matematikai képzetekből (1 alkalom) és ének-zenéből (1 alkalom). Ehhez hozzátartozott a napi 10 perc

környezeti nyelvvel való foglalkozás, amely később kijelölt tanárral működött. A Holló Valériával készült interjúból részletesen megismerhettem a napi tevékenységeket. Az elmondottak szerint a nap folyamán az első tevékenység a szabad játék volt 8-tól 8.45-ig. Az első kötelező foglalkozás 9-órakor kezdődött, amin a gyermekeknek részt kellett venniük. Ez is mutatja, hogy az óvodának iskolaelőkészítő funkciója is volt. A foglalkozások időtartamát a gyermekek érdeklődése és életkora határozta meg, ami az előírt anyagtól függően 15-40 percig tarthatott. Ilyenkor a foglalkozásba bele kellett tenni érdeklődést felkeltő és készségfejlesztő verseket, mondókákat és találós kérdéseket. A második kötelező foglalkozás 10.30-tól 11-ig tartott, ekkor

fejleszték be az előző munkákat (például rajzok). Ezt követte az udvari tevékenység, a friss levegőn tartózkodás 11-től 12-ig, hideg idő esetén helyette didaktikus vagy ritmikus, dalos játékokat, illetve anyanyelvi vagy matematikai fejlesztő játékokat játszottak.

Engedélyezték a kirándulásokat, ide tartoztak az óvoda által szervezett táboroztatások és a kirándulások a hegyekben, amelyeken az óvodapedagógusok kísérték a gyermekeket. Ezeken az eseményeken a szülők nem vehettek részt. Mindegyik interjúalany kiemelte, hogy a sajátos nevelésű igényű gyermekeket (fogyatékkal élő és a pszichés fejlődési zavarral rendelkező gyerekeket) az ép fejlődésű gyerekekkel nevelték. Az óvodákban nem volt gyógypedagógus, amely megnehezítette az óvodapedagógusok munkáját. Az óvodapedagógusok az egészségügyi dolgozóktól (például orvosok, pszichológusok) kértek szakmai segítséget.

Az interjúalanyok összességében elégedettek voltak a délvidéki óvodarendszerrel, mert nem voltak elnyomás alatt, a hagyományok és az anyanyelv ápolását engedélyezték, és használhatták a magyarországi szakirodalmakat is. A Gecső Márta az óvodapedagógus adminisztratív teendőit csökkentené, Szőke Anna a magyar óvodapedagógus képzést változtatná meg úgy, hogy jobban fókuszáljon a magyarságra, a hagyományokra, valamint a szülőkkel való foglalkozásokra.

4. Összegzés

Az eredményeket summázva megállapítható, hogy a vajdasági óvodai nevelésre a vizsgált időszakban a szocialista ideológia volt jellemző. Az óvodapedagógusok munkáját tanterv-jellegű központi kézikönyvek határozták meg, amelyek pontosan leírták azokat a nevelési területeket, tartalmakat, amiket fel kellett dolgozni. Meghatározták az óvodapedagógusok által alkalmazható nevelési módszereket is. Az interjúk rámutatnak arra, hogy az óvodapedagógusoknak nem volt módszertani szabadságuk, szigorú szabályok szerint végezték nevelőmunkájukat. Az óvodai nevelőmunka célját és szemléletét az iskolai életre való felkészítés határozta meg. A dokumentumokat elemezve megállapítható, hogy az óvodai nevelés iskolás jellegű volt. Erre jó példa, hogy az óvodapedagógusok nem a mai értelemben vett heti tervet készítették, hanem órarend alapján végezték munkájukat, valamint a programok nyelvezetében is megjelenik a tanítani, tanulni, tanterv kifejezés.

A magyar óvodapedagógusok a központi szerbhorvát program mellett a magyar nyelvű, a Magyarországon megjelenő Nevelőmunka az óvodában című kiadványt és az Óvodai Nevelési Programot használhatták. Feltételezhetően azért volt ez engedélyezett, mert a magyar nyelvű dokumentumok is a szocialista ideológiát közvetítették. A magyar identitás ápolására, a magyar

kultúra- és hagyományőrzésre számos pozitív példáról számoltak be az interjúalanyok a személyes beszélgetés során. Az óvodapedagógus munkájának értékei között megjelenik a gyermekközpontúság, a hivatástudat és a pálya iránti elkötelezettség.

BIBLIOGRÁFIA

- Bogosavljev, M. Bugariu, J. és Hornjak, M. (1975). *Az iskoláskor előtti nevelés*. Újvidék: Tartományi Tankönyvkiadó Intézet.
- Čehak, K. Lerik, I. és mtsai (1975). *Predškolsko vaspitanje*. Novi Sad: Pokrajinski Zavod za izdavanje udžbenika.
- Gábrityné, I. – Mirnics, Zs. (1997, szerk.). *Anyanyelvű oktatásunk*. Szabadka: MTT Könyvtár 1.
- Kamenov, E.(1987). *Predškolska pedagogija. Knjiga prva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kéri, K. (2001). *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Budapest: Műszaki könyvkiadó.
- Kopas-Vukašinović, E. (2004). *Karakteristike i razvoj programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu Filozofski Fakultet.
- Kovács, Gy., Lévy, P. és mtsai. (1971). *Óvodai Nevelési Program* Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Mačković, Stevan–Runje, Dujo–Srđić, Vesna–Vass G. (2004). *Az iskoláskor előtti nevelés kialakulása és fejlődése Szabadkán*. Szabadka: Naša Radost Iskoláskor Előtti Intézmény.
- Raffai, J. Vukov, É. és Mikuska, É. (2018): Anyanyelv és identitás. *A vajdasági magyar óvodatörténet 175 éve. Tanulmányok*, 56. füzet, 1: pp. 179–194.
- Szabó, E., Balogh, E. és mtsai (1957). *Nevelőmunka az óvodában*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Szloboda, I. (1996). *A Zentai óvodák története*. Zenta: Dudás Gyula Múzeum- és Levéltárbarátok Köre.
- Szőke, A. (2000). *Elszaladt a kemence*. Újvidék: Forum Könyvkiadó
- Szőke, A. (2002). *Volt egy pajta. Versről, meséről-Pedagógiai segédkönyv*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Szőke, A. (2010). „Istenfélésre vagyunk ítélve”: *Tanulmányok Dél-Bánát népeletéből*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.

- Szőke, A. (2015). *A lélek és a valóság kapcsolata*. Újvidék: Forum Könyvkiadó. Szőke, A. (2020). *Elszaladt a kemence*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Tóth, P. (2019.6.16). Dr. Szőke Anna Brunszvik Teréz-díjas. Dr. *Szőke Anna nyugalmazott óvodapedagógust a közelmúltban Brunszvik Teréz-díjjal tüntették ki*, LXXIV. évf. 24. szám <https://hetnap.rs/cikk/Dr-Szoke-Anna-Brunszvik-Terez-dijas-29058.html> [2020. február 04.]

Borítóterv:
Katyí Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar