

# Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

17. évfolyam 2019/3–4. szám

# Képzés és Gyakorlat

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

17. évfolyam 2019/3–4. szám

## Szerkesztőbizottság

*Kissné Zsámboki Réka* főszerkesztő  
*Frang Gizella, Kloiber Alexandra, Molnár Csilla,*  
*Patyi Gábor, Pásztor Enikő* szerkesztők  
*Kitzinger Arianna* angol nyelvi lektor  
*Podráczky Judit, Varga László, 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, Poland  
*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](mailto:kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu)  
9400, Sopron, Ferenczy J. 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**

**17. évfolyam, 2019/3-4. szám**

**Volume 17, 2019 Issue 3-4.**



# TARTALOM

## Table of Contents

### TANULMÁNYOK

ROBERT BACALJA – KATARINA IVON – DIANA NENADIĆ-BILAN: Identity Distribution in the Croatian Children's Novel.....	7
CSIKÓSNÉ MACZÓ EDIT: A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei.....	23
ANGELA FALTER THOMAS: Analyzing the Anxiety: Pre-Service Teachers in their Professional Year.....	33
ANDREAS HÉJJ: How to Overcome Grave Misunderstanding When Different Cultures Meet? .....	50
JOLANTA KARBOWNICZEK – AGATA TATARA: Selected Concepts and Contemporary Early Childhood Education Program .....	63
MORAVECZ MARIANN: Tanulmányi eredményesség az iskolán kívüli sportfoglalkozások függvényében .....	77
ÓRY ESZTER – KAJTÁR GABRIELLA – SIMON ISTVÁN: Gyógytestnevelők motivációja a továbbképzések terén.....	87
SUREEPORN SAWANGMEK: Trends and Issues on STEM and STEAM Education in Early Childhood.....	97
SZABÓ ZSÓFIA: A Bauhaus színpadi műhelye.....	107

### KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

ÁDÁM FRUZZSINA – HEGEDŰS ROLAND: Homogén és heterogén csoportok az óvodában .....	115
BARTAL ORSOLYA: Mobiltelefonok az oktatásban: szabályok, normák, értékek.....	129
MÓNKA DEÁKNÉ KECSKÉS: Development of Musical Taste in Public School Music Education: Do We Really Need Western Trends?.....	137
HEGEDŰSNÉ BEM ANDREA – SEBESTYÉN BIANKA – PACHNER ORSOLYA: A fizikai környezet hatása a bölcsődei csoportra .....	151

JÁNK ISTVÁN:	
Arany János balladáinak alkalmazási lehetőségei magyarórán: a szövegértéstől a nyelvi változatosság tanításáig.....	161
MESTERHÁZY HELGA:	
Vadászati és vadgazdálkodási ismeretek pedagógushallgatók körében .....	183
NMARNÉ KENDÖL JUTKA:	
A környezetvédelem oktatásának jelentősége .....	195
PÁSZTOR ENIKŐ:	
Nemzeti nevelés az óvodákban a megváltozott Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja szellemében .....	211
SZLÁDOVICS BÁLINT:	
„Ez a mi munkánk...” – A pedagógus ideális célja a magyar köznevelésben.....	221

## RECENZIO

SÁNTHA-MALOMSOKI ÁGNES:	
A kétnyelvű nyelvi valóság komplex megismerésének útjai (Tódor Erika Mária: Hétköznapi kétnyelvűség).....	231

## KÖZNEVELÉSI KÖRKÉP

### *VÁLOGATÁS A SOPRONI TANKERÜLETI KÖZPONT ANTISZEGREGÁCIÓS MUNKACSOPORTJÁNAK ÍRÁSAIBÓL*

HORVÁTH LÁSZLÓNÉ:	
Hiánypótló szakmai együttműködés az iskolai integrációban.....	235
ROTH GYULÁNÉ:	
Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése a Soproni járás köznevelési intézményeiben .....	241

## TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2019.3-4.1
-----------------------------

**ROBERT BACALJA<sup>1</sup> – KATARINA IVON<sup>2</sup> – DIANA NENADIĆ-BILAN<sup>3</sup>****Identity Distribution in the Croatian Children's Novel**

*Identity formation and development has been a fundamental goal of the all-around educational work from children's very early age. The importance of a curriculum founded on a value system in which identity as a value occupies one of the most significant places has been recognized in the Croatian national curriculum at all levels, especially in early and pre-school education and in the primary school. In the development of identity, literature plays a particular role, encouraging the reader to identify with the characters, and then to assume their attitudes, values, behaviour - in short, to imitate the identities of literary heroes. The paper acknowledges the importance of the Croatian children's novel, which, by its rich identity distribution, becomes an encouragement and inspiration to young readers.*

**Introduction**

Children develop their personality and identity in the context of educational institutions and families, which are, among other things, strongly characterized by the value system as the starting point and goals of educational efforts. In education, values represent the foundation and landmark of the teacher's activity. They permeate the overall content of the work, mirror themselves in the methods and procedures of the teacher, determine the atmosphere and culture of the educational institution, and create a framework for the child's identity formation. The strategic documents of the Republic of Croatia relating to the educational system insist on the need to define a national curriculum which will be based on values. The National Curriculum Framework (2016) highlights the core socio-cultural values which are promoted by the curriculum proposal and on which it rests: *"dignity of human being, freedom, equality, justice,*

---

<sup>1</sup>Full Professor, University of Zadar, Department of Teachers and Preschool Teachers Education; [rbacalja@unizd.hr](mailto:rbacalja@unizd.hr)

<sup>2</sup>Associate Professor, University of Zadar, Department of Teachers and Preschool Teachers Education; [kivon@unizd.hr](mailto:kivon@unizd.hr)

<sup>3</sup>Assistant Professor, University of Zadar, Department of Teachers and Preschool Teachers Education; [bnenadic@unizd.hr](mailto:bnenadic@unizd.hr)



*patriotism, social equality, dialogue and tolerance, work, honesty, peace, conservation of nature and the environment and other democratic values*” (National Curriculum Framework, 2016, p. 12). The following values are particularly emphasized in the national curriculum: knowledge, solidarity, identity and responsibility. Knowledge as a value trains us to understand better ourselves, others and everything created around us and enables critical thinking and successful functioning in life and work. Solidarity develops in children sensitivity to others, especially to the less well-off, the weaker and those deprived of their rights. Elaborating on the value of identity, the authors of the national curriculum say:

*“Education contributes to the building of an individual's personality, cultural and national identity. Today, in the age of globalization, in which there is a potent mix of different cultures, worldviews and religions, one should become a citizen of the world while preserving his national identity, his culture, social, moral and spiritual heritage. In doing so, it is particularly essential to preserve and develop the Croatian language and to ensure that it is appropriately used. Upbringing and education should arouse, foster and develop personal identity and at the same time connect it with respect for diversity”* (National Curriculum Framework, 2016, p. 12).

Responsibility requires the person's active involvement in and personal contribution to the common social and natural good, and honest relationship between his freedom and the freedom of others, as well as responsible action and behaviour. The foundation of the curriculum on values is pointed out at all levels of the educational system. The values proclaimed in the *National Curriculum Framework* have found their place in the National Curriculum for Early and Preschool Education, as well as in the National Curriculum for Primary Education. The National Curriculum for Early and Preschool Education (2016) promotes the following values: knowledge, identity, humanism and tolerance, responsibility, autonomy and creativity. These values enable and stimulate the development of the whole personality of children, i.e. their cognitive, physical, speech, psychomotor and socio-emotional development. The formation of a child's identity continues strongly throughout primary education. The entire primary school curriculum is imbued with some core values, which will ultimately contribute to the development of awareness and self-image of every student. The proposal of the National Curriculum for Primary Education puts forward the following ideas. *“The fundamental values of primary education come from the orientation of Croatian educational policy, which aims at an integral development of students, the preservation of cultural, national, material and natural*

*heritage and, if need be, to harmonize the local and national with the world and global development"* (National Curriculum for Elementary Education, 2016, p. 5).

Fundamental values include knowledge, resourcefulness, identity, respect, responsibility, solidarity, health and integrity. The formation of a child's identity is inseparable from the creation of his self-image, self-understanding and self-esteem. The development of a child's identity is not a static process but a continuous and dynamic process facilitated by numerous interactions of the child with the social environment. While some aspects of identity are unique and individual, there is also the so-called group identity which denotes belonging to some group. Group identity allows some common layers of identity to be shared between members of the same group. As they mature and grow up, children enrich and develop their individual and group identity. Children develop a sense of their self in contact with the valuable works of Croatian literature. Literary works contain examples of numerous identities with which children identify, whose values they take on, and by which they model their behaviour. The following text will illustrate the distribution of identity in some examples of children's novels in Croatian literature. When it comes to the Croatian children's novel, we have a real wealth of identities because the characters in a novel, and children's books likewise, are the bearers of the plot and contribute to the dynamics of the events in the novel. It is the Croatian children's novel that abounds in the incredible dynamics of identity distribution, and therefore, the diversity and richness of identity images. The paper will aim to show in the examples of selected novels how this identity image has changed - from the beginning (Lovrak's novels), through Kušan and Matošec to Gavran. It can be pointed out that in the realistic part of Croatian children's literature, characterization of characters was always in line with social reality. Perhaps the figures of the founder of the Croatian children's novel Ivana Brlić-Mažuranić *Čudnovate zgrade šegrta Hlapića* (*The Strange Adventures of Hlapich the Apprentice*, 1913.) are, by some fairy tale polarization, excessively defined as black and white. Such are, e.g. Hlapić vs. Dark Man, Košarač (Basket Weaver) vs. Owner of the Circus, but constant polarization may also be found in Lovrak although his structure is not that of a fairy tale but is deeply rooted in realistic motivation. Although his structure is not fairy tale, Lovrak is firmly rooted in realistic motivation. He wrote his novels at the time when the so-called modernist objectivism had settled down in Croatian literature. This is how this phase was called by literary critic Ljubomir Maraković in his article *Modern objectivism / an Attempt to Characterize a New Period in the Development of Novel* (published in the *Hrvatsko kolo* in 1930). Therefore, it was when "good old realism" prevailed over the avant-garde and when Croatian literature turned to the problems of society with a socially engaged note. Miroslav Šicel singles out this interval of Croatian

interwar literature as *"a period of synthetic realism (1928-1941)"* and points out that it is filled with *"a strong penetration of social themes and a return to the stylistic features of realistic expression."* (Šicel, 2009, p. 5) Hranjec, however, in his discussion of Lovrak's character development, points out precisely this: *"Lovrak cannot be denied the skill in modelling children's characters (...) Nevertheless, they were created by a socially engaged writer who transferred aspirations from adult into children's literature. Besides, he was a teacher, and his children are bent down by the burden of their "roles"* (Hranjec, 1998, p. 41). So, in character modelling, that is, in the creation of individual identities, he shows specific class starting points or social stratification. Pero vs. Divljak or Ljuban vs. Pero:

*"Such polarization or comparative characterization (character parallelism) in literary context (...) also serves to highlight the social polarization of characters (which, in fact, generates character polarization!). Thus, the positive character Ljuban is the son of poor parents; the villain Pero comes from a rich family. Class relationships are passed on to children: Pero is naughty and spoiled because he comes from a well-off family!"* (Hranjec, 2006, p. 74)

Such polarization is actually schematic also in *Družba Pere Kvržice (Pero the Lump's Gang)*. Pero is the son of a poor peasant, and Divljak (The Savage), like Pero, in *Vlak u snijegu (A Train in the Snow)* is the son of a rich peasant. Everything related to wealth is negative. Divljak (The Savage), unlike the rest of the gang, carries with him a big lunch which he does not want to divide, but upon request he shares it: *"The Savage eats a large piece of cheese and egg pie. Pero keeps looking, is silent and waiting. Then he stands before him and tells him: "Be a man! ..."* (Lovrak, 1964, p. 12).

According to this projection of Lovrak's, poverty is modesty, non-extravagance, and this identity is, by Lovrak, one that the reader has to identify with. Behind this modesty, stands the wit, which is not wasted but used with purpose, reasonably and advantageously in the fight for the common good. It looks as if Lovrak suggests that this little man when he grows up, will lead the nation to a better life. He will do it with his virtues such as altruism, a born leader, most informed, caring for the group and each individual, togetherness, cooperation, etc. He gives examples from his childhood of how to behave in the future. Another identity or character parallelism is found in the Savage: wealth equals stinginess, savagery, neglect for the group, false leadership, blackmail, lying, obstruction, not understanding the true values, no struggle for the common good, but one's own promotion, lack of care for one's neighbour. As Hranjec points out:

*“The most common model is a tightly organized collective with a leader, as well as a number of individuals - reliable deputies, opponents, villains, cowards. Lovrak transfers to them the class opposites of the grown-ups. In dividing the poor and the rich, the author is openly inclined towards the former, who are then both clever and character-wise superior. The interpolation of class relations led Lovrak, somewhere less, elsewhere more evidently, to the black-and-white line-up of the characters”* (Hranjec, 1998, p. 45).

In this gallery of opposing characters, especially in the *Pero the Lump's Gang*, a real wealth of characters emerges. *“Medo and Šilo are true friends and good workers, Milo Dijete (The Little Darling) physically the weakest - with a strong desire to contribute to a common goal (some features reminiscent of Ferenc Molnár Nemeček) (...)”* (Hranjec, 2006, p. 75). However, from this wealth stands out the identity of Pero, Divljak's opposite, but also when compared with others: *“Above all, the character of a leader, the boy with a 'lump', dominates, as Crnković called him. He is a boy about the age of eleven, superior to the rest in everything, an organizer, righteous, honest”* (Hranjec, 1998, p. 45).

Lovrak indicates Pero's superiority from the very beginning, such as when they jumped and fled after they picked the master Marko's cherries. They ran across the field and in an instant, they are in the meadow. Pero stopped them: *“Stop! No one is chasing us! Come here, let us get together to see if we are all alive? We are! Legs in place? What's broken? Ha! Ha! Only the noses are not in order! A little bloody! Little, that's nothing!”* (Lovrak, 1964, p. 14). The following is an episode in which Pero forms the gang, and here he stands out as a leader:

*“Pero is proud. He stands upright at the window. His face is up. She speaks ecstatically. – Boys! Imagine this! Let's say: The mill is ours! The gang does not understand him and says nothing. Pero goes on. - It's clear. You're dumbfounded. And I haven't told you yet what I think. I won't be too hasty. I've been thinking hard there days. While I'm thinking it up, I'll suggest something to you”* (Lovrak, 1964, p. 17).

As it has been pointed out in literary-historical reviews, his opposite is Divljak (The Savage), and Divljak's character traits are somewhat different, as his name says: *“Don't be angry with them. They revealed a secret to us about two little mirrors. – The Savage remains a real savage! He would also sell his birth father for some bright thing – Medo ridicules him”* (Lovrak, 1964, p. 77). On the other hand, Pero is calm, and at the moment when others would give in, he manages to keep the secret: *“Isn't everything over now? Šilo asked. – Let them come. They can grind. We can hand them over the mill! – No! No! It's not over yet. Please keep it a secret for a*

*few more days. I figure out how to make it all happen, so while I think of it, we won't be sorry"*(Lovrak, 1964, p. 89). We could also call it the preservation of autonomous space, as Berislav Majhut points out in his novel about children's gangs. He says, *"The main problem is not a movement in space but securing one part of space as autonomous. Securing hiding places, shelters, areas not governed by adult laws but by children"* (2005, p. 257).

Pero, in a way, continues this preservation of the oasis, as Majhut calls it, and that brave confrontation with the Savage when, like a true leader, he gets even with the negative hero: *"The Savage has stopped. Run back! He's turning into the cornfield! Someone is chasing after him. Who? Pero in person! Šilo hurried to help. He was not needed because behold, Pero pushed the Savage forward. He tied his hands with his belt from behind, at the back"* (Lovrak, 1964, p. 95). This is what we could call the character of a real or born leader:

*"Pero is an outstanding leader, especially distinguished in the gang. And his nickname is in the service of characterization of the character, although at first, it seems casual, quite abstract. Pero is a boy with an idea - the right idea at the right time. His ideas are materialized in an auditory manner, in a lump because when a brilliant idea comes to him, he exclaims: Lump!"* (Težak, 1993, p. 31).

It is clear that a collective identity prevails here, and it is the leader who is responsible for the collective. Although, as Dubravka Zima points out in later Lovrak's publications *Devetorica hrabrih (The Courageous Nine)*, we will find children whose *"achievement (...) is less ambitious"* (Zima, 2011, p. 95) In this novel also, Lovrak does not abandon his conception of collectivism. He is separating from a wider collective (teacher Matić's class) nine honours students, while the authority embodied again in the teacher's name, the unnamed Matić, stands out from the school collective by many positive characteristics which he also transfers to his students (Zima, 2011: 95). But this paradigm changes in the new the typology of children's novel - in a character novel and a family novel in the 1990s (Vrcić-Mataija, 2014, p. 220).

### **Identity images in the novel *Strah u Ulici lipa (Fear on Lime-Tree Street)* by Milivoj Matošec**

The technique for building an identity in Matošec *Strah u Ulici lipa (Fear on Lime -Tree Street)* is slightly different. Here, identity is stratified; at the beginning of the novel, a false identity is given, and the true identity comes to light at the end. In a way, it is a search for identity, or the writer eventually discovers the real one. Unlike Lovrak and Kušan (Kušan, in his first novel *Uzbuna na Zelenom Vrh* (*The Mystery Of Green Hill*) from 1956, locates the shop on

the outskirts of the city, in the suburbs, and later traces his characters exclusively in the city area), Matošec creates an urban identity, in other words, he places his characters in an urban environment with all the attributes that it carries. These are city streets, cars, blocks of flats and parks, but there is also the influence of home reading, the Wild West legends, westerns, crime films and thrillers. Such is the product and identity of Mungos Nevada as well. There are also city gangs, such as the one from Mungos' street, which immediately ambushed Veslonožac as he was investigating where Mungos was going. He first sneaks into Lime-Tree Street in a western hero style, like in a series of films in which, e.g. Clint Eastwood starred. However, is a comparable "guy" character to a series of American films characters, a villain played by Humphrey Bogart, or unspeakably important roles of the character of a criminal but the unfortunate wretch, the Utopian James Cagney. However, the arrival of Mungos Nevada is special as he comes in the style of a western hero:

*“A long-legged boy appeared at the end of the street. A big boy. Taller than Praporac and Velonožac. (...) So, the long-legged boy coming down the street either had done a lot of riding or was going to do it. Even a blind man would see that things were just like that. (...) The boy did not want to be surprised by anyone. Lowered down to the hips, his arms slightly swayed while he was walking, but they were ready. Ready for what? Ready for anything. For grabbing a pistol and with clenched fists awaiting an attack”* (Matošec, 2005, p. 6).

Moreover, to put it colloquially, as such, "he got into the legend": *"His steps were long, soft and quiet. If someone judged a man by his walking, he should have concluded: resolute, cautious, dexterous."* (Matošec, 2005, p. 6). Pointing out these western-features, Matošec also sticks on this boy's back a mask of criminal acts. He forces the naive Šapica (Little Paw) to buy a worthless lottery ticket that had been used and won nothing, in the style of Cagney and other characters from the movie screen: *"Whether it's worth or not is completely unimportant now. I paid four dinars for the lottery, and this is what matters."* (Matošec, 2005, p. 20).

Šapica naively answers to his words, because of the wolf's skin into which the character of the long-legged boy slipped - Mungos Nevada does not give in: *"Find someone else - he says to Mungos briefly - I don't need that lottery. I know – Mungos nodded gravely – no one needs it. But if I decide who needs less, you know what conclusion I will come to. And don't forget, I'm the one who decides"* (Matošec, 2005, p. 20–21). The play between the naive Šapica and the mighty Mungos continues because Mungos intimidates and threatens Šapica: *"By a careless gesture, as if he is not doing it wilfully, he is touching that swollen pocket with his hand. Pistol.*

*Šapica feels cold again*" (Matošec, 2005, p. 21). Even now he does not realize his position, so he is trying to bargain with Mungos, who is brusque and who wants to sell the worthless lottery ticket: *"Listen, kid – he said softly, threatening – I have put up enough with your showing off. You may be brave, but you are certainly not brave enough to scare me. And because of that, don't try to order me anymore. (...) He pushed him away from himself, and Šapica staggered."* (Matošec, 2005, p. 21) Mungos without any reservations takes from Šapica almost all year's savings: *"Šapica takes four red banknotes, puts the box on the cupboard and gives the money to Mungos – You're a good person! His long-legged mocked him. – You can make good deals!"* (Matošec, 2005, p. 22). Besides, Mungos assures him that he will falsely testify that he gave him money for a pistol and not for a lottery ticket a fortune and will tell his mother about it (Matošec, 2005, p. 22). However, after this conversation at Šapic's flat, Mungos fully controls Šapica and, with threats, orders him to listen to him in the future and to assist him whenever he needs and when he asks for it. A character-novel, is already present here and, as it is pointed out in literature: *"The narrative pattern of the character novel presupposes the predominance of the inner reliving of the characters who independently go through the Romanesque plot, building their identity on a kind of the state of child's loneliness"* (Vrcić–Mataija, 2011, p. 149).

Mungos's hiding and running away from home changes, and he breaks down: *"Another, different Mungos – revealing that his real name is Darko - is himself misunderstood and unloved. The core sentence, in this sense, is precisely the boy's honest statement: - Nobody likes me. No one!"* (Hranjec, 1998, p. 65) Even though the author's idea that parents leave their son loaded with two make-up exams and go to the seaside (!) is unconvincing, the lesson told through Veliki Tom is clear and logical. It's up to a person whether they will make a friendship and win the affection of other people (Hranjec, 1998, p. 64–65). Šapica is indecisive because of the fear of Mungos Nevada, so Mum returned, he does not have the heart or courage to tell her what had happened to him in the conflict with the long-legged. He constructed the whole scenario in his head, but he did not say a word: *" – A boy came to our street. Big, evil. He forced me to bring him here. (..) – He had a revolver. He threatened me. He took four dinars from me. He didn't take it. He forced me to buy an expired lottery ticket. And so he got his money."* (Matošec, 2005, p. 52). Latica (Petal), Šapica's sister, is troubled with this truth, and also with the problem left to her brother by Mungos. She goes to Veliki Tom (Big Tom) (this is also a citation name), her uncle to lament about the problem the boys, and especially her brother, have had since the long-legged boy arrived at Lime Street. But the boys organize themselves and follow Mungos and want to find out who Mungos Nevada is. Velonožac does not succeed in

finding it out, because the boys standing in front of the house he went in did not know anyone by that name, but they did not particularly like it:

*“What does this Mungos look like? Or maybe you're talking about mungos which catch mice and snakes? – No. I'm talking about Mungos Nevada. - Mungos Nevada? – one said awe-struck. – Awesome nickname! Come on, describe him! - Sneakers, jeans, a white T-shirt. Tall. Short-cut hair”* (Matošec, 2005, p. 66).

The discovery of the real Mungos of Nevada comes only after his disturbing dream in Alcibiades' basement: *“He is running down the street. A large bundle is swaying on his back. A mighty heavy bundle. It's full of stones. Mungos is being chased. A boy chases him on a two-wheeler, a smiling girl and a boy with a black revolver in his hand.”* (Matošec, 2005, p. 69). What he hides in the real world, his goodness and weakness and a desire for the warmth of home and parental love happen in a dream! *“Everything in that dream is awfully clear, almost transparent. The bundle and the revolver, and the boy on the two-wheeler. One thing is not clear though. Who was calling my mom? Him? Nonsense. Mungos isn't a baby! No, no one called my mom”* (Matošec, 2005, p. 70).

Maybe to figure out Mungos Nevada's true identity, Big Tom's word matters: *“He kept trying to find friends. Only, he didn't choose the right way. Come on, hurry up now! It's time for him to wake up, if he's not already woken up”* (Matošec, 2005, p. 134). Despite all the brusqueness and showing off his strength to the boys of Lime Street, Mungos is timid, and he shows it when Tugoljub I. comes to his hiding place in Alchibiade's basement. At first, Mungos thinks he is a ghost, but this phenomenon occurs to him with voice and laughter, and he concludes that he is not a ghost because ghosts do not speak.

His defense is filmlike and he grabs a revolver: *“Mungos bends down and feels it. The revolver is still there. And that's what matters! He tightens the grip of the weapon. (...) As the tiny flame grew, Mungos bounced to the side and pulled the revolver in a rapid movement. (...) – I'm going to shoot! He threatened insecurely (...)”* (Matošec, 2005, p. 94). But this rapid movement of Mungos or his threat did not confuse Tugoljub, but made him life laugh:

*“- Ha, ha, ha! The man laughed. - You gonna shoot? And how are you going to shoot? This revolver wouldn't go off if you begged it on your knees! Even if there were bullets in it, this revolver wouldn't shoot. And there are no bullets in it, I know well that there are none, because I've checked it from all sides”* (Matošec, 2005, p. 94).



Now, the intruder is finally revealed. Tugoljub I. is actually an elderly man from a nursing home who escaped from the home: *"Well, it's nice in the nursing home, but the old people are very boring. Alas, stunt boring! I keep looking at them, and when I can no longer look at them, I run away."* (Matošec, 2005, p. 96). And Mungos immediately liked Tugoljub I. because he was no longer alone in the basement, and he sincerely wanted his friendship. In this relationship, Dubravka Zima finds a "narrative axis" which:

*"on the one hand, includes a possible interpretation of childhood as a privileged period in human life, given the stereotype of children's intuitive perceptions of the world and community, which allows for a stronger connection with the old age that is also in a privileged position considering the gained experience that enables the elderly to form a judgement in a relaxed and relativistic manner"* (Zima, 2011, p. 160).

So, to his words that they were two lonely wolves, Tugoljub reacted in his own style, but this also invokes that original identity starting point – reading and movie: *"Ha, ha, ha! Two lone wolves! One him, and the other me! Where did you read that, boy? What kind of crazy book did you find that crazy statement in?"* (Matošec, 2005, p. 99). But Mungos, in the basement, takes care of Tugoljub, so when the old man woke up feeling ill, Mungos gives him some water, takes care of him, shows attention and love, and calls him Grandpa Tugoljub and eventually goes to see Big Tom, the doctor. He did not want to leave Tugoljub for a moment, but he ran back to the basement, and this is when Mungos changes: *"He tried to convince himself that he could really leave Tugoljub I. but was already hurrying down the stairs. It is as if out of one Mungos there were two. One, who decided to run away and the other who returned to fulfill his promise. The latter won"* (Matošec, 2005, p. 109). Obviously, an awareness of similarity with others prevailed in Mungos; one identity prevails, and that is humanity. Evidently, this Copernican turn in Mungos was driven by interaction with others. Namely, Mungos was constantly running away from people (running away from home and running away from his street) due to a lack of interaction with others, or simply because of failing to adapt to a new environment. The way Mungos tried to affirm himself among the weaker ones (Šapica, Veslonožac, Latica) also reflected in his speech with Tugoljub about two wolves. He did not stand for long wearing a wolf's skin but taught about humanity by Veliki Tom, he, as we have said, embarked on the night of great changes, or in the contact with humanity, an identity changes and a new one is created, i.e. it returns to its original state. Matošec grades, and Mungos is gradually changing: *"This thought accompanied him to the door of the doctor's house. He heard the cheerful voice of Veliki Tom from the house and felt some strange warmth. Didn't he just start liking another*

*man? Who knows?"* (Matošec, 2005, p. 118). And then moral traits are awakening in Mungos himself and his actions; at first it is honesty, so he confesses to Veliki Tom what actually happened. In fact, he first lied that his parents left him alone in the house, and then admits, *"I should explain it to you in more detail. I've got one makeup exam. No, I have two exams. A son of a daddy's friend too. Dad agreed with his friend that I and this little son of his study together."* (Matošec, 2005, p. 119). In his confession, he gradually reveals the reason why he moved away from his street; because the gang there didn't like him (and he only lived there for six or seven months, as the novel points out): *"Once, having just moved in, they stopped me in front of the house. – Do you have a name? – one of them asked me. – He must have one – laughed the other. And I was angry that they made fun of me, so I just walked past them"* (Matošec, 2005, p. 121).

After that, Veliki Tom encourages him to take the makeup exams (since they were only three weeks away), but even then Mungos has not yet revealed all the secrets that bother him. There is one left and he decides to reveal it, i.e. he spent his parents' money for food and he eventually reveals his true identity. He turns from Mungos into boy Darko:

*"Give me that envelope, Mungos! Or you don't want me to call you that? – Why not – Tugoljub I. raised his voice. – I've only just memorised his nickname and you'd like him to give it up! My name is Darko – Mungos said. I don't want either of you to give me money. It's my own fault that I took the money"* (Matošec, 2005, p. 127).

Here along with honesty, there is another moral trait: responsibility. This also comes from Western and crime films: a built identity so that he could prove himself to others because he simply did not know how to approach them. Now Darko gets the qualities which build one new identity, the identity of being responsible, honest and careful towards others, especially towards the elderly (this also includes Tugoljub). Matošec's message is clear, as Hranjec points out: *"(...) in terms of the consequences of too much reading and swallowing 'a pile of colourful volumes' (...), and actually one has to be natural, try to understand and love fellow people."* (Hranjec, 1998, p. 65). He also points out that Mungos, in fact, Darko, served Matošec: *"In this sense, this character is the bearer of the author's assumption, because the author, through him, at the children's reception level, depicts the mixing of the literary and life reality, emphasising, on the closing pages, the need for genuine friendship and understanding"* (Hranjec, 1998, p. 65).

**Identity images in the novel *Sretni dani (Happy Days)* by Miro Gavran**

In contrast to previous publications, the contemporary children's novel is moving from adventure to social-psychological topics (Vrcić-Mataija, 2011, p. 147). It also deals with problem situations, and it is emphasised that

*“Children emancipation, treating children's social status with respect through a clearly expressed child identity, which is best evidenced in the novels through the narrative focalization of the character, are the basic sociological criteria that cause the transition from the traditional to the modern, and consequently postmodern type of children's novel”* (Vrcić-Mataija, 2011, p. 147).

Now, we have not set any ambitious goals in line with the postmodern tradition, but the ordinary life realities and characters of children who solve problem situations from their everyday life. In classifying the novel Miro Gavran's *Sretni dani (Happy Days)* into a *“family novel with the image of a contemporary patriarchal family”* (Vrcić–Mataija, 2018, p. 215). Pero and Jurica, are atypical heroes of children's novels, because they do not aspire to a great achievement, a goal that is usually set by children's gangs. Instead, they aim to change the position of their families (Jurica's mother walked out on his father and is now living in Argentina with her new husband and Jurica hears from her very rarely. She *“just sends a Christmas card”*. And for his birthday, not even that - in a sad voice, Jurica commented on the behaviour of his mother, who in the distant world forgot about her son (Gavran, 2000, p. 16). On the other hand, Pero's father has died. The whole idea is how to bring the two families together? Pero's mother cooks well, and Jurica's father is not a great cook: *“Indeed, Jurica was a little angry that his dad was constantly making Italian dishes and he was already fed up with that kind of food. His dad tried to defend himself by saying that he had not cooked spaghetti for three days and it was not his fault he was not a perfect cook.”* (Gavran, 2000, p. 16). The novel begins with a get-acquainted meeting of Pero and Jurica, two fifth-class students. And then the author simply follows in a diary three levels of events: events in the family, Pero with his mother and Jurica with his father and he also follows Jurica and Pero at play and generally all that makes childhood, as well as their school life. Their family life is incomplete because, as we said, each misses a parent. According to some data, 174,518 mothers with children and 33,345 fathers with children live in Croatia (2018 data). Thus, it can be said that Gavran analyses in the 1990s, when the novel was written, a contemporary social issue that is still relevant today. Both families are highly educated people. Pero's mother Marija is a lawyer, and Jurica's father Božidar is a mechanical engineer. Marija is a young woman and mother of only thirty-three. In an important

conversation, Jurica and Pero conclude that friends should not keep secrets, and then confess to each other what troubles them. Pero is tormented by a lack of male companionship, Jurica goes with his father to watch games, is interested in sports, and Pero can never get an upper hand of his mum and complains *"She didn't even let me go in for karate because she as a woman thinks it's a stupid sport"* (Gavran, 2000, p. 24). Pero complains to Jurica that he needs a dad:

*"– She has no idea I want a father and a brother. Let's say one brother like you who loves sports and life. Do you understand? – So tell your mum. – Huh, fat chance. She constantly talks against men, how stupid, insensitive, and half-educated they are, and that it's a good thing that she hasn't married a second time"* (Gavran, 2000, p. 25).

Jurica comes to the idea that Pero's father might be Uncle Ivo, the plumber from his building, because he is sure that Ivo is a good man and loves children. They engineered a plan for Pero to break the tap and then call a plumber. But to their great disappointment *"Master Ivo walked into our flat swaying, struggling to maintain his balance. With him, a strong smell of bad brandy hung in the hall. (...) All afternoon he messed up with the faucet, smoking one cigarette after another, and drinking his mom's homemade plum brandy which she kept for rare guests all the time"* (Gavran, 2000, p. 30.) Eventually, there is a complete collapse of Pero's idea:

*And it was not until nine o'clock in the evening that Master Ivo finished repairing the tap. On leaving he charged them so much that his mum nearly fainted away. - It's a rip off! said Mum. - Well, my lady, all of you would like to have your repairs done free of charge. Well, you can't have it any more. It's capitalism now and workers must be the first to be respected* (Gavran, 2000, p. 30–31).

The second attempt again agreed upon by the two boys was with an advertisement *"looking for a husband"*. And this insistence on a father can be related to what we can point out about changing identities, that is, this kind of novel moves away from the previous themes of children's realistic novels: *"from a markedly adventurous it turns into a social and psychological novel and the topics of modern novels are various forms of existential problems, children's fears, traumas, disease and the death of loved ones or various problems within the family"* (Vrcić-Mataija 2011, p. 147).

Jurica and Pero agree on the contents of the ad, but work independently and on their own initiative because they do not ask mum for permission: *"– What if your mum doesn't allow it? - I won't even ask her. I'll put an advertisement, and only when it comes out, will I tell her: "the point is that I want a father, I want a brother, please invite those who answer the ad to talk to*

*you so that we could choose the best one"* (Gavran, 2000, p. 34). Not only did they decide how they would pay for the ad (by collecting old paper), but also choose an ad that is most suitable for their purpose already published in the *Večernji list*: *A young widow, through no fault of hers, with long dark hair, big eyes, of a gentle disposition, comfortably off, no commitments, seeks a man, sports lover for the sake of marriage* (Gavran, 2000, p. 35). Certainly Pero did not tell his mother about the ad until Saturday. Mother was very angry, and Pero told her that he had just done it because she'd been very nervous lately. And this is where all the difficulties of modern life are revealed. She is nervous because there are problems at work.

The men interested in the ad started arriving on Sunday, and Zvonko says that the advertisement is not credible because it does not mention that she has a son. *"You probably did not mention him for strategic reasons"* (Gavran, 2000, p. 40). When Pero's mother says she is thirty-three, the candidate answers: *"You're a chicken. I'm over fifty"*. (Gavran, 2000, p. 43). When she asks him what his occupation is, he vaguely says he is in a car sale. *"Nothing special. Mainly second-hand cars. Do you get the point? I'm not interested where the cars come from as I just act as a middleman; my job is to sell them well and not to ask too many questions."* (Gavran, 2000, p. 44). But this middleman is bothered by Marija's having a son so he ran away as fast as his legs could carry him. The conclusion of another suitor sounds even funnier as he touches the 'comfortably off' claim: *"Do you think that a woman who has a 58-square-metre flat on Rendić Street, and nothing else, has the right to say that she is comfortably off?"* (Gavran, 2000, p. 41). And his greeting on leaving was also peculiar: *"Anyway, today I've got interviews with two more debauchees and one widow."* (Gavran, 2000, p. 41). In the whole kaleidoscope of suitors and potential candidates, various social types that are taken from our daily lives can be found.

What stands out in literary theory as a starting point in the shaping of a contemporary character novel equally relates to the formation of the identity of children and the above-mentioned pattern of family novel.

*"In the types of a modern and post-modern structured character novel, which, in a chosen time section, are significantly more numerous than the previous ones, the image of contemporary urban childhood and the character of a child and teenager who builds his identity on the dominant influence of contemporary forms of popular culture or is extremely excluded from it"* (Vrcić-Mataija, 2011, p. 150).

Reading the novel, in the section dealing with school and the environment, this is especially emphasised in a number of motives: Jurica's father Božidar is a computer expert, so he teaches

them computer games (and Pero cannot use the computer). This was very popular during this period (the 90s of the 20th century), which Gavran refers to in the novel:

*"And then uncle Božidar set up a computer game called The Prince of Persia, which is a really great game, that prince escaping from a Turkish prison. He showed me what I had to do, and after a few minutes I could play without help"* (Gavran, 2000, p. 17). Not only is Uncle Božidar reproductive but is also creative, so he offers them a new game that, according to Pero, is better and more beautiful than *The Prince of Persia*. The same reflection of that urban identity are also school parties when their form master allows them to start a disco, providing their parents watch over. We can say that different identity features prevail in this contemporary novel, in other words *"we interpret the manner in which a juvenile identity is built and shaped in the context of love, family, but also existential determinants, less often the trend ones"* (Vrcić–Mataija, 2011, p. 150). Eventually, it all ends up after *"several appointments and a few 'spontaneous encounters' in one boy getting a father, and the other a mother"* (Hranjec, 2006, p. 247).

### **Instead of conclusion**

In these few examples, we see how identity distribution or the identity paradigm in the Croatian children's novel is changing, from the leader of a children's gang Pero in the novel from a rural community, through the character of Mungos Nevada in the novel from urban space in which reading and film dominate as an identity starting point and identity search with all the lessons / messages of Matošec, to the identity in the contemporary Croatian novel, which is formed on the basis of urban childhood, contemporary culture, family relationships, but also life-existential determinants. In the analysed works, the literary-pedagogical function of these novels is complex. Readers get to know individual characters as living persons with their specific characteristics and actions. Their virtues or shortcomings lead them to reflect on their own personal and group identities. Recipients can consciously, but also unconsciously, search in the characters for the similarities of their traits and behaviour. The read contents are internalised, "adopted", and continue to be upgraded on the internal mental plan of the reader.

## REFERENCES

### Primary sources

- Lovrak, Mato (1964). *Družba Pere Kvržice*. Zagreb: Izdavačko knjižarsko poduzeće Mladost.
- Matošec, Milivoj (2005). *Strah u Ulici lipa*. Zagreb: Znanje.
- Gavran, Miro (2000). *Sretni dani*. Zagreb: Mozaik knjiga.

### Secondary sources

- Hranjec, Stjepan (1998). *Hrvatski dječji roman*. Zagreb: Znanje.
- Hranjec, Stjepan (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Majhut, Berislav (2005). *Pustolov, siročić i dječja družba: hrvatski dječji roman do 1945*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Maraković, Ljubomir (1971). Moderni objektivizam (pokušaj karakteristike nove faze u razvoju književnosti). U: Albert Haler, Mihovil Kombol, Branko Gavella, Ljubomir Maraković. *Eseji, studije kritike*. Zagreb: Zora, Matica hrvatska. 519–529
- Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2016). [online] <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/NKOO-1.pdf>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2016). [online] <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Okvir nacionalnog kurikuluma (2016). [online] <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf>
- Šicel, Miroslav (2009). *Povijest hrvatske književnosti*, Knjiga V. Razdoblje sintetičkog realizma (1928 – 1941). Zagreb: Naklada Ljevak.
- Težak, Dubravka; Milan Crnković (1993). *Vlak u snijegu i Družba Pere Kvržice Mate Lovraka; Tri Kušanova romana*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vrcić–Mataija, Sanja (2011). Prilog tipologiji hrvatskog dječjeg romana, *Fluminensia* (23) 2, 143–154.
- Vrcić–Mataija, Sanja (2014). Narativni obrazac romana lika u hrvatskoj dječjoj književnosti devedesetih godina prošlog stoljeća. U: Riječki filološki dani, Zbornik radova 9 (ur. D. Stolac). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. 219–229.
- Vrcić–Mataija, Sanja (2018). *Hrvatski realistički dječji roman (1991.-2001.)*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Zima, Dubravka (2011). *Kraći ljudi. Povijest dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu*. Zagreb: Školska knjiga.

CSIKÓSNÉ MACZÓ EDIT<sup>1</sup>

## A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei

*Jó ideje egyre több kutatás irányul arra, hogy a digitális bennszülötteknek nevezett Y és Z generáció sajátos képességeit, motivációját feltárja, s hatékony stratégiákat dolgozzanak ki ezek fejlesztésére. A pedagógiában már évszázadok óta felfedezték a játékok inspiráló szerepét a nevelés-oktatás területén, mégis a marketing és humánmenedzsment talált rá arra a módszerre, ami a játékelményre építve az ügyfelek és alkalmazottak elköteleződésének megerősítésére irányul. A gamifikáció, avagy játékosítás néven ismertté vált stratégia ma már egyre népszerűbb az oktatásban is, elsősorban a közoktatás szintjén, de már lehet olvasni felsőoktatási próbálkozásokról is. Jelen tanulmány egy gamifikált kurzus pilot-jellegű kísérletének tapasztalatairól számol be, melynek fő célkitűzése a hallgatók tanulás iránti motivációjának növelése volt.*

### 1. A gamifikáció létjogosultsága

Az infokommunikációs eszközök térhódításával a mindennapi életünk részét képezi az információk megszerzése, átadása és létrehozása. Az információs társadalomban már elvárásként jelenik meg ezen eszközök alapos és magabiztos használata, hiszen ennek hiányában akár hátrányba is kerülhetnek azok, akik nem értenek hozzá.

A technológia fejlődése alapjaiban alakította át a hétköznapi életünket, kapcsolatainkat, és hatással van a társadalmi folyamatainkra is. Az információ előállítása és elosztása meghatározó a gazdaság, a politika és a kultúra területén, s nagy kihívás elé állította az oktatási rendszereket is, elsősorban az IKT-eszközök megfelelő szintű bevonhatóságának és módszertani alkalmazhatóságának kérdéseivel.

Marc Prensky 2001-ben alkotta meg a digitális bennszülöttek fogalmát, amivel azóta is szívesen fémjelezzük azt a generációt, akik már a digitális technológiák közegében szocializálódtak (Prensky, 2001). Számukra teljesen természetes az online térben való tájékozódás és jelenlét, ezáltal a digitális eszközök készségszintű használata is. Tapscott, aki ugyan netgenerációnak nevezte el őket, olyan további közös vonásokra is felhívta a figyelmet az adott generációval kapcsolatban, mint az együttműködésre, az azonnali visszacsatolásokra és a szórakozásra, érdekességekre való nagyfokú igény (Tapscott, 2009).

<sup>1</sup> tanársegéd, Dunaiújvárosi Egyetem – Tanárképző Központ; csikosne@uniduna.hu



McCrimdle-nek és Wolfinger-nek a különböző korszakokban született generációkról megalkotott tipológiája szinte már közismertnek mondható (McCrimdle–Wolfinger, 2011). Elméletük újdonságát az adta, hogy elsősorban szociológiai aspektusból fogalmazták meg a közös jellemzőket, vagyis azt vizsgálták, melyek voltak az adott korszakban azok a társadalmi vonások, létfeltételek, események és technológiák, amelyek hatással lehettek az adott korcsoportra és az ezekre való reagálás milyen közös viselkedésbeli vonásokat generált.

A tipológiából (veteránok, baby boomerek, X-generáció, Y-generáció, Z-generáció) a tanulmány előzményeinek szempontjából az X generáció (1965–1979), az Y generáció (1980–1994) és a Z generáció (1995–2009) bír kiemelt jelentőséggel, ugyanis jelenleg az oktatásban dolgozó pedagógusok többsége az X generációba tartozik, míg a tanulók legnagyobb hányada a Z generációból érkezik, és már a közoktatás padjaiban ülnek az alfa generációnak számító 2010 után születettek is. Prievara Tibor és Nádori Gergely szavai még szemléletesebben tükrözik az ebből fakadó nehézségeket, miszerint 2019-ben a „közoktatásban tanuló összes diák 21. századi, míg az őket tanító összes tanár 20. századi” (Prievara–Nádori, 2018). A digitális technológiákban való jártasság, az információk befogadásának tempója és rögzítésének módja, az értékrend csak néhány kiemelt területe ebből a két generáció közti markáns különbségeknek. Jelen tanulmányban a Z generáció kifejezést fogom használni az 1995 és 2009 között születettek, akik a módszertani kísérletem célcsoportját is képezték.

Joggal merül fel a kérdés, hogy vajon a 21. század iskolája és pedagógusa mennyire képes ezeknek az elvárásoknak megfelelni. A digitális eszközök használatában való jártasság elkerülhetetlen a tanárok számára, de vajon rendelkezésre állnak-e olyan módszertani ismeretek, melyek ezeknek nem az öncélú, pusztán érdekességen alapuló használatát jelentik, hanem képesek hozzájárulni a pedagógiai folyamatok hatékonyságának növeléséhez, és elindítani olyan globális társadalmi problémák megoldásáról szóló diskurzusokat, mint például a túlnépesedés, a szegénység vagy a migráció.

A gamifikáció az egyik lehetséges jó megoldás lehet ezekre az igényekre. Amellett, hogy alkalmazza az IKT-eszközökben rejlő lehetőségeket, olyan stratégiával dolgozik, mely a tanítás-tanulás folyamatának nagyobb egységét fedi le. A játéknak, mint tevékenységnek, olyan motivációs elemeit alkalmazza (pontgyűjtés, szintlépés, versengés), melyekkel biztosíthatóak a Z generáció által támasztott elvárások, és a tanulási folyamat során szerzett pozitív élmények hosszabb távú elköteleződést feltételeznek a tudásszerzés irányába.

### *1.1. A játékosítás lényege*

A gamification kifejezés magyar nyelvű megfelelőjeként a *jatékosítás* szót szokták alkalmazni, s tartalmát legegyszerűbben úgy lehetne meghatározni, mint játékelemek használatát nem játékos környezetben (Deterding és mtsi, 2011). A gamifikáció olyan eljárás, amellyel az információk átadása és feldolgozása játékos formában történik, s alkalmazható az élet olyan területein is, melyek nem feltétlenül tartoznak a játék tradicionális fogalma alá. Alapvetően azokra a pszichés folyamatokra épít, melyek a játszás során pozitív élményekhez juttatják a játékban résztvevő(ke)t, és ezáltal hozzájárulnak a tudástartalmak tartósabb rögzüléséhez és tárolásához (Fromann, 2017).

A gamifikációt mint stratégiát elsőként a humán- és marketingmenedzsment alkalmazta annak érdekében, hogy motiválttá és elkötelezetté tegye nemcsak az alkalmazottjait, hanem a fogyasztóit is, saját piaca irányába (Zichermann – Linder, 2013). Az oktatási rendszerek csak néhány éve kezdték el felfedezni maguknak a gamifikációban rejlő ösztönző lehetőségeket, s bár kezdetben csak kísérleti jelleggel kerültek alkalmazásra elemei néhány elhivatottabb pedagógus által, ma már több szakmai platformon és konferencián is lehetőség van a tapasztalatok átadására, a módszertan megvitatására.

A játékosítás tervezésekor sok szempontra tekintettel kell lenni, amik egyrészt biztosítják a folyamat játékként való megélését, másrészt a teljesítményekért járó pontok, visszaigazolások igazságosságát. Fontos, hogy mindig legyen egy konkrét, pedagógiai cél, aminek elérése érdekében alkalmazzuk a játékelemeket, s még érdekesebbé tudja tenni a folyamatot, ha ez valamilyen történetbe ágyazva jelenik meg. Át kell gondolni azokat a tevékenységeket, amiket a résztvevőkkel végeztetni akarunk, s a pontszámokat/jutalmakat is hozzá kell rendelnünk, természetesen megfelelően súlyozva. Fontos, hogy az egyéni haladások és visszacsatolások jól nyomon követhetők legyenek, ezért kell egy olyan felület is, ahol vizuálisan megjeleníthetők a teljesített szintek; erre a legkönnyebben elérhető és kezelhető oldalak ma az oktatásban a széles választékban elérhető virtuális osztálytermek. Ahhoz, hogy az érdeklődés hosszútávon fenntartható legyen, érdemes olyan „elágazásokkal” is tervezni, amik csak alkalomszerűen teljesíthetők és érhetőek el, s valamilyen további plusz jutalmat (többletpont, szintlépés, stb.) rejtnek magukban (Rigóczki, 2016).

## 2. Megváltozott felsőoktatási igények

Talán a Z generációval kapcsolatosan legismertebb tény, hogy kitartó figyelmük igen rövid, mindössze pár percre tehető. Egy felmérés arra is rávilágított, hogy 8 másodperc áll rendelkezésünkre ahhoz, hogy megnyerjük egy ebbe a generációba tartozó figyelmét, mert ennyi idő alatt döntést hoz arról, hogy érdekes-e számára valami vagy sem, ergo, foglalkozik-e vele vagy sem? <sup>2</sup> Nem kis kihívást jelent ezek ismeretében egy pedagógusnak, hogy egy 45 perces tanórán (oktatóként pedig általában egy másfél órás előadás során) hosszabb távon a feladatra irányítsa és fenntartsa egy Z generációs figyelmét.

A felsőoktatásban még ma is sokszor vita tárgyát képezi az, hogy szükséges-e az oktatóknak a hallgatók elvárásaihoz illeszkedő módszertani kultúrával, megújulással rendelkezniük. Ha a kérdést az 1960-as években bekövetkező expanzió oldaláról közelítjük meg, akkor a válasz egyértelműen igen (Hrubos, 2016). Az egyetemek és főiskolák tömegessé válásával ugyanis megjelentek azok az ún. „nem tradicionális hallgatók” is az intézményekben, akik a többséghez képest alacsonyabb társadalmi-, gazdasági- és kulturális háttérrel rendelkeznek, hátrányos helyzetűnek számítanak, kisebbségi etnikai és/vagy vallási csoporthoz tartoznak, de egyes értelmezésekben „nem hagyományos” hallgatóknak számítanak a munka mellett tanulók, az idősebbek és a nők is (Pusztai, 2013). Ráadásul a felsőoktatásban is már többségében a Z generáció tagjai ülnek a maguk rövidtávú figyelmével, nagyfokú „éhséggel” a vizuális ingerekre, a szórakoztató és hasznos tartalmakra, valamint az azonnali visszacsatolásokra.

A felsőoktatásban való lemorzsolódás jelensége nemcsak hazai, hanem nemzetközi szinten is problémát jelent, pedig az Európai Unió stratégiai célkitűzése között is szerepel, hogy 2020-ra a felsőoktatással rendelkezők arányát 40 %-ra emelje a tagállamokban a 30-34 év közötti korosztályban (Borbás, 2012). A lemorzsolódás összetett okait feltárva a hallgató egyéni hozzáállásán és problémáin túl igazolást nyert az is, hogy sokszor a megváltozott igényekhez nem alkalmazkodó oktatói módszertani kultúra is felelős azért, hogy a hallgatók nem tudják teljesíteni az elvárt követelményeket (András – Rajcsányi-Molnár – Szabó, 2017).

Mindezek alapján úgy vélem, egy olyan módszertannak van aktualitása, ami igazodik a mai felsőoktatásban részt vevő hallgatók képességeihez és elvárásaihoz, s oktatói oldalról is érdemes feltérképezni azokat a tényezőket, melyek segíthetik az érdekesebb órákon az aktívabb és motiváltabb résztvevői hozzáállást.

---

<sup>2</sup> Az erről szóló felmérés elérhetősége: <https://www.brandformance.hu/>

### 3. Kísérlet egy kurzus játékosítására

Az előzőekben leírt Z generációval kapcsolatos kihívások és módszertani kérdések sarkalltak arra, hogy egyetemi oktatóként a Társadalomtudományi ismeretek c. kurzusom keretében pilot-jelleggel kipróbáljam a játékosítást. A 2018/19-es tanév második szemeszterében induló kurzust 11 másodéves, gazdasz szakos, nappali tagozatos hallgató vette fel: 8 fő lány és 3 fő fiú. A kurzus 12 alkalmat foglalt magába, heti egyszeri találkozással, 3 órában. Az órákon olyan aktuális, társadalmat érintő jelenségek és problémák kerülnek megvitatásra, mint a globalizáció, túlnépesedés, szegénység, migráció, nemi diszkrimináció, amik úgy vélem, széles lehetőséget kínálnak a témákban való elmélyülésre, kutatómunkákra, a személyes élmények fel- és megjelenítésére a különböző feladatok által. A játékosítást úgy terveztem, hogy minden témakörnél pontokért járó feladattípusokból választhattak a hallgatók, amiket önálló munkaként a tanórán kívül végeztek el, és az ezekből összegyűlt pontok képezték a félév végi értékelés egyik alapját.

#### 3.1. Előkészületek

A folyamatos visszacsatolások tervezésénél elsőként egy olyan virtuális térre volt szükségünk, melyben a hallgató és az oktató is naprakészen nyomon tudja követni a haladást, az elvégzett munkákért járó pontokat, szintlépéseket. Erre a legalkalmasabbnak és legfelhasználóbarátabbnak a [hashtag.school](https://hashtag.school/)<sup>3</sup> oldala tűnt, melyen létrehoztam online osztálytermünket, ahová az első órán minden hallgató bejegyezt. Itt az elért szinteket egy háznak a felépítése szimbolizálja: aki elér egy megadott pontszámot, annak újabb emelete épül a már meglévőkre.

Mivel korábban nem volt még tapasztalatom a gamifikációs tervezés terén, ezért a kurzus végső teljesítéséhez egyelőre nem mertem eltekinteni az év végi zárthelyi dolgozat megírásától, így a végső érdemjegy két fő egységből adódott össze: a zh érdemjegyének és a különböző tevékenységekből összegyűjthető pontokért járó érdemjegy átlagából. A feltétel mindkét részénél az volt, hogy legalább elégséges szinten kell teljesíteni.

Az első órán a hallgatók a virtuális osztályterembe való regisztráláson kívül megismerkedtek a kurzus újfajta értékelési rendszerével, melyre a későbbi visszajelzések alapján nagy kíváncsisággal tekintettek. Ezen kívül megnéztük a virtuális osztályterem felületét, alkalmazását, s megállapodtunk a közös szabályokban (pl. üzenőfal használata, funkciója, stb.).

---

<sup>3</sup> A legismertebb hazai tervezésű és működtetésű virtuális osztályterem, melynek létrehozója Prievara Tibor, a gamifikáció egyik legismertebb magyar képviselője, szakembere. Az oldal elérhetősége: <https://hashtag.school/>

### 3.2. Tapasztalatok

A kurzus órái úgy épültek fel, hogy egy adott témakör megbeszélése, megvitatása mellett rendszerint 2-3 ún. pontszerző feladatból választhattak a hallgatók, amik a témákhoz kapcsolódó tevékenységeket tartalmaztak. A szabály alapján akkor járt érte pont, ha a következő óráig elküldésre kerültek az oktatóknak, illetve, ha prezentációról volt szó, akkor bemutatásra a csoportnak az óra elején.

A témák feldolgozásánál sokféle applikációt és online felületet használtunk, melyeknél sokszor szükség volt a hallgatók saját mobiltelefonjára. Szerencsére ez a felsőoktatásban tanulóknál nem jelentett gondot, s tapasztalatom szerint a legtöbben saját mobilnettel is rendelkeznek, így nem volt probléma, ha az intézményi wifi esetleg akadozott.

Minden óra után lehetőség nyílt egy online teszt kitöltésére a redmenta.com felületén, melynél az adott témával kapcsolatban kellett 10 kérdésre helyes választ adni. A tesztért eredménytől függetlenül 2 pont járt (kivéve ha hibátlan volt, mert akkor plusz 1 pont), s ezt is a következő óra kezdetéig kellett kitölteni.

Az órák menetéről, az eredményekről, a látogatottságról, a haladásról, kezdettől fogva naplót vezettem, így nyomon tudtam követni, hogyan alakulnak a teljesítések és az aktivitás. Az órák látogatottsága 90-100%-os volt, s az is megfigyelhető volt, hogy aki nem végzett plusz feladatot, az a rendszeres jelenléttel próbálta növelni a pontszámait. A legnagyobb népszerűségnek az órák utáni tesztek örvendtek, ezt egy hallgató kivételével mindenki rendszeresen teljesítette, általában 80-100% közötti eredménnyel.

Ami számomra meglepetést okozott, az az elvégzett feladatok mennyisége volt. Ahogy korábban említésre került, az órák alkalmával mindig volt lehetőség kb. 3-4 féle pontot hozó feladatból választani, s rendszerint voltak olyan hallgatók, akik többet is elkészítettek, nem egyszer az összeset a következő alkalomra. A kurzus végén egyfajta „leltárt” készítettem, ami alapján az alábbi mutatószámokat kaptam a beérkezett munkák mennyiségéről: forráselemzés (21 db), tanulmány (18 db), prezentáció (15 db), interjú (6 db), infografika (5 db), rövidfilm (2 db). Azt gondolom, hogy egy hagyományos módszertan keretében nem lett volna ilyen termékeny a félév, korábbi tapasztalataim alapján a hallgatók a teljesítéshez szükséges minimum munkát végezték volna csak el. Emellett azt gondolom, hogy a sok külön feladat által, ahol szabad kezét kaptak a hallgatók a választásban, sokkal közelebb tudtak kerülni egy-egy társadalmi problémához, s érzékenyebbé váltak irántuk. A legnépszerűbb feladatok mindig azok voltak, ahol lehetőségük volt a saját érdeklődési körükhöz kapcsolódóan feldolgozni az adott témát, pl. a családszociológiánál a történelem iránt rajongók uralkodó dinasztiákat kutattak fel

és elemeztek, a sorozatfüggők pedig - többek közt - a Trónok Harcát dolgozták fel, természetesen az órán tanult definíciók, kifejezések beépítésével.

A másik érdekes észrevételem az elkészült munkák ütemezésére vonatkozott. Az első órák után jellemző volt az a felsőoktatásban tanulóknál oly gyakran megfigyelhető jelenség, hogy szinte az utolsó pillanatban, éppen az óra előtti nap estéjén küldték el a feladatokat, töltötték ki az online tesztet. Ez azonban a 3-4. óra után megváltozott: a feladatokat jobban elosztották, folyamatosan készítették el őket, s a teszteket is a feltöltés után elvégezték. Valószínűleg ennek háttérében az állt, hogy az órák után még jobban emlékeztek az anyagra, nem kellett a helyes válaszoknak annyit utána olvasni, s aki pedig több feladat elvégzését tűzte ki maga elé célul, annak muszáj volt egy egyenletes tempóhoz tartania magát.

Az órák menetét nemcsak az online felületekkel, hanem a villámkérdésként megjelenő pontszerző játékokkal is lehetett élénkíteni. Ezek mindig ott és akkor megválaszolható kérdéseket jelentettek, a gyorsaságra és a pontosságra alapoztak, s ezeknél azok a „kényelmesebb” hallgatók is pontszámhoz juthattak, akik egyébként nem készítették el annyi plusz feladatot a háttérben. Ezen a kurzuson azt tapasztaltam, hogy a lányok jobban motiválhatóbbak voltak a feladatoknál, mint a fiúk, arányaiban sokkal több mindent végeztek el, de a hallgatók csekély létszáma miatt tartózkodnék messzemenő következtetéseket levonni a teljesítmények nemek közötti megkülönböztetésére.

### *3.3. A játékosított kurzus sikerkritériumai*

A 12 héten át tartott órák során nemcsak a hallgatók egyéni sajátosságaiból fakadó tendenciákat lehetett megállapítani, hanem magára a játékosításra mint oktatási módszerre is megfigyelhetővé vált néhány alapvonás. Véleményem szerint az egész folyamatnak a kulcsszereplője és mozgatórugója maga az oktató, aki egyrészt vállalja az óráról órára való új, digitális tartalmakból is való felkészülést, másrészt a hallgatókkal való folyamatos kapcsolattartást, a tőlük érkező nagy mennyiségű beadandók állandó követését, korrigálását.

A másik alapvető elem a rendszer sikeres működéséhez, hogy jól átgondoltak és megfelelően színtezették legyenek azok a folyamatok, amikért pontokat adunk. Ha a feladatokkal túl könnyű pontokhoz jutni vagy éppen fordítva, túl sok befektetett munka kell néhány pont eléréséhez is, mindkettő motivációvesztéssel járhat.

A motiváció fenntartásához elengedhetetlennek tartom azt is, hogy a megadott feladatok, tevékenységek érdekesek legyenek és lehetőség szerint jól illeszkedjenek a hallgatók érdeklődési köréhez. Ugyanígy fontos, hogy ne mindig ugyanazokat az IKT-eszközöket és applikáci-

ókat használjuk, amiket már kipróbáltunk és beváltak, hanem törekedjünk szélesíteni ezek körét. Egy kezdetben például nagy lelkesedést kiváltó Kahoot hamar sematikus és unalmas válhat, ha minden órán azt alkalmazzuk.

Senki sem szeret az asztalfióknak dolgozni. Ha nincs visszajelzés a munkánkra, akár jó, akár rossz, az értelmetlenné teszi a további energiabefektetést. Ahogy a bevezetőben már szó esett róla, a Z generációba tartozóknál kiváltképp magas az igény a folyamatos és azonnali visszacsatolásokra, így szintén meghatározó a játékosított kurzus során, hogy a pontokért végzett feladatokért időben megkapják a hallgatók a megérdemelt visszajelzést. A pontok rögzítésének elmaradása akadályozza a szinteken való előrejutást és ezáltal értelmét veszti az eredeti célkitűzés.

Joggal felmerülő kérdés a gamifikáció felsőoktatásban való alkalmazásánál, hogy miképp lehet megvalósítani nagy létszámú csoportoknál, mikor az oktató több, mint száz hallgatónak tart előadást. Azt gondolom, hogy bizonyos tevékenyégek, mechanizmusok ekkor is alkalmazhatóak, de való igaz, hogy ekkora létszámnál a pontok rögzítése nagy kihívás elé állítaná az oktatót. Ennek megoldása további átgondolást igényel, de talán megfelelő lehetne erre, ha az adott intézményben használt online rendszeren belül hozzárendelhetőek lennének a pontok a kurzust felvett hallgatókhoz.

A másik meglátásom, hogy a játékosítást – az általam alkalmazott módon – inkább vélem a nappali tagozaton tanulók körében megvalósíthatónak, mint a levelezősöknél, hiszen utóbbiaknál a számos egyéb elfoglaltság miatt (család, munka, stb.), legtöbbször valóban inkább a teljesítéshez szükséges minimum elérése a cél, mint a befektethető további munka.

#### **4. Összegzés**

Az oktatásban zömmel helyet foglaló Z generációs diákok megváltozott elvárásaira és digitális kompetenciáira pedagógusként a módszertani kultúránk szélesítésével és színesítésével lehet adekvát választ adni. Ennek egyik lehetséges módja a gamifikáció, vagyis a játékosítás, mely során egy konkrét pedagógiai cél elérését szem előtt tartva, a játék nyújtotta élményre alapozva tervezzük meg és állítjuk össze a tanítás-tanulás folyamatának egészét, legyen bármelyik iskolafokról is szó.

A kísérleti jelleggel végzett felsőoktatási játékosított kurzus során megfigyelhető volt, hogy a hallgatókat motiválták a különböző feladatokért járó pontok, hajtóerő volt számukra az egyre magasabb szintek elérése. Ennek érdekében számos olyan feladatot, plusz munkát végeztek el, amit valószínűleg egy hagyományos kurzus keretében kevésbé tettek volna meg. Az

órákra való készülés rövid időn belül folyamatossá vált, a feladatok ütemezése az oktatóknak beküldött munkák alapján szintén kiegyensúlyozott lett. Az online felületeknek és oktatási applikációknak köszönhetően a tananyag feldolgozása élményszerűbbé vált, s a hallgatók digitális kompetenciái is fejlődtek az eddig ismeretlen kihívások által. A Z generációba tartozó résztvevők azonnali visszacsatolásra vonatkozó nagyfokú igénye a virtuális osztályteremben rögzített pontok által remekül kivitelezhető és nyomon követhető volt vizuálisan is.

A kurzus végén egy kérdőív által megkérdezésre került a hallgatók véleménye, ami igyekezett számos területet felmérni, a motivációtól kezdve a pontrendszer igazságosságán át, az újonnan elsajátított tartalmakig. A kérdőív feldolgozása jelen tanulmány megírásakor még folyamatban van, de az eddigi visszajelzések mindenképpen pozitívnak mondhatóak hallgatói oldalról is. A téma, úgy vélem, még számos érdekes kérdés megválaszolását hordozza magában (pl. miképpen tehető a játékokban is alkalmazott teljesítmény elismerés belső hajtóerővé), ami további kutatómunkát igényel, az azonban bizonyosságot nyert számomra, hogy oktatói oldalról mindenképp megtérül az a befektetett munka, amit egy játékosított óra tervezése és véghezvitele megkíván. Az élményszerű, kölcsönös és aktív interakciókból álló tananyag-feldolgozás, az egyéni utak és érdeklődési körök megtalálása egy adott témán belül, úgy gondolom, nemcsak hallgatói, hanem oktatói érdek is.

## BIBLIOGRÁFIA

- András, I., Rajcsányi-Molnár, M. és Szabó, Cs. (2017). *A hallgatói sikerességet támogató HASIT program tevékenységei és eredményessége 2012-2017*. Dunaújváros: DUE.
- Borbás, L. (2012). *Európai elvárások – magyar válaszok. Az Európa 2020 stratégia üzenete Magyarországnak*. [online] [http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/04\\_Borbos\\_Laszlo.pdf](http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/04_Borbos_Laszlo.pdf) [2019. október 1.]
- Detering, S., Dixon, D., Khaled, R. és Nacke, L. (2011). Gamification – toward a definition. In: *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*, Vancouver, Canada, pp. 28-30.
- Fromann, R. (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Budapest: Typotex
- Hrubos, I. (2006). A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, 2006. 15.4. sz. pp. 685–683.
- Mccrindle, M. és Wolfinger, E. (2011). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generation*. Sydney: UNSW Press.
- Prievara, T. és Nádori, G. (2018). *A 21. századi iskola*. Budapest: Enabler Kft.



- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9 (5) pp. 1–6.  
 DOI: [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816) [online] <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>  
 [2019. május 3.]
- Pusztai, G. (2013). Kapcsolatok a felsőoktatási intézményben. In: Pusztai, G. (Ed.), *Láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. (pp.105-129.) Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Rigóczki, Cs. (2016): „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és Pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*. 66 (3-4) pp. 69-75.
- Tapscott, D. (2009): *Grown Up Digital: How The Net Generation Is Changing Your World?* New York [etc.]: McGraw-Hill. [online] [http://socium.ge/downloads/komunikacisteoria/eng/Grown\\_Up\\_Digital\\_-\\_How\\_the\\_Net\\_Generation\\_Is\\_Changing\\_Your\\_World\\_\(Don\\_Tapscott\).pdf](http://socium.ge/downloads/komunikacisteoria/eng/Grown_Up_Digital_-_How_the_Net_Generation_Is_Changing_Your_World_(Don_Tapscott).pdf) [2019. május 3.]
- Zichermann, G. és Linder, J. (2013): *Gamification – Az üzleti játékok forradalmasítása*. Miskolc: Z-Press Kiadó.

CSIKÓSNÉ MACZÓ, EDIT

THE OPPORTUNITIES OF GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION

*For a long time, more and more research has been focused on exploring the specific abilities and motivations of generations Y and Z, and on working out effective strategies in order to develop them. The inspirational role of games was discovered centuries ago in pedagogy, in spite of the fact that only marketing and human management found a way finally how to make their customers and employees more motivated with game-experiences. The strategy is known as gamification and it has become increasingly popular mainly at public education level, but nowadays we can read about experiments in higher education as well. This study reports on the experience of a gamified course whose main goal was to increase students' motivation towards learning.*

ANGELA FALTER THOMAS<sup>1</sup>**Analyzing the Anxiety: Pre-Service Teachers in their Professional Year**

*This study explored the change in perceptions of 16 pre-service teachers enrolled in their professional year. The pre-service teachers were asked to “sketch methods” at the beginning and the end of the semester. Findings show the concept of partaking in the professional year that pre-service teachers have before and after experiencing the methods coursework and its required internship. Furthermore, it studies the particulars of the changes that ensued during the methods and internship involvement. Data from the drawings reveal pre-service teachers’ perceptions of their professional year. Qualitative analysis suggest the pre-service teachers in this study feel stress and anxiety entering the semester and leave with a sense of accomplishment and pride.*

**Introduction***Stress & Anxiety*

Stress is a widespread phenomenon which occurs throughout the entire human lifespan (Shahsavarani, Abadi, & Kalkhoran, 2015); however, university students can face undue stress and anxiety. Anxiety has been found to be more prevalent among college students than the general population (Beiter, Nash, McCrady, Rhoades, Linscob, Clarahan & Sammut, 2014; Larson, Orr & Warne, 2016). Anxiety can put university students at greater dangers including health and academic risks.

According to Cooper & Quick (2017), stress arises when individuals perceive that they cannot adequately cope with the demands being made on them. Stress is the perception that a situation or event exceeds one’s coping resources. University students can have stress for many reasons. For example, because they are living away from their families for the first time, are experiencing more advanced levels of learning, and because of their changing social lives. High levels of stress can have negative academic, social and psychological effects. Stress at low levels can be beneficial, motivating students to perform well and preserve their mental and physical well-being; however, a majority of university students (56.8%) reported that their stress was above average or extreme

---

<sup>1</sup> PhD, US Fulbright Scholar and Associate Professor of Education; Bowling Green State University in Bowling Green, Ohio, USA; [AngThom@bgsu.edu](mailto:AngThom@bgsu.edu)

(American College Health Association, 2018). In 2018, 33.2% of university students reported that stress interfered with their academic performance within the last year.

Stress, when not dealt with effectively, can cause anxiety (Bamber & Schneider, 2015). Anxiety is a feeling that is worsened when a person experiences extended, unresolved stress or multiple stressors (Lazarus & Folkman, 1985). Students with high levels of anxiety are more likely to have poor academic outcomes, placing them at an increased risk of failure. According to the 2018 study by the American College Health Association, 63.4% percent of university students experienced ‘overwhelming anxiety’ in the previous twelve months, and 26.5% reported that anxiety negatively impacted their academics (ACHA, 2018).

Student anxiety at the university level is an increasing and persistent problem. According to the American College of Health Association (2018), anxiety disorders are the most commonly diagnosed and treated mental health conditions on US college campuses today. Transitioning to the university necessitates students adapt to new situations and environments. As students try to adjust to new environments and situations, stress and anxiety often occurs (Bamber & Schneider, 2015). Stressors like academic tasks, job hunting, and interpersonal interaction are exerting additional pressure on students that may elicit further anxiety. Researchers have concluded that the high levels of anxiety in university students have serious consequences.

### *Sketching*

Sketching is a novel and potentially valuable technique for exploring one’s perceptions and experiences. Sketching can foster more creative responses because language can slow down the creative process. Exploring ideas through sketching does not require the same cognitive demands as needed for writing; however, feelings and views can be thoroughly communicated by sketching (Caldwell & Moore, 1991). Attitudes, behaviors and thoughts can all be affected by emotional experiences, which may appear in one’s drawings. These same techniques can support meta-cognition and address one’s emotions.

Students’ sketches can be utilized to better understand the perceptions they hold (Cheung, Saini & Smith, 2016). Sketches by pre-service teachers can reveal dispositions, attitudes and experiences. These sketches permit individuals to ponder and establish their attitudes and feelings in a non-threatening manner.

Sketches have been used to understand one's thoughts and opinions. Researchers have studied perceptions by analyzing students' drawings in literacy (McKay & Kenrick, 2001). Drawings have provided paths for exploring students' attitudes about world and environmental issues (Alberby, 2000). Studies of students' impressions have given researchers an understanding of student perceptions toward science (Thompson & Lyons, 2008).

In art therapy, patients are often encouraged to express their emotions through pictures. Identical practices can be used to examine the sentiments of pre-service teachers tied to their professional year experience. Drawings by pre-service teachers can reveal dispositions, attitudes and experience

### **Context of the Study**

The decision to embark on this project was fueled by university students annually expressing concern to their professors about the upcoming methods semester. Therefore, it was decided to investigate what was causing the anxiety so that these concerns could be addressed and so that changes in program, cultural context, or curriculum could potentially be made to help future students have a better, more effective and productive professional year experience.

### **Research Questions**

The theoretical underpinning of this study is the association concerning the conscious and unconscious mind can be expressed through images therefore give a voice where it otherwise might be ignored (Hillman, 1992). Negative feelings about an experience may distort the actual experience. Visuals utilized to express a larger concept, such as the professional year, can be snapshots of certain thoughts and can be more representative. With that in mind, the following research questions were developed.

- 1) What is the perception of the professional year held by pre-service teachers at the beginning and at the end of an English language arts methods course?
- 2) What images do pre-service teachers relate to their methods experience? More specifically, what emotions are attached to methods and what types of images do they draw?

- 3) How do these images change during the course of the semester long methods course and its internship?

## **Methods and Procedures**

### *Participants*

Sixteen pre-service teachers were enrolled in a methods course for teaching English language arts to children. The methods course consisted of coursework on how to teach English language arts to students, and it also included an internship of field placement hours for the pre-service teachers to practice teaching children what they were learning about in their university coursework. The study took place over the course of one 16-week semester in the students' final year at the university. The course was taught by a professor who was also the researcher. While the professor intentionally took a neutral posture to learn from the students, their preconceived notions about the instructor's expectations may have influenced the drawings.

Participants were undergraduate university students from a large, Midwestern US public university completing their fourth and final year of a teacher preparation program. All pre-service teachers were Caucasian; there were fourteen females, and two males. Other than tutoring experiences and providing small group instruction, none of the participants had any prior teaching experience.

### *Data Collection*

During the first moments of the first class session of the semester-long course, the participants were handed a sheet of paper and a packet of colored pencils. They were told to sketch a picture of "methods", referring to their university methods course. It was requested that they draw whatever came to mind, not to be concerned about their drawing ability and not to filter any images. Finally, they were told to write a few sentences on the back of their paper explaining what they sketched on the front side of their paper.

For the first ten weeks of the semester, the pre-service teachers attended the methods course on campus two days per week for a total of 220 minutes. In this face-to-face setting, students discussed readings and video clips about teaching English language arts to children. They participated in demonstrations and teaching scenarios. They analyzed the English language arts work of children and were taught how to give appropriate feedback and how to scaffold instruction

based on their analysis of the students' work. They had in class discussions about their internships and what they were doing and learning in them.

One full school day each week was spent in an internship – a field placement which consisted of a school where they were assigned an English language arts classroom to work in, and a classroom teacher to supervise them. The remaining six weeks of the semester required the university students to complete online assignments for the university professor while also participating daily in their same assigned classroom where they had already been working one day each week earlier in the semester for their internship.

On the final day of the methods course, the students returned to their university classroom. The same “sketching of methods” activity that took place on the first day of the course was repeated. The pre-service teachers were asked to sketch “methods” and write a few sentences explaining their sketch on the back. Also, they were told to explain if and how the methods course and the internship changed their views, if there was a change.

### **Methodology**

This study utilizes a pre-post without control group quasi-experimental intrinsic case study design. Quasi-experimental designs are used to study outcome comparison of an intervention without using randomization of participants into control and intervention groups. Specifically, a pre-post without control group quasi-experimental design investigates the outcomes of interest within the same participants both before and after an intervention to see if the intervention impacted the outcomes of interest (Cook & Campbell, 1979). In this study, the university English language arts methods course and the related internship are the intervention. The focus of this research is to develop a deeper understanding and assess the impact of the English language arts methods course and the related internship (Baxter & Jack, 2008) on the university students in their professional year.

Qualitative research methods were utilized in this study in order to gain a more holistic portrayal of the university students' perceptions of their methods experience. The students' sketches and reflections about them were collected from the pre-service teachers on the first day and the final day of the course, but they were not examined until the following semester.

This study examined the symbolic images of the professional year sketched by pre-service teachers at the beginning and at the end of a methods course. The sketches were examined and sorted individually, by each researchers, to explore the original thoughts of the professional year

that pre-service teachers brought to their methods course and the changes experienced through opportunities to take a course of English language arts methods, engage with peers, and work with children in the school placements outside of the university.

Convenience sampling was utilized because the researcher was invited to study the pre-service teachers taking this methods course at the university. All 16 pre-service teachers were invited to partake in the research study and all 16 individuals consented to participate.

### **Data Analysis**

To control for researcher bias and to help make sense of the data, two additional researchers were recruited to help conduct the data analysis. Therefore, in this study, two members of the graduate education program and the author of this study, an education professor at the university, confirmed the categories. The three researchers evaluated and reinforced the initial results, categories and groupings. This endorsement provided validity of the explanation. Then the analysis to determine the change was charted by grouping pre and post drawings and then analyzing them for positive and negative changes. This type of sorting for investigation is founded on the assessment procedure used by Rule and Harrell (2006).

Intercoder agreement was established through an analysis of discordance. Before getting started on this study's official data analysis, the researchers agreed to independently code and discuss random samples of sketches collected by another professor in a different course until 85% agreement was reached. This exceeds the acceptable level of 80% agreement between coders (Miles & Huberman, 2014).

The sketches from this study were then examined separately by the three researchers who individually sorted them to explore the thoughts and opinions of the professional year that pre-service teachers brought to their methods course and the changes experienced through opportunities to engage with peers and instructor, and work with children in their internships. First working independently with each set of data, they used selective coding to highlight the most common categories and to explain themes (Creswell, 2007). Data sets were analyzed and salient themes were devised and integrated to support assertions. Manual coding for salient themes were informed by strategies recommended by Dyson and Genishi (2005) and Saldana (2013).

The investigation of the sketches took place by examining the sketches in two groups: pre-course sketches and post-course sketches. The researchers decided to separately categorize by

negative, neutral or positive sentiments so that no one would influence the other. Next, post-course sketches were analyzed in the same manner.

The writing on the back was used to explain of the meaning behind the sketches. The sketches were categorized in two ways: negative, neutral or positive sentiments, and by classroom or real world connections. Neutral, negative and positive categories were based on whether the sketches or descriptions had specific emotional prompts, such as happy faces or tears. Next, the pictures were grouped based on the fact if the pictures showed images connected to the classroom, were abstract, or were connected to the real world. Pictures that were connected to the classroom displayed images such as books or teachers. Abstract images were images such as question marks. Real world connections, had images such as a bookstore or newspaper.

Additionally, a research assistant entered the same data and used the computer software QSR NVivo9 to create categories and codes. Finally, all three researchers met together to discuss the results. Two dominant themes emerged: negative experiences – often related to deadlines and the amount of work without proper time for deep thinking and processing, and a sense of accomplishment and pride associated with the internship and for accomplishing their coursework. The data analysis allowed us to develop the assertions described in the following section.

## **Results**

Through the sketches and text written on the back, the pre-service teachers communicated their impressions of methods and its required internship. Eleven of the sixteen initial sketches were negative and five were neutral; there were no positive sketches or statements prior to the start of the course. The end of course sketches included 13 positive, one negative and two neutral emotions. (See Table 1.) The data analysis of the sketches and sentences, show that the pre-service teachers changed their expressed feelings and impressions about the methods course and its internship over the course of the semester.

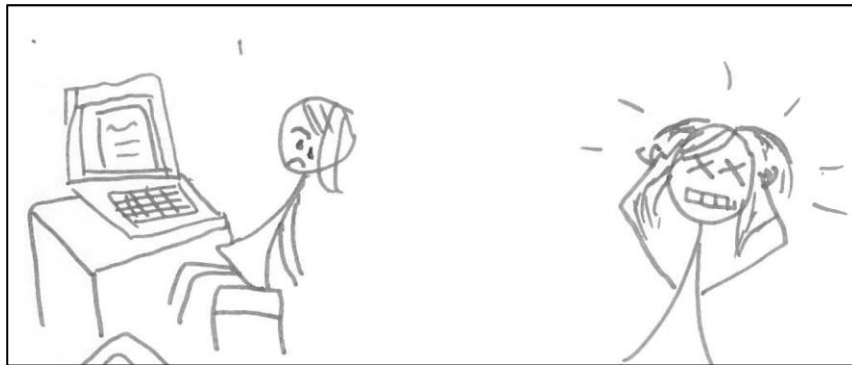


Pre-Service Teachers' Initial Emotions		
Positive	Negative	Neutral
0	11	5
Pre-Service Teachers' Final Emotions		
Positive	Negative	Neutral
13	1	2

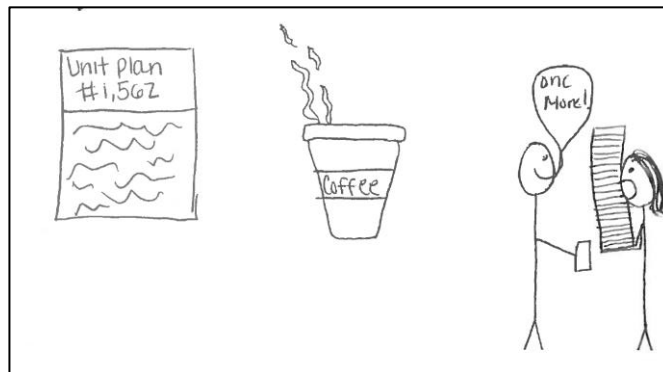
**Table 1. Pre-Service Teachers Emotions Pre and Post Course**

*Pre Course Drawings*

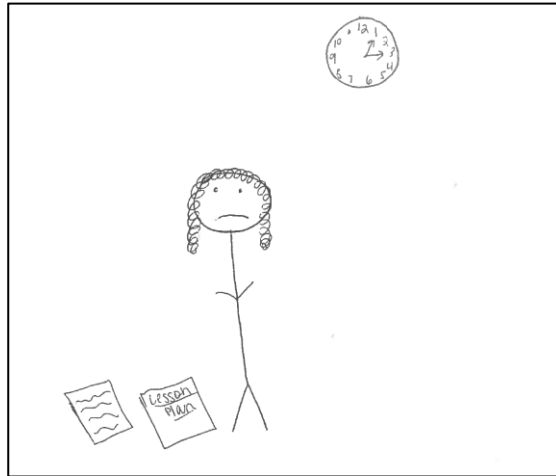
Out of 16 initial sketches, negative experiences constituted a majority (11) with zero positive experiences and five neutral experiences. Most of the negative sketches indicated that the feelings of stress, unhappiness and anxiety were related to the pre-service teachers thoughts about deadlines, assignments and workloads overwhelming them. (See Figures 1, 2, 3 and 4). For example, some drew themselves with computers, books and clocks. Having a lot of work to do seemed to be a common thought as the students visually displayed their feelings and frustrations.



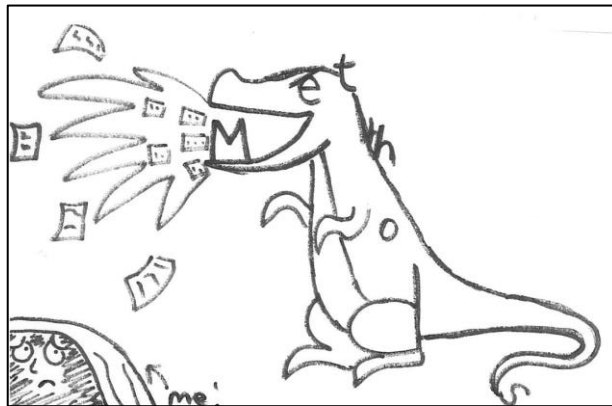
**Figure 1. Negative Pre-Course Sketch**



**Figure 2. Negative Pre-Course Sketch**



**Figure 3. Negative Pre-Course Sketch**



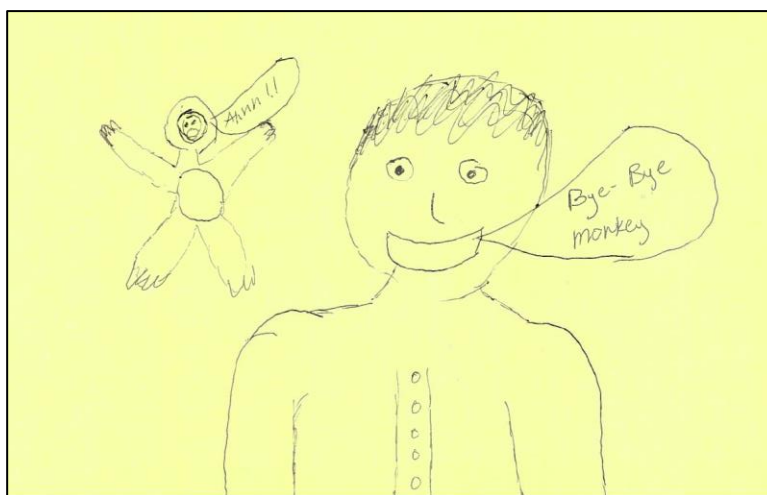
**Figure 4. Negative Pre-Course Sketch**

The text on the back of the pre course drawings supported the researchers’ analysis that the students have feelings of stress and anxiety. One student wrote, *“When I think of methods, I think of having a very busy schedule and a lot of work throughout the whole semester.”* Another wrote, *“I’m not a drawer, but that is a nervous student on the other side. I am scared of failure. I have heard horror stories about methods, and I am scared I won’t make it.”* And yet another confirmed the feelings of anxiety by writing, *“I am scared that we will have so much work that the stress will be too much.”* A common thread for many of the negative sketches was the struggle students feel with the workload. Several wrote sentences expressing their worries about the feeling overwhelmed by all that they will have to do in the upcoming semester.

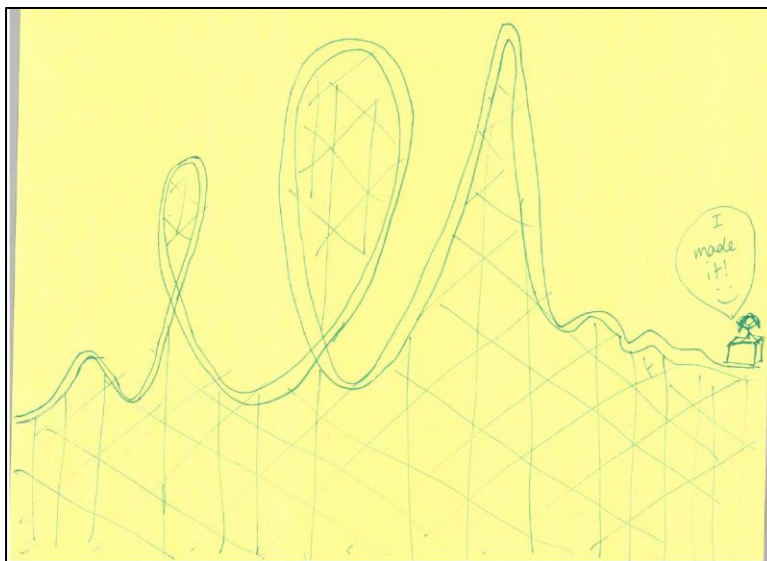
*Post Course Drawings*

The pre-service teachers came back together for their final face-to-face methods class session held on campus. Just like on the first day of the course, the pre-service teachers repeated the activity of sketching methods and adding some text on the back to explain their images.

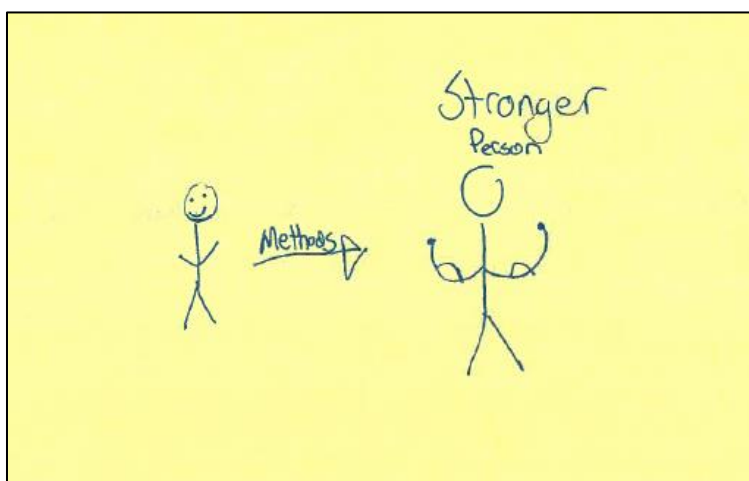
A comparison of the emotions attached to the final sketches compared to the initial ones showed a positive growth in emotional affect. The majority of the positive sketches were of a sense of accomplishment and pride. While there were still negative and neutral emotions shared, overall they expressed a more positive perception of methods. Instead of eleven negative sketches, there was one. Instead of five neutral sketches, there were two. And while there had been zero positive sketches initially, thirteen of the sixteen final sketches were analyzed and classified as positive. Many of the final drawings illustrated a new perception that methods is a difficult journey, but that it is possible to succeed and to be better as a result. The analysis showed a sense of pride and accomplishment at the end of the methods course. (See Figures 5, 6, 7 and 8).



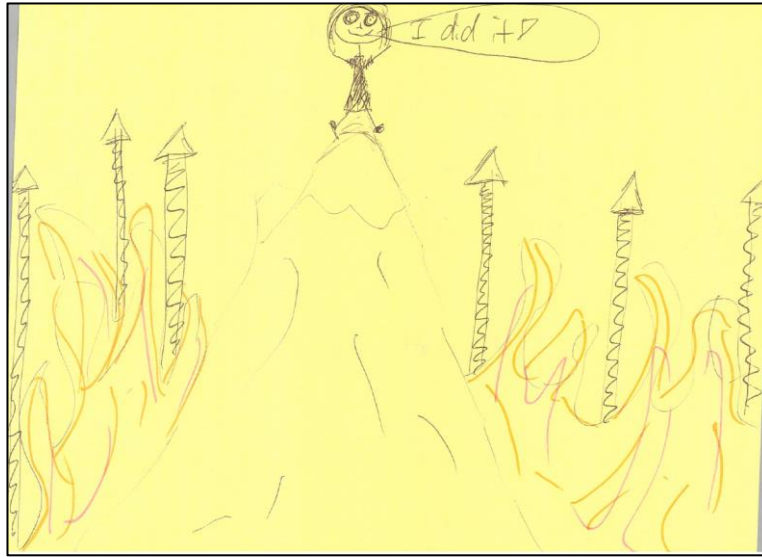
**Figure 5. Positive Post-Course Sketch**



**Figure 6. Positive Post-Course Sketch**



**Figure 7. Positive Post-Course Sketch**



**Figure 8. Positive Post-Course Sketch**

The text on the back of the post course sketches backed up the researchers’ analysis that the students felt stress and anxiety during methods, but a sense of pride and accomplishment was gained as a result of the experience. A common theme of these post course sketches was that students felt a sense of relief when it ended.

One student wrote, *“I think that methods has been a positive experience because it has taught me time management skills and how to ask for help when I am overwhelmed.”* Another stated, *“Methods was not as bad as everyone said,”* and yet another wrote, *“It was not as stressful as everyone warned me about. Coming into methods I was terrified. I stayed organized and did not procrastinate. I’m glad I had this experience, even though at times I wanted to pull my hair out.”* Addressing the emotions of the experience and what helped, one pre-service teacher stated, *“I feel proud of what I have accomplished and all I have learned. It was challenging, but so worthwhile. What helped me was to keep my focus on my students. That helped me keep things in perspective and to stay motivated.”*

### **Limitations**

There are several limitations across quasi-experimental or single group research designs including small samples sizes and reliance on self-reporting measures. Studies with small samples sizes could potentially result in errors. Self-reporting measures may include response bias. Bias refers to possible distortion of data collection due to the researcher’s own theory, values or preconceptions.

The researchers are aware of personal biases and the potential influence. This study is an interpretation of the participants' experience filtered through the views of three researchers.

In this qualitative research study, the collected and analyzed data gives a holistic portrait of the change in perceptions held by pre-service teachers because of their methods course and its related internship experience. The author makes no assertions about the findings being applicable to a larger population. Using detailed description, the author aims to bring the reader closer to the study.

Because conscious reflections on attitudes can alter negative complexes (Hillman, 1992), the attitudes may have been changed through the symbolic analysis, which was both a part of the methodology of this study as well as a conscious reflective process. This is one of the reasons that the images can be analyzed; however, assumptions about why they changed cannot be made. By having teacher candidates draw their perception of methods initially, they were most likely more aware of this throughout the methods course. Their emotions attached to the course may have become a more natural part of their thoughts. These pre-service teachers were challenged to draw their own perceptions of methods and in turn this may have made them more aware of those thoughts and emotions.

### **Discussion and Implications**

By examining one's own perception of a subject, the artists are more cognizant of the emotions related to the concept. Watkins (1984) suggests that by investigating images and discussing feelings related to the images, the artists become empowered to engage actively in changing the negative perceptions related to the subject. Additionally, we as faculty members, now have a visual understanding of the anxiety involved our pre-service teachers' professional year. Interventions can be targeted to fit into the program and extra-curricular activities.

One interesting finding was the discovery that the negative experiences were often related to: deadlines and the amount of work assigned without proper time for deep thinking and processing. Currently, meetings are underway so that we can address these concerns and create interventions. Perhaps this will result in program changes or in the curriculum of the methods course. Additionally, we have decided to attempt to try to change the culture and environment by offering weekly sessions with no topic. These sessions will not be required, but will allow the students to come and share their thoughts, feeling and concerns in a safe environment, making us all more

receptive to student emotions so that our pre-service teachers have a better, more effective and productive professional year experience. When pre-service teachers associate their methods courses with their internship and experience success in their work, they view methods in a positive light and display enjoyment and a sense of accomplishment.

These findings contribute to research on insights held by pre-service teachers in their professional year. Several key findings provide awareness of pre-service teachers' perceptions and have implications for teacher education programs. This study provides evidence of negative feelings pre-service teachers bring to their professional year. The details in the images provide an understanding of the stress and anxiety experienced by most students prior to their professional year. It goes deeper than just recognizing negative emotions; it examines how these pre-service teachers view the concept of the methods experience. The details in the images provide visual understanding of stress and anxiety experienced by many. One interesting finding was the discovery that the negative experiences are often related to due dates and the amount of work rather than the actual assignments and projects. When pre-service teachers actually went through the methods course and its related internship, they viewed it in a positive light.

These pre-service teachers expressed a change in their beliefs as displayed in their sketches. Those who expressed methods in a positive light at the end of the semester often made references to children they were teaching in their internship. They made connections from their methods coursework to their field placements. By including the corresponding internship with the methods course work, students were able to blend both their on campus learning with the real world practical application – working in the context of a school's English language arts classroom.

Teacher educators should provide time for their pre-service teachers to reflect on the beliefs and perceptions they bring to the classroom. This reflection allows pre-service teachers to begin to explore how to create more meaningful experience for their own students. In addition, time for the pre-service teachers to make connections from their coursework to their schools should be an essential portion of the methods course. While this study offers insight into the perceptions that pre-service methods student hold, further studies are needed.

## Conclusions

This study examined the symbolic images sketched by pre-service teachers at the beginning and at the end of a methods course and its related internship. The sketches were examined and sorted to explore the thoughts of the professional year that pre-service teachers brought to their methods course experience. Through the sketches and sentences, the pre-service teachers communicated their impressions of methods and its related internship, all requirements of their professional year. Eleven of the sixteen initial sketches were negative and five were neutral; there were no positive sketches or statements. Most initial negative drawings were about the pre-service teachers' feelings of stress and anxiety. The end of course sketches included 13 positive, one negative and two neutral. The majority of the positive sketches reflecting back about the whole semester were about having of a sense of accomplishment and pride.

Having pre-service teachers sketch their emotions can further understanding about what thoughts students bring to their courses and internships. These understandings can give insight into helping support pre-service teachers as they grow and develop throughout their professional year. This is critical to increase the pre-service teachers' achievement, satisfaction and emotional well-being.

## REFERENCES:

- Alberby, E. (2000). A way of visualizing children's and young people's thoughts about the environment: A study of drawings. *Environmental Education Research*, 6(3), 205-220. DOI: [10.1080/13504620050076713](https://doi.org/10.1080/13504620050076713)
- American College Health Association (2018). *Undergraduate Student Reference Group Executive Summary*. Silver Spring, MD: American College Health Association.
- Bamber, M. & Schneider, J. (2015). Mindfulness-Based Meditation to Decrease Stress and Anxiety in College Students: A Narrative Synthesis of the Research. *Educational Research Review*, 18, 1-32. DOI: [10.1016/j.edurev.2015.12.004](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.004)
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design implication for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544-559.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2014). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. DOI: [10.1016/j.jad.2014.10.054](https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054)



- Caldwell, H. & Moore, B.H. (1991). The art of writing: Drawing as preparation for narrative writing in the primary grades. *Studies in Art Education*, 32(4), 207-219. DOI: [10.2307/1320873](https://doi.org/10.2307/1320873)
- Cheung M., Saini B., Smith L. (2016). Using drawings to explore patients' perceptions of their illness: a scoping review. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*. 9, 631–46. DOI: [10.2147/JMDH.S120300](https://doi.org/10.2147/JMDH.S120300)
- Cook, T., & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimental design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Cooper, C. & Quick, J. (2017). *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*. Chichester, England: John Wiley & Sons. DOI: [10.1002/9781118993811](https://doi.org/10.1002/9781118993811)
- Creswell, J. (2007). *Educational research: Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2005). *On the case: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Hillman, J. (1992). *The Thought of the Heart and the Soul of the World*. Woodstock, CT: Spring Publications.
- Larson, M., Orr, M., & Warne, D. (2016). Using student health data to understand and promote academic success in higher education settings. *College Student Journal*, 50(4), 590-602.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*. 48(1)150-70. DOI: [10.1037//0022-3514.48.1.150](https://doi.org/10.1037//0022-3514.48.1.150)
- McKay, R. & Kendrick, M. (2001). Children draw their images of reading and writing. *Language Arts*, 78(6), 529-533.
- Miles, M., & Huberman, A. (2014). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. London: Sage.
- Rule, A. & Harrell, M. (2006). Symbolic drawings reveal changes in pre-service teacher mathematics attitudes after a mathematics methods course. *School Science and Mathematics*, 106, 241-256. DOI: [10.1111/j.1949-8594.2006.tb17913.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2006.tb17913.x)
- Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Shahsavarani, A., Abadi, E., & Kalkhoran, M. (2015). Stress: Facts and theories through literature review. *International Journal of Medical Reviews*, 2(2), 230-241.

Thompson. S. & Lyons, J., (2008). Engineers in the Classroom: Their Influence on African-American Students Perceptions of Engineering, *School Science and Mathematics*, 108(5), 197-210. DOI: [10.1111/j.1949-8594.2008.tb17828.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2008.tb17828.x)

Watkins, M. (1984). *Waking dreams*. Dallas, TX: Spring Publications, Inc.

ANDREAS HEJJ<sup>1</sup>

## How to overcome grave misunderstanding when different cultures meet?

*When different cultures meet it is usually the members of the other group that are considered rude because they do not behave in a way the first group would expect its own members to behave. Because the strangers' behaviour is strange and not in accordance with local expectations, it cannot be prognosticated what they are up to, so the locals will grow reserved and suspicious with the strangers. It is undoubted that tensions experienced more and more often in culturally and ethnically increasingly diverse societies of the 21st century pose a great responsibility to educational science. Luckily educational science can effectively contribute towards a peaceful coexistence of rather different cultures. Besides imparting an empathic knowledge of one's own and the other culture's traditions it can establish a concept of humankind that recognises the fellow human, even despite different values and habits, and even if their ideology or behaviour appears strange to us.*

*A Native American Indian goes to a New York bar. The barman asks him: Well, how do you like life in our grand old city? The red man answers him with a question: And you, how do you like life in our ancient homeland?*

When different cultures meet it is usually the members of the other group that are considered rude because they do not behave in a way the first group would expect its own members to behave. Because the strangers' behaviour is *strange* and not in accordance with local expectations, it cannot be prognosticated what they are up to, so the locals will grow reserved and suspicious with the strangers. The results of social- and evolutionary psychology (e.g. Hejj, 2010, 2011, 2017a, 2017b) shed light on the development and possible conditions of overcoming xenophobia and ethno-hostility – i.e. repugnance to strangers (Süllwold, 1988). Let us see a few examples the present author experienced in the course of his international career.

### **A life-saving bargain – A bishop who had 150 wives**

The Tiwi tribe that lives on Bathhurst Island north of Australia did not have a high reputation in the 1920-s. Chinese traders who wished to establish commercial relationships with them did not always return to their homeland. Many a time they themselves were consumed instead of

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. habil., Head of Department, University of Pécs Faculty of Humanities, Institute for Human Development and Cultural Studies; [andreas.hejj@pte.hu](mailto:andreas.hejj@pte.hu)

their products. After a few attempts that failed for similar reasons, Christian missionaries gave up, since the Tiwi took the sacrifice formula of the Holy Mess too literally: „*Take, eat; this is my body which is given for you*”.

But Father Gsell was not carved out of the kind of wood that these threatening circumstances could have dissuaded him from his missionary work. He noticed that not every stranger who set foot on the island landed on the Tiwi's table. Under divine inspiration he formulated the hypothesis that strangers did not receive the death penalty for their pure presence, but only if they put their hands on something the locals considered a vital resource. As an enthusiastic anthropologist he ventured to test his hypothesis under empirical conditions.

Father Gsell arrived in the land of the Tiwi equipped with all he would need during the next few months. He argued, if the locals would see that he is not using their valuable resources, if he managed to learn the Tiwi's language quickly, and if he could offer medicine to their sick, they would accept him and gradually they would become interested in his teaching as well. As it turned out, the missionary argued correctly, it was not the stranger by himself that outraged the Tiwi, only if he wanted to get his share of the locals' goods. Since Father Gsell avoided doing this, after some time he was not looked upon as a stranger, but a generous helper with excellent tools. They got to like him. More and more of their young ones attended his school.

One of his favourite students was 11 year old Martina. One day an old warrior came to the mission along with his armed escort to take Martina with him, as she had been promised to him, according to local tradition, before her birth. Though Martina was crying and insisted on staying in her familiar surroundings and was not at all seduced by her old husband's severe countenance, Father Gsell could do nothing to prevent her getting taken away. And because Martina didn't prove to be a tender wife even in her husband's house, the old man stabbed her leg with a spear, so that she could not escape. But the wound healed, and Martina limped 70 kilometres through the jungle to return to Father Gsell's protection. However, the old man appeared with his warriors and insisted that Martina be handed out to him immediately, if necessary, at the cost of a fight.

The only thing Father Gsell could achieve, was, that after treating the warriors to a rich feast they agreed to postpone taking Martina in the morning. In that night projecting the danger of a bloody fight Father Gsell continued praying that God help him save Martina and the mission. His prayer was heard. The following morning, he produced an offer to the husband so eager to restore traditional order. He offered him tools – a Swiss army knife and a sharp axe – and luxury items – a pipe and tobacco – that the Tiwi could not acquire from elsewhere. His offer was: The husband should sell him Martina in exchange for these precious goods. After a

long discussion with his counsellors, the armed negotiators accepted Father Gsell's deal on one condition: The missionary must keep Martina as his wife.

In the following years he „purchased” several more of his students. Father Gsell, who probably holds a singular record in Christian history, had 150 „official” wives when he was ordained bishop (Gsell, 1955).

### **Why do South-Africans sit down? – The case of the „cheeky” Xhosa**

The language coercively prescribed for journalists how they should “politically correctly” (pc) program their readers according to the interests of the group that owns global press, goes far beyond the “Newspeak” language in Orwell's utopia (Orwell, 1949). According to pc humans are normally black, and only those differing from the norm are to be labelled as *melanin impoverished*. In this manner there are no *black* Americans, only *African* Americans. The author of this contribution, who grew up and went to school in an independent black African state, learnt from his teachers that they were proud to be “negroes”. This author is wondering how soon local newspapers will start writing about *African Austrians/Hungarians/Poles*.

But before the enforced language of political power that consciously caused the decay of our ability to think clearly could irreversibly prevent us from seeing the obvious, we would like to state in black and white that to see existing differences, to get to know them, in order to be able to be tolerant with them are inevitable conditions of peaceful coexistence. Otherwise we are bound to get caught in the vicious circle of misunderstanding, tension and violence. These cultural differences between the Boers, who arrived in the 1600's and later founded the South African state, and the mine-workers, who immigrated from Central Africa two centuries later, led to the concept, that each should live with their own kind, since this would lead to far less misunderstanding. This was the social psychological basis of living apart, *apartheid*. Because of the mutual anxiety of what each side considered strange, both sides thought that, the other behaved in a very strange manner, and it was not possible to understand what they were up to.

Let us take an example that called for considerable complaint on the side of white South Africans. In the culture of the Xhosas – both Nobel-laureates Bishop Tutu and the late President Mandela belonged to this tribe – unless we are close friends I have to look up to my senior. It is an elementary sign of respect. Thus, if I enter the house of such a person, I have to take up a position, from which I can look up towards him: I sit down. But the whites didn't know about this. They were shocked, how the “impertinent” Xhosa dared make himself comfortable in the arm-chair, not even waiting for the host to offer him a seat.

The white misunderstood in a similar way that the black always pushed to be the first ones to get out of an elevator. They never even thought of the “politeness” to let a lady get out first. What the whites, stuck to their own culture, forgot to consider was, that the generous Xhosa was brought up to take the risk of stepping into a new, potentially dangerous situation himself, to remember that even at the cost of his life the task of the pioneer is his. But of course, experiencing dislike, rather than grateful acknowledgement of the “arrogant” white time and again, the chivalric hero, the Xhosa started to feel that it was not possible to live together with these „unpredictable creatures”, let them do what they want, let them rush to their deaths.

To be able to appreciate the nobility of the intention and the action of the other, we need to learn that he really is different from us in his thinking, his up-bringing, his life experience.

### **Friendly fire - When to kiss the miss?**

During the Second World War Trans-Atlantic allies crossed the ocean to Britain to prepare for the occupation of a Europe united violently under Hitler. Since Roosevelt’s soldiers faced no language problems in Churchill’s country, soon alliances at the personal level started to develop between GI-s (this is the abbreviation of „Government Issue”, literally meaning that the soldier was considered to be the property of the government of the United States) and the daughters of England. Surprisingly the latter complained that Americans were starved sex-maniacs; at the same time the Trans-Atlanteans considered the young ladies to be pushing maniacs of love-making. Both groups thought the other one was mischievous, what can hardly be true at the same time. It was the authority on cultural anthropology of the time, Margaret Mead, who investigated the case (Mead, 1944a, b). She found out that approaching the other sex from the first eye contact to the fulfilment of intimacy consisted of approximately 30 consecutive behaviour types. The order of these behaviour patterns is well defined in each society (you cannot rush into the house together with the door). It is important to note that differences in this hierarchy do exist between societies, and this was also the case with the Anglo-American encounters. According to Mead’s investigation *kissing* was at rank 25 of the British hierarchy, while it was at rank 6 in the American one. So, what happened? The English girl and the American boy gazed at each other, they smiled, they chatted, one “accidentally” touched the other’s shoulder or arm, and then the GI did what appeared the most natural to him: he kissed the girl. However, this degree of intimacy appeared unimaginably distant to the young lady, as it skipped about 20 stages of the approach-pattern natural for her. She had to take a quick decision. Either she stays an iron lady slapping the invader of her intimate space, but then she

will have to put up with staying alone, since British boys were engaged elsewhere, or else she accepts that she and her new acquaintance got so far and continues the way her own culture would dictate in such a case. Now it was the American's turn, to be in for a shock, since he considered himself to be at the beginning of their relationship, and he would not have expected such an outgoing seduction.

What Mead and the science of communication have made explicit is a good example, showing that the behaviour of the representatives of two cultures accusing each other might result from the differences between these cultures. Anyone threateningly pointing his index finger at others is pointing towards himself with three fingers at the same time.

### **Suckability – Why do Bavarians ridicule „Prussians” with a white sausage?**

Until the pulling down of the Berlin wall – and, as we shall see, even since then – citizens of other nations who meet a German are eager to know whether he is from the East or the West. The Germans themselves classify far more according to the North-South polarisation. It was Willy Brandt who said that even clocks run differently in Bavaria. And indeed: Bavarians consider themselves very different from their Northern-German fellows, who they refer to with some contempt as “Prussians”, even if the person concerned happens to be a Westphalian or a Hanoverian. And while the Bavarian keeps his traditions, his traditional costumes, social ceremonies and language in high esteem, he looks upon the “Prussian” as one who has betrayed his cultural heritage, lost his roots and has become “degenerate”. He has no idea even of the simplest natural things.

On the other hand, it is the Northern-Germans who hold Bavarians to be boorish fossils [the English word “boorish” resembles, how Bavarians pronounce the adjective Bavarian: boarish]; yet “Prussians” enjoy spending their holidays in the mountains and on the lakesides of Bavaria, and for nothing in the world would they do without Bavarian beer, with its constitutionally guaranteed cleanness of chemicals ever since 1516. They have the impression that up North they are Germany's brains, but the heart and the centre for pleasure lies below the head, down South. (Germany's soft porn industry that spread in the late sixties chose the scenes for their not-too-complicated plots typically on peasants' land estates in the Bavarian mountains.) And since Northern Protestants brought up with strict morals despise and look down on “primitive” catholic Bavarians irredeemably finding their rapture in baroque pleasures, the latter like pulling the leg of the “highly educated” Prussians, wherever they can. An excellent occasion for this is white sausage that has such a Bavarian ritual that the „white

sausage equator” is a synonym for Bavaria’s northern border in use throughout Germany.

A Bavarian never orders this speciality in *pairs* but in *pieces*. It is served with sweet mustard, salt pretzel and constitutionally clean Bavarian beer. According to tradition our Bavarian will suck a white sausage strictly before noon. Yes, suck, since Bavarians know that the white sausage must be sucked [Zuzeln]. But what can you expect from a Prussian who approaches everything with his intellect, one, you even have to explain that sucking the sausage means „taking the cylindrical object between your lips and by forming a vacuum incorporating its contents”?

### A case of borderline? – An Austro-Bavarian affair

In order to be able to uphold a positive image of ourselves we tend to project our negative properties upon the members of a neighbouring group (Freud, 1896). Bavarian-Austrian neighbours are an example for this. Bavarians, who resemble Austrians both in their language and their mentality far more than Northern-Germans, discover those of their properties unacceptable to their own expectations in Austrians in an exaggerated way. So Bavarians laugh heartily at jokes that make fun of silly, heavy-handed, boorish creatures. Funnily enough, people in Austria enjoy these jokes just as much, but in their versions the one who is made fun of is a Bavarian. Just one example, here in the Bavarian version. That takes us back to the happy days when we still used German Marks and Schillings. A Bavarian arrives at the Austrian border. The Austrian border guard asks him for his car registration and his drivers’ licence. The guy realises that his registration book is here, but he left his licence in the pocket of his leather jacket at home. He figures he can make up for his mistake with a 10 Mark banknote (see fig. 1), so he puts one in his registration book and hands it over to the officer. The Austrian keeps looking at the banknote for a long time, then he says: „Your long hair fitted you very well, a pity, you had it cut. The only problem is I asked for your driving licence, not your sailing certificate!”



Fig. 1: Old 10-Mark banknote



### **Germany in terms of a Banana-Republic: Wessies and Ossies**

To realise a centrally ruled European Union it was necessary to eliminate socialist dictatorships. Before however the Central German territory earlier referred to in Western Germany as the “Soviet Occupational Zone” would join Western Germany, it had to be bought by the “rich candy man”, before it fell into the dependency of Western banks. The sweet little gifts were to be taken quite literally, since those coming from the Eastern side of the wall not only received a 100 Marks “welcome-money”, but the monkey trainer of the “civilized Christian West” was handing out generous quantities of the symbol of the supply shortage they suffered under socialist rule, bananas. Bingo! The propaganda’s prediction turned out to be right: In exchange for the (tropical) fruits of Globalia, Saxons and Thuringians willingly sacrificed their independence. Of course, emotionally they still haven’t digested this banana-„Anschluss”: Even today, three decades later, the communication of „Wessies” and „Ossies” is still not undisturbed. The earlier are convinced that they had to pay for the modernization of a ramshackle state, while the latter feel that they were delivered to the arrogant will of Wessies. They think of Wessies as cold and calculating egoists.

Of course, there is another side to this coin. Shortly after the breaking down of the wall the present author conducted research at the East Berlin Humboldt University and asked a young colleague to explain why they thought East Germans were more compassionate and helpful than West Germans. He gave an example. „When walking home from work at 9 P.M. I see that there is a crate of bananas delivered to the food-store, I will run to my colleague’s home to inform him, that if the following dawn he joins the queue waiting for the shop to open, he might be able to surprise his family with a few bananas. But you Westerners only think of yourselves.”

It would have been difficult to explain to him, that if a Munich colleague visited his fellow lecturer after 9 P.M. asking him to join a queue to await Aldi’s opening the following dawn to acquire bananas, this poor man would probably be rushed to a mental hospital.

Evolution has prepared every human – even West Germans – to cooperate, but only under circumstances where success depends on the cooperation of all members of a group (e.g. hunting). If, on the other hand, success does not make it necessary for others to participate (e.g. collecting food), evolution has rewarded the diligent effort of the individual. What the Eastern colleague explained with the character of Wessies was in reality a result of the difference in availability.

**Pizza in Southern Tyrol – The difference between freedom fighters and terrorists**

If one visits the grandiose mountains of Southern Tyrol as a tourist, one will have no idea of the emotions of the German speaking indigenous inhabitants towards the Italians who have ruled over them ever since the Versailles Treaty. After all they will not confront everyone seeking to relax in tranquillity with how humiliating they found that, several years after the conquest of Italy's fascism, state authorities would still beat up natives if they used their German mother tongue at school. And they were not even allowed to discuss why they could not be police officers in their own country, why *carabinieri* could only be Italians settled into that homeland.

The present author arrived in Southern Tyrol in 1998 as a contracted professor of the newly founded University of Bolzano. Not aware of these historical tensions he entered a pizzeria to alleviate his hunger. When the innkeeper addressed him in Italian, he apologised explaining that he was the professor of the German language faculty and that he did not speak Italian. He was surprised by the innkeeper's outburst of joy: "Thank God, we thought you were Italian!" Probably it was the author's dark Turanian complexion that misled the owner of the trattoria. This is where the author began to understand why locals refer to the pioneers of Southern Tyrol's autonomy in the 1960-s as "Freedom fighters", while Italians name the very same people „terroristi”.

**OK – Why a gesture will cost you 500 Euros**

Though Darwin (1872) postulates and Ekman & Friesen (1975) convincingly prove that the mimics of basic emotions are not culture-dependent, this certainly doesn't apply to gestures used within a cultural community. Forming a circle with the thumb and index-finger of the right hand towards another person is an issue of basic security in the international community of divers. The person asking wants to be reassured that the other person is OK. It is compulsory to reiterate the sign if the other has no problems – I am OK! (Obviously different gestures would signalise if he did have any difficulties, e.g. if he could not equalize the pressure on his eardrum).

However, if a well-meaning scuba-diver visited Germany and used this sign to offer his assistance to a car driver whose engine would not start – rather than a grateful smile, based on a legally binding court ruling, in return he would receive a 500 Euro penalty. In Germany it is taken for evident that the sign was shown with an offensive purpose, after all, everyone will

know that the sign reminds of the sphincter; Alas! In an anally oriented German culture it is a grave offence to be degraded to be the terminal point of the digestive channel.

### **Meeting at eye-level – Educational science and human dignity**

It is obvious that in the ethnically and culturally increasingly mixed societies of the 21<sup>st</sup> century we often encounter strange, unpredictable, sometimes even scary behavioural patterns. The resulting social tensions pose an enormous responsibility for education. The above examples demonstrated the formation of xenophobia based on the results of depth-, social-, and evolutionary psychological research on projection, in-group-out-group-treatment and altruism. We demonstrated how important a founded knowledge of the roots of one's own culture was, so that members would have no reason to idealize their culture, what would prevent them from seeing their negative characteristics. Instead they would project these behavioural patterns and make fun of, scorn or even prosecute them in another cultural group. Depth psychology makes it clear, that in order to uphold a positive self-image, an individual insecure of himself will project all the characteristics he considers negative onto another group. It is important to become consciously aware of these characteristics we are not happy about, and to accept them as part of us for the time being, in order to be able to gradually substitute them with more favourable behavioural patterns. Gestalt therapy names this process the integration of the shadow and considers it to be the basic task of a balanced personality, accepting both towards himself and others.

Fortunately, educational science has all the prerequisites to effectively contribute towards the peaceful coexistence of various cultures at its disposal. The first one to mention is to let pupils get acquainted with the traditions of their own culture, to promote respect and love for it, so that it can become an organic part of pupils' lives. Both formal and non-formal education can offer substantial help with this, once we are ready to accept that so-called key-competencies are of little use if the self-identity of the „educandus” in Erikson's (1971) sense has not been formed and stabilized. For Hungarians the year-cycle is an excellent possibility for this from spring-greeting popular customs of Easter, over the Midsummer solstice celebrations and the cultural heritage of autumn harvest and vintage to nativity play and expecting light as we approach winter solstice. Our spring-greeting customs could be discussed centring on the revival of nature in an environmental knowledge or a biology class, or even a history class treating the “March Youth” of the 1848 revolution. This is where pupils can become familiarized with the art of egg-painting and the role of the egg in the genesis mythology of a

large number of cultures [including the Federal Eagle]. Ancient and present-day symbolism on painted Easter-eggs will acquaint the eagerly seeking intellect of our pupils with the answers of our tradition to the most important questions of life. After striking secure roots into the culture of their own home-country, pupils will show respect and curiosity towards customs, behaviour and symbols of other cultures as well. With this foundation we are able to educate our young ones towards forming a conception of the human being that helps to see the human person with a beating heart in his chest even in someone with a very different religious, political or value system, thinking and behaviour, which we might not agree with at all. The educational system discussed here is not limited to family and school in the broader sense. An important role is played by programs organized by youth-, music- and cultural clubs as well as virtual communities. These are the channels that enable educational science to accomplish one of its most important tasks, to prepare a cultural group for a peaceful coexistence despite the global challenges of future society. To make sure that strange traditions, very different from our own will trigger benevolent curiosity instead of fear and aggression, the best foundation is, if educational science sees to it, that our young generation knows and lives the tradition of their own society and that they learn to accept their own limits and shortcomings as belonging to them.

### **How school can foster creativity**

Let us take a look at the history of the genius-concept. “*The Ancient Greek word δαίμων daimōn denotes a spirit or divine power, much like the Latin genius. Daimōn most likely came from the Greek verb daiesthai (to divide, distribute).*” Source: Wikipedia Demon.

As opposed to this traditional approach of the kiss of the muse being responsible for creative activity, humanism puts a significant burden on creatives (novelists, playwrights, composers, etc.), for if there is no spiritual world, they themselves are the sole sources of their creative productivity. American poet Ruth Stone [1915-2011] strongly disagrees with the despiritualized explanation of creative activity. “*As [Stone] was growing up in rural Virginia, she would be out, working in the fields and she would feel and hear a poem coming at her from over the landscape. It was like a thunderous train of air and it would come barrelling down at her over the landscape. And when she felt it coming . . . 'cause it would shake the earth under her feet, she knew she had only one thing to do at that point. That was to, in her words, ‘run like hell’ to the house as she would be chased by this poem. The whole deal was that she had to get to a piece of paper fast enough so that when it thundered through her, she could collect it*

*and grab it on the page. Other times she wouldn't be fast enough, so she would be running and running, and she wouldn't get to the house, and the poem would barrel through her and she would miss it, and it would 'continue on across the landscape looking for another poet.' And then there were these times, there were moments where she would almost miss it. She is running to the house and is looking for the paper and the poem passes through her. She grabs a pencil just as it's going through her and she would reach out with her other hand and she would catch it. She would catch the poem by its tail and she would pull it backwards into her body as she was transcribing on the page. In those instances, the poem would come up on the page perfect and intact, but backwards, from the last word to the first.”* (Source: Wikipedia Ruth Stone)

This brings us to the question if creativity is a mental disease? There was a young girl, Gillian Barbara, who struggled in school. She had a hard time focusing and fidgeted a lot. Had this happened in our days she would inevitable be diagnosed with an attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). But luckily for her, Gillian Barbara Lynne was born 1926, and so she was able to become a world-known dancer, member of the Royal Ballet, choreographer of Cats, Phantom of the Opera, and much more. The doctor her parents took her to was sensible enough to leave her alone with a music channel in the radio turned on to see her parents “privately”. Left alone, she immediately started to dance, and the doctor pointed out to her parents that far from being mentally ill she was a very talented dancer. So, she received all the support and training necessary to make the most of her talent. (Source: Wikipedia: Gillian Lynne).

To sum up this keynote message, the present author would like to conclude with his favourite creative poet’s *Ars poetica*

*“I say that man is not grown-up yet  
but, fancying he is, runs wild.*

*May his parents,  
love and intellect  
watch over their unruly child.”*

(Source: József Attila: *Ars poetica* (translation: M. Beevor))

**BIBLIOGRAPHY:**

- Darwin, Charles (1872). *The expression of the emotions in man and animals*, London: John Murray. DOI: [10.1037/10001-000](https://doi.org/10.1037/10001-000)
- Ekman, Paul & Friesen, Wallace V. (1975). *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial clues*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Erikson, Eric Homburger (1971): *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber and Faber.
- Freud, Sigismund (1896). *Zur Ätiologie der Hysterie und weitere Bemerkungen über die Abwehr-Neuropsychosen*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Gsell, Francis X. (1955). *The bishop with 150 wives: fifty years as a missionary*. Sydney: Angus & Robertson.
- Hejj, Andreas (2010). Group-size, communication and challenges for the education of global citizens. *International Journal of Higher Education and Democracy Request*, 1, 72-79.
- Hejj, Andreas (2011). Bologna baloney – University, an independent stronghold of free thinking since the Middle-Ages, is in danger. *PedActa*, 1, 1-12.
- Hejj, Andreas (2017a). Az igazi fenntarthatóság az ember természetével szemben is fenntartható elvárásokra épül! [Real sustainability can only work if founded on expectations in accordance with human nature!] In: Csicsek, Gábor, Kiss, Ibolya, & Pincehelyi, Zita Éva (eds.), *XII. Kárpát-Medencei környezettudományi konferencia tanulmány kötete*. (pp. 82-93). Pécs: University of Pécs, Faculty of Science, János Szenthágotai Protestant Scholars' Union.
- Hejj, Andreas. (2017b). Evolutionäre Ästhetik als bare Münze - Zahlt sich Schönheit aus? [Evolutionary aesthetics at face-value. Does beauty pay?] In: Schwender, Clemens, Lange, Benjamin P., & Schwarz, Sascha (eds.), *Evolutionäre Ästhetik*. (pp. 185-196). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- József Attila: *Ars poetica*. (Michael Beavor, translator). In: Babelmatrix : Babel Web Anthology – the Multilingual Literature Portal. [online] [https://www.babelmatrix.org/works/hu/J%C3%B3zsef\\_Attila-1905/Ars\\_poetica/en/31102-Ars\\_poetica?tr\\_id=1056](https://www.babelmatrix.org/works/hu/J%C3%B3zsef_Attila-1905/Ars_poetica/en/31102-Ars_poetica?tr_id=1056)
- Mead, Margaret (1944 a). *The American troops and the British community*. London: Hutchinson.
- Mead, Margaret (1944 b). What Is a Date? *Transatlantic*, 1944/10, 6.
- Old 10-Mark banknote: [online] <http://www.muenzauktion.info/auction/uploaded/172210972460730.jpg>
- Orwell, George C. (1949). *Nineteen-Eightyfour*. London: Secker & Warburg.

Süllwold, Fritz (1988). Zur Diagnose und Theorie von Ethnophilie und Ethnohostilität.

*Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 1988/25, 3. 476-495.

Watzlawick, Paul (1983). *How Real Is Real?* London: Souvenir Press.

Wikipedia: Demon <https://en.wikipedia.org/wiki/Demon>

Wikipedia: Ruth Stone Wikipedia [https://en.wikipedia.org/wiki/Ruth\\_Stone](https://en.wikipedia.org/wiki/Ruth_Stone)

Wikipedia: Gillian\_Lynne [https://en.wikipedia.org/wiki/Gillian\\_Lynne](https://en.wikipedia.org/wiki/Gillian_Lynne)

JOLANTA KARBOWNICZEK<sup>1</sup> – AGATA TATARA<sup>2</sup>**Selected concepts and contemporary early childhood education program**

*The article presents concepts of programs for Classes I-III, paying particular attention to learning objectives in the education and upbringing of children. These set not only the direction to be taken at the level of method, but also the manners of their implementation in accordance with the proposal of the Ministry of National Education. The role and importance of constructivism in early childhood education is also worth noting. The various ways of interpreting constructivism can stimulate reflection and open up new possibilities with regard to what teachers themselves can do. Currently, the methods involved in working with children reflect teaching oriented towards constructivist ideas, which in turn, put great emphasis on the fact that learning conditions are greatly influenced by those people directly involved, namely: students, teachers and parents. Constructivists, perceiving learning as a process wherein the individual builds their own knowledge, stress the role of the individual learner. Critical analysis of the curriculum, the conditions relevant to its implementation, and the various ways in which the latter may be pursued, opens up the whole pedagogical discourse regarding working with children in Classes I-III as this pertains to the practical application of the statutory provisions regarding school practice. When it comes to the seeking the optimum solutions for didactic-educational work, and for effective upbringing, what is decisive is pedagogical competence, including awareness of the overall role played by the educating and teaching of children.*

*„ We should let children experience groping,  
extend their roots, experiment  
and drill down, find out and compare, (...)  
let them go on voyages of discovery  
- sometimes hard - but allowing to find  
the food, which will be useful for them.”  
Freinet, C.*

**Introduction**

XXI. century is a period of intense social, scientific and information changes that have an impact on the overall functioning of Polish education. They signalize the need of constant modernization of education, updating, reinterpretation of views on the education of the youngest students. The challenge of education today is to teach six-year-old children at school.

<sup>1</sup> Dr. hab. Jolanta Karbowniczek, prof.; Jesuit University Ignatianum in Cracow, Katedra Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Dziecka; [jkarbow@poczta.onet.pl](mailto:jkarbow@poczta.onet.pl)

<sup>2</sup> mgr Agata Tatara; Jesuit University Ignatianum in Cracow, Doktorant Akademia Ignatianum w Krakowie; [agata.tatara@wp.pl](mailto:agata.tatara@wp.pl)



This requires a lot of projects, activities and organizational changes. In the social and scientific discussion, there are many questions concerning the necessity of school education if the six-year-olds. The concept of readiness presented in his works D. Waloszek (2003, 2014). Readiness to learn, according to her, is the result of any developmental outcomes, interactions in the family and preschool environment, their quality until reaching the so called “school age”. About the school readiness in a multidimensional character, designated by the developmental tasks, wrote A. Brzezińska (1987) by making modifications to the views of S. Schuman (1962), she points to three main stages in the process of school maturity. Talents of the child and environmental and educational impacts, that affect the development of the entrepreneurship and child's own activity in different areas is the first step. Then, all of these factors influence the development of physical, mental and social development of the child. In the last stage, the level of development in these three areas determines the extent of the sensitivity and vulnerability of the child on the school type teaching. The school readiness is a term associated with the development of the child, but the criteria of readiness are derivative of the system of education: tasks, programs, conditions, requirements of the teacher and expectations of parents (Gruszczyk – Kolczyńska 1994, 2015). Considerations regarding school readiness, caused a situation where the education space between kindergarten and the school has a special importance. One of the assumption of lowering the school age is the maximum approximation of education and care standards in classes I-III of primary school with standards which children are exposed to when using the pre-school education. In the core curriculum of early childhood education (2014, p. 1), we read: *“general education in the primary school forms the foundation of education – the school gently introduces students to the world of knowledge, taking care of the harmonious intellectual, ethical, emotional, social and physical development (...) to ensure continuity of upbringing and education, teachers teaching in grades I-III of primary school should know the basis of pre-school education program”*.

The main aim of this article is to present some concepts that are the basis for constructing authorial programs of early childhood education and the implementation of program content, according to their assumptions. The inspiration for writing this article is the interest in contemporary curricula and conviction of the necessity of making discourses in teaching science in the field of educational theory and practice.

### **The early childhood education programs in the light of the theory of constructivism**

The role of modern education is to create conditions for constructing students' image of the world. A child should experience and perceive learning about the world in relative entirety in

the everyday school reality. In the assumptions of enactive education program in the process of constructing knowledge by younger students, it is important for the child to get acquainted with and experience "integrated" reality, both in terms of cognitive, emotional, social and action driven aspects. Accordingly, the Ministry of Education proposed the teachers curricula for the first grade of primary school: *Experiencing the world* in the work of M. Kędra and *Signposts of multi intelligent education* by M. Zatorska.

In the program *Experiencing the world* of M. Kędra a variety of methods, techniques and teaching resources for exploration activities in the first stage of education are presented. It considers the latest research in the field of neurodidactics, the author also presents a multifaceted process of teaching the youngest pupils, which should correspond with the natural development of their personality. The program includes a lot of inspiration drawn from the views of the French pedagogue, C. Freinet.

*Experiencing the world* results from a desire to build a better education, which in the world of communication and technological changes will exhibit values such as creativity, trust and cooperation. The program of *Experiencing the world* takes into account the concepts presented in the book *Revolution in learning* of G. Dryden and J. Vos. The researchers show how great role in the learning process of a man plays a period of time after the child's birth until the time when he finishes ninth year of life. In this publication, there are a number of interesting insights that undoubtedly allow to see the impact of the first years of life of the individual to the process of learning and acquiring knowledge. Authors (2000, p. 226) argue that fifty percent of the human capacity for learning is being developed in the first four years of life; another thirty percent evolves to eight years old. During these critical years the nerve pathways are created on which the whole future learning ability is based. Children are the best pedagogues, and parents are their first teachers. Children learn what they are experiencing with all their senses, so they must be properly stimulated. Our houses, beaches, forests, playgrounds, museums are excellent places for realizing this type of aims. Simple physical exercise can greatly assist the ability to learn. Learning, including learning to read, write and count, can and should be fun.

Returning to the program assumptions, the author of an innovative for Polish school program is leaving the concept of a formalized training model for constructive and dialogue education. In the program *Experiencing the world* the teaching content, in the limits of different areas of education, are assigned to the next classes. However, the final decision as to the manner of its implementation is left to the teacher, who refers to the assumptions of the *Fundamentals of the general education curriculum for early childhood education*.

In turn, M. Zatorska in the *Signposts of multi intelligent education* stresses that education aimed at children is based on respect for individual differences between them in all spheres of intellectual, emotional, social, mental and physical development. The Russian psychologist L. Wygotski hypothesized that development processes do not coincide with learning processes, that development processes are going in the wake of the learning processes that create a zone of proximal development. Zone of the current development of a child is a map of well mastered competences and maturing functions, and the zone of proximal development is an area to acquire competences that lie within its capabilities, while having a supporting social surrounding. This model of education is based on a subjective treatment of a child, showing respect, support and giving directions. Properly understood educational process assumes that the teacher not only provide the material specified in the core curriculum of general education, but also shows an awareness of the needs of the individual student, his intellectual potential, he can select the methods, forms of work and teaching aids, arrange a common educational space. It all directs the way student can achieve success. Contemporary Polish school is to prepare the student to independence, including independent learning, creating the right climate and friendly environment for development.

The *Signposts of multi intelligent education* program is based on the idea of constructivism and the theory of multiple intelligences of H. Gardner. Due to the fact that the Polish early childhood education seeks to ensure that teaching and learning, which support the development of the child, was based on a cognitive and socio-cultural constructivism and teaching should refer to the implementation of the program content by the teacher, we will introduce the reader to the assumptions of this trend. Constructivism is the process of building by an individual the actively acquired knowledge, to which a child gives a new meaning and significance. The only reasonable educational giving meaning is the independent way of giving meaning. The teacher is a competent organizer of the material environment, called a learning environment, that is conducive to a student research. D. Klus – Stańska (2002, p. 85.; 2006) formulates the main thesis of the constructivist teaching. According to her, learning is not about assimilating other people's ideas, but about the social constructing of the meanings. This thesis has its effects in thinking about the resources of knowledge as well as in the dialogue competences that serve this negotiating of meanings. Didactics oriented on the development of dialogue competence and on providing students with the opportunity to build complex, dialogically open, flexible meanings is looking for opportunities for the clash of perspectives, strategies, positions, points of view. According to L. Vygotsky (1971) constructing the meanings of given experiences requires mastering not only the language but also knowing the cultural context in which that

language is used. Developing cognitive structures are a cultural product arising through relationships with other people, especially in the early stages of development with their parents. Vygotsky uses the term: cultural tools, referring both to technological as well as psychological tools, on the one hand these are books, clocks, bicycles, calendars, pens, and on the other such concepts and symbols as language, literacy, math, research theories, and also such values like: speed, power, wind.

Another interesting theory is constructivism in the concept of Polish pedagogue S. Dylak, who for a proper support for this theory of knowledge considers, on the one hand the neurobiological theory of brain functioning, on the other, pedagogical concepts indicating the effectiveness of pedagogical action rules derived from assumptions of constructivism. The assumptions of constructivism emphasize the process by which a student creates and develops own knowledge. In practice of these assumptions, the directive is to create a curriculum that will be “a challenge to the current understanding of the world”. An important issue in the concept of S. Dylak is the neurodidactics, meaning brain-friendly learning. Practical concept of this theory is a source of interest of contemporary teachers of early childhood education.

In recent years, a lot of different characters and forms of constructivism appeared. Constructivist positions differ with each other causing many contradictions even on the basis of terminology. M. Wendland presented a theory of constructivism, mentioning many "constructivism" or about the "many faces" of constructivism. It is possible, however, to indicate a certain set of assumptions common to all of them. Constructivists are convinced that objects occurring in the world do not exist independently of the knowing subject. They are not so much discovered by them, but rather constructed in the cognitive process. Their conceptualization has an instrumentally useful character. It allows to master the world and, as a consequence, effective operation (Sikora 2007). In the literature one may encounter different opinions, according to which the origin of constructivism goes much deeper than just in the seventies of the twentieth century. What is true, sometimes from one extreme (minimal) often falls into another (maximalist) calling as "constructivist" thinkers so distant in time and the ideology of constructivism, like, for example. Heraclitus, Sextus, Empiricus, Benedict Spinoza, and Friedrich Nietzsche.

It is worth to considered an intermediate position, moderate, according to which the sine qua non of constructivism is the transcendentalism of Immanuel Kant, which can be considered as the oldest precursor and inspirer of constructivism.

In turn, M. Wendland believes that it is worth to take a look at the newer and more extensive proposal by T. Hug in 2004. T. Hug lists the following varieties of constructivism and their

main representatives: 1. philosophical (HR Fischer, N. Goodman), 2. radical (or cybernetic, E. von Glasersfeld H. von Foerster), 3. system (N. Luhmann PM Hejl), 4. neurobiological (H. Maturana, F. Varela, G. Roth), 5. socio-cultural (P. Janich, SJ Schmidt), 6. constructivism in the sociology of knowledge (P. Berger, T. Luckamnn P. Bordieau, K. Knorr-Cetina), 7. socio-psychological (K. Gergen), 8. psychological (P. Kruse, M. Stadler), 9. psychotherapeutic (L. Ciompi, F. Simon, P. Watzlawick), and 10. educational (Hug, 2004). M. Wendland also points to three main varieties of constructivist perspective: 1. social constructivism (including Piaget, Vygotsky, Papert), 2. cognitive constructivism (cognitive-oriented; radical constructivism, Schmidt, Glasersfeld) and 3. epistemological constructivism (methodological placed in the areas of sociology and philosophy, Berger, Luckmann, Kamlah, Zybertowicz, Kmita, Fleck, Kuhn).

The first of the proposed varieties is social constructivism. This variety is most inspired by the work of J. Piaget and L. Vygotsky and marks it most in psychology. Constructivists, referring to the views of J. Piaget, Vygotsky, J.S. Bruner, insist on building intrinsic motivation for learning. Among the varieties of constructivism, there are several opposing trends, however, all representatives of this concept are guided by the assumption that *“knowledge is to be active and every cognitive action leads to personal transformation of incoming information”*. Many constructivists assumes that the subject of constructing is any knowledge at all. After J. Piaget they are taking the concept of adaptation. Knowledge as a product of a man, is not so much an adequate “reflection”, mapping the world, but rather a creative adaptation to it. Knowledge understood in constructivism has eminently pragmatic character. First, a theory is created, a hypothesis, a world, and then the questions are asked: how it is useful for me in the given area? What of the empirical data and the results of empirical research can fit into my theory?

Radical constructivists remain relatively sceptical of “social constructivism”, especially in the version proposed by N. Luhmann, because they put the emphasis on individual human cognitive skills: knowledge is referred to herein as a self-organized (autopoietic) cognitive process running in the human brain structures. Another interesting theory is presented by S. Papert one of the world's greatest authorities in the field of education and in Poland known only as the creator of the language Logo. This eminent mathematician, cooperated for five years with J. Piaget. According to him, constructionism says that *“children don't get ideas they make ideas”*, but individuals who learn, create new ideas especially effective when they are actively engaged in constructing various types of artefacts - it could be a robot, poem, castle of sand, computer program, or anything else, that one can share with others and what can be subject to analysis and reflection. (Walat 2007). Constructionism places equal emphasis on three aspects

of cognitive development: mental (knowledge construction processes in the head of pupils), social (learning through cooperation and discussion with other people) and material (constructing material representation of abstract ideas).

Further in his article, A. Walat described the eight ideas of constructivism according to the concept of S. Papert. The first big idea is a learning by doing. We learn better when learning is part of practicing of what we are truly interested in. We learn most effectively when we can use what we have learned, to meet some current needs or desires. The second big idea applies to technology as building material. With technology, we can create much more interesting things, and by creating them, we can learn much more. This applies especially to digital technology: all machines, including for example computer-controlled Lego.

The third idea is the idea of a hard fun. We learn and we work best when we enjoy it. But fun and enjoying does not mean “easy”. Hard fun gives you the most satisfaction. Our sports heroes are working very hard to be the best in their discipline.

The fourth idea is the idea of learning how to learn. Many students believe that the only way to learn is that someone has to teach you. This is the reason for failures in school and in life. Nobody can teach you everything that you need to know. You have to take responsibility for own learning.

The fifth idea: give yourself adequate time to complete the task. Many students in the school are accustomed to the fact that someone tells them every five minutes or every hour: do this, do that, and now this. If someone does not dictate them what to do, they start to get bored. In life everything is different: to create something really important, you must learn to manage own time alone. This is the hardest lesson for many students.

The sixth idea, the most important of all: there is no success without failure. Nothing really important works the first time. The only way to achieve success is to carefully analyse what and why is not functioning properly. To succeed, you need to break free from the fear of mistakes. In the most recent assessment assumptions, one record has been introduced: the student has the right to make an error.

Seventh idea: do unto ourselves what we do unto our students. We learn throughout our lives. Although we have rich experience of working on multiple projects, each one is different and usually when working on another one, we cannot say in advance with all the details how it will work. It amuses us what we do, but we know that it is a hard work. Every difficulty is an opportunity to learn. The best lesson we can give to our students is to show them how we struggle to learn.

The eight great idea: we are entering the digital world where knowledge of digital technology is as important as reading and writing. So learning about computers is crucial for the future of our students. But the most important goal is to use them HERE AND NOW to learn other areas of education.

It turns out that among children taught by constructivist scholars, a higher frequency of mutual contacts has been reported, as well as greater resource experience. The study of genetic psychology of J. Piaget shows that the relationships which exist between effective (practical) and mental operations, are much stronger than it would seem on the basis of an assessment of an adult. J. Bruner described the representation or representation system as a set of rules in category of which, a unit creates some idea of the events, which they encountered. There are three types of representation systems, operating under the intellectual development of a man. They are: enactive, iconic and symbolic representation. The development consists in mastering the sequence of these three forms of representation, along with a partial translation of each to the other. Teaching must therefore be tailored to the child's development. In turn, in the Montessori educational system, the condition of the proper development of a child is to take into account in the process of bringing its mental properties and giving it proper educational space and friendly environment. Organized environment is the one that, on the one hand, meets the growing needs of the child, on the other hand allows him to realize them freely and without hindrance. Such environment favours developing and strengthening children's activities, shaping the talents, skills and interests, triggering internal motivation to act and learning, becoming more independent.

### **Cognitive theory in the program contents**

In today's early childhood education programs, it is worth to appeal to many cognitive theories when selecting the content of education. The theory of knowledge and teaching of L. Vygotsky is very interesting according to us. It assumes that in the process of children's education, the most important element is to develop learning skills, or preparing for use of their brainpower. The development of a child never goes with school teaching as a shadow behind the subject. Therefore, school achievement tests do not reflect the course of children's development.

Psychologists after many years of research came to the conclusion that for children to become successful at school and in adulthood they should develop in the early years of childhood three key skills: self-regulation, cognitive and communication skill. The skills of self-regulation - the child learns the skills to create and implement plans and the necessary

behaviours: body movement or stillness, focus, determination of behaviour, coordination of internal and external stimuli, determine the limits of one's body, control over their own behaviour. By forming such behaviours, a child acquires the ability to manage their own thoughts in a conscious, purposeful and planned way in order to proceed to more difficult tasks. A unit with a developed self-regulation can learn “on demand”: he learns when the teacher requires it, learns what the teacher said, a plan of the teacher becomes his plan, is interested and willing to try and take risks, willing to learn for own pleasure, is ready to sacrifice and perseverance.

Cognitive skills - include the intellectual and creative development. The program “Key to Learning” develops all kinds of intelligence in a child: mathematical-logical, physical, linguistic, visual-spatial, musical intrapersonal (reflective), interpersonal, natural. In addition to these areas of intellectual development, program also focuses on developing creativity or ability to find original solutions to problems.

Communicative skills - is acquiring the child's ability to understand others and be understood. This is achieved by: working in pairs, group reflection, teamwork, shared success, shared fun, or impersonating a child in the role of the designer, the inspector, the builder.

A reference to the cognitive and constructivist principles are the tasks stored in the core curriculum: *“The task of the school is to implement the curriculum focused on the child, on his individual development and learning opportunities (...) developing child's cognitive predisposition, shaping in a child a positive attitude to learning and developing curiosity in learning about the world around them and the quest for truth. The purpose of early childhood education is to support the child's development”* (Core Curriculum, App. 2, p. 6).

About personal experiences of a child, forming the building blocks of “everything” and the concepts and skills wrote E. Gruszczyk – Kolczyńska, claiming that everything starts from experience, and during their processing, a child should talk a lot. These concepts emphasize student activity and dynamism of differentiated ways of teaching - learning, for which called, among other things, J. Dewey and E. Claparede. Modern teaching primarily draws attention to the student's research process in which, during testing, his mind creates new concepts, acquire new experiences, skills. The content of education, recorded in the latest core curriculum of 30.05.2015 is of a functional character, which emphasizes the importance of the students in the school. The teacher plans the teaching way. His autonomy in this regard is assumed.

Methods of teaching - learning take into account such activity of the students, which contain movement, handling and instrumental activities. In teaching mathematics, a child alone



performs the way from specific activities, observing and analysing its results to symbolic representation. This procedure is called pictorial, preliminary mathematization of the real situation (Gruszczyk – Kolczyńska, 2014). Early school education is a fundamental and propaedeutic developmental, educational and instructive stage, which develop in the minds of children a kind of intellectual schemes which they will use for the rest of their lives. The ability of classification, causal-effective reasoning and prediction of what might happen is being shaped.

### **Didactic - educational program trends**

Assumptions of the curriculum concerning the smooth transition of the child from kindergarten to the school refer to the concept of J. A. Komeński, who believed that the main aim of pre-school education is to prepare for school. This Czech pedagogue presented in the *School of motherhood* the relationship between learning in pre-school childhood and learning in school childhood. His thoughts are included in the modern concept of starting school.

In the critical discussion on the program of early childhood education D. Waloszek (2014) states that the content of the curriculum for pre-school and school education do not have a clear reference to the philosophy of a contemporary man. Against this background, the criticism of eclecticism, confusion, contamination meanings is founded. The record about maximizing the development potential of student's individual needs, is at odds with focusing education on social skills, important for success in life of modern man. The above criticism justifies to say that modern culture is more often called a culture of narcissism, which resulted in a situation where the development of educational thought is connected with the cult of the individual and excessive expansion of a strong ego. Therefore, in addition to the discussion about the method, we should start the discussion of the subject the student. In this pedagogical discourse, especially important are pedagogical researches conducted in Poland by K. Węc. When seeking solutions to today's education K. Węc (2012) hypothesized that we should come to some kind of initiatory experiences. The reflections are based on the context of Lacanian psychoanalysis, which assumes that entity and its desire set up a centre of educational activities, can bring positive results. Experience, agitation and initiation have a chance to stop the alienation of the subject and withdraw from inter subjective relationships. The challenge for education is the involvement of subject in the educational process and to achieve its desire to demand - not only in the pursuit of the intended subject of knowledge.

In the concept of pedagogy the difference in the perception of the so-called real communication is visible, assuming that the purpose of the entity involved in the education system is the interest in the subject of knowledge, the meaning of which was determined by self-realization, self-development and self-actualization. The teacher could transform the demand of “teach me” in demand: “let me learn” or “do not make me” into “let me create”. Thus, the intervention has to result in a question arising and circulating between student and teacher (Węc 2014).

Teacher in light of contemporary trends in teaching and education is to induce a juvenile to speak, to multidirectional communication and dialogue. According to the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on the key competences for learning throughout life (2006/962/WE) developing key competences, both in the context of school education and learning strategies throughout life has become one of the most important priorities for education. Communication in the mother tongue is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking and reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts - in education and training, work, home and leisure. Language competences are referred by psychologists as the basic. As it is rightly observed by K. Węc (2012), the development of language and social competences will be possible only if the student finds themselves in society, by reference to the *Ideal I*, which constitutes its relationship to other people. L.S. Vygotsky is the creator of the theory of the development of the human psyche, according to which mental development is conditioned by historical-social processes. This historical - social nature is primarily a language, whose characters are formed in the course of human social activity, enabling the development of human thought and transforming, in this way, the external forms of behaviour in the interior forms. According to Vygotsky (1971) speech is originally created as a tool to communicate with the surrounding people. It was only later, when it is transformed into inner speech, it becomes the main way of his thinking, his inner mental function. The research carried out by Baldwin, Rignano and Piaget have shown that at first it starts from the dispute in a childhood and need to justify own thoughts, and only later a child is starting to make considerations, as some kind of background for inside activity, which feature is that it teaches to realize and check own thoughts. *“By nature, we are happy to believe word for it - says J. Piaget - and only in the course of social intercourse there is a need to verify and confirm a thought”*.

The introduction of the theory of L. S. Vygotsky as a method of teaching in early childhood education undoubtedly supports the development of children and thereby becomes an effective

method of teaching. Education should stimulate the initiative, grow interests, stimulate the child readiness to undertake new activities, and develop the ability to self-education and self-improvement. In the face of excessive focus of teachers on the program, which, inter alia, results from social expectations in the context of the highest EWD, rankings of schools, the test results after completing a given level of education, external evaluations – upbringing remains a neglected sphere of education. D. Waloszek believes that “*there are indications that pedagogy is in a gridlock. It cannot remain in the circle of tradition, is not able to come forward. Postmodern ambiguity has led educators to withdraw from the main object of study, which was, until recently, upbringing. This situation resulted in dysfunctions of schools in this area. Few have proposed solutions, for example, B. Śliwerski*”.

One should also not ignore the on-going dispute about the shape of early childhood education. Unsatisfactory learning outcomes in Poland brought back the discussion on integrated education - the main form of early childhood education. Calls for a separation of mathematical education of integrated education is heard more often. A supporter of this concept is E. Gruszczyk - Kolczyńska.

Program trends mentioned above are especially recommended by the Polish Ministry of National Education. However, we should not forget about the directions in search of innovative methodological concepts included in pedagogy as an alternative education. These will include school based on the Montessori or C. Freinet system, or in a project of the Wrocław School of the Future.

#### **BIBLIOGRAPHY**

- Balicki B., Lewiński D., Ryż B., Szczerbuk E. (red., 2012). *Radykalny konstruktywizm. Antologia*. Wrocław:Wyd. Gajt,
- Bruner J. S.(1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państw. Instytut Wydawniczy
- Brzezińska A. (1987). *Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. Poznań: Wydaw. Naukowe UAM.
- Dylak S. (é. n..) *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. file:///C:/Users/Marcin/Downloads/konstrukcja/pdf, (18.06.2015).

- Gruszczyk-Kolczyńska E.(2015). O złej jakości edukacji matematycznej dzieci i błędach merytorycznych w pierwszym dziecięcym podręczniku *Nasz elementarz*. Jakie działania trzeba podjąć, aby to zmienić na lepsze. *Ruch Pedagogiczny*, 2015, nr 1, pp. 97–110.
- Gruszczyk-Kolczyńska (ed. 1994). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Hug, Theo (2004). Konstruktivistische Diskurse und qualitative Forschungsstrategien. In: Moser, S. (ed.). *Konstruktivistisch Forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 121–144.
- Janicka–Panek T., Pieniążek A., Zaborek R. (2013). *Szkoły kreatywnych umysłów. Program edukacji wczesnoszkolnej.*; Kielce: Wyd. Grupa Edukacyjna S.A.
- Jurewicz A. (2013). Kilka uwag na temat uczenia się, In: E. Tołwioska-Królikowska (red.). *Z malej szkoły w wielki świat.*, Warszawa: Federacja Inicjatyw Oświatowych
- Klus-Stańska D. (2006). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. In: Kuźma E., Madejski J., Skendro A., (red.). *Konstrukttywizm w badaniach literackich. Antologia*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas
- Lunenburg, F.C. (1998). Constructivism and technology: Instructional Designs for Successful Education Reform. *Journal of Instructional Psychology*, v25 nr 2, pp. 75–81.
- Michalak R., Misiorna E. (2006). *Konteksty gotowości szkolnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2008). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, Rozporządzenie. MEN [online] [https://bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2008/12/projekt\\_rozporzadzenia\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](https://bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2008/12/projekt_rozporzadzenia_20081223_zal_2.pdf) [z dn. 30 maja 2014 r.]
- Okoń W. (1998). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: „Żak”
- Pałubicka A., Kowalski A.,(red., 2003). *Konstrukttywizm w humanistyce*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram
- Petty G. (2010). *Nowoczesne nauczanie : Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli. [online] [http://g.ekspert.infor.pl/p/dane/akty\\_pdf/DZU/2012/205/1196.pdf#zoom=90](http://g.ekspert.infor.pl/p/dane/akty_pdf/DZU/2012/205/1196.pdf#zoom=90)
- Sikora M. (2007). *Problem reprezentacji poznawczej w nowożytnej i współczesnej refleksji filozoficznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza

- Standards for Staff Development* (2001). Dallas: The National Staff Development Council.  
[online] [https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/pa/3\\_PDPartnershipsandStandards/NSDCStandards\\_No.pdf](https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/pa/3_PDPartnershipsandStandards/NSDCStandards_No.pdf)
- Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw* (Dz. U. z 2013 r. poz.1265). [online] [http://g.ekspert.infor.pl/p/dane/akty\\_pdf/DZU/2013/205/1265.pdf#zoom=90](http://g.ekspert.infor.pl/p/dane/akty_pdf/DZU/2013/205/1265.pdf#zoom=90)
- Walat A.( 2007). O konstrukcjonizmie i ośmiu zasadach skutecznego uczenia się według Seymoura Paperta. "MERITUM", nr 4 (7), pp. 8–13.
- Waloszek D. (2003). *Pytania o edukację*. Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
- Waloszek D. (2014). *Między przedszkolem a szkoła : Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak Jacek Śnieciński
- Wendland M.(2013). Wiele twarzy konstruktywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje. *Czasopismo naukowe „Kultura i Historia”*, nr. 24. [online] [www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/5004](http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/5004) [dostęp: 19.06.2015.]
- Węc, K. (2012). *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej : konteksty nie tylko Lacanowskie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Wygotski L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

MORAVECZ MARIANNA<sup>1</sup>**Tanulmányi eredményesség az iskolán kívüli sportfoglalkozások függvényében (2016-os OKM adatok alapján)**

*Tanulmányunk célja, hogy a 2016-os OKM-adatbázis 10. évfolyamos tanulói kérdőíveinek elemzése alapján rávilágítsunk a diákok iskolán kívüli sportfoglalkozásokon való részvételének és tanulmányi eredményességének a kapcsolatára. Az iskolán kívüli különórák és magánórák tekintetében a sportfoglalkozások tűnnek a legnépszerűbbnek a diákok körében. Elemzésünkben a nemek arányát és a tanulmányi átlagot vizsgálva kutattuk, hogy kik részesítik előnyben a sportfoglalkozást az extrakurrikuláris tevékenységek vonatkozásában. A nemek és a tanulmányi átlag tekintetében elmondható, hogy a fiúk és a jobb tanulmányi átlaggal rendelkezők vesznek részt inkább sportfoglalkozásokon, szemben a lányokkal és a rosszabb tanulmányi eredményt elérő diákokkal. Kutatási témánkat az OKM-adatbázisból, ilyen nézőpontból még nem vizsgálták, így reményeink szerint felvázolhatjuk a mai középiskolai generáció iskolán kívüli sporttevékenységének és tanulmányi eredményességének az alapvető összefüggéseit.*

**Bevezetés**

Napjainkban az ifjúság körében a felnőttektől eltérő értékvilág egyértelműen az élménycentrikus, posztmodern értékek felé irányul. Az élsport felől a fiatalok a közvetlen élményt adó szabadidősport irányába haladnak (Bodnár–Perényi, 2016). A fiatalok önálló társadalmi közösséggé formálódnak. Kulturális és szabadidő eltöltési szokásaik, mindennapi tevékenységeik teljesen eltérnek minden más társadalmi csoporttól. A sportnak, mint a szabadidő-eltöltés aktív formájának, meghatározó jelentősége van a fiatalok életében. Az eredményesség-koncepciók meghatározásakor fontos szerepe van a tanítási és tanulási környezetnek, amelybe nemcsak a formális és nem formális tanulási folyamatok, hanem annak társas és szervezeti kontextusai is beletartoznak (Pusztai, 2016).

Coleman (1961) társadalmi tőke elméletét a középiskolás tanulókra vonatkoztatva megállapítható: a sport, mint extrakurrikuláris tevékenység, hozzájárulhat a diákok iskolai kapcsolatépítéséhez mind tanáraikkal, mind tanuló társaikkal egyaránt. A sportoló középiskolás intézményét képviseli a versenyeken, az általa elért eredményt pedig dicséret, egyfajta nimbusz kíséri.

<sup>1</sup> PhD hallgató, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program – Tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézet; moraveczmarianna@gmail.com

Ezeknek a fiataloknak, sporteredményeik elismertsége révén, növekszik a társadalmi tőkéje, ami tanulmányi eredményességükre is pozitívan hathat. A sportolási eredményességet és a sportolás pozitív hatását szintén többen vizsgálták. Ács és munkatársai (2011) az egészség megőrzés érdekében tett folyamatként írták le a sporttal szemben támasztott társadalmi elvárást, amely a testi, lelki és a szellemi fejlődést egyaránt szolgálja (Csányi és Révész, 2015). Keresztes és munkatársai (2006) kutatásukban rámutatnak, hogy a középiskolás fiatalok sportolási aktivitása csökkenést mutat a gyermekkorhoz képest. A fiúk és a lányok fizikai aktivitásában egyúttal lényegi különbségekre hívják fel a figyelmet. A szerzők szerint az életkor és a nem hatást gyakorol a fizikai aktivitás szintjére. További kutatási eredmények is megerősítik (Perényi, 2011, 2014; Hamar, 2012; Kovács, 2016), hogy a sport a fiúk körében gyakoribb, mint a lányok esetében. Hamar és Karsai (2008) keresztmetszeti elrendezésben vizsgálta a 11-18 éves diákok (N=2840) testneveléshez kötődő affektivitását. Ez alapján a fiúk elfogadóbb hozzáállást, beállítódást mutatnak, mint a lányok; a pozitív érzelmi telítettség elsősorban a lányok körében csökken nagymértékben az életkor előrehaladásával. A korábbi kutatások összefüggései nem egyértelműek a sportolás és az eredményesség közötti kapcsolat tekintetében (főként a középiskola felső tagozatán és a felsőoktatásban tanulók esetében) – egyes vizsgálatok a sport pozitív (Castelli et al., 2007), mások pedig a negatív (Maloney–McCormick, 1993) hatására mutatnak rá, illetve vannak olyan kutatások, amelyek nem találtak összefüggést e két változó között (Fisher et al., 1996). Shephard és Trudeau (2013) megvizsgálták a sport és tanulmányi teljesítmény kapcsolatáról szóló tanulmányokat, s ők inkább több pozitív összefüggést mutattak ki, mint negatívát vagy semlegest. Arra az eredményre jutottak, hogy főként az általános iskolában a fizikai aktivitáshoz kapcsolódó programok csak kis mértékben járulnak hozzá a jobb teszteredményekhez, viszont nagymértékben javították a tanórai teljesítményt a kognitív funkciókra gyakorolt pozitív hatás révén.

Kutatási témánkat az OKM-adatbázisból, ilyen aspektusból korábban nem vizsgálták, így reméljük sikerül mintegy pillanatfelvételt adni a mai középiskolai generáció iskolán kívüli sporttevékenységének és tanulmányi eredményességének az alapvető összefüggéseiről.

### **A téma aktualitása**

A kutatási eredmények alapján az Egészségügyi Világszervezet ajánlása (World Health Organization, [WHO], 2010) szerint a gyermekeknek és a serdülőknek naponta legalább 60 perc, legalább közepes erősségű testmozgásra van szükségük, legalább heti három alkalommal. Ezek mentén az HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) felmérése rámutat arra a tényre,

miszerint a magyar iskoláskorú fiataloknak kevesebb mint 20%-a mozog eleget (Halmai és Németh, 2010). A kutatás szerint a magyar fiatalok iskolán kívüli fizikai aktivitásban való részvétele a korosztály előrehaladtával jelentősen csökken, kifejezetten a lányok esetében. A kutatásban arra a kérdésre adott válaszok alapján, hogy a tanulók hetente hány órát mozognak iskolai tanórákon kívül intenzíven, a fiúk 56,8%-a, míg a lányok 36%-a jelölte be a legalább 2 órát (Halmai és Németh, 2010). A Magyar Ifjúság 2016-os adatai alapján a fiatalok 36%-a válaszolta azt, hogy a kötelező testnevelés órán kívül is sportol. A 2000 és 2016 közötti időszakot tekintve elmondható, hogy ezen a téren 2016-ra megállt a 2004 óta tapasztalható csökkenés. A fiataloknak több mint fele (64%) nem végez rendszeres testmozgást. Az Országos Sportegészségügyi Intézet (2012) kutatása szerint a magyar tanulók jelentős része nem mozog naponta elegendő mennyiséget. Az iskolán kívüli sportolás elemzését hátráltatja, hogy nem tudunk pontos adatokat a heti edzések, mérkőzések intenzitásáról, gyakoriságáról. Mikulán (2013) megállapítja, hogy az iskolán kívüli sport a tanulók kevesebb mint felénél járul hozzá az elegendő napi fizikai tevékenységhez. Sok diák esetében a testnevelés óra jelenti az egyetlen lehetőséget a minőségi fizikai tevékenységre. Ezzel párhuzamosan megállapítható, hogy a serdülők zöme túl sok időt tölt fizikailag passzívan, a képernyő előtt ülve. Ez a folyamat előrevetíthető volt a technika rohamos fejlődésével. A mai, az úgynevezett Z-generáció tagjait, a „digitális bennszülötteket” főként a virtuális térben való „aktivitás” jellemzi (Ságvári, 2012). Figyelembe véve azt is, hogy az ülő életmódnak csak egy szelete a képernyőhasználat, a fiatalok zöme szabadideje nagyobb részét fizikailag passzívan tölti el, amely hosszútávon egészségveszélyeztető hatású lehet.

Napjainkban sok vita zajlik arról, hogy mennyi lenne az ideális mozgásmennyiség a fiatalok számára az iskolán belül és azon kívül is. A mindennapos testnevelés bevezetése fontos mérföldkő volt a tanulók fizikai állapotának a javítása érdekében (Mikulán, 2013). A közoktatásban lehetőség kínálkozik a tanulók személyiségének fejlesztésére, ahol értéként jelenik meg az egészség és a szabadidő hasznos eltöltése is (Révész és Csányi, 2015). Tanulmányok sokasága igazolja, hogy a testnevelés nemcsak a napi fizikai aktivitáshoz járul hozzá, hanem az aktívabb életmód felnőttkori fenntartásához is. Segíti a fiatalok testsúlyának optimális szinten tartását, javítja a pszichés jóllétüket, valamint a diákok iskolai teljesítményének számos elemére gyakorol pozitív hatást (Mikulán, 2013).

A fiatalokat különböző oktatáspolitikai változások befolyásolták szabadidős elfoglaltságaik alakításában az elmúlt évtizedekben. A kétszintű érettségi bevezetése, a felvételi rendszer változásai (napjainkban a felsőoktatásba való bekerülés alapjául szolgáló nyelvvizsga-követelmény), valamint az állandó versenyhelyzet mind befolyással voltak iskolán kívüli szokásaik alakításában.



## **Anyag és módszer**

Az évente megrendezett Országos kompetenciamérésben a közoktatási intézmények minden 6., 8. és 10. évfolyamos diákja részt vesz. Jelen kutatás a 2016-os OKM-adatbázis 10. évfolyamos tanulói kérdőíveinek az elemzésére épít. Mivel az Országos kompetenciamérés tanulói kérdőíve a tantárgyak kedveltsége kapcsán nem kérdez rá a testnevelés tárgyra, ezáltal nem rendelkezünk olyan adatokkal, melyek a testnevelés kedveltségét mutatnák. Az adatbázis azonban tartalmaz az iskolán kívüli különórák kedveltségére utaló adatokat („Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból?”). A diákok a kérdőívben felsorolt magánórák közül a sportfoglalkozásokat jelölték be legnagyobb arányban. Kutatásunkban keresztábra segítségével vizsgáltuk a sportfoglalkozásokon való részvétel és a nem változó közötti összefüggést. Feltérképeztük, hogy a nemek arányát tekintve kik részesítik előnyben a sportfoglalkozást az extrakurrikuláris tevékenységek tekintetében. A sport különórák és nemi összefüggések vizsgálata során, varianciaanalízis alkalmazásával, elemeztük a tanulmányi eredményesség és az iskolán kívüli sporttevékenységben való részvétel összefüggéseit. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy van-e összefüggés a tanulmányi átlag és az iskolán kívüli sportfoglalkozás között?

## **A kutatás célja és hipotézisei**

Tanulmányunk célja, hogy a 2016-os OKM-adatbázis 10. évfolyamos tanulói kérdőíveinek elemzése alapján, rávilágítsunk a diákok iskolán kívüli sportfoglalkozásokon való részvételének és tanulmányi eredményességének a kapcsolatára. Elemzésünkben a nemek arányát és a tanulmányi átlagot vizsgálva kutattuk, hogy kik részesítik előnyben a sportfoglalkozást az extrakurrikuláris tevékenységek vonatkozásában.

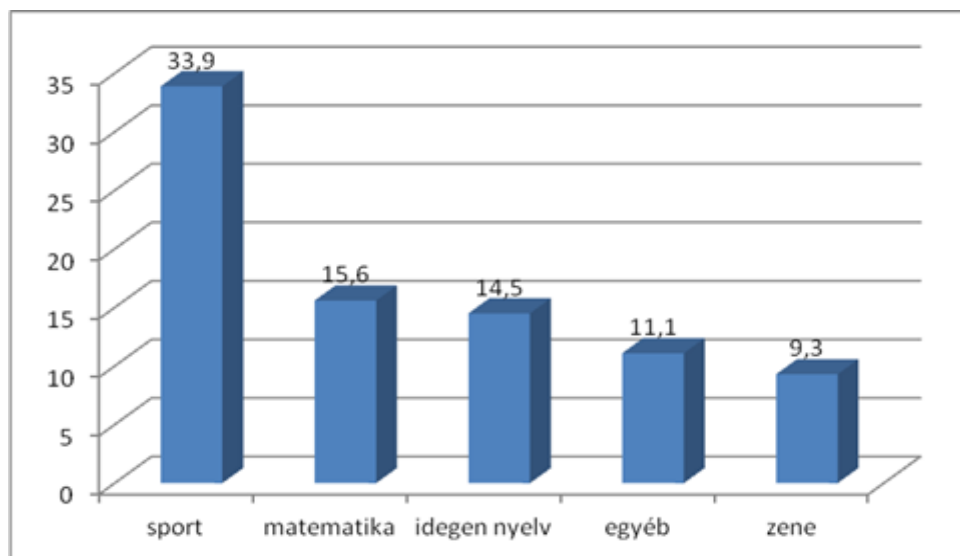
Hipotézis 1.: A diákok körében népszerűek az iskolán kívüli sportfoglalkozások (Fintor, 2019).

Hipotézis 2.: A fiúk többet sportolnak, mint a lányok (Perényi, 2011, 2014; Hamar, 2012; Kovács, 2016). Feltételezzük, hogy az iskolán kívüli sportfoglalkozásokon is elsősorban fiúk vesznek részt (Hamar és Karsai, 2008).

Hipotézis 3.: A sportolók jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, mint a nem sportoló fiatalok (Kovács, 2015; Kovács, 2018). Feltételezzük, hogy azok, akik az oktatási intézmény falain túl is sportolnak, jobban teljesítenek az iskolában..

## Eredmények

Első hipotézisünk a sportfoglalkozásokon való részvételt vizsgálta, amelynek összesítését az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A különórákon, magánórákon való részvétel (%-ban) (OKM 2016, N=88382)

Az 1. ábra alapján látható, hogy a diákok, a kérdőívben felsorolt különórák és magánórák közül, a sportfoglalkozásokon vesznek részt a legnagyobb arányban. Arra, hogy ez pontosan milyen sporttevékenység (versenysport, hobbysport stb.), és milyen gyakorisággal vesz részt ebben a diákok, az adatbázis nem ad választ. Az azonban látható, hogy a legnépszerűbb a sport, melyet a matematika (15,6%), az idegen nyelv (14,5%), az egyéb különórák (11,1%) és a zenei különórák (9,3%) követnek. Hipotézisünk tehát beigazolódott: az iskolán kívüli különórák és magánórák tekintetében a sportfoglalkozások tűnnek a legnépszerűbbnek a diákok körében.

Második hipotézisünkben feltételeztük, hogy az iskolán kívüli sportfoglalkozásokon elsősorban fiúk vesznek részt. A következőkben keresztábla segítségével vizsgáljuk a sportfoglalkozásokon való részvétel és a nem változó közötti összefüggést.

Neme		Külön sportfoglalkozásra nem jár	Jár külön sportfoglalkozásra
<b>Fiú</b>	Százalék	46,8	53,9
	Elemszám	21630	12776
<b>Lány</b>	Százalék	53,2	46,1
	Elemszám	24563	10921
<b>Összesen</b>	Százalék	100	100
	Elemszám	46193	23697

**1. táblázat Iskolán kívüli sportfoglalkozáson való részvétel nemi bontásban ((OKM 2016, N=69890) (p=0,000)**

Az 1. táblázat alapján megállapítható, hogy szignifikáns az összefüggés a nem és a sportfoglalkozásokon való részvétel között. A sportfoglalkozásra járók 53,9%-a fiú, 46,1%-a pedig lány; azoknak, akik nem járnak iskolán kívüli sportalkalmakra, 46,8%-a fiú és 53,2%-a lány. Látható tehát, hogy több fiú jár az iskolán kívül sportolni, mint lány. Hipotézisünk, mely szerint az iskolán kívüli sportfoglalkozásokon elsősorban fiúk vesznek részt, beigazolódott. Kutatási adataink megerősítik a korábbi vizsgálatokat (Perényi, 2011; 2013; Hamar, 2012; Kovács, 2016): a nemek vonatkozásában továbbra is a fiúk részesítik előnyben a sportfoglalkozást az extrakurriculáris tevékenységek tekintetében.

A sport különórák és nemi összefüggések feltárása során vizsgáltuk a tanulmányi eredményesség és az iskolán kívüli sporttevékenységben való részvétel összefüggéseit (2. táblázat).

		Előző év végi tanulmányi átlag
<b>Járt sportra</b>	Átlag	4,173
	Elemszám	20407
<b>Nem járt sportra</b>	Átlag	3,917
	Elemszám	37949
<b>Összesen</b>	Átlag	4,007
	Elemszám	58356
<b>Anova</b>		0,000

**2. táblázat Az iskolán kívüli sporttevékenységben való részvétel és a tanulmányi átlag összefüggései (OKM 2016, N=58292) (p=0,000)**

Harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy azok a tanulók, akik az oktatási intézmény falain túl is sportolnak, jobb tanulmányi eredménnyel bírnak.

A varianciaanalízis eredményei alapján szignifikáns összefüggés mutatható ki az iskolán kívüli sportfoglalkozásokon való részvétel és az előző év végi tanulmányi átlag között (p=0,000). Az adatok azt mutatják, hogy azok a diákok, akik iskolán kívül is sportolnak, jobb tanulmányi átlaggal rendelkeznek, mint nem sportoló társaik. A megkérdezett diákok átlagosan 4,0-es tanulmányi átlagról számoltak be. Az iskolán kívül sportolók 4,1-es tanulmányi átlagúak,

míg a nem sportolók 3,9 átlagot értek el az előző év végén. Harmadik hipotézisünk is beigazolódt, miszerint a sportolók iskolai eredménye jobb, mint a nem sportoló társaiké. Jelen kutatásunk tovább erősíti azon vizsgálatok eredményét, melyek szerint a sportolás és az eredményesség közötti kapcsolat tekintetében a sport pozitív hatást vált ki (Castelli et al., 2007; Shephard és Trudeau, 2013).

### **Összegzés**

A kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljuk egy eddig feltáratlan aspektus mentén - az OKM-adatok alapján - az extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel és a tanulmányi eredményesség közötti alapvető összefüggéseket, különös tekintettel az iskolán kívüli sportfoglalkozásokra.

Megállapítható, hogy a diákok körében az iskolán kívüli sport különórák és magánórák igen népszerűek. A nemek és a tanulmányi átlag tekintetében látható, hogy a fiúk és a jobb tanulmányi átlaggal rendelkezők vesznek részt inkább sportfoglalkozásokon, szemben a lányokkal és a rosszabb tanulmányi eredményt elérő diákokkal. A tanulmányi átlag és az iskolán kívüli sportfoglalkozás között is szoros az összefüggés: elsősorban a jobb tanulmányi átlagú diákok vesznek részt külön sportórákon.

Kovács (2015) kutatása alapján megállapítja, hogy egyértelműen igazolódt a szabadidő-sportolók esetében a fejlődési modell, továbbá Coleman társadalmi tőke elméletének az érvényessége, elsősorban a sportolás személyiségfejlesztő és társas jellegének köszönhetően. Eredményei, mely szerint a sportolásnak pozitív hatása van a tanulmányi eredményességre, összhangban állnak Hartman (2008), Castelli és mtsai. (2007), Miller és mtsai (2007) korábbi kutatási eredményeivel. Trudeau és Shephard (2008) szerint a szabadidőben vagy extrakurrikuláris programként végzett sportolás növeli az iskolához való kötődést, önbizalmat ad, s ezek fontos szerepet játszanak a tanulmányi eredményességben.

További vizsgálatokat kíván a szocioökonómiai összefüggések feltárása, hiszen többek között Keresztes és munkatársai (2006) is rávilágítanak arra, hogy a szülők iskolai végzettsége, munkaköri szintje és besorolása, illetve a társadalmi hovatartozás szignifikánsan befolyásolja a fizikai aktivitás szintjét. Eredményeik szerint többet sportolnak a fiúk, közülük is azok, akik nagyobb városban élnek, akiknek jó a tanulmányi eredménye, akiknek az édesanyja magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, illetve akiknek az édesapja vállalkozóként dolgozik. Jelen írás még nem tér ki a társadalmi háttérváltozók vizsgálatára, ezeket a mélyebb összefüggéseket egy következő tanulmányban szeretnénk bővebben feldolgozni.

**BIBLIOGRÁFIA**

- Ács, P. – Borsos, A. – Rétsági, E. (2011). *Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről*. Budapest, Magyar Sporttudományi Füzetek
- Bodnár, I. – Perényi, Sz. (2016). Értékháló az iskolai testnevelés körül In: Kovács, K. (szerk.) *Értékteremtő testnevelés : Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében* Debreceni egyetemi Kiadó pp. 101–111.
- Castelli, D. M. – Hillman, C. H. – Buck, S. M. – Erwin, H. E. (2007). Physical Fitness and Academic Achievement in Third and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 29. pp. 239–252. DOI: [10.1123/jsep.29.2.239](https://doi.org/10.1123/jsep.29.2.239)
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. The Free Press, New York
- Csányi, T. – Révész, L. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai - Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest
- Fintor, G. (2019). *Implementáció és tanulói attitűdök. A mindennapos testnevelés funkciója egy hátrányos helyzetű régió iskoláiban*. Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó
- Fisher, M. – Juszcak, L. – Friedman, S. B. (1996). Sports participation in an urban high school: academic and psychologic correlates. *Journal of Adolescence Health* 5. pp. 329–340. DOI: [10.1016/1054-139X\(95\)00067-3](https://doi.org/10.1016/1054-139X(95)00067-3)
- Halmai, R. – Németh, Á. (2011). Fizikai aktivitás és szabadidős tevékenységek. In Németh, Á. és Költő, A. (szerk.), *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés* (pp. 26–31). Budapest: Országos Gyermekek egészségügyi Intézet
- Hamar, P. – Karsai, I. (2008). Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11-18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia* 108 (2) pp. 135–147.
- Hamar, P.– Versics, A. – Adorjáné Olajos, A. – Karsai, I. (2012). 11-18 éves magyar és erdélyi tanulók iskolai testnevelés kötődés vizsgálatának összehasonlító elemzése című tanulmányról. *Magyar Sporttudományi Szemle* 13. pp.10–15.

- Hartmann, D. (2008). *High School Sports Participation and Educational Attainment: Recognizing, Assessing and Utilizing the Relationship. Report to the LA84 Foundation.* [online] <http://www.la84foundation.org/9arr/ResearchReports/HighSchoolSportsParticipation.pdf> [Letöltve: 2019. 05. 20.]
- Keresztes, N. – Pikó, B. (2006). A dél-alföldi régió ifjúságának fizikai aktivitását meghatározó szociodemográfiai változók. *Magyar Sporttudományi Szemle.* 1: pp.7–12
- Kovács, K. (2015). *A sportolás, mint támogató faktor a felsőoktatásban.* Debrecen: CHERD Oktatókutatók könyvtára
- Kovács, K. (2016). Közép-kelet-európai hallgatók sportolásának szocio-kulturális jellemzői In: Kovács, K. (szerk.), *Értékkeremtő testnevelés : Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében.* Debreceni Egyetemi Kiadó pp. 175–187. DOI: [10.5484/ertekteremto\\_testneveles](https://doi.org/10.5484/ertekteremto_testneveles)
- Kovács, K. E. (2018). The relationship between health-awareness and academic achievement on a national representative sample. *HERJ* 1–4.
- Maloney, M. T. – McCormick, R. E. (1993). An Examination of the Role That Intercollegiate Athletic Participation Plays in Academic Achievement: Athletes Feats in the Classroom. *The Journal of Human Resources* 3. pp. 555–570. DOI: [10.2307/146160](https://doi.org/10.2307/146160)
- Mikulán, R. (2013). Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle,* 7-8: pp. 48–70
- Miller, K. E. – Melnick, M. J. – Barnes, G. M. – Farrell, M. P. – Sabo, D. (2007). Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race and Adolescent Academic Outcomes. *Social Sport Journal* 2. pp. 178–193. DOI: [10.1123/ssj.22.2.178](https://doi.org/10.1123/ssj.22.2.178)
- OSEI (Országos Sportegészségügyi Intézet) (2012). Forgalmi adatok – Országos Sportorvosi Hálózat. 2012. évi beszámoló jelentés. In: Schiszler, G. (szerk.): *Összefoglaló jelentés a 2010/2011. tanévben végzett iskola-egészségügyi munkáról* [online] [http://www.ogyei.hu/upload/files/2010\\_2011\\_évi\\_iskolaegészségügyi\\_jelentés.pdf](http://www.ogyei.hu/upload/files/2010_2011_évi_iskolaegészségügyi_jelentés.pdf)
- Perényi, Sz. (2011). Sportolási szokások. Sportolási esélyek és változástrendek. In: Bauer, B. és Szabó, A. (szerk.): *Arctalan (?) Nemzedék.* Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó pp. 159–184
- Perényi, Sz. (2014). A magyar fiatalok sportolási szokásai. In Perényi Szilvia (szerk.): *A mozgás szabadsága! A szabadidősport társadalmi, gazdasági és egészségügyi megközelítései. Elméletek és kutatási eredmények a gyakorlat szolgálatában.* Debrecen, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar. pp. 48–64

- Pusztai, G. (2016). Az intézményi hatás és forrásai. In: Pusztai, G. – Bocsi, V. és Ceglédi, T. (szerk.): *A felsőoktatás hozzáadott értéke. Közéltések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* Nagyvárad-Budapest: Partium Könyvkiadó. pp. 112–136
- Ságvári, B. (2012). A net-generáció törésvonalai – Kultúrafogyasztás és életstílus-csoportok a magyar 20–29 év közötti fiatalok körében. In: Tóth-Mózer, Sz. - Lévai, D. - Szekszárdi, J. (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia*. Tanulmánykötet pp. 25–33.
- Shephard, J. R.- Trudeau, F. (2013). Quality Daily Physical Education for the Primary School Student: A Personal Account of the Trois-Rivières Regional Project, *Quest*, 65. 1. pp. 98–115. DOI: [10.1080/00336297.2012.749800](https://doi.org/10.1080/00336297.2012.749800)
- Trudeau, F.- Shephard, J. R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5 (1), 10. DOI: [10.1186/1479-5868-5-10](https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10)
- World Health Organization (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health* (p. 57). Geneva: World Health Organization

*MORAVECZ, MARIANNA*  
 LEARNING SUCCESS IN OUT-OF-SCHOOL SPORTS ACTIVITIES  
 (BASED ON OKM DATA FOR 2016)

*The purpose of our study is to highlight the connection between the participation of students in out-of-school sports activities and their success in school on the basis of the analysis of the 10th-year student questionnaires of the 2016 OKM database. As for out-of-school extra and private lessons, sports activities seem to be the most popular with students. Concerning gender and school grade average, boys and students with a better school grade average take part in sports activities unlike girls and students with a lower school grade average.*

ŐRY ESZTER<sup>1</sup> – KAJTÁR GABRIELLA<sup>2</sup> – SIMON ISTVÁN ÁGOSTON<sup>3</sup>

## Gyógytestnevelők motivációja a továbbképzések terén

*A gyógytestnevelés szemléletében, szakmaiságában megújul, melynek meghatározó eleme az új eljárások, módszerek megismerése, bevezetése, adaptálása. Szükség van olyan kutatásokra, amelyek elősegítik a gyógytestnevelés területén meglévő elméleti tudás bővítését, kiegészítését, az innovatív eszközökkel és módszerekkel kapcsolatos ismeretek elsajátítását, s azok gyakorlati alkalmazhatóságát. Kutatásunk céljaként a gyógytestnevelő tanárok továbbképzési motivációinak felmérését és a tanultak gyógytestnevelésben való alkalmazhatóságának vizsgálatát tűztük ki. Az eredmények alapján elmondható, hogy gyógytestnevelők évente kb. 2-4 napot töltenek továbbképzéssel, rendszeresen részt vesznek országos konferenciákon és helyi szakmai napokon egyaránt. Leginkább szakmai kíváncsiságuk, a megszerezhető tudás gyakorlati alkalmazhatósága motiválja őket a képzéseken való részvételben. Az új eszközök és módszerek közül a gyógyújszás, a fitball és a Schroth terápia képzései a leglátogatottabbak, ezek gyakorlati alkalmazhatósága változó. A későbbiekben a legtöbb gyógytestnevelő a gerincstabilizációs tréning, Schroth terápia, gyógyújszás és TRX képzéseken venne részt. A jövő feladata ezen módszerek és eszközök adaptálása a gyógytestnevelésbe.*

### Bevezetés

A gyógytestnevelés gyakorlatára jelenleg nagymértékben jellemző a megújulás mind szemléletében, mind szakmaiságában. Ezt bizonyítja számos publikáció, konferencia, valamint az a tény, hogy a pedagógusok sok esetben önszorgalomból bővítik meglévő tudásukat. A megújulási folyamat meghatározó eleme olyan új eljárások, módszerek, eszközök megismerése, amelyeket a kapcsolódó tudományok és szakmák (pl. testnevelés- és sporttudomány, egészségügy) már felfedeztek. Ezeket a módszereket a gyógytestnevelés széles körű gyakorlatába való bevezetés előtt szükséges adaptálni. Igény van olyan kutatásokra, amelyek elősegítik a gyógytestnevelés területén meglévő elméleti tudás bővítését, kiegészítését, az innovatív eszközökkel és módszerekkel kapcsolatos ismeretek elsajátítását, s azok gyakorlati alkalmazhatóságát.

A tanulmányunkban bemutatott kutatás a gyakorlat felől halad az elmélet felé, hogy a gyógytestnevelés jelenlegi gyakorlatát tudományos háttérrel támogathassa, majd lehetőséget

<sup>1</sup> tanársegéd, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Testnevelés Tanszék; [oryeszter@gmail.com](mailto:oryeszter@gmail.com)

<sup>2</sup> gyógytestnevelő tanár, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Művészeti és Sporttudományi Intézet; [aquarazs@gmail.com](mailto:aquarazs@gmail.com)

<sup>3</sup> egyetemi docens, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Művészeti és Sporttudományi Intézet; [simon.istvan@uni-sopron.hu](mailto:simon.istvan@uni-sopron.hu)



adjon a további fejlődésre. Megvizsgáljuk tehát, hogy a gyógytestnevelők milyen gyakorisággal és motivációval vesznek részt továbbképzéseken, mivel és milyen mértékben bővítik módszereik, eszközeik tárházát. További terveink között szerepel ezeknek a módszereknek a mélyreható vizsgálata és a gyógytestnevelésre való adaptálása.

## 1. Irodalmi áttekintés

Nemessúri (1965, p. 7.) szerint a „*gyógytestnevelés az a tudományág, amely a testnevelés módszereinek felhasználásával betegségek megelőzésére és gyógyítására alkalmas.*” Gárdos és Mónus (2003, p. 30.) kiegészíti ezt azzal, hogy a gyógytestnevelésnek nem csupán a rehabilitációban, az egészség helyreállításában van szerepe, hanem rá hárul a „*testi képességek fejlesztésének, a mozgásműveltség fejlesztésének és a sportolási igény felkeltésének feladata is.*”

Simon (2015, p. 43.) még pontosabban és korszerűbben fogalmazza meg a gyógytestnevelés célját:

*„A gyógytestnevelés célja, a testnevelés céljait figyelembe véve a megváltozott egészségi állapotú tanulók teljesítőkétségének és egészségi állapotának minél nagyobb százalékban való helyreállítása, a rendszeres testedzés megszerettetése, beépítése a mindennapi életükbe, a minőségi élet esélyének megteremtése, az egészséges életmódra fogékony pozitív szemlélet kialakítása.”*

Simon (2018) a gyógytestnevelés megújulásának szükségességét és lehetőségeit is hangsúlyozza. Egyik megújulási terület a gyógytestnevelők szemléletváltása, melynek fontos szempontja, hogy hosszú távú célokat is szem előtt tartsunk, a gyógytestnevelés során a tanulók képessé váljanak arra, hogy „*a felnőtt korokban végezhető, az elváltozásuk, betegségük javítását, tünetmentességét és egészségük fejlesztését szolgáló mozgásformákat, edzésformákat ki tudják választani*” (Simon, 2018, p. 41)

Az új szemlélet alapján a gyógytestnevelésnek az a feladata, hogy megismertesse a tanulókat a különféle, az egészségük megtartása és fejlesztése szempontjából hasznos mozgásformákkal, lehetőségekkel. Az önálló egészségfejlesztéshez és az egészségtudatos magatartás kialakításához, a mozgásformák kiválasztásához és gyakorlásához pedig feltétlenül szükséges megfelelő elméleti ismeretekkel is ellátni a tanulókat.

Néhány betegségtípus esetében szűkebb a javasolt edzésformák köre, így mindenképpen előnyös, ha a gyógytestnevelés órákon a lehető legtöbb mozgásanyaggal megismerkedhetnek a diákok, hogy a választás lehetősége fennálljon számukra.

A gyógytestnevelés igen szoros kapcsolatban van a testneveléssel, annak mozgásanyagával dolgozik, külön tanterve jelenleg nincs. A testnevelés mozgásanyagát azonban érdemes és szükséges a gyógytestnevelésre jellemző speciális mozgásanyagokkal is kiegészíteni. Csider és Krá-nitz (1972) említi például a korrekciót, a mozgások egyénre szabott adaptációját, a gerincmo-bilizációt, a kontraktúrák oldását. Ezek a feladatok a testnevelés tanterveiben nem szerepelnek külön, a gyógytestnevelés gyakorlatának viszont alapvető elemei.

A mozgásanyag bővítésének fő oka, hogy a gyógytestnevelésnek a testneveléshez képest speciális céljai megvalósulhassanak, a tanulók motivációs bázisa bővüljön, a gyógytestnevelés óra hatékonysága növekedjen. Ezek a törekvések nem újkeletűek, hiszen Gárdos és Mónus (2003) könyvében említést tesz a relaxációról, az autogén tréningről, a jógáról, és az úszásról, vízi gyakorlatokról, Érdi-Krausz (1995) a stretching gyógytestnevelésbeli szerepével is foglal-kozik. Az utóbbi időben azonban a sport területén megjelentek olyan új módszerek, eljárások, eszközök, edzéstípusok, melyeknek a gyógytestnevelés gyakorlatába való beépítése szintén elő-segíti a célok megvalósulását. A gyógytestnevelés és a gyógytorna közös gyökerekkel rendel-keznek, ebből kifolyólag vannak közös céljaik. A gyógytorna területén kifejlesztett és alkalma-zott módszerekkel a gyógytestnevelő tanároknak érdemes megismerkedni, hogy azokat adap-tálva a gyógytestnevelés színesítése illetve hatékonyabbá tétele érdekében beépítsék a tanórák anyagába.

A testnevelő, gyógytestnevelő tanárképzés során a hallgatók elsajátítják a testnevelés mód-szertanát, testgyakorlatait, a funkcionális gimnasztika tárgy keretei között megismerkednek a különböző elváltozások korrekciós lehetőségeivel. Az új módszerek, eszközök gyógytestneve-lésre való adaptációjáról viszont legfeljebb érdekesség szintjén hallhatnak a képzés során, ezek tudományos háttérét még nem dolgozták ki, így a gyakorlatban is inkább kurióznak, inno-vációnak tekinthetők. A gyakorló pedagógusok különféle továbbképzéseken ismerkedhetnek az új módszerekkel, eszközökkel, és ezáltal bővíthetik módszertani tudásukat. Fontos megje-gyezni, hogy a továbbképzésen tanultak átdolgozása, adaptációja a gyógytestnevelésre feltétle-nül szükséges.

Az elmúlt évek tapasztalatai illetve az előzetes interjúk alapján a gyógytestnevelő tanárok több módszer, mozgásforma és eszköz adaptált változatáról gondolják, hogy azok beépítésével színesíthetik a munkájukat. A teljesség igénye nélkül néhányat felsorolunk:

- Új eszközök: TRX, BOSU, D-Bands,
- Pedagógiai módszerek: projekt módszer (H. Ekler, 2018), kéttanáros modell (Vezér, 2018)
- Gyógytornász módszerek: Schroth terápia, core stabilizáció, funkcionális fascia tréning

- Fitness irányzatok: crossfit, street workout, pilates.

A fent említett innovációkkal kapcsolatos tudás elsajátítása iránti igény a gyógytestnevelő tanároknak megtalálható, a megvalósítás lehetőségeit kell feltárni. A tanulmányunk ehhez kíván segítséget nyújtani.

## 2. A kutatás

### 2.1. A kutatás célja

A gyógytestnevelés szakma megújulásának első lépcsőfoka a pedagógusok szakmai-pedagógiai megújulása, ezért kutatásunk céljaként határoztuk meg annak vizsgálatát, hogy milyen mértékű a gyógytestnevelő tanárok szándéka a meglévő ismereteik kiegészítésére, bővítésére, valamint új eszközök, eljárások, módszerek megismerésére, adaptálására és bevezetésére. Célunk volt továbbá felmérni, hogy a pedagógusok szerint az új módszerek milyen mértékben alkalmazhatóak a gyakorlatban.

### 2.2. Kutatási kérdések, hipotézisek

A kutatási célokat elérendő az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Milyen gyakran vesznek részt továbbképzéseken a gyógytestnevelő tanárok?
- Mi motiválja és mi gátolja őket a továbbképzéseken való részvételben?
- Milyen innovatív eszközöket és módszereket szándékoznak megismerni? Melyek a gyógytestnevelő tanárok körében legnépszerűbb továbbképzések?
- A képzéseken megszerzett új tudás milyen mértékben alkalmazható a gyakorlatban?

A kérdésekre az alábbi hipotézisek vizsgálatával válaszoltunk:

- A gyógytestnevelő tanárok gyakran (évente több alkalommal) vesznek részt továbbképzéseken, elsősorban a rövidebb időtartamúakon.
- Elsősorban az motiválja a gyógytestnevelőket a képzéseken való részvételben, hogy a gyakorlatban alkalmazható tudást szerezzenek, legjobban az időhiány és az anyagi okok hátráltatják őket.
- A legnépszerűbb képzések a Schroth-terápia és a gyógyúszás.
- A gyógytestnevelők úgy gondolják, hogy a képzéseken megszerzett tudás nagymértékben beépíthető a gyakorlati munkába.

### 2.3. A kutatás módszere és mintája

A kutatás hipotéziseinek vizsgálatára zárt és nyílt végű kérdéseket tartalmazó, Qualtrics programban összeállított kérdőívet alkalmaztunk. Az adatgyűjtés online történt. Az adatok feldolgozásához szintén a Qualtrics programot használtuk.

A kutatás mintáját a Magyarországon dolgozó gyógytestnevelők alapsokaságából véletlen mintavétel alapján kiválasztott gyógytestnevelők adták (n=138), a válaszadók 12,1%-a férfi, 87,9%-a nő volt. A vizsgálati személyek 10,3%-a főiskolai, 29,3%-a főiskola után egyetemi, 59,5%-a egyetemi végzettségű, és 0,9%-uk szerzett doktori fokozatot. (1. táblázat)

Végzettség	Arány (%)
Főiskolai	10,3
Főiskolai után egyetemi	29,3
Egyetemi	59,5
PhD	0,9

**1.táblázat: A vizsgálati személyek végzettsége**

A pályán eltöltött időt tekintve 1,7%-nak volt 1 évnél kevesebb gyakorlati tapasztalata, 7,8%-uk kezdő pedagógus (1-5 éve van a pályán). A legnagyobb részük, több mint 90%-uk rutinos gyógytestnevelő (32,8%-uk 6-15 évet, 23,3%-uk 16-25 évet, 34,4%-uk 26 évnél többet töltött a pályán). (2. táblázat)

Pályán eltöltött idő	Arány (%)
0-1 év	1,7
1 – 5 év	7,8
6 – 15 év	32,8
16 – 25 év	23,3
26 – nál több év	34,4

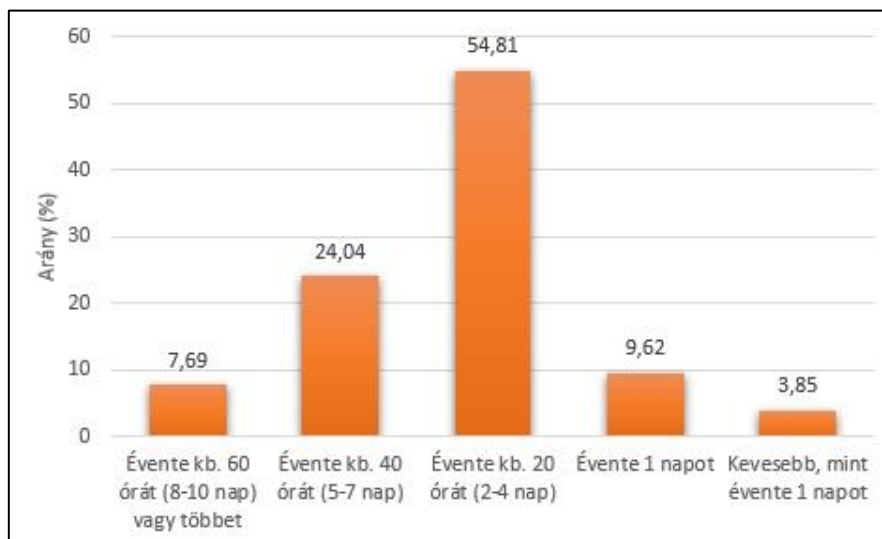
**2. táblázat: A vizsgálati személyek gyógytestnevelői pályán eltöltött ideje**

### 2.4. Eredmények

#### 2.4.1. Gyógytestnevelő tanárok továbbképzéseken való részvételének gyakorisága

A pedagógusok szakma iránti elkötelezettségét, folyamatos szakmai megújulását, pedagógiai frissességének fenntartását szolgálják a különböző továbbképzések. A gyógytestnevelő tanárok elhivatottságát bizonyítja, hogy szívesen bővítik a tudásukat különféle képzéseken. Legtöbbjük a munkája mellett évente több napot szán a tanulásra. 55% évente kb. 20 órát (2-4 nap) tölt

szakmai képzéseken, 32% ennél is többet. Figyelemre méltó, hogy azoknak a gyógytestnevelő tanároknak az aránya, akiknél nem éri el az évi egy napot a továbbképzéseken való részvétel, alig 5 % (1. ábra).



**1. ábra: A továbbképzéseken való részvétel gyakorisága**

A hosszabb idejű képzések közé tartoznak a min. 2 féléves szakirányú továbbképzések és a szakvizsga megszerzése, a válaszadók 55%-a vett részt ilyen jellegű képzéseken. Rövidebb, min. 30 órás pedagógiai vagy gyógytestnevelés témájú képzésen a gyógytestnevelők 41%-a vett részt.

A különböző egyetemek, egyesületek és civil szervezetek szervezésében megvalósuló országos konferenciák és a pedagógiai szakszolgálati, illetve helyi szakmai napok népszerűsége magas. A megkérdezettek 94%-a részt vett már ilyen eseményen, ahol sok korábban kifejtett innovatív módszerrel és eszközzel találkozhattak a résztvevők.

#### 2.4.2. Gyógytestnevelő tanárok motivációja a továbbképzések terén

A továbbképzéseken való részvételt számos motiváló illetve hátráltató tényező befolyásolja, szakmai előrelépés, álláshely megtartása, szakmai tudás bővítése, stb. Kutatásunkban a válaszadókat elsősorban a szakmai tudásuk bővítése motiválta, ugyanis elsősorban ezeket a képzéseket részesítették előnyben.

A motiváló tényezők terén az alábbi sorrend állt fel:

- (1) A képzéseknek konkrét, gyakorlati hasznuk van. (A gyógytestnevelők 88%-át teljes mértékben motiválja.)
- (2) Elméleti frissítést, gyarapodást hoznak a résztvevő számára. (74%)
- (3) A gyógytestnevelők szívesen tanulnak. (70%)

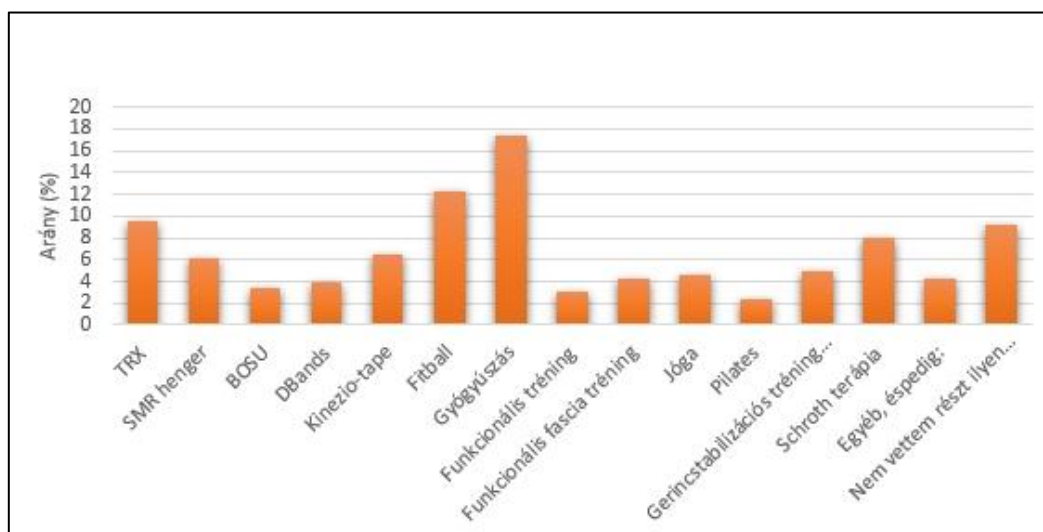
A hátráltató tényezők sorrendben:

- (1) Anyagi okok
- (2) Időhiány
- (3) Munkahelyi elfoglaltságok

Az eredmények arra a gyakorlatban is tapasztalt tényre engednek következtetni, hogy a gyógytestnevelő tanárok rendkívül elhivatottak, szívesen tanulnak, keresik a munkájukat közvetlenül támogató, fejlesztő háttérrel a komoly hátráltató tényezők ellenére.

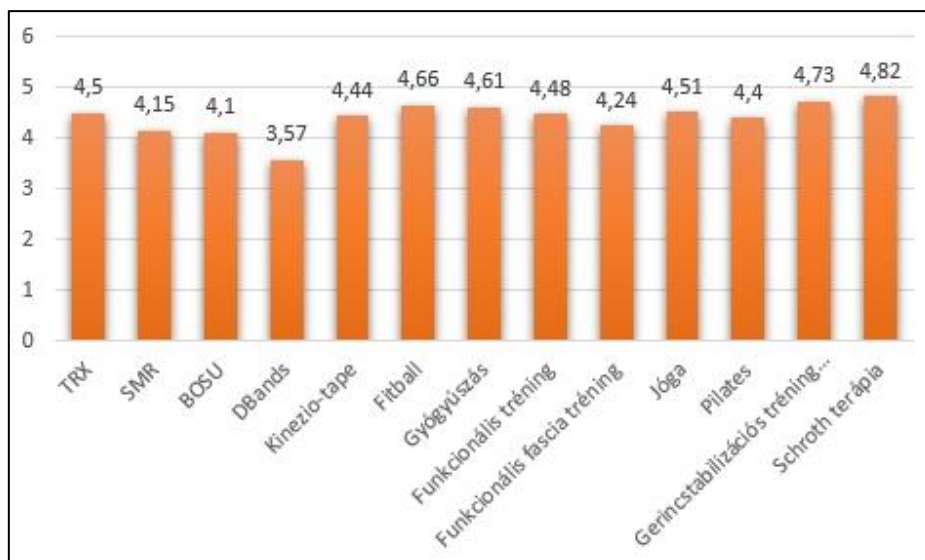
### 2.4.3. A legnépszerűbb továbbképzések

A gyógytestnevelők között vannak népszerűbb és még csak kevés kolléga által ismert rövidebb képzések, melyek a gyakorlathoz kapcsolódhatnak. A 2. ábrán látható, hogy a pedagógusok milyen rövidebb, innovatív eszközökkel, edzés- és rehabilitációs módszerekkel kapcsolatos képzéseken vettek részt. A legtöbben (17%) gyógyúszást tanultak, majd a fitball (12%), a TRX (10%) és a Schroth terápia (8%) a legnépszerűbb képzés.



**2. ábra: Innovatív eszközökkel és módszerekkel kapcsolatos képzéseken való részvétel**

A kutatás során vizsgáltuk, hogy mely képzéseken vennének legszívesebben részt a gyógytestnevelők. A 3. ábrán jól látható, hogy a legpreferáltabb képzés, sorrendben, a Schroth terápia, a gerincstabilizáló tréning, a fitball és a gyógyúszás. Ez egyben jelzi, hogy a gyógytestnevelők azokat a képzéseket részesítik előnyben, amelyek a leggyakrabban előforduló egészségügyi problémák javításában nyújtanak segítséget, és kicsi a beruházási igényük.



**3. ábra: Mennyire szívesen vennének részt a gyógytestnevelők az alábbi képzéseken?**

#### 2.4.4. Gyakorlati alkalmazhatóság

Tapasztalataink alapján feltételeztük, hogy a gyógytestnevelők a képzések után a tanultakat adaptálják, majd a saját óráikon legalább részben alkalmazzák. A különféle innovatív eszközzel vagy módszerrel kapcsolatos képzésen résztvevők körében vizsgáltuk, hogy az ott megszerzett elméleti és gyakorlati tudást milyen mértékben tudták az óráikon alkalmazni.

A három legnépszerűbb képzés közül a Schroth terápia képzésen résztvevők 90%-a nagyrészt új ismereteket szerzett, melynek a gyógytestnevelés órai alkalmazhatóságáról megosztottak a vélemények. Mindenki (!) nagyrészt vagy teljesen új gyakorlati tudáshoz jutott, amelyet különböző mértékben heti rendszerességgel tudtak az óráikba beépíteni. A képzésen szerzett ismeretek tanórai beépítésének mértékével kapcsolatban az egyéni vélemények igen sokszínűek voltak. A kutatásban résztvevők szerint a Schroth terápia gyakorlatainak adaptációját nehezíti, hogy az alapvetően egyéni terápia, és megfelelő alkalmazásához bizonyos idejű gyakorlat szükséges, így a gyógytestnevelésben való alkalmazása nehezített.

A gyógyúszás a legtöbb gyógytestnevelő tanári képzés része, ez indokolhatja, hogy a válszadók tudását a képzés csak kis mértékben egészítette ki, viszont a kapott tudás több mint fele használható fel a gyógytestnevelésben. A gyógyúszás képzésen kapott tudás felhasználhatósága nagyon változó, ugyanis az ország több területén nincs lehetőség úszoda használatára, szervezési nehézségek léphetnek fel, valamint a gyerekek előképzettsége, az úszni tudás előfeltétel.

A fitball képzésen kapott elméleti tudás a résztvevő gyógytestnevelők 62%-a szerint a meglévő tudásukat kis mértékben egészítette ki, 30%-uk számára nagyrészt új információk hangoz-

tak el. A képzés elméletének tartalma jól hasznosítható a gyógytestnevelésben. A fitball képzésen többségében új gyakorlatokat sajátítottak el a gyógytestnevelők (50%), illetve meglévő tudásukat kis mértékben egészítette ki a képzés (39%). A gyógytestnevelők 2/3-a heti vagy havi rendszerességgel tudja alkalmazni a megszerzett tudást. A legnagyobb hátráltató erő az eszközhiány.

### 3. Összegzés

A gyógytestnevelés szakmailag és szemléletében is megújulási folyamaton megy keresztül. A korábban alkalmazott eszközök és módszerek kiegészülnek a testnevelés- és sporttudományban, illetve az egészségügyben használatos innovációkkal. Ezek az újdonságok megfelelő adaptációval a gyógytestnevelés céljainak elérését, hatékonyságának növelését szolgálhatják. Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy a gyógytestnevelő pedagógusok milyen képzéseken vettek részt, mi motiválja őket a tanulásban, az általuk preferált képzéseken mely eszközökkel és módszerekkel ismerkedtek meg, és ezek milyen mértékben adaptálhatók szerintük.

A gyógytestnevelők átlagosan évente több mint 2-4 alkalommal vesznek részt továbbképzéseken, elsősorban rövidebb időtartamúakon. Figyelemre méltó a szakvizsgázott pedagógusok és a min. 2 féléves szakirányú továbbképzésen részt vettek aránya (55%). Ezek alapján az első hipotézisünk, mely szerint a gyógytestnevelő tanárok gyakran (évente több napon) vesznek részt továbbképzéseken, elsősorban rövidebb időtartamúakon, részben igazolódott, ugyanis a hosszabb időtartamú képzések is látogatottak.

A pedagógusok elsősorban azért járnak továbbképzésekre, mert szívesen tanulnak, valamint a képzéseknek konkrét, gyakorlati hasznuk van, ami által frissíthetik elméleti tudásukat. Sajnos legtöbb esetben a pedagógusok továbbképzéseit nem támogatják anyagilag, így nem meglepő, hogy ez megnehezíti a dolgukat. Az a feltételezésünk tehát, hogy a fő motiváló tényező, hogy konkrét, gyakorlatban alkalmazható tudást szerezzenek, és a leginkább anyagi okok hátráltatják őket, beigazolódott.

A kutatás során megállapíthattuk, hogy a leginkább preferált képzések: a Schroth terápia, a gyógyúszás, a fitball, a TRX és a gerincstabilizációs tréning. Ez egybe esik a harmadik hipotézisünk állításával.

A három legnépszerűbb képzés résztvevői szerint a képzéseken szerzett tudás változó mértékben, de beépíthető a gyakorlati munkába. Nehézséget okozhat az eszközhiány, a létesítményhiány, illetve a módszertani sajátosságok, a különbségek. A feltételezésünk, miszerint a megszerzett tudás nagymértékben beépíthető a gyógytestnevelés gyakorlatába, részben igazolódott.



A gyógytestnevelés gyakorlatának további segítése céljából kutatásunkat a leginkább előtérbe helyezett képzések vizsgálatával, módszereik és eszközeik gyógytestnevelésbe való adaptálásával, valamint az alkalmazás eredményeinek vizsgálatával tervezzük folytatni. Bízunk abban, hogy a kutatással segíteni tudjuk a gyógytestnevelés szakmai, pedagógiai megújulását.

## BIBLIOGRÁFIA

- Csider Tibor – Kránitz Istvánné (1972.). *Gyógyító testmozgás*. Budapest, Sport.
- Érdi-Krausz Zs. (1995). *Mindenki gyógytestnevelése*. Budapest, Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Gárdos M, Mónus A. (2003). *Gyógytestnevelés*. Budapest, Testnevelési Fősikola.
- H. Ekler J. (2018). Tananyag feldolgozás a testnevelésben projekt módszerrel – a projektesi. *Sport és Egészségtudományi Füzetek*, 2. évf. 4. sz. pp. 15–28.
- Nemessúri M. (1965). *Gyógytestnevelés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Simon I. Á. (2015). *A gyógytestnevelés elmélete és módszertana*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Szombathely
- Simon I. Á., Kajtár G. (2018). A gyógytestnevelés jelentősége a szekunder rehabilitáció és egészségfejlesztés folyamatában – A megújulás szükségessége és irányai. *Egészségfejlesztés*, 59. évf. 1. sz. pp. 37–44.
- Vezér K., Andikné Sch. K., Korbélyné T. M. (2018): Jógyakorlat, avagy „Kéttanáros Modell” a mindennapos testnevelés rendszerében. *Sport és Egészségtudományi Füzetek*, 2. évf. 4. sz. pp. 47–53.

ÓRY, ESZTER – KAJTÁR, GABRIELLA – SIMON, ISTVÁN ÁGOSTON  
MOTIVATION OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TOWARDS  
POSTGRADUATE TRAININGS

*It has been demonstrated through multiple publications and conferences that views and professional approaches of Adapted Physical Education (APE) are changing in Hungary. Key components of the reform process are information, implementation and adaptation of the new methods. It is necessary to run research projects that can assist in broadening and supplementing the existing knowledge; assist with theoretical and practical implementation of new, innovative tools and methods. Our aim is to support this requirement through the present research project. Our goal is to get a full picture of experiences and motivation towards postgraduate education of Hungarian Adaptive Physical Educators. Adaptive Physical Educators spend 2-4 days a year in further education, regularly attend national conferences and local professional gatherings. They are motivated by professional curiosity and practical benefits of the acquired knowledge. Hydrotherapy, Fitball and Schroth therapy are the most popular choices amongst the latest tools and methods. Their practical adaptability is varied. Most Adaptive Physical Educators are interested in gaining further training in topics of spinal stabilisation, Schroth therapy, hydrotherapy and TRX. It is important to find a way to integrate these methods and tools to the day to day APE actions.*

SUREEPORN SAWANGMEK<sup>1</sup>

## Trends and Issues on STEM and STEAM Education in Early Childhood

*The research aims to focus on Thai national and international studies regarding STEM and STEAM education in early childhood education. After a detailed search by using the five databases, 33 researches published during 2008 and 2018 were accessed and analyzed using content analysis. The research finding signifies that STEM and STEAM education in early childhood classrooms have aroused both Thai national and international interest from an educational perspective to prepare students for the 21<sup>st</sup> century. Furthermore, classroom implementation and instruction design to incorporate STEM and STEAM education have been more challenging to fulfill the expected benefits, such as, effective of learning both formal and informal education, building of STEM literacy, preparing of professional development of pre-service and in-service teacher.*

### 1. Introduction

After the economic decline and growing competition among developing economies, STEM education is an integrated learning model in four areas of study: science, technology, engineering and mathematics which has aroused a global interest from educational perspective for an increase in advanced training and careers in STEM fields, an expansion of the STEM-capable workforce, and an increase in scientific literacy among the general public (NRC, 2011; Guyotte et al, 2014). In addition, STEM education also aims to give students required competence, knowledge and an interdisciplinary point of view towards problems by eliminating the barriers of the conventional education system which presents children STEM disciplines separate from each other (Vasquez, Sneider, & Comer, 2013). Besides of improving their academic achievement, STEM education meets children with the critical knowledge required for future's workforce (Quigley & Herro, 2016).

Some researchers claim that STEM is a puzzle which constitutes complementary disciplines, however, there is a lacking part; "Arts" (Kim & Park, 2012 and Sochacka, Guyotte, Walther, 2016). Moreover, arts offer an important way to cultivate creativity therefore visual arts, reading and music are added on STEM education for preparing children to sort the world's issues by means of innovation, creative and critical thinking, cooperation, effective

---

<sup>1</sup> Faculty of Education, Naresuan University, Thailand; [sureepornka@nu.ac.th](mailto:sureepornka@nu.ac.th)

communication in the light of new information (Spector, 2015, p. 5). The STEAM-based education aims to prepare children to sort the world's issues by means of innovation, creative and critical thinking, cooperation, effective communication in the light of new information (Quigley & Herro, 2016).

Many studies have shown that providing meaningful STEM and STEAM experience for early childhood age children positively impacts not only their perceptions and disposition towards STEM and STEAM education but also increasing the diversity of students who are interested in STEM and competent to be successful in STEM fields (Bagiati, et al., 2015; DeJarnette, 2018). Next Generation Science Standards (NGSS) also recommends that early childhood is a critical time to begin quality STEM education (National Research Council, 2011).

It is in line with the Thai national strategies of early childhood for 2017-2061 and the Thai national core curriculum for early childhood education 2017 also attempt to propose a policy to improve the quality of education to prepare children to have 21st century skills and to meet the challenges of the rapid changing of economic society and technology (Office of the Education Council, 2016). Therefore, they should be introduced to STEM and STEAM concepts from younger ages which provides them meaningful learning underlying future educational experience Moomav & Davis, 2010).

This paper aims to review the research conducted over the past decade regarding the STEM and STEAM education practices in early childhood education, and in the light of these studies, to present some implications for enhancing the STEM and STEAM education practices in Thailand.

## **2. Research Questions**

- (1) How has STEM and STEAM education in early childhood been positioned in Thai and international research in the period of 2008-2018?
- (2) How did the research participate toward the published articles in Thai and international research in the period of 2008-2018?
- (3) What was the link between research findings of Thai and international research in the period of 2008-2018?

### 3. Research Methodology

The methodological process for systematic reviews of educational research literature followed the steps of review methods, which were developed by the Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre (EPPI Centre), the Social Science Research Unit, Institute of Education, and University of London for systematic reviews of educational research literature (Bennett et al., 2004) as follows:

#### *3.1 Selection of research papers for analysis*

The criteria by which studies are to be included in, or excluded from, the review were determined.

- (1) Criteria for document selection for data analysis was based on the review of published article from the Thai Journal Citation Index Centre group 1 database for national research, the EBSCOhost, and Education Full Text: H.W. Wilson databased for international research, and the three top academic journals: Science Education, International Journal of Science Education, and Journal of Research in Science Teaching for science education community by using Naresuan University Online Library.
- (2) Criteria for selection of related research papers were to include the keyword “STEM education in early childhood”, “STEM education in early years” and “STEAM education in early childhood” to detect all articles related to STEM and STEAM Educations in Early Childhood Education. In these samples, ‘editorial’, ‘commentary’, ‘responses’, ‘replies’, ‘erratum’ and ‘book review’ papers were all excluded. Consequently, abstracts were initially screened for a second-level in-depth screening by reading the abstracts resulted in the exclusion of some of the articles since the keyword ‘STEAM education and early childhood’ was relevant to another context in science education like arts integration STEM in early childhood education”, “preschool children” and “kindergarten” were related early childhood was relevant to the data collection. Consequently, abstracts were initially screened for a second-level in-depth screening.

#### *3.2 Identifying and generating systematic categories and in-depth review and data extraction*

The categorization of coding system was created for use as a structured observation including titles, author(s), publication years, purposes, participants, countries, main focuses, main

findings. This research examined and content analyzed by using quantitative and qualitative techniques.

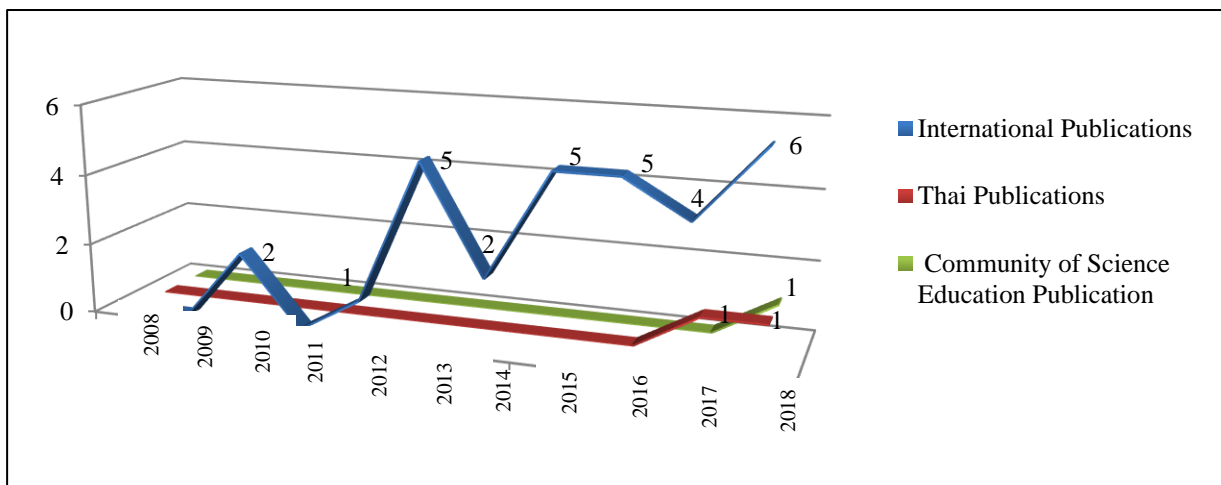
#### 4. Research Findings

After a detailed literature review, a total of 3 academic studies published in academic journals and conducted between the dates specified were accessed. The findings are given in relation to the research questions.

##### 4.1. Positions of STEM and STEAM education of early childhood in Thai and international research

###### (1) Finding with regard to the years of publication

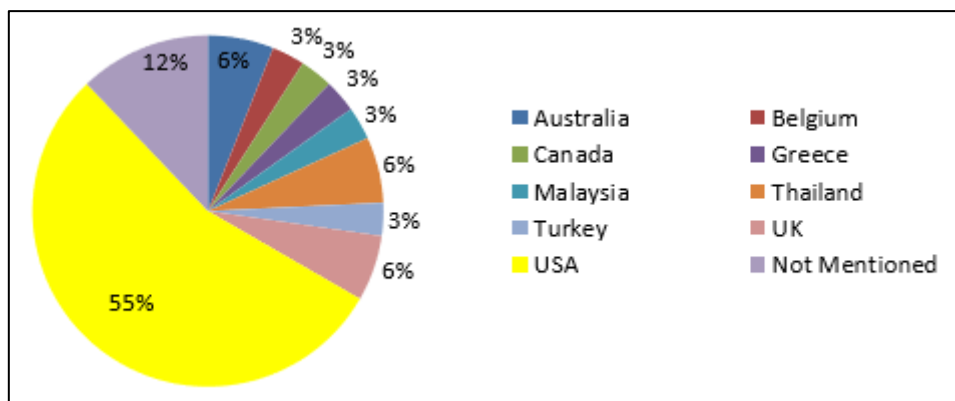
All examined studies of international publication were carried out in or after 2010. At the same time two studies carried out in or after 2016 were found in Thai publications (Vasinee, 2016 and Thammaprateep & Cartisathian, 2018). Findings presented in graph 1.



**Graph 1: Distribution of the accessed studies in term of year of publication**

###### (2) Finding with regard to the location

Examination of literature with regard to the locations where research was conducted may enable understanding the popularity of STEM research among diverse countries as presented in graph 2.

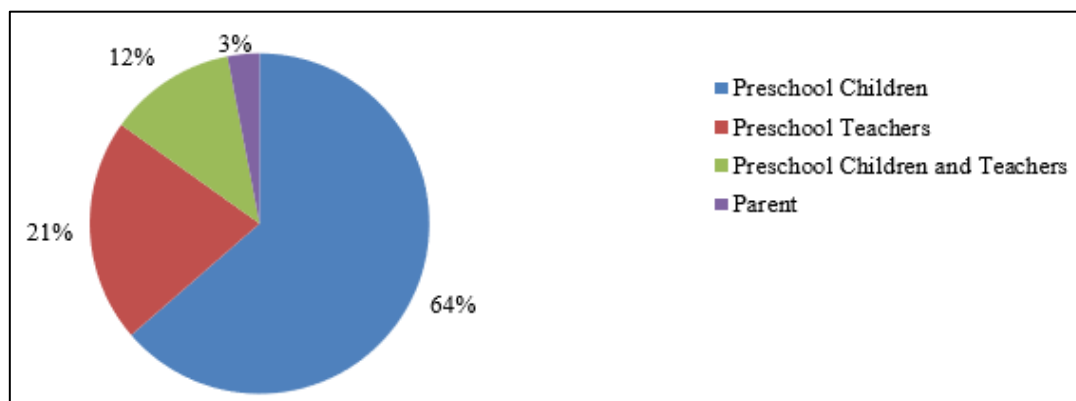


**Graph 2: The percentage of the research related to STEM and STEAM Education with regard to the countries**

A great majority of examined empirical studies were conducted in the United States (n=18; 55.0 %). Other studies were conducted in Australia (n=2; 6.0 %), Thailand (n=2; 6 %), United Kingdom (n=2; 6.0 %), Belgium (n=1; 3.0 %), Canada (n=1; 3.0 %), Greece (n=1; 3.0 %), Malaysia (n=1; 3.0 %), Turkey (n=1; 3.0 %), respectively while no information was given about the location where the studies carried out in four studies (12%).

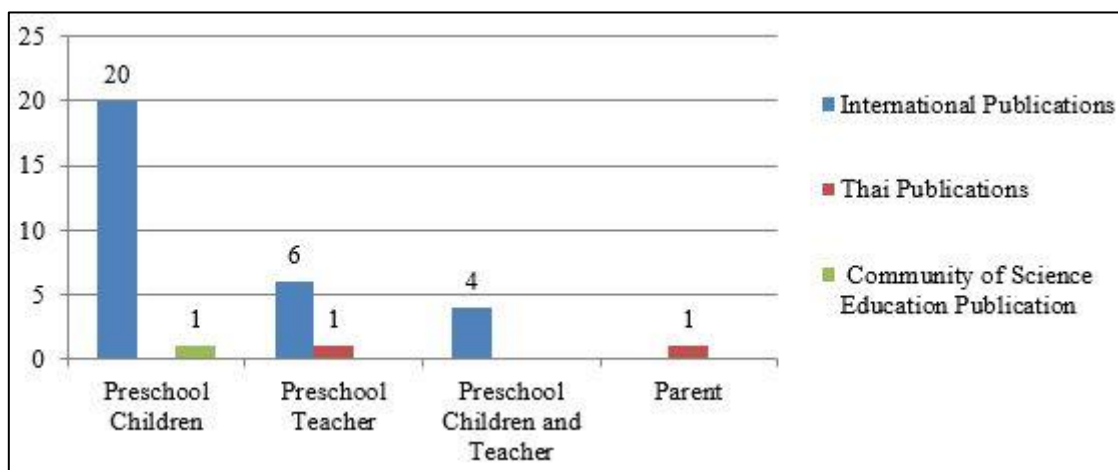
#### 4.2. Research participants of the published articles in Thai and international research

The results illustrated indicated that a large group of participants (n=20; 64.0 %) conducted research with preschool children aged from 3 -7 year old. On the other hand, six studies were conducted with pre-service and in-service preschool teachers (n=6; 21.0 %), while the remaining four studies focused on both preschool children and preschool teachers and their STEM and STEAM practices (n=4; 12.0 %) and one study in Thailand focused on parents' knowledge and understanding of integrated STEM Education with Arts and Ethics; ESTEAM (3.0 %). The results can be seen in graph 3.



**Graph 3: Distribution of Accessed Empirical Research in term of Participants**

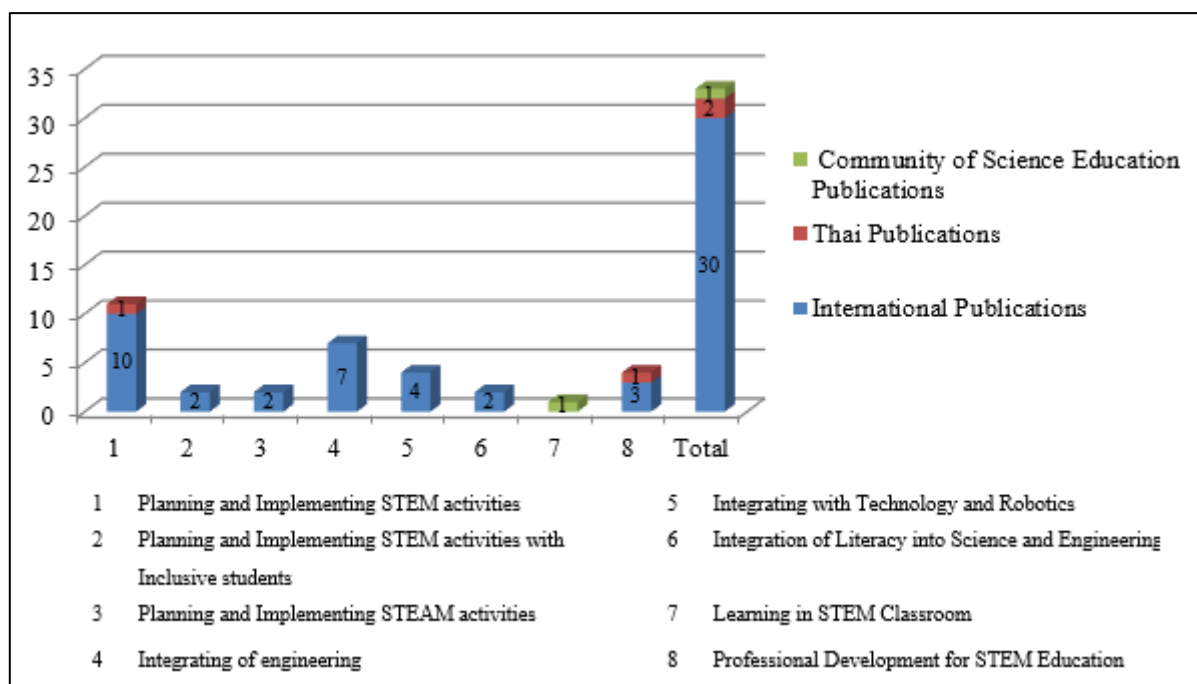
In addition, the empirical studies were considered in terms of their participants with regard to three groups of publication including the international publications, community of science education’s publications and Thai publications, it was revealed that international publication were conducted with preschool children (n=20) and preschool teachers (n=6) and preschool children and teachers (n=4). The study from community of science education’s publications conducted with preschool children’s learning, meanwhile, the two studies of Thai publications were conducted with preschool teachers and parents (see graph 4).



**Graph 4: Distribution of accessed research in term of group of publication**

#### 4.3. Main Focus Point of the published articles in Thai and international researches

After the in-depth review and data extraction examination, it was revealed that the studies varied in terms of their focuses. The majority of the studies focused on the planning and implementing STEM activities (n = 11; 33.33%). The second major point of the studies focused on the integrating of engineering (n = 7; 21.21%). Next, the studies focused on the integrating of technology including iPad, computer, programing and Robotics (n = 4; 12.12%) and the professional development for STEM education (n = 4; 12.12%). The fourth major point of the studies focused on the planning and implementing STEM activities with inclusive students (n = 2; 6.06%), the planning and implementing STEAM activities which arts consisted of visual art and dance (n = 2; 6.06%), and the integration of literacy into science and engineering (n = 2; 6.06%). The last major of the studies focused on students’ learning in a STEM classroom (n = 1; 3.03 %) as presented in graph 5.



Graph 5: Distribution of the focus points of the studies

## 5. Conclusion and Implementations

All examined studies of publication about the implication of STEM and STEAM education particularly in preschool from both international and Thai were carried out in or after 2010 are limited. When the main findings of the research were examined; it was revealed that STEM education might be effective for preschool children's learning in STEM and STEAM concepts and skills for 21<sup>st</sup> century such as critical thinking, problem solving, creativity, innovations skills, curiosity, and collaboration with their peers.

### 5.1 Learning with STEM and STEAM Education in Early Childhood Education

The results found that the majority of the studies focused on the planning and implementing STEM and STEAM activities which aligns with the current philosophy of play-based programs such as free play with blocks, Legos, puzzles, picture book where children are encouraged to explore and observe the world according to their own interests. In addition, Vasinee (2016) found that parents respond positively to ESTEAM where STEM education integrated with arts and ethics in their child's pre-K classroom. This is in line with the foundations for STEM education begin in early childhood through their play experiences with family environment, children engage with the world in ways that can promote learning related to science, technology, engineering and mathematics for developing their curiosity, inquisitiveness, critical-thinking, and problem-solving capacities through primary and post-primary school experience.



Moreover, despite research evidence of STEM education in early childhood demonstrates that language, literacy, programming, robotic, ethics has been linked to other educational benefits in addition to science. Kelley & Knowles (2016) also recommence that instead of introducing content and expecting from students to comprehend the connections to real-life practices.

However, STEM and STEAM education for classroom and outside of schools such as family environment, science museum still have challenge for more effective learning included not only learning with the key characteristics of STEM and STEAM education, learning progression, science practice, engineering practice, addressing of STEM literacy but also prediction and association with long term positive to STEM workforce.

### *5.2 Professional Development of STEM and STEAM Education for Early Childhood Teacher*

Currently, the research findings found that the preparation of teachers for dealing with STEM and STEAM education in early childhood years is very limited. There were three studies of international research which were conducted with in-service preschool teachers (Atilas et al., 2013; Bers et al., 2013; Bagiatti & Evangelou, 2015; Aldemir & Kermani, 2016). In Thailand, only one study was conducted the STEM collaborative teacher professional development with in-service preschool teachers' understanding and teaching practices (Thammaprateep & Chartisathian, 2018). None of studies focus on preparing pre-service teachers of early childhood education from both Thai and international research. This could affect the quality of STEM and STEAM instruction in classroom because the National Research Council of the United States of America (NRC, 2011) suggested that STEM at the early childhood level, if approached correctly, could offer opportunities for teachers to engage young children in activities that capitalize on students' interests, experiences, and prior knowledge. The challenge for educators supports of pre- and in- service professional development and development of professional learning communities effected to high quality STEM and STEAM education in early childhood education.

In consequence, the STEM and STEAM education for early childhood education should be planed and implemented correctly for developing concepts and skills for 21<sup>st</sup> century with formal and informal education. The professional development of STEM and STEAM education is required for high quality of STEM and STEAM education.

## LIST OF REFERENCES

- Aldemir J. & Kermani H. (2016). Integrated STEM curriculum: improving educational outcomes for Head Start children. *Early Child Development and Care*, Vol. 187, no. 11, 1-13. p. DOI: [10.1080/03004430.2016.1185102](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1185102)
- Atiles, J. T., Jones, J. L., & Anderson, J. A. (2013). More than a read-aloud: Preparing and inspiring early childhood teachers to develop our future scientists. *Teacher Education and Practice*, Vol. 26, no. 2, 285-299. p.
- Bagiati, A., & Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: the teacher's experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 23, no. 1, 112-128. p. DOI: [10.1080/1350293X.2014.991099](https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991099)
- Bennett J, Lubben F, Hogarth S, Campbell B and Robinson A. (2004). *A systematic review of the nature of small-groups discussions in science teaching aimed at improving students' understanding of evidence: Review summary*. UK: University of York.
- Bers, M. U., Seddighin, S., & Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 21, no. 3, 355-377. p.
- Committee on STEM Education and National Science and Technology Council. (2013). *Federal Science, Technology, Engineering, and Mathematics: STEM Education 5-Year Strategic plan* (Online). [https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/microsites/ostp/stem\\_stratplan\\_2013.pdf](https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/microsites/ostp/stem_stratplan_2013.pdf) (9 November 2018).
- DeJarnette K.N. (2018). Implementing STEM in the Early Childhood classroom. *European Journal of STEM education*, Vol. 3 No. 3, 18-27.p. DOI: [10.20897/ejsteme/3878](https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878)
- Guyotte, K. W., Sochacka, N. W., Costantino, T. E., Walther, J., & Kellam, N. N. (2014). STEAM as social practice: Cultivating creativity in transdisciplinary spaces. *Art Education*, Vol. 67, no. 6, 12-19. p. DOI: [10.1080/00043125.2014.11519293](https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519293)
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, Vol. 3, no. 1, 1-11. p. DOI: [10.1186/s40594-016-0046-z](https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z)
- Kim, Y., & Park, N. (2012). The effect of STEAM education on elementary school student's creativity improvement. In: *Computer Applications for Security, Control and System Engineering*. UK: Springer DOI: [10.1007/978-3-642-35264-5\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-642-35264-5_16)
- Moomaw, S., & Davis, J. A. (2010). STEM comes to preschool. *Young Children*, Vol. 65, no. 5, 1-12. p.

- National Research Council, (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering and mathematics*. Washington, DC: The National Academic Press.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do* (Online). [http://developingchild.harvard.edu/library/reports\\_and\\_working\\_papers/science\\_of\\_early\\_childhood\\_development](http://developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/science_of_early_childhood_development) (9 November 2018).
- Neuman L. W. (2014). “*What are the Major Types of Social Research?*” in *Research Method: Qualitative and Quantitative Approached* (7<sup>th</sup> Edition). USA: Pearson Education Limited.
- Office of the Education Council. (2016). *The National Scheme of Education B.E. 2560-2579 (2017-2036)*. Bangkok : OEC.
- Quigley, C. F., & Herro, D. (2016). “Finding the joy in the unknown”: Implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 25, no. 3, 416-438. p. DOI: [10.1007/s10956-016-9602-z](https://doi.org/10.1007/s10956-016-9602-z)
- Sochacka, N. W., Guyotte, K., & Walther, J. (2016). Learning together: A collaborative autoethnographic Exploration of STEAM (STEM+ the Arts) Education. *Journal of Engineering Education*, Vol. 105, no.1, 15-42. p. DOI: [10.1002/jee.20112](https://doi.org/10.1002/jee.20112)
- Spector, J. M. (2015). *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge. DOI: [10.4324/9781315764269](https://doi.org/10.4324/9781315764269)
- Thammaprateep J. and Chartisathian C. (2018). STEM Collaborative Teacher Professional Development: Preschool Teachers’ Understanding and Teaching Practice. *Journal of Rangsit University: Teaching&Learning*, Vol. 12, no. 1, 82-95. p.
- Vasinee, I. (2010). Parents’ Knowledge and Understanding of Integrated STEM Education with Arts and Ethics (ESTEAM): A Case Study of Srinakharinwirot University Prasarnmit Elementary Demonstration School. *Kasem Bundit Journal*. Vol. 17, no. 2, 97-115. p.
- Vasquez, J. A., Comer, M., & Sneider, C. (2013). *STEM lesson essentials: Integrating science, technology, engineering and mathematics*. Portsmouth, NH: Heinemann Publications.

SZABÓ ZSÓFIA<sup>1</sup>

## A Bauhaus színpadi műhelye

*Jelen tanulmány A Bauhaus pedagógiai programja és a Z-generáció című projekthez kapcsolódó kutatásokat és célkitűzéseket mutatja be; a kutatási programot az EFOP-3.6.1-16-2016-00007-es azonosítószámú Intelligens szakosodási program a Kaposvári Egyetemen keretrendszerrel támogatja. A projekt célja, hogy a Bauhaus oktatási gyakorlatát alapul véve a kortárs művészeti nevelést és oktatási rendszert az innováció, a kreativitás és az együttműködés jegyében gondolja újra. Az itt tárgyalt téma a teljes kutatási tervezet egy részterületét, a Bauhaus színpadi műhelyét érinti, amely az iskolát alapító Walter Gropius szándéka szerint elsősorban a mesterek és a tanítványok közti kapcsolat elmélyítését segítette.*

### Bevezető

Az 1919-ben alapított Bauhaus a művészeti oktatás szemléletét forradalmasító, példaértékű módszertant dolgozott ki, hogy a diákok kreativitásának és tehetségének kibontását segítse, így az iskola pedagógiai eszköztárának vizsgálata a jelenkor számára is tanulságokkal szolgálhat. A közelgő centenárium alkalmából kollégáimmal arra vállalkozunk, hogy a Bauhaus szellemi örökségét – amit számos magyar alkotó ugyancsak gyarapított – a művészeti képzés 21. századi terepén, a Kaposvári Egyetem Rippl-Rónai Művészeti Karán a gyakorlatban is kipróbáljuk. Célunk a kutatási projekt három ciklusa során a Bauhaus pedagógiai metódusainak vizsgálata, amit egy, a Z-generáció számára adaptálható módszertan kidolgozása, illetve mindezek gyakorlatba való átültetése követ majd a tervezettek szerint. Tanulmányomban néhány olyan, a Bauhaus színpadi műhelyét és performatív eseményeit jellemző inspirációs forrást, kiindulópontot ismertetek röviden, amelyek működtethető modelleket szolgáltatnak a projekt célkitűzéseinek eléréséhez.

A Bauhaus színpadi bemutatói, a költészet, a zene, a jelmezes vigasságok és a táncmulatások a szakirányú tanulmányok mellett elsősorban a közösségi élmény erősítését szolgálták az iskola egykori növendékei és mesterei számára. A diákok a kikapcsolódást jelentő táncmulatásokat tréfás rögtönzésekkel, pantomimes magánszámokkal szakították meg, a feltöltődéshez,

<sup>1</sup> művészettörténész, adjunktus; Kaposvári Egyetem Rippl-Rónai Művészeti Kar, Művészetelméleti és Művelődéstudományi Intézet; [szabo.zsafia@ke.hu](mailto:szabo.zsafia@ke.hu)

valamint a mesterek és tanítványok kapcsolatának ápolásához nagymértékben hozzájárultak ezek a – teatralitást nem nélkülöző – események (Körner, 2008).

A szűkebb értelemben vett színházi előadások, táncbemutatók nem a színházművészet tradicionális műfajaiból merítettek, hanem olyan, főként szórakoztató műtípusokból (bohózat, farce, cirkuszi és vásári mutatványok, paródia) inspirálódtak, amelyek Thália papjainak szentélyeiben ritkán fordultak elő. Miként a Bauhaus előkészítő tanfolyamain és az egyes műhelyekben, a teatralitásban is a kísérletezés volt a legfőbb elem; a színre vitt előadások, táncok elsősorban a képzőművészetből és az építészetből indultak ki.

A színházi műhely a weimari időszakban jobbra papíron létezett, a közös munka csupán az iskola Dessauba költözése után vált szervezettebbé, intenzívebbé. Az első, Lothar Schreyer nevéhez köthető színpadi kísérletek az expresszionizmus jegyében fogantak, de 1923-tól a színpadi műhely tevékenységét már az a konstruktív szerkezetességéből kiinduló látásmód jellemezte, ami elsősorban a műhelymunkát irányító új vezető, Oskar Schlemmer egyéni koncepcióját tükrözte. Schlemmer úgy tartotta, a színházi munka lehetőséget nyújt a növendékek számára, hogy a tér, a forma és szín viszonyrendszerével saját mozgásuk révén kerüljenek valódi, gyakorlati kapcsolatba. „*A Bauhaus tantervében belül ennek a műhelynek nagyobb hatáskört biztosított, mert valamennyi osztály és műhely diákjait magához vonzotta. Lenyűgözte őket a mester-mágus teremtő szelleme.*” – írja az iskolaalapító Gropius (Schlemmer–Moholy–Molnár, 1978, p. 87.). Ez az aktív periódus Schlemmer 1929-es távozásával ért véget, a műhely bezárássra került.

### **Schlemmer: ember – bábu – tér**

Oskar Schlemmer színpadi műveiben az alapgondolat leggyakrabban az ember és bábu, valamint az ember és a tér koncepciója körül forgott; e témakörben született elképzeléseit *Ember és műfigura* című írásában vázolta fel (Schlemmer–Moholy–Molnár, 1978). Koreográfiáiban a mechanikus mozgást imitáló, bábuvá stilizált emberalakokkal folytatott kísérleteit követhetjük nyomon, mivel meggyőződése szerint a valóság imitációjához ragaszkodó színház nem tesz mást, csupán önnön sírját ássa (Koss, 2003). Ez az irányvonal határozta meg *Triadikus balett* című előadását, vagy később az ún. *Bauhaus-táncokat*.

Schlemmer egyik legismertebb műve, a *Triadikus balett* keletkezési idejét tekintve valójában túlmutat a Bauhaus színpadi műhelyének virágkorán: az előadáshoz ugyanis már az iskola megalapítása előtt, az 1910-es évek közepén megszülettek az első tervek, bár a bemutatóra csak 1922-ben, Stuttgartban került sor. A pantomimszerű tánc a hármas szám köré szerveződött, a

mozgástételek három színhez (sárga, rózsaszín, fekete) kapcsolódtak. Az előadásban szereplő három táncos az egyes részekben és tételekben más-más jelmezt viselt. A bábuszerű mozgás érvényre jutását ezek a „*térplasztikai kosztümök*” (Haulisch, 1982), azaz a „*részben vattázott textilanyagból, részben merev és kasírozott, színesen vagy fémesen kezelt formákból*” (Schlemmer–Moholy–Molnár, 1978, p. 22.) álló jelmezek és a stilizált mozdulatsorok egyaránt segítettek. Schlemmer a tervezési folyamat során a képszerűségből indult ki: először a jelmezterveket készítette el, majd ezek alapformáiból vezette le a táncosok mozgáskombinációit (Simhandl, 1998).

A *Triadikus balettel* ellentétben a színpadi műhely legaktívabb periódusához kötődtek azok a táncművek, melyeket gyűjtőnéven *Bauhaus-táncok*ként találunk meg a szakirodalomban, de egyedi címeik – mint *Formatánc*, *Tértánc*, *Gesztustánc*, *Bottánc*, *Fémtánc*, *Karikatánc* stb. – beszédesen jellemzik Schlemmer vizsgálódásainak újabb állomásait. T. Lux Feininger, aki 1926–29 között vett részt a színpadi műhely munkájában, lelkesen számol be a látottakról:

„*Figyeltem a »gesztusok táncát« és a »formák táncát«, amelyet fémmaszkokba, kipárnázott plasztikus ruhákba öltözött táncosok jártak. A színpad, mélyfekete háttérrel és kulisszákkal, mágikusan megvilágított, geometrikus tárgyakat fogadott magába: egy kockát, egy fehér gömböt, lépcsőfokokat; a színészek léptek, ödöngtek, kúsztak, ügettek, száguldottak, megálltak, lassan és méltóságteljesen forogtak; tarka kesztyűs kar köszönő mozdulatra emelkedett; a réz- és arany- és ezüstgombok összebújtak, széjjelrepültek; a csendet csapkodás törte meg, amely egyetlen rövid ütéssel végződött. Dübörgő hangok crescendója szörnyű robajban tetőződik, vészterhes és döbbenetes csend követi. A tánc másik fázisa egy macskakórus zord és csalogató szenvedélyességével zajlik, beleértve a nyávogást és a mély dorombolást, amelyet rezonáló maszkfejek nagyszabásúan hangsúlyoznak. Lépés és mozdulat, figura és tárgy, szín és hang, mind az elemi forma sajátosságával rendelkeztek és ismételten szemléltették, hogy Schlemmer szerint mi az a probléma, amelynek elemzése a színház feladata: ember a térben” (Schlemmer–Moholy–Molnár, 1978, p. 88.).*

Ezeknek a táncoknak egy részét 1982-ben és 1984-ben Debra McCall rekonstruálta New Yorkban<sup>2</sup>, aki nemcsak a német archívumokban végzett alapos kutatómunkára támaszkodott, hanem az egykori Bauhaus-tagok, mint Ise Gropius, T. Lux Feininger, s főként a magyar Weininger Andor emlékezetét is segítségül hívta a rekonstrukcióhoz (Körner, 2008, Moynihan–Odom,

<sup>2</sup> Részletek Debra McCall rekonstrukcióiból. Bauhaus Dances [online] <http://bauhausdances.org/video-excerpts.html> [2018. június 12.]

1984). A rekonstrukciók nyomán született beszámolók egyöntetűen kiemelték a táncok festői látásmóddal komponált vizualitását és térbeli viszonylatokkal folytatott párbeszédét (Kisselgoff, 1982, Anderson, 1982), azaz Schlemmer egykori elképzeléseinek alappilléreit.

A Bauhaus-táncok fókuszpontjában az emberalak(ok) pantomimszerű mozgáskombinációi és a különböző kellékekkel (pl. testhez rögzített botok, karikák, vagy a térbe helyezett kubusok, gömbök, pálcák stb.) létrejött interakciói álltak, amelyek révén különböző kompozíció-sorozatok jöttek létre. A táncosok egyneműsített, kissé kipárnázott kosztümöket és maszkot viseltek, mozdulataikkal pedig pillanatról pillanatra újraírták az adott térkonstrukciót.

Itt jegyezzük meg, hogy Schlemmer és tanítványai a térrel folytatott kísérletek során végül eljutottak odáig, hogy kilépjenek a táncoknál használt zárt térstruktúrából, és a Bauhaus egész épületét, a lapostetőt, az erkélyeket, teraszokat vegyék birtokba, és használják színpad gyanánt (Körner, 2008).

### **A tanítványok: nonfigurativitás és gépesített színpad**

Ahogy a fenti művek érzékeltetik, Schlemmer mindig az emberalaktól indult ki és/vagy ahhoz tért vissza, egyes tanítványai azonban nálánál jobban érdeklődtek a nonfigurativitás iránt. 1923-ban a jénai Stadttheaterben megrendezett Bauhaus-esten *Mechanikus balett* címmel mutatták be három diák, Kurt Schmidt, Friedrich Wilhelm Bogler és Georg Teltscher közös művét, amelyben – elszakadva a schlemmeri műfigura gondolatától – a táncosok tisztán geometriai síkformák mögé rejtőzve mozogtak a színen, mintha egy megmozgatott konstruktivista kép látványát, vagy egymást követő absztrakt képek sorozatát közvetítenék. Kurt Schmidt így ír a közös alkotói szándékról:

*„Nem az emberi testből levezetett formák fokozásán, kiemelésén volt a hangsúly, ellenkezőleg: az emberi testnek erősen háttérbe kellett vonulnia, hogy a tiszta formák színes, tarka játéka érvényesüljön. [...] A Mechanikus balettben a »jelmezes« ember nem szerepalakítóként, hanem absztrakt formaképek közvetítőjeként lépett fel. A táncosok által hozott formák mozgásának ritmusában szaggatottság, lökészerűség dominált, úgy, ahogy a gépek mozgásában» (Forgács, 2010, p. 149.).*

A mechanikus színház gondolata természetesen Schlemmert is foglalkoztatta, ezt példázza *Figurális kabinet* című műve, ami az „ember vagy műfigura” kérdésének egy korai válaszkísérlete volt. A kabinet fő alakjait stilizált ember- és állatalakokat ábrázoló sík figurák alkották, amiket részint mechanikusan, részint a színpad mögött rejtőző segítőik révén mozgattak. A kabinet

1922-es első bemutatóján Schlemmer maga – később Weininger Andor – testesítette meg a „csaló” professzort, aki a közönséget a kabinet figuráiról kreált történetekkel szórakoztatta (Forgács, 2010, Körner, 2008). Schlemmer azonban, bármennyire is foglalkoztatta a mechanizált ember, a tisztán gépesített színpad gondolatával kapcsolatban szkeptikus maradt:

*„Elképzelhetőek olyan játékok is, amelyek történése csupán formák, színek és fények mozgásából áll. Ha a mozgás mechanikusan, az ember teljes kikapcsolásával történik, akkor olyan műszaki berendezésre van szükség, amelynek teljesítménye egy nagyszabású precíziós automatáéval vetekszik. A mai technika rendelkezik ilyen apparátussal; az egész részben csak pénzkérdés, részben pedig azon múlik, hogy mennyire felel meg az apparátus mozgósítása a kívánt hatásnak, vagyis hogy a forgás és száguldás játéka, a formák, színek és fények valamennyi variációját is beleértve, meddig képesek fenntartani az érdeklődést”* (Simhandl, 1998, p. 434.).

Weininger Andor *Gépesített színpadi revü* címmel ismert tervsorozata ugyancsak a mechanizáltság és a nonfigurativitás irányába tett egy lépést; a tervek kiérlelésén 1923–1927 között kisebb megszakításokkal dolgozott, bár az alkotás kivitelezésére végül nem került sor. Weininger ötlete elsősorban abban jelentett változást Schlemmer kabinetjéhez képest, hogy a zárt, színpadszerű térben főként mozgó téglalapokat, azaz a konstruktivitás jegyében konkrét formák egyre sűrűsödő dinamikáját képzelte el, amit zörej-zene aláfestés és változó fényhatások kísértek volna. Terveinek egyik-másik változatán azonban forgó, futószalagon mozgatható bábukat is elhelyezett, amiket a konstruktív képalkotás szigorúságát oldó játékos, humoros kiegészítőknek szánt (Körner, 2008). Úgy tűnik, Weininger Andor – Schlemmer nézeteivel összhangban – nem kívánt eljutni a színház teljes absztrahálásáig, vagy csupán igyekezett megőrizni a Bauhausbühnét jellemző kettősséget, az egyszerre emelkedett, metafizikus tartalmak és a népszerű szórakoztató műfajok játékos egybefonódásának igényét.

## **A Bauhaus-ünnepek**

A közösség összekovácsolódását, ahogy a bevezetőben említettem, a színpadi műhely előadásai mellett számos teátrális színezetű, performatív esemény segítette. Ezek sorában említhetjük a Bauhaus-zenekar különböző országok népdalait és tánczenéit elegyítő unikális repertoárját – a zenekar lelke és motorja szintén az a Weininger Andor volt, akit nemcsak Schlemmer előadásainak humoros konferansziéjaként ismertek, de született zongoristaként is dicsérték pályatársai. A Bauhaus-zenekar eleinte spontán szerveződött, s az „*elképzelhető legnagyobb zajgyár*”



(Schawinsky, 1971. p. 35.) született meg általa, hiszen tagjai bátran használatba vettek bármilyen tárgy – legyen az szék, revolver vagy preparált zongora –, amit valamiféle hang, illetve zaj keltésére alkalmasnak találtak (Jewitt, 2000).

A mesterek és diákok együttműködését a Bauhaus-ünnepek szintén erősítették: ezen alkalomok során a teremdekorációt, a jelmezeket, meghívókat, jegyeket közösen készítették el az iskola tagjai (Helkin, 2011). Az egyes ünnepek különféle tematika köré szerveződtek, ami lehetett szín (Fehér ünnep) vagy anyag (Fém ünnep), de rendeztek lampion- és sárkányünnepet is, a Bauhaus-zenekar pedig az ünnepek tematikáihoz igazította improvizációit (Schawinsky, 1971). A weimari időszakban a mulatságok még spontán szerveződtek, ahogy arról Molnár Farkas szavai tanúskodnak:

*„Aki nem ismeri a Bauhaus ünnepeit, annak idegen a Bauhaus-produkció is. Ezek az ünnepek hirtelen jönnek a legkülönbözőbb ürügyek alatt. Például a nagy szél. Erre rettenetesen nagy jelvényt járatnak körül a faluban: A légi játékok ünnepe. 200 különböző színű és formájú repülőgép száll vékony pórázon a levegőbe. Nincs szebb ennél. [...] A legtöbb energiát a kosztümös estéken fejtik ki. Lényeges különbség Párizs, Berlin, Moszkva művészei és a Bauhaus rendezte kosztümbálok között, hogy itt tényleg újak a kosztüмок. Mindenki maga csinálja. [...] Néha emeletes monstrumok mozognak, színes mechanikus figurák, melyekben nem is sejtjük, merre a fej. Aranyos kis lányok piros kockában. Jön a csiga és felhúzzák őket a levegőbe, illatokat és fénysugarakat fecskendeznek. Most egy-két intimítást a nagyágyúkról. Kandinszkij mint antenna szeret megjelenni, Itten mint amorfszörny, Feininger mint két derékszögös háromszög, Moholy-Nagy mint keresztel átszúrt szegmens, Gropius mint Le Corbusier, Muche mint mazdaznan apostol, Klee mint a kék fa éneke” (Forgács, 2010, pp. 111–112.).*

Bár Dessauban már tervezettebb kulturális rendezvényekké nőttek ki magukat, mindvégig motiválta és áthatotta ezeket az eseményeket az a felszabadult játékosság, amit Schlemmer a kreativitás fejlesztésének egy fontos, indirekt módjaként rendkívül hatékonyan használt.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Life at the Bauhaus. Bauhaus Archiv [online] [https://www.bauhaus.de/en/das\\_bauhaus/46\\_leben\\_am\\_bauhaus/](https://www.bauhaus.de/en/das_bauhaus/46_leben_am_bauhaus/) [2018. június 12.]

## A Bauhaus és a jelen

A Bauhaus színpadi műhelyének 21. századi megidézésével a Kaposvári Egyetem Rippl-Rónai Művészeti Karán egy olyan performatív eseménysorozat megvalósítása a cél, amely a közöseteremtő élményen túl a csoport- és projektmunka erősítésének is szolgálatába szegődhet. Ehhez a célkitűzéshez a fentiekben felsorakoztatott művek, elképzelések, koncepciók jelenthetik a főbb kiindulópontokat.

Úgy vélem, az eseménysorozat kidolgozásához termékeny alapot jelentenek Oskar Schlemmer térkonstrukciós kísérletei, valamint az ember és gép/technológia aktuális kapcsolatának vizsgálata. A kortárs színházi tendenciákkal egybecsengően érdemes foglalkozni az alternatív térhasználattal és a hagyományos színházi műfajokon kívüli inspirációkkal, illetve a Bauhaus tevékenységén túl az iskola hatását befogadó, szellemiségét továbbörökítő magyar és nemzetközi irányzatokkal (mozgásművészet, Mejerhold, Kassák, képek színháza stb.).

A hazai kutatás kiemelt feladatának tartom a magyar származású művészek munkásságának tanulmányozását: jelen projektben Weininger Andor *Gépesített színpadi revüjének* kortárs újragondolásával létrejöhet egy olyan összművészeti produktum, amely a képiséget a teatralitással játékos és interaktív formában kapcsolja össze. Ugyancsak feldolgozásra érdemesek Moholy-Nagy László színpadtervezői tevékenységének a fény játékára alapozott megoldásai (Jákfalvi, 2006), illetve olyan magyar vonatkozású művek, mint Bartók Béla *A fából faragott királyfi* című darabjához készített színpadkép vizsgálata, amit Oskar Schlemmer a magdeburgi városi színház számára tervezett 1926-ban (Haulisch, 1982).

A program alapvető célja, hogy az egyes események, alkotások más-más szakterületen jártas mestertanárok és hallgatók bevonásával valósuljanak meg, amelyben az alkotóközösség tagjainak eltérő szemlélete, médiumismerete, ötletei mentén alakul és gazdagodik az összkép: ehhez pedig katalizátorként szolgálhat a Bauhaus-ünnepek újjáélesztése, a közösség élményalapú ösztönzése gondolkodásra, alkotásra, játékra – együtt.

## BIBLIOGRÁFIA

- Anderson, J. (1984). *Dance: Bauhaus Design by Oskar Schlemmer*. New York Times, 1984. január 22. [online] <https://www.nytimes.com/1984/01/22/arts/dance-bauhaus-design-by-oskar-schlemmer.html> [2018. június 12.]
- Bauhaus Dances* [online] <http://bauhausdances.org/video-excerpts.html> [2018. június 12.]
- Forgács, É.(2010). *Bauhaus*. Pécs: Jelenkor Kiadó.
- Haulisch, L. (1982). *Oskar Schlemmer*. Budapest: Corvina Kiadó.

- Helkin, S. (2011). *Parties at the Bauhaus. Testimony of the Joy of Life* [online] <https://www.bauhaus100.de/en/present/cultivation-of-friendly-interactions/index.html> [2018. június 12.]
- Jákfalvi, M. (2006). *Avantgárd – színház – politika*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Jewitt, C. (2000). Music at the Bauhaus, 1919–1933. *Tempo*, New Series, July, no. 213, pp. 5–11. DOI: [10.1017/S0040298200007804](https://doi.org/10.1017/S0040298200007804)
- Kisselgoff, A. (1982). *The Dance: 6 Works Based on Schlemmer's Art*. New York Times, 1982. november 1. [online] <https://www.nytimes.com/1982/11/01/arts/the-dance-6-works-based-on-schlemmer-s-art.html> [2018. június 12.]
- Körner, A. (2008): *Weininger Andor színpadai a Bauhaustól New Yorkig*. Budapest: 2B Kulturális és Művészeti Alapítvány.
- Koss, J. (2003). Bauhaus Theater of Human Dolls. *The Art Bulletin*, vol. 85, no. 4, pp. 724–745. DOI: [10.2307/3177367](https://doi.org/10.2307/3177367)
- Life at the Bauhaus*. Bauhaus Archiv [online] [https://www.bauhaus.de/en/das\\_bauhaus/46\\_leben\\_am\\_bauhaus/](https://www.bauhaus.de/en/das_bauhaus/46_leben_am_bauhaus/) [2018. június 12.]
- Moynihan, D. S.–Odom, L. G. (1984). Oskar Schlemmer's „Bauhaus Dances”: Debra McCall's Reconstructions. *The Drama Review*, vol. 28, no. 3, pp. 46–58. DOI: [10.2307/1145625](https://doi.org/10.2307/1145625)
- Schawinsky, X. (1971). From the Bauhaus to Black Mountain. *The Drama Review*, vol. 15, no. 3, pp. 30–44. DOI: [10.2307/1144679](https://doi.org/10.2307/1144679)
- Schlemmer, O. – Moholy-Nagy, L. – Molnár, F. (1978): *A Bauhaus színháza*. Walter Gropius utószavával a magyar utószót Kocsis Rózsa írta. Budapest: Corvina Kiadó.
- Simhandl, Peter (1998): *Színháztörténet*. Budapest: Helikon Kiadó.

SZABÓ, ZSÓFIA  
THE BAUHAUS STAGE WORKSHOP

*Focusing on the performances created by the Bauhaus Stage Workshop this paper examines the pedagogical methods and experiments of the legendary German art school. This study is part of the project “The Bauhaus Pedagogical Program and the Generation Z” supported by Smart Specialisation Programme at the University of Kaposvár (EFOP-3.6.1-16-2016-00007). The project aims to rethink contemporary art education and school curriculum in terms of innovation, creativity and cooperation modelled on Bauhaus training practice. According to the school founder Walter Gropius the Stage Workshop maintained a close relationship between masters and students.*

## KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2019.3–4.10

ÁDÁM FRUZZSINA<sup>1</sup> – HEGEDŰS ROLAND<sup>2</sup>

## Homogén és heterogén csoportok az óvodában

*Az óvoda- és csoportválasztás meghatározó a gyermek életében. Nehéz azt eldönteni, hogy a homogén vagy heterogén csoport jobb a gyermekek számára, és a pedagógusok is megosztottak a tekintetben, hogy melyik csoportban szeretnek dolgozni. Ezért a tanulmány arra keresi a választ, hogy az óvodapedagógusok hogyan vélekednek a homogén és heterogén csoportról. Kutatásunkban óvodapedagógusokkal végeztünk kérdőíves vizsgálatot, melyben egyrészt vizsgáltuk, hogy az óvodapedagógusok melyik csoportot preferálják jobban, másfelől azt, hogy melyik csoportban nehezebb dolgozni. A vizsgálatban kitértünk arra is, hogy véleményük szerint melyik csoport jobb a gyermekek fejlődése szempontjából.*

## Bevezetés és szakirodalmi áttekintés

Az óvodai csoportok összetétele igen vitatott téma. Az óvodai csoportokat a gyerekek életkora szerint differenciálhatjuk. Így megkülönböztethetjük a homogén, vagyis tiszta csoportot, amiben az azonos életkorú gyerekek vannak, illetve a heterogén, vagyis vegyes csoportot, amiben a 3-6-7 éves korú gyerekek egyaránt megtalálhatóak (Molnár et al., 2015). A szakemberek több esetben úgy vélik, hogy a heterogén csoportok jobbak, míg más esetben a homogén csoportot preferálják. Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy az óvodapedagógusok véleményét megvizsgáljuk ezzel a témával kapcsolatban. A hazai szakirodalom feltérképezése során több akadályba is ütköztünk, mert az e téren történő kutatások igen ritkák, holott mégis az egyik legfontosabb a gyermek szempontjából.

A jelenlegi óvodai struktúra nagy múltra tekint vissza, melynek gyökerei ma is éreztetik hatásukat. Az első magyar óvodát Brunszvik Teréz hozta létre, de ekkor még nem beszélhetünk mai értelemben vett óvodáról, mert egy éves kortól kilenc éves korig terjedt az ellátás, amiből látható, hogy az első óvoda is heterogén csoportformában működött (T. Pusztafalvi, 2013). Az elmúlt közel 200 évben azonban nagy változásokon ment keresztül az óvodapedagógia. Mindig

<sup>1</sup> óvodapedagógus, Gyermekkert Óvoda, Hajdúnánás, fruzsci8@gmail.com

<sup>2</sup> egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, hegedusroland1989@gmail.com

hatással volt rá az adott kor politikai szelleme: volt, amikor iskolaelőkészítőként funkcionált, máskor meg előírták azt, hogy hogyan kell a gyermeket nevelni (oktatni), és olyan is volt, amikor szabadság jellemezte. A hazai hatások mellett a nemzetközi jógyakorlatok is begyűrűztek a hazai óvodapedagógiába, ami napjainkban is folyamatos. Az osztatlan csoport sem új keletű dolog, már régebben is fellelhető volt, elég, ha csak az 1934/36-45-ös évekre gondolunk, amikor az óvoda elsődleges célja a gyerekek szociális ellátása volt, és nem volt ritka a 60-80 fős csoport sem (Molnár et al., 2015). Ma a magyar óvodákban egymással párhuzamosan működik a homogén és heterogén csoport.

Bármilyen típusú csoportban is dolgozik egy óvodapedagógus, az egyik legfőbb jellemvonása kell legyen, hogy tudjon a nevelésben, az oktatásban és a társadalomban bekövetkező változásokhoz alkalmazkodni. Járai (2015) tanulmánya szerint a pedagógus gyakran kerül olyan döntési helyzetekbe, mikor a lehető leggyorsabban kell reagálnia egy adott szituációra. Az alkalmazkodás, a tolerancia, az identifikációs képessége illetve az empátiája egyaránt összefüggnek egymással, és ezek a személyiségjegyek segítenek meghozni az adott helyzetekben a lehető legjobb döntéseket. A pedagógus munkája során különböző külsejű, képességű, személyiségű, vallású és etnikai identitású gyermekkel találkozik, szemléletében azonban nem szabad különbséget tennie közöttük. Fontos, hogy képes legyen differenciáltan nevelni a gyermekek egyéni és életkori sajátosságainak figyelembevételével, valamint meglátni a szerethetőt minden gyermekben.

Több kutatás is foglalkozik a pedagógusok kompetenciáival, melyek nélkülözhetetlenek a gyermekek fejlődése, nevelése tekintetében. Hazánkban Nagy József (2001) részletesen elemezte a kompetencia fogalmát és összetevőit. Véleménye szerint a kompetencia valamilyen funkciót szolgáló motívum- és tudásrendszer. Három alapkompenciát és egy felhasználói kompetenciát határoz meg. Az alapkompenciák közé tartozik a kognitív, a személyes és a szociális kompetencia. A kognitív kompetencia az emberi létezés feltétele, az információfeldolgozás eszköze. A személyes kompetenciák az egyén túlélését, életminőségének megőrzését, javítását szolgálja, míg a szociális kompetencia a társadalmak, szervezetek, csoportok, a faj túlélését, életminőségének megőrzését, fejlesztését foglalja magában. A négy kompetencia egymástól nem különállóan, hanem együttesen működik.

Jávorné (2004) szerint a szervezőképesség értelmezhető a teljes nevelői munka sikerességének is. A példás óvodapedagógus jó idő és téri tájékozódással, áttekintőképességgel és strukturált gondolkodásmóddal rendelkezik, ami magába foglalja a gyerekek napi tevékenységeinek következetes megtervezését, illetve a szülőkkel, kollégákkal való kapcsolattartást is.

A pedagóguskompetenciák nemcsak a szakirodalomban, hanem a jogszabályokban is megjelennek. Ez utóbbi terén 2013. szeptember 1-jén jelentős változás következett be a pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet hatályba lépésével. A kormányrendelet nyolc (későbbiekben kilenc) kompetenciaterületet határozott meg, melyek átfogóan a következők: szakmai/szaktárgyi tudás (1), pedagógia folyamatok tervezése és ön-reflexiója (2), tanulás támogatása (3), személyiségfejlesztés és egyéni különbségek figyelembe vétele (4), közösségformálás és elfogadás erősítése (5), fejlődés értékelése, (6), a környezeti nevelés és fenntartható fejlődés elősegítése (7), problémamegoldás és kommunikáció fejlesztése (8), szakami iránti elköteleződés és felelősségvállalás (9). Ezekkel a pedagógusok szakmájukhoz szükséges ismereteit próbálják behatárolni, illetve a jövőbeni fejlesztési területeket meghatározni.

A pedagógusi személyiségjegyeken és kompetenciákon túl szükséges szót ejteni néhány, a homogén és heterogén csoport közötti eltérésről is. Már a befogadás tekintetében különbségek vannak a két csoport között. Míg a homogén csoportba egyszerre 20-25 gyerek érkezik, addig a heterogén csoportban átlagosan 4-6 gyerek befogadása zajlik. A pedagógus törekszik minden csoportban az újonnan érkező gyermekeket megnyugtatni, figyelmét feljűk fordítani, viszont egy azonos életkorú csoportban szinte kivitelezhetetlen egyszerre 25 gyermek igényeinek eleget tenni. A heterogén csoportban ezek a folyamatok lerövidülhetnek, mivel a már csoportban lévő gyerekek empátiája, toleranciája és segítőkészsége az újonnan érkezők felé megkönnyítheti ezt az időszakot (Körmöci, é. n.). Továbbá a testvérek esetében is kedvező ez a csoportforma, mert az idősebb testvér segítheti a fiatalabb könnyebb befogadását (Balázs et al., 1997).

Piaget fejlődésemélete szerint az óvodás gyermekekre jellemző, hogy a játéktevékenység során egymás utánzásával sajátítanak el vagy gyakorolnak be különböző tevékenységeket, mivel nem egyforma ismeretekkel érkeznek az óvodába (Zsubrits et al., 2015). A tiszta csoportban is, ahol azonos életkorú gyerekek vannak, mutatkozhatnak eltérések a gyerekek fejlettségi szintjében. Van olyan gyerek, aki úgy érkezik az óvodába, hogy már biztosan használja a kanalat és a villát, de akad olyan is, aki még segítséget igényel. Míg a heterogén csoportban több lehetőség van arra, hogy idősebb társaiktól tanuljanak a gyermekek, addig homogén csoportban a társaktól való tanulás lehetősége korlátozottabb (Dudás és Vince, 1971). Ugyanígy egy vegyes csoportban az öltözködésnél is jelen van a nagyobbak utánzása. A 3-4 éves gyerekek követik az 5-6/7 éveseket, és utánózzák őket, így a 3-4 évesek között is van olyan, aki már segítség nélkül öltözik. Ha a polcokat, fogasokat kétféle magasságban helyezik el, akkor az összes gyerek elérheti a saját fogását, ami segíti az önállóságra törekvést, mert így segítség nélkül is eléri a saját dolgaikat (Dudás és Vince, 1971).

A szociális kompetencia fejlődésének egyik fontos színtere az óvoda, mivel a közös tevékenységek és a közösen eltöltött idő jelentős hatással van elsősorban a kortárskapcsolatokra, ezen belül is például a feladatvállalásra és ennek az elvégzésére, a megosztásra vagy éppen a segítségnyújtásra (Tóthné Aszalai, 2011). A szocializáció terén is mind a két csoportösszetétel mellett és ellen is szólnak érvek. A homogén csoport mellett az áll, hogy az azonos életkorú gyerekeknél könnyebb mindenkinek megfelelő feladatot adni, mert nincs olyan nagy különbség, mint a heterogén csoportban a 3 és 6 évesek között. Ugyanakkor sok esetben az 5-6 éves gyerekek hajlamosak fizikai fölényüket bevetni a 3-4 évesekkel szemben egy-egy konfliktushelyzetben. A heterogén csoport ezért az óvodapedagógus számára jelenthet nehézséget, illetve nagyobb előkészületet igényel részéről a tevékenységek lebonyolítása, mert tekintettel kell lennie arra is, hogy a különböző korcsoportok közül egyik se szoruljon háttérbe (Vajda és Kósa, 2005). Fontos az is, hogy az óvodapedagógus dicsérje a gyermekeket, aminek a módjában szintén különbségek vannak az eltérő csoportokban. Nehezebb ugyanis egy hasonló fejlettségű csoportban személyre szabottan dicsérni, mint egy eltérőben (Deliné, 2010).

Az óvodapedagógusnak arra is figyelnie kell, hogy a kisebb gyerekek játéka ne zavarja a nagyobbakét. A közelség megkönnyíti azt, hogy a nagyobbak játszótársként tudjanak tekinteni a kisebbekre, és ezzel azt is, hogy a csoportban kibontakozhasson a különböző korosztályú gyerekek játéka (Dudás és Vince, 1971). A játék során azonban elkerülhetetlenek a konfliktusok és az atrocitások. A tiszta csoport ellen szól, hogy az azonos életkor miatt sok esetben versengés van ugyanazért a tárgyért, eszközért. A vegyes csoportban az eltérő életkor és igények miatt erre kisebb a reláció, sőt, a különböző szükségletek miatt nagyobb az esély a gyerekek közötti együttműködésre az egymás elleni versengés helyett (Liu és LaFreniere, 2014). Ugyanakkor ennek az ellentettje is fennállhat, ha a „nagyobb”, 5-6 éves gyermek a kompromisszum helyett elveszti a türelmét, és ilyen helyzetben hajlamos lehet bevetni a fizikai fölényét a kisebb gyermekkel szemben (Vajda és Kósa, 2005).

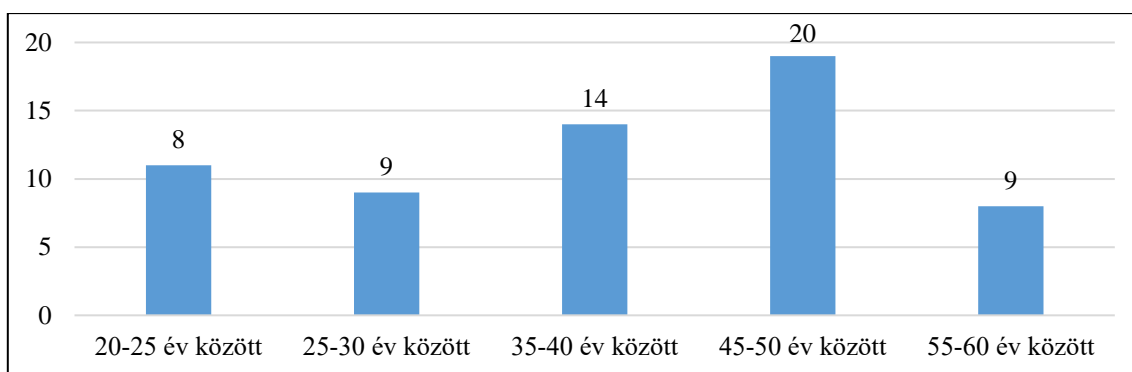
### **A kutatás bemutatása**

A kutatásunk célja az óvodapedagógusi kompetenciák vizsgálata a heterogén és homogén csoportokban, valamint az, hogy ezzel összefüggésben információkhoz jussunk a két különböző csoportforma előnyeiről és hátrányairól. Kérdőíves vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy az óvodapedagógusok melyik csoportösszetételt részesítik előnyben, melyikben dolgoznak/dolgoznának szívesebben, továbbá milyen pedagógusi kompetenciákat tartanak fontosnak

a homogén, illetve a heterogén csoportban, valamint melyik csoportösszetételben látják pedagógiai kompetenciáiknak a fejlődését.

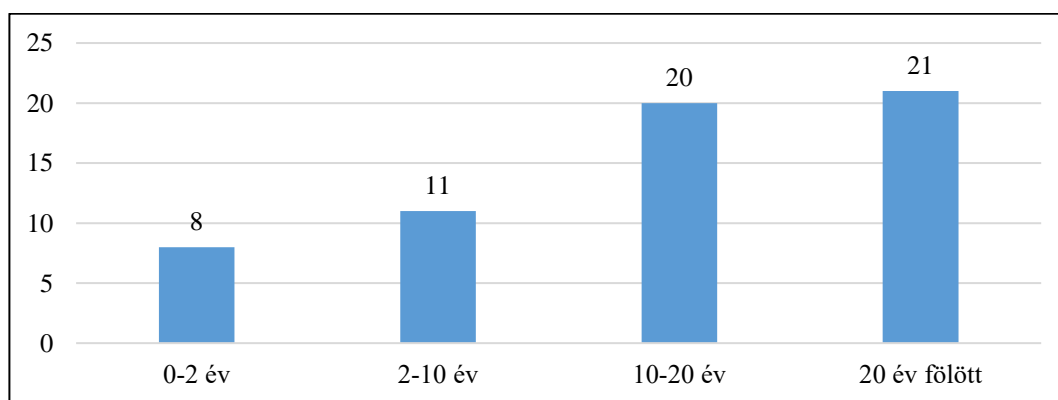
Kérdőívünkben 25 kérdést fogalmaztunk meg, ezek főként zárt kérdések voltak. A papír-alapú kérdőívet célirányosan, legtöbb esetben az ország északkeleti részén lévő települések óvodáiba vittük be, illetve e-mail formában küldtük el az óvodapedagógusoknak. Össességében 60 értékelhető kérdőívet sikerült összegyűjteni.

A kérdőív kitöltői között 57 nő és 3 férfi óvodapedagógus volt. Az életkort tekintve túlnyomórészt a 45-50 év közöttiek (20 fő), és a 35-45 év közöttiek (14 fő) vannak jelen. A friss pályakezdők (25 év alatt) kevesebb számban voltak jelen (8 fő). 25-30 év között és 55 év felett 9-9 fő töltötte ki a kérdőívet (1. ábra).



1. ábra A válaszadók megoszlása életkor alapján (N=60)

Végzettségüket tekintve a legtöbben főiskolai óvodapedagógus diplomával rendelkeznek (57 fő), akik közül 9 fő szakvizsgás, továbbá két főnek van középfokú végzettsége. Ez alapján elmondható, hogy bár már kevés számban, de még vannak az óvodákban olyan óvodapedagógusok, akik a régi rendszer által előírt középfokú végzettséget szerezték meg.

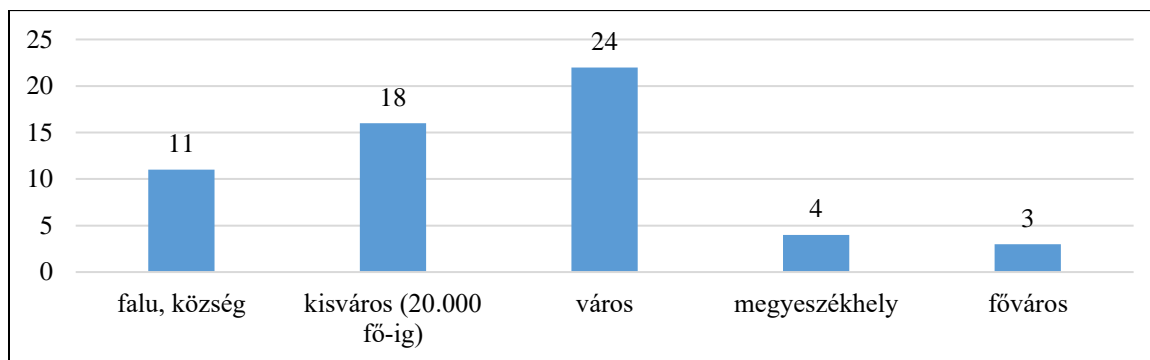


2. ábra A kitöltők munkatapasztalata (N=60)

Mivel a kitöltők között a legtöbb a 45-50 év közötti, amit a ledolgozott évek száma is mutat: 21 fő rendelkezik 20 év fölötti munkatapasztalattal (2. ábra). A legkevesebb óvodapedagógusként



ledolgozott év a pályakezdők között látható, a 20-25 évesek körében 8 főt tesz ki. A többi kategória, a 2-10 és 10-20 év közötti munkatapasztalat megoszlik, 11-en dolgoztak eddig 2-10 év között, illetve 20-an 10-20 év között. A kérdőívben arra is kitértünk, hogy a válaszadók mióta dolgoznak a jelenlegi munkahelyükön. A megkérdezettek között a legtöbb óvodapedagógus 2 és 10 év közötti időszakot töltött el eddig az adott óvodában (40 fő), 20 év fölötti időt 10 ember jelölt meg. Egyenlő számban töltöttek időt 0-2 év és 10-20 év között. Tehát a legtöbb szakembernek már van tapasztalata a jelenlegi óvodájával kapcsolatban. A kutatásunkban azt is megkérdeztük, hogy ki az óvoda fenntartója. A kérdőívet kitöltőink között 45 fő dolgozott állami fenntartású intézményben, négyen egyházi intézményben, öten alapítványiban, míg hat fő egyéb fenntartót jelölt meg.



**3. ábra Az óvodák településének típusa (N=60)**

Azt is megkérdeztünk a válaszadóktól, hogy milyen településen dolgoznak. A kitöltők között legnagyobb részben városban lakó, dolgozó emberek vannak jelen (24 fő), utána a kisváros van nagy számban (18 fő). A faluban, községben kitöltők 11-en voltak, ezt követte a megyeszékhely 4 fővel, és a legkevesebb a főváros volt 3 fővel.

Kutatásunk szempontjából fontos volt, hogy megtudjuk, milyen tapasztalatokkal rendelkeztek a megkérdezettek homogén és heterogén csoportban. Homogén csoportban a legtöbben 2 és 10 év közötti időt töltöttek (20 fő), 0-2 évi időt 9 ember dolgozott ebben a csoportformában, 10 és 20 év között 8 ember tevékenykedett homogén csoportban. 4 fő még nem dolgozott homogén csoportban, valamint szintén 4 főnek 20 év fölötti munkatapasztalata van a homogén csoportban. Heterogén csoportban a legtöbben 2-10 év közötti időt dolgoztak (25 fő), 12 főnek 10-20 év közötti munkatapasztalata van ilyen csoportban, 0-2 év között csupán 7 ember dolgozott ebben a csoportformában, míg vegyes csoportban 20 év fölötti munkatapasztalattal 5 ember rendelkezik, ugyanannyi, mint akik nem dolgoztak még ilyen csoportösszetételben. A megkérdezettek közül többen dolgoznak jelenleg homogén csoportban (34 fő), míg homogén csoportban nem sokkal kevesebben (26 fő).

### **Az eredmények bemutatása**

A továbbiakban az eredményeinket két szempontból ismertetjük. Egyrészt bemutatjuk azt, hogy az óvodapedagógusok szerint milyenek az egyes csoportok, melyekben dolgoznak. Másrészt pedig a homogén és heterogén csoportokat az ott folyó munkán keresztül, valamint a gyermekek fejlődése kapcsán hasonlítjuk össze.

#### *A csoportok értékelése az óvodapedagógusok szerint*

A kérdőívben megkérdeztük az óvodapedagógusoktól azt is, hogy a jelenlegi csoportjától függetlenül, melyik csoportformát szereti/szeretné jobban. A megkérdezettek nagyobb része (34 fő) jobban preferálja a homogén csoportot, ugyanakkor ugyanannyian vallották azt, hogy mind a két szervezésű csoportot szeretik, mint akik a heterogén csoportot választották optimálisabbnak (13-13 fő). Sok esetben azok között, akik jelenleg heterogén csoportban dolgoznak, voltak, akik a homogén csoportot választanák. Extrémebb esetben volt olyan, aki nem dolgozott még homogén csoportban, mégis ezt a csoportösszetételt választaná. Vajon ennek mi lehet az oka? Miért kedvelik jobban a homogén csoportot az óvodapedagógusok? Az eredmények háttérében az is állhat, amit már Körmöci Katalin is megfogalmazott a homogén csoportról: „*az ilyen típusú csoportszervezés a pedagógus számára könnyebbé, egyszerűbbé teszi a csoportra célzott tervezést*” (Körmöci, 2015, p. 97).

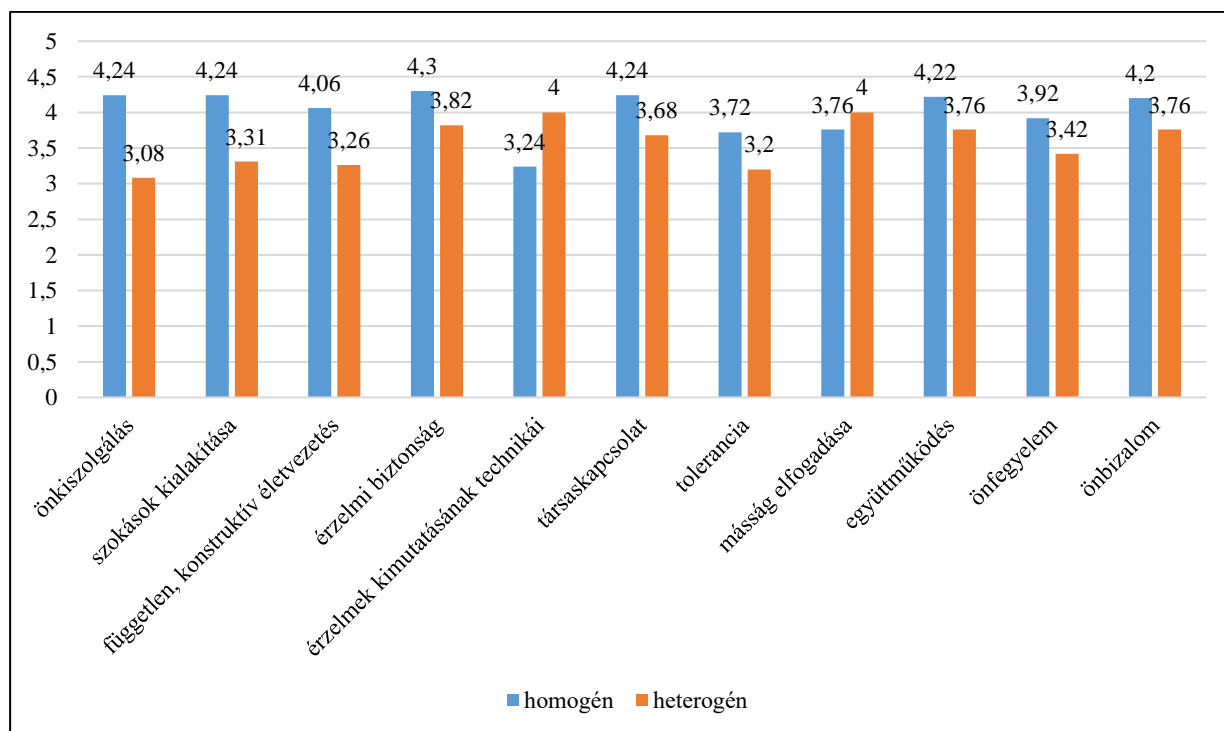
Összefüggést keresve a jelenlegi csoportformában való munka és a kedvelt csoportforma között, megkérdeztük, a válaszadó a munkahelyén dönthet-e arról, hogy melyik összetételű csoportban dolgozzon. A megkérdezettek nagyobb része (41 fő) nem választhat csoportot, ugyanakkor 19 fő dönthet a csoportformáról. Akik dönthettek a csoportformáról, ők nagyobb számban alapítványi óvodákban dolgoznak.

Fontosnak tartottuk megkérdezni azt is, hogy a gyerekek fejlődése szempontjából a kitöltők melyik csoportformát tartják ideálisabbnak. A válaszadók túlnyomórészt a homogén csoportot választották (38 fő), míg a heterogén csoportot 22 fő jelölte meg. A következő kérdés arra irányult, hogy az óvodapedagógusok melyik csoportformában tudják a kitűzött céljaikat megvalósítani. A kérdőívet kitöltők nagyobb része (32 fő) az osztott csoportot választotta, miközben az osztatlan csoportot 22 fő, míg mind a két csoportformát 6 fő jelölte meg. Az óvodapedagógusok szerint a hátrányos helyzetű gyermekek hátránykompenzálása mind a két csoportformában megvalósul (40 fő), azonban 15 fő szerint inkább a homogén csoportban, és csak 5 fő szerint sikerül ez a heterogén csoportban.

*Nehézségek, könnyebbségek, fejlődés az eltérő óvodai csoportokban*

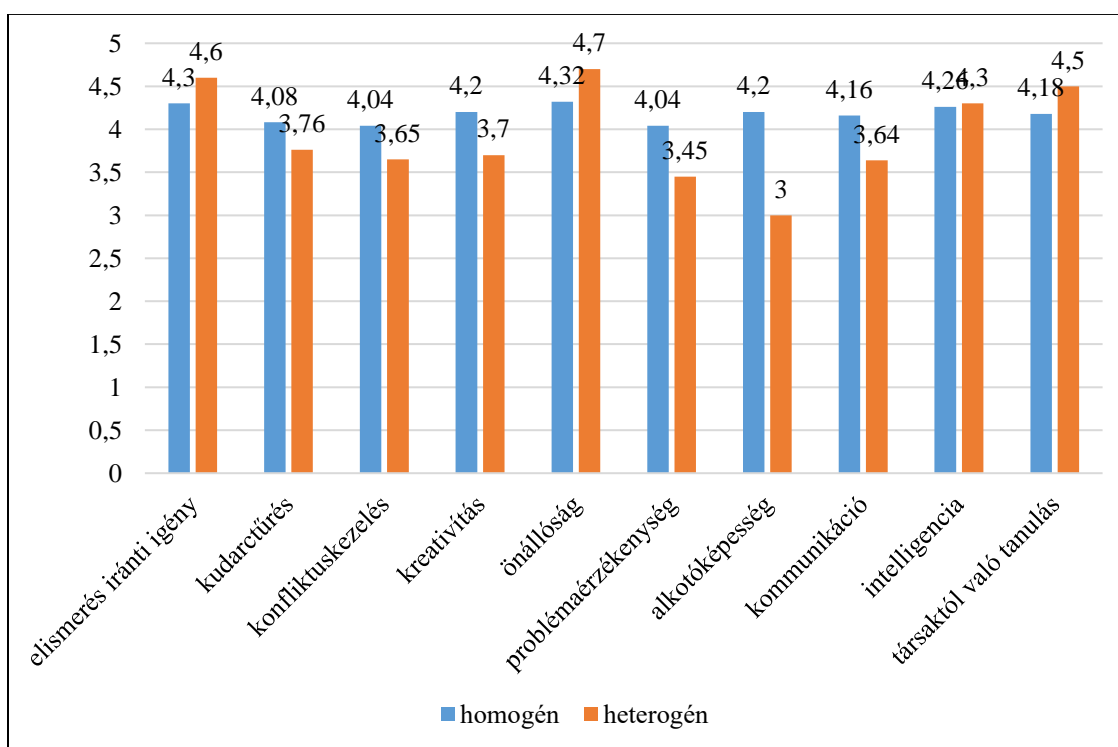
A következő részben azt mutatjuk be, hogy a gyerekek különféle képességei mely csoportban fejlődnek optimálisabban. Az egyes csoportformák mennyire támogatják vagy éppen nehezítik meg az egyes pedagógusi kompetenciák fejlődését, megvalósulását. A válaszadók mit gondolnak arról, hogy mi okozza a legnagyobb akadályt a pedagógusok számára a mindennapi élet megszervezésében, a tevékenység tervezésében, megvalósításában, a gyerekek befogadásában, a szokások kialakításában, differenciálásban, módszerek kiválasztásában egyik vagy a másik csoportformát tekintve.

A következő két ábra azt mutatja be, hogy mennyire támogatja a homogén és a heterogén csoport a gyermekek fejlődését. Ezt a pedagógusoknak 5 fokú Likert-skálán kellett értékelni. 21 állítást tartalmazott a kérdőívünk, ezért szükséges volt megtörni az ábrázolást. Az 4. ábra elég egyértelmű visszajelzést ad a kitöltők véleményéről. Szinte mindegyik képességnél azt jelölték meg, hogy a homogén csoport az, ahol ezek a képességek a legoptimálisabban fejlődnek. Szembetűnő, hogy majdnem egy értéknyi különbség van a két csoport között az önkiszolgálásban, a szokások kialakításában. Mindösszesen két olyan válaszalternatíva van az ábrán, ahol a válaszadók valamilyen szempontból magasabbra értékelték a heterogén csoportot. Úgy vélik, hogy az érzelmek kimutatása jobban fejlődik a heterogén csoportban, valamint a másság elfogadása is jobban megy azoknak a gyermekeknek, akik heterogén csoportban nevelkednek.



**4. ábra Különböző képességek, kompetenciák megjelenése az eltérő csoportformákban (N=60)**

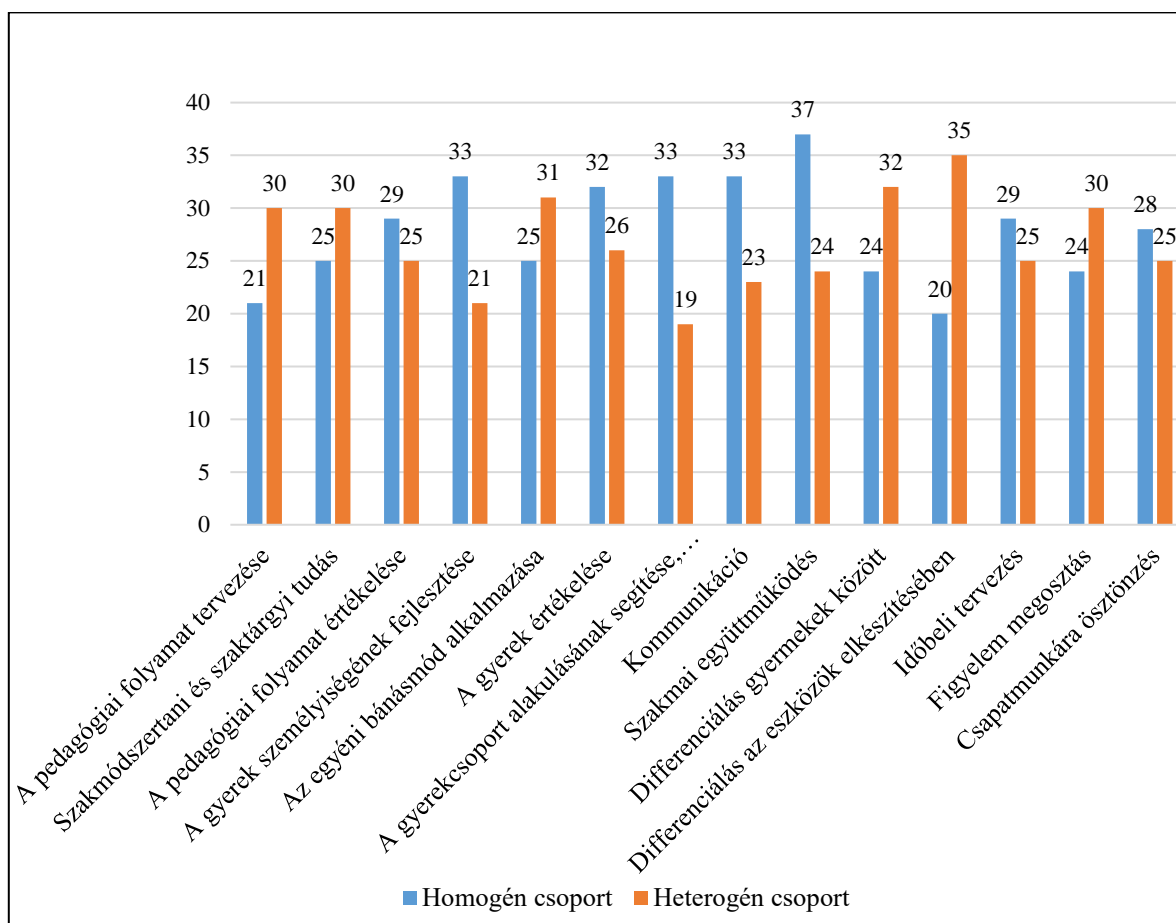
A 5. ábra ugyan ehhez a kérdéskörhöz vonatkozik. Ebben az esetben is többségben vannak azok az állítások, melyekben a homogén csoport rendelkezik a magasabb átlaggal. A legnagyobb különbség (1,2) az alkotóképességben tapasztalható, amit az óvodapedagógusok véleménye szerint a homogén csoportforma jóval nagyobb mértékben támogat. A válaszadók szerint a heterogén csoportban nagyobb a gyermekek elismerés iránti igénye, de ebben a csoportban nagyobb a gyermekek önállósága is. Minimálisan ugyan (0,04), de a válaszadók úgy gondolják, hogy a heterogén csoportban jobban fejlődik a gyermekek intelligenciája. Ennek magyarázata az lehet, hogy a heterogén csoportban sokkal jobban tudnak a gyermekek egymástól tanulni, mivel az idősebb korcsoport sok esetben példát mutat a fiatalabb gyermekeknek, így a kisebbek utánzás által sok mindent el tudnak tőlük sajátítani.



**5. ábra Különböző képességek, kompetenciák megjelenése az eltérő csoportformákban (N=60)**

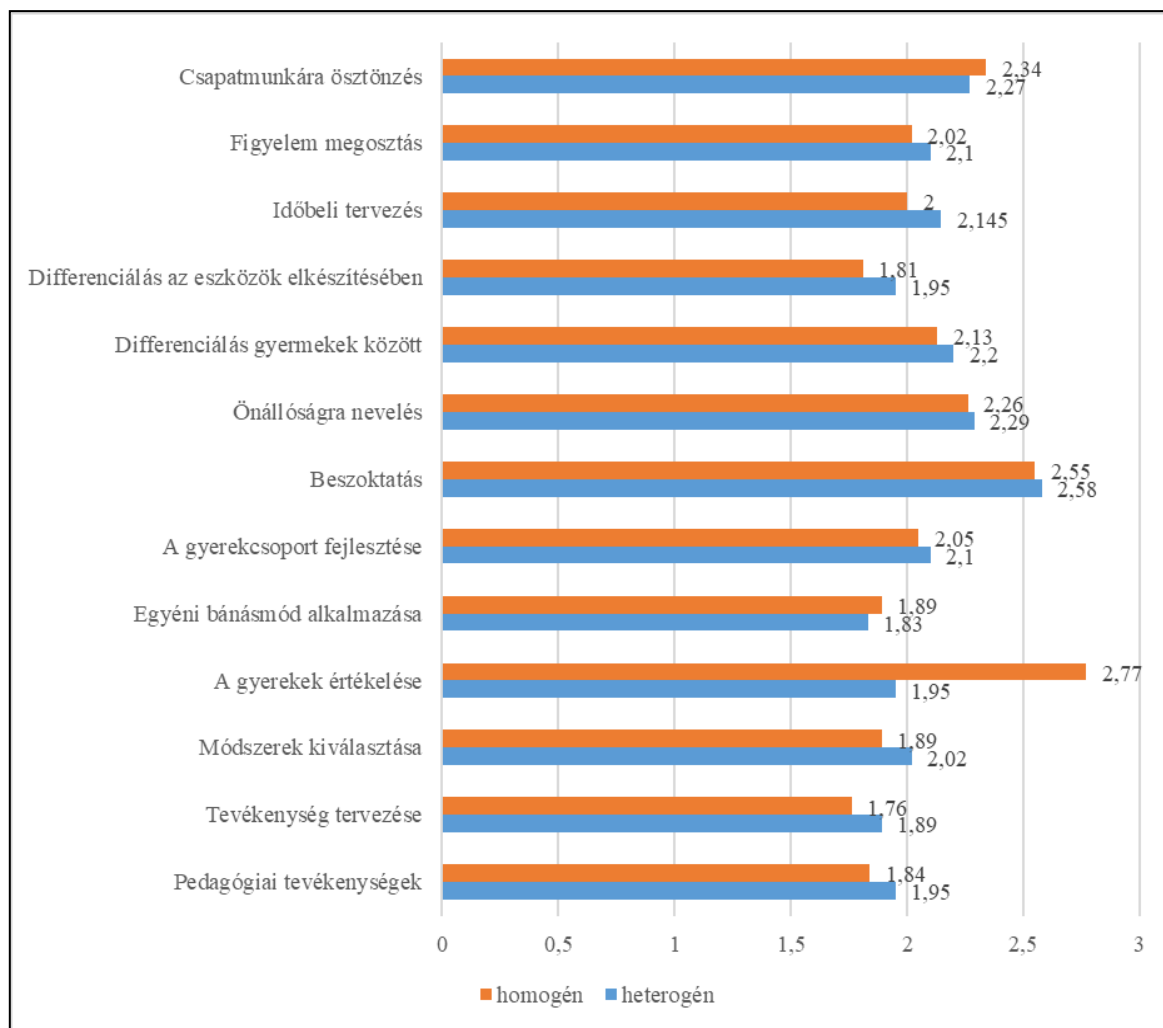
Ezt követően olyan kérdést tettünk fel a pedagógusoknak, amiben választaniuk kellett a két csoport között, hogy pedagógusként melyikben fejlődnek jobban. Az eredmények igen megosztottak voltak a csoportokkal kapcsolatban (6. ábra). A megkérdezettek úgy vélik, hogy a pedagógiai folyamat tervezés, a szakmódszertani és szaktárgyi tudás, az egyéni bánásmód, a differenciálás az eszközökben és elkészítésükben, valamint a figyelem megosztásában a heterogén csoportban jobban fejlődnek képességeik. Ennek háttérében az állhat, hogy eltérő a

gyermek életkora, ebből kifolyólag nagyobb a fejlettségükben lévő különbség, ami jelentős fejlesztő hatással van a pedagógusok munkájára.



**6. ábra** Az óvodapedagógusi kompetenciák fejlődése az eltérő csoportformákban (N=60)

Az utolsó kérdésblokkunk arra vonatkozott, hogy a különböző tényezők milyen mértékben nehezítik a homogén és heterogén csoport alakulását. Ehhez 13 állítást fogalmaztunk meg, és a válaszadáshoz ismételt 5 fokú Likert-skálát alkalmaztunk, ahol az 1-es az egyáltalán nem, míg az 5-ös a teljes mértékben választ jelentette (7. ábra). Látható, hogy a pedagógusok átlagban három alatti értékkel véleményezték az állításokat, vagy nem okoz számukra gondot, vagy közepes mértékben okoz számukra gondot az alábbi állításokban felsorolt tevékenység. Egy állításnál (a gyerekek értékelése) van nagyobb arányú különbség, mert a pedagógusok úgy gondolják, hogy a homogén csoportban jóval nehezebb értékelni. Ennek hátterében az húzódhat, hogy a gyermekek fejlettségi szintje közelebb áll egymáshoz, így a pedagógusnak nehezebb dolga van a személyre szabott értékelés megfogalmazásakor. Három állítás során lett magasabb az átlag a homogén csoportra vonatkozóan (a gyermekek értékelése, az egyéni bánásmód alkalmazása és a csapatmunkára ösztönzés), ami azt mutatja, hogy a pedagógusok nehezebbnek tartják a heterogén csoportban való munkát.



7. ábra Pedagógusok nehézségei az egyes csoportokban (N=60)

### Összegzés

Kutatásunk egy olyan témát vizsgált, mellyel kapcsolatban mindenkinek van véleménye: a pedagógusoknak azért, mert dolgoznak benne, a szülők pedig a gyermekeik által érintettek, viszont kevés hazai kutatás történt a homogén illetve heterogén óvodai csoportokra vonatkozóan. Ezért az óvodapedagógusok, mint ebben dolgozó szakemberek véleményét kérdeztük meg, hogyan vélekednek a homogén és heterogén csoportokban zajló munkáról. Ahogyan feltételeztük, igen megosztott képet mutat ebben a kérdésben maga a pedagógus társadalom is. A kutatásunk kezdetén feltételeztük, hogy az óvodapedagógusok jobban szeretnek dolgozni homogén csoportban, amit a válaszok igazoltak is. A válaszadók több mint fele ezt tartotta kedveltebb csoportkialakításnak. A pedagógusok véleménye szerint a gyermekek képességei jobban fejlődnek a homogén csoportokban. A megkérdezett óvodapedagógusok felkészülés terén nehezebbnek vélik a heterogén csoportformát, mert véleményük szerint több felkészülést igényel az egy-egy tevékenységre való előkészület. Ennek oka a tevékenységeknél az eltérő életkor szerinti

differenciálás megtervezése lehet. A megkérdezett óvodapedagógusok szerint többféle módszer alkalmazása szükséges a heterogén csoportban, mind a tevékenységek alatt, mind a csoport életének alakulása során. Éppen ezért az óvodapedagógusok könnyebbséget látnak a homogén csoportban való tevékenységek tervezésében. A heterogén csoportban körülményesebbnek gondolják nemcsak az egy tevékenységre való előzetes felkészülést, ezen belül a tevékenység megtervezését, a vázlat elkészítését, az eszközök el- és előkészítését, az időbeli tervezést, de a tevékenység megvalósítását is, ennek során pedig például a motivációt, a figyelem megosztását vagy az alkalmazkodást.

A konzekvenciákat levonva arra a megállapításra jutottunk, hogy hiába van jelen régóta a vegyes csoport a hazai óvodapedagógiában, az óvodapedagógusok mégis tartanak a heterogén csoportban való munkától. Több felkészülést, vele járó munkát igénylőnek gondolják, illetve nem látják annyira benne a gyerekek fejlődésének a lehetőségét, mint a homogén csoportban. Ugyanakkor elismerik a heterogén csoport bizonyos jótékony hatásait a pedagógusi kompetenciák fejlődésében, és a gyerekek effektív fejlődésének is látják esélyét. A gyakorlatban azonban mégis a homogén csoportot helyezik előtérbe. Ennek oka az is lehet, hogy a gyerekek az óvoda után az iskolában is homogén osztályokba integrálódnak, és a homogén csoportok már az óvodában segítik az iskolai beilleszkedést. Továbbá sok helyen heterogén csoport csak a különböző igények, mint például szülői, fenntartói szükséglet, nem pedig a gyerekek fejleszthetősége miatt alakult ki.

## BIBLIOGRÁFIA

- 326/2013. (VIII. 30.) *Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról*
- Balázs, É., Bagdy, E. és Agócs, L. (1997). *Pedagógiai Lexikon I-II*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Deliné Fráter, K. (2010). *A differenciáló pedagógia alapjai, sajátosságai az óvodai nevelésben*. Hajdúböszörmény: Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar.
- Dudás, J. és Vince Ferencné (1971). *Útmutató a részben osztott és osztatlan óvodák számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Járai, K. (2015). Óvó nénik és óvó bácsik – ahogyan a gyermekek látják őket. *Gyermekevelés*, 3. évf. 1. sz. pp. 18–38.

- Jávorné Kolozsváry, J. (2004). *Az óvodapedagógus személyisége*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Körmöci, K. (2015). *Óvodapedagógiai kislexikon*. Debrecen: Flaccus Kiadó Kft.
- Körmöci, K. (é. n.): *Az óvoda mint szociális anyaöl*. [online] <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=33> [2019. 07. 12.]
- Liu, C. és LaFreniere, P. (2014). The effects of age-mixing on peer cooperation and competition. *Human Ethology Bulletin*, 29. évf. 1. sz. pp. 4–17.
- Molnár B., Pálfi, S., Szerepi, S., Vargáné Nagy, A. (2015). A koragyermekkori nevelés Magyarországon a kezdetektől napjainkig. *Educatio*, 13. évf. 3. sz. pp. 121–128.
- Nagy, J. (2001). A személyiség alarendszere. *Iskolakultúra*, 11. évf. 9. sz. pp. 22–38.
- Tóthné Aszalai, A. (2011). A szociális készségek, képességek fejlesztése óvodáskorú dadogó gyermekek logopédiai terápiájában. *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, 9. évf. 1–2. sz. pp. 185–193.
- T. Pusztafalvi, H. (2013). Az egészségnevelés intézményesülésének története. *Educatio*, 11. évf. 3. sz. pp. 224–234.
- Vajda, Zs. és Kósa, É. (2005). *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Zsubrits, A., Valkó, A., Horváth, K. és Fehér, A. (2015). A gyerekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata. *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, 13. évf. 3–4. sz. pp. 43–59. DOI: [10.17165/TP.2015.3-4.3](https://doi.org/10.17165/TP.2015.3-4.3)



ÁDÁM, FRUZSINA – HEGEDŰS, ROLAND

HOMOGENEOUS AND HETEROGENEOUS GROUPS IN THE KINDERGARTEN

*The choice of the kindergarten and the group is decisive in a child's life. It is difficult to decide whether a homogeneous or a heterogeneous group is better for children; and kindergarten teachers are also divided on which group they like to work in. Therefore, the study tries to find out what the kindergarten teachers think of a homogeneous and of a heterogeneous group. In our research, we used a questionnaire with kindergarten teachers; on the one hand, which groups were preferred by kindergarten teachers and on the other hand, which group was more difficult to work in. In the study, we also pointed out the opinion of kindergarten teachers: which group is better for children's development.*

**BARTAL ORSOLYA<sup>1</sup>****Mobiltelefonok az oktatásban: szabályok, normák, értékek**

*Társadalmunk „informatizálódik” (Ősz-András-Rajcsányi, 2013) és ezzel egy időben a modern informatikai eszközök immár széles rétegek számára válnak elérhetővé, csökkentve ez által a digitális megosztottságot (digital divide). A „mobil” társadalmi szocializációs folyamatok változása hatással van az élet számos területére, így az otthoni közösségekre és az oktatásra is, tanár és diák között egyaránt. A nevelési-oktatási intézmények számos helyen küzdenek az eszközhasználat ellen/mellett, házirendjeiket próbálják frissíteni az eszközhasználat intézményi keretei között. A mobil eszközök (köztük a mobiltelefonok) egy újszerű érték közvetítésére, szabályok felállítására kényszerítik a felhasználókat. Eme változások a társadalmi normák, értékek és szabályok újra gondolását vonják maguk után. A kapcsolat és közösség új élményei (Nyíri, 2010) megváltoztak a mobiltelefonok térhódítását követően. A releváns szakirodalom egy szűk keresztmetszetét vettem górcső alá, amely betekintést enged a társadalmi változásokba, az oktatás területére fókuszálva. Ezt követően a szakirodalom megállapításait egy saját pilot-kutatás tapasztalataival egészítem ki, amelyben a pedagógusok viszonyulását vizsgáltam a mobil eszköz tanórai alkalmazásának tekintetében.*

**Bevezetés**

Társadalmunk a rapid technológiai fejlődésnek köszönhetően a „kultúraváltozás” (Racsko, 2017, p. 10) korát éli. Az élet minden területére kiható fejlődésről, változásról beszélhetünk, amely a társadalom rétegeit érinti számos területen. Az emberek közösségeire ható szabályok, norma- és értékrendszerek átalakuló változásainak lehetünk tanúi. A társadalmunk „informatizálódik” (András-Ősz-Rajcsányi-Molnár, 1993, p. 196), és ezzel egy időben a modern informatikai eszközök immár széles rétegek számára válnak elérhetővé, csökkentve ezáltal a digitális megosztottságot (digital divide). A tanulmány rávilágít a manapság tapasztalható ’mobil’ társadalmi szocializációs folyamatokra, sok esetben problémaforrásra, nemcsak az otthonokban a generációk között, hanem az oktatásban is, tanár és diák között, valamint egy kisebb általános iskolai pedagógus közösség hozzáállását mutatja be a mobil eszközök tanórai használata során. A mobiltelefon elvitathatatlan előnyei mellett megjelentek sok esetben megoldásra/szabályozásra váró hátulütői is ennek a multifunkciós eszköznek, amely kitölti a mindennapjainkat. A

<sup>1</sup> PhD hallgató, nyelvtanár, Dunaújvárosi Egyetem, Társadalomtudományi Intézet, Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék; bartalorsolya@uniduna.hu

nevelési-oktatási intézmények számos helyen küzdenek az eszközhasználat ellen/mellett, házi-rendjeiket próbálják frissíteni az eszközhasználat intézményi keretei között. Nem csupán az intézményekben kérdés e téma, hanem az otthonokban is, ahol a digitális bennszülöttek (gyermekek) és a digitális bevándorlók (szülők) (Prensky megfogalmazása 2001-ből) normái és értékrendszerei ütköznek. A mobil eszközök (köztük a mobiltelefonok) egy újszerű érték közvetítésére, szabályok felállítására kényszerítik a felhasználókat. A mobiltelefonok immár 10 éves tömeges elterjedése óta tapasztalhatjuk a fent említett normák, értékek és szabályok újragondolásának fontosságát. A kapcsolat és közösség új élményei (Nyíri, 2010, pp. 19–20) megváltoztak a mobiltelefonok térhódítását követően. A tanulmányban górcső alá vesszük a releváns szakirodalom egy szűk keresztmetszetét, amely által betekintést engedünk a társadalmiváltozásokba fókuszálva az oktatás, különösen a tanári vélemények területére, a már fentebb említett pilot-kutatás eredményei mentén.

### **A digitális szakadék mítosza - a közelmúlt rövid áttekintése**

1995 óta él a digitális szakadék, vagy digitális megosztottság fogalma. Kezdetben a félelem, hogy a mobiltelefon tovább fogja növelni a társadalmi egyenlőtlenségeket, alaptalannak bizonyult (Nyíri 2010, pp. 19-20). A fogalom kétféle aspektusból közelíthető meg: az eszköz béli és a tartalom béli megosztottság szempontjából. Az eszköz béli megosztottságtól való félelem nem igazolódott, amitől eleinte tartottak a kutatók. Világviszonylatban 2001-ben 700 millió ember volt mobil használó (16%-a a világ lakosságának). Ez az arány 2008-ra 50% fölé emelkedett. Magyarországon ez a szám 1998-ban 750.000 embert jelentett (7,5%-a a lakosságnak), majd 2001-ben 100%-os volt a mobil sűrűség az országban (Nyíri, 2010, pp. 19–20). A tartalom béli hozzáférés tekintetében az internet elterjedése, a WiFi hálózatok kiterjesztése és elérhetősége jelentette a megoldást. Szükséges megemlíteni azt a tényt, hogy magyarországi viszonylatban a nevelési-oktatási intézményekben az elmúlt években számos Európai Unió pályázat révén juthattak hozzá a pedagógusok és a tanulók az Internethez és a számítógépes eszközökhöz. Mégis a digitalizált, ténylegesen használható eszközök a hétköznapi életben gyakran elérhetetlenek, nem csatlakoztathatók a WiFi-hez, így akadályozzák a hozzáférést mind eszközileg, mind tartalmilag. Az oktatásban erre a problémára jelenthet megoldást a BYOD-módszer (Hozd magaddal az eszközödet!), ezáltal teremtve meg az esélyegyenlőséget (Tóth-Mózer, 2015). Nyíri szerint „Az okostelefonok temethetik be a digitális szakadékot” (Nyíri, 2010).

**Digitális bennszülöttek és bevándorlók: tanulók és tanáraik manapság**

A következőkben néhány gondolat erejéig tekintsük át a már sokat emlegetett különbséget a digitális bennszülöttek (tanulók) és a digitális bevándorlók (tanárok) között, Prensky terminológiája mentén. Az alábbi 1. táblázat röviden összefoglalja a témához kapcsolódó releváns aszimmetriákat a két vizsgált populáció között.

Született digitális tanuló	Emigráns digitális tanár
az információhoz többféle média által jut el (gyors hozzáférés)	nyomdafesték-sovinizmus (lassú hozzáférés)
párhuzamos információfeldolgozás, párhuzamos terhelhetőség	egyszintű információfeldolgozás, egyszintű terhelhetőség
kép, hang és videó preferenciája a szöveggel szemben	szöveg preferenciája a kép, hang és videóval szemben
non-lineáris feldolgozási mód	lineáris információfeldolgozás
szimultán interakció preferenciája	egyéni munkavégzés preferenciája
belső tanulási motiváció	külső kényszerhez kötött tanulási motiváció
azonnali jutalomorientáltság	késleltetett jutalomorientáltság
a releváns, azonnal használható információk tanulásának preferenciája	irányított, curriculáris tanulási mód standard tesztekkel a végén

**1. sz. táblázat: A digitális bennszülöttek (tanulók) és a digitális bevándorlók (tanárok) közötti különbségek Jukes és Dosai (2003) alapján<sup>2</sup>**

A mobiltelefonok tekintetében is a két csoport felhasználói nagy különbséget mutatnak. A gyakorlatból látható, hogy az eszközök oktatási szintéren való használata nagy lehetőséget rejt magában, de sajnálatos módon a pedagógusok túlnyomó többsége tart a tanórai használatától, egyrészt saját korlátai miatt, másrészt a házirend korlátozása miatt. Ezen felül a már említett probléma is nehezíti a használatot, mivel nem minden tanintézményben érhető el a WiFi/Internet. A tanulóknál viszont ott van az eszköz. Vajon képesek-e tudatosan használni az eszközeiket? Vajon az e-tudatosság tudatában vannak-e? Képesek-e használni bizonyos szabályok, normák és értékek mentén a mobil eszközüket a mai kor antropológiai aspektusait tekintve?

A témát antropológiai szemszögből közelítem meg. Hogy mi is a tudományterület, melynek mentén haladva megnézzük a mobiltelefonokat és használatukat? A következő a meghatározás Simpson és Coleman tollából: „Az antropológia az emberekkel, mint komplex szociális lényekkel foglalkozik, melyek rendelkeznek a beszéd, a gondolkodás és a kultúra képességével” (Simpson-Coleman, 2003). Az emberek életét kulturális aspektusból szeretnénk megérteni,

<sup>2</sup> Forrás: [http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/06\\_blened\\_04\\_11/523prensky\\_terminolgija.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/06_blened_04_11/523prensky_terminolgija.html)

hogy milyen hatások, kényszerek azok, amelyek érik őket, vagy éppen befolyásolják cselekedeteiket. A kultúra hatása az individuumra és annak közvetítése a társadalom felé minden korban fontos kérdés és tényező (Kisdi, 2012). Lényeges szempont a témával kapcsolatosan a környezet, így a kultúra „nyomása” az egyénre. A következő alfejezetekben az író a Durkheim-féle (XIX. század)<sup>3</sup> szempontok (szabályok-normák-értékek) alapján kívánja görcső alá venni a mobiltelefonok használatát, fókuszálva az oktatás színterére.

### **A szabályok**

Az identitás kialakulásában a szabályoknak, a felállított normáknak és értékeknek nagy szerep jut. Az alábbiakban a szabályokról lesz szó. A mobiltelefonok megjelenésével a közösségek, így az egyének számára is új szabályok létrehozására, elfogadására került sor. (A mai napig folyik ez a szabályalkotási folyamat, de mindenesetre megállapítható, hogy változóban van.) Ilyenek például a helyszínek, események, csengőhangok használata, magánügyek, sms-ek, avagy fontos hívások intézése. Kialakultak a közösségre és az egyénre szabott regulák, amelyek betartandók. A nevelési-oktatási intézményekben a házirend előírja a mobiltelefonok használatát, amely nem tiltó, azonban szabályozandó kategóriaként értelmezendő. A KLIK az egyes intézmények egyéni belátására bízta a szabályozást. Sok helyen teljes mértékben tiltják az eszközhasználatot, mások megengedőbbek. A tanórán a funkcionális használat azonban még a kezdeti lépéseknél tart hazánkban.

### **A normák**

A következő szempont a norma. A közösséghez tartozást a normák is szabályozzák, követésük lényeges eleme a közösség fenntartásának. Követésük által kiszámítható egy-egy viselkedés az adott társadalomban. A normák tárgyalásánál több jellemzőt is figyelembe kell venni: egy adott társadalomban ellentmondásosak is lehetnek a normák; a történelem folyamán a normák változnak; a különböző közösségekben eltérő normák is elfogadottak lehetnek, attól eltekintve, hogy egy norma követése/elfogadása fennáll egy adott társadalomban, nem biztos, hogy annak az előnyére szolgál, vagy a fennmaradását erősíti; a társadalom fejlődésével a normák változnak.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup>[http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Neprajz/82Vereb%E9lyi/bevezetes\\_a\\_kulturalis\\_antropologiaba/index.html](http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Neprajz/82Vereb%E9lyi/bevezetes_a_kulturalis_antropologiaba/index.html)

<sup>4</sup>[https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_bevezetes\\_a\\_szociologia/ch16.html#id612046](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_szociologia/ch16.html#id612046)

A normák kialakítása a kisgyermekben elsősorban a szülői ház feladata, de a nevelési-oktatási intézmény is részt kell, hogy vállaljon ebben. Adott esetben a mobiltelefonok etikus/tudatos használatának a kialakítása és az e-tudatos használata az iskola és egyben a nevelő példamutató/iránymutató magatartása lehet. A szülőknek és az iskolának a partneri együttműködése/összhangja nem nélkülözhető. A témában releváns normák például a head-set használat, visszahívás, hívásfogadás, társaságban az eszköz használata, tanórai használat stb.

A médiában olvasható, amint egy negatív társadalmi normát, az úgynevezett Girl-effect-et mutatja be a tanulmány írója röviden. Egyes harmadik világbeli országokban negatív megkülönböztetés éri a lányokat a mobiltelefon hozzáférését illetően. (pl. Tanzánia, Dél-afrikai Köztársaság, India) Egy 2018-as kutatás szerint a lányok számára tiltott az eszköz használata, és szankció, büntetés éri őket, ha ez ellen cselekednek. Indiában, ha egy 15 éves lánnyal történik ez meg, szobafogságot kap, megverik, és a tanuláshoz való jogától is megfosztják, sőt, még az is lehet, hogy férjhez adják. Érdekes, hogy egyes kultúrák, társadalmak milyen szemlélettel reagálnak a kor vívmányaira. Látható ebből a példából is, hogy a közösség hatása, normái milyen mértékben határozzák meg az egyén korlátait.

## Értékek

Az értékek kulturális alapelvek, amelyek kifejezik az adott társadalom által képviselt helyes normákat, szabályokat. Kifejezik azt, hogy az adott közösség számára mi a jó és a rossz, mi kívánatos és mi nem. A digitális korban a folyamatos kapcsolat kultúráját éljük, ahol az interakciók megsokszorozódása tapasztalható, viszonylag rövid időn belül. A mobiltelefon a személyes interakciók katalizátora, írja Szatmáry 2009-ben (Szatmáry, 2009). Az, hogy milyen értéket közvetítünk a mobil eszköz által, szubjektív és kultúrafüggő. Egyéni döntés, azt mondhatnánk, azonban tudat alatt ezt a közösség által támasztott nyomás (norma?) generálja és befolyásolja.

Szatmáry „kurkászásnak” (Szatmáry, 2009) definiálja az egymáshoz tartozók szüntelen interakciójának lehetőségét, amelyet a kezünkben lévő mobileszközök közvetítése által végzünk, hogy családtagjainkkal, barátainkkal, ismerőseinkkel kapcsolatba kerüljünk.<sup>5</sup> Ez a megközelítés érdekes és elgondolkodtató ebben a kontextusban. Értékként tekinthetjük a mobiltelefonok közösségszervező hatását. Csoportokat és ismerősöket, rég nem látott barátokat hoz közelebb egymáshoz, újraértelmezve az idő fogalmát a jelenben.

---

<sup>5</sup> A kurkászás a főemlősök egy fajta interakciója társaikkal, a szoros kapcsolat/kötődés fenntartására.

### **Gyakorlati tapasztalatok egy általános iskolából**

Egy Tolna megyei kisváros általános iskolájának felső tagozaton tanító pedagógusait kérdeztem meg a mobilkészítő tanórai használathoz fűződő viszonyulásukról. Az említett kutatás pilot részéről kívánok beszámolni az alábbiakban, pár sorban. Módszerem az ankét (kérdőíves) módszer volt a kutatásom ezen fázisában. 19 tanár töltötte ki a kérdőívet. A minta populációját nem tantárgyspecifikusan kezeltem, hanem homogénnek vettem. Az életkorukat tekintve az átlag 43, tehát elmondható, hogy az X generációhoz tartoznak többségében a megkérdezettek. (Ez az információ a digitalizált szocializáltságot befolyásolhatja.) A 33 itemből álló, explicit és implicit típusú kérdésekből csupán néhány, a téma szempontjából releváns eredményt kívánok megosztani e tanulmányban (Cserné, 1999).

A pedagógusok háromnegyede pozitívan nyilatkozott azzal kapcsolatban, hogy támogatják-e a tanórán a tanulói mobilkészítőhasználatot, valamint nyitott kérdésre adott válaszaikban kifejtették, hogy szükség van az intézmény fejlődésére a digitális átállás (Racsko, 2017) folyamatában. Véleményük szerint az értékek és normák közvetítésére alkalmasak az eszközök, sőt használatuk motiválóbb lehet a tanulóknak, érdeklődésüket jobban fokozza. Azonban egységesen azt emelték ki, hogy szükséges a mobilkészítőhasználatára vonatkozó szabályok lefektetése, egységessé tétele a tantestületben, valamint annak közvetítése a tanulók és szüleik irányába. (A tapasztalatok szerint még 2019-ben nem mindenhol kezelik egységesen, következetesen.) Egy 7 fokú skálán mérve, többségük fontosnak véli az e-tudatosságra nevelést, az e-etikett közvetítését a tanulók felé, valamint a hasznos időtöltésre nevelést a tanórai mobilkészítőhasználattal. Szintén skálás módszerrel mérve, a megkérdezett pedagógusok több mint fele véli úgy, hogy a szülők, a család szerepe fontos a médiatudatosságra nevelésben és az internet biztonságos használatának megtanításában, az intézménnyel karöltve.

A jövőben a pilot-kutatásomat tervezem kiterjeszteni országos szintűre, amely keretein belül településtípusonként választom ki a minta alapjául szolgáló populációt, azokra az esetleges esélykülönbségekre fókuszálva, amelyeket a mobilkészítőhasználat oktatási célú felhasználása eredményezhet a tanulók körében, amennyiben nem az iskola biztosítja az eszközt.

### **Jövőkép avagy konklúzió**

A jövőben és már a jelenben is kardinális kérdés az eszközök használatának a biztonságossága, főként itt az Internet biztonságos tartalmi szabályozására és az elérhető, korosztályfüggő tartalmakra gondolva. Minden családban problémák forrása a gyermekek mobilkészítővel a kézben

eltöltött ideje – online avagy offline – egyaránt. Vajon a család felnőtt tagjai példa értékűen képesek-e használni az eszközeiket? Családi körben le tudjuk-e tenni a ’kütyüket’?

Amennyiben az oktatás területét nézzük, az M-learning (mobil tanulás) tanórai terjedése megosztó jelenség világszerte. A kontinentális kontra atlanti attitűd e tekintetben izgalmas téma. A Szilícium-völgyben a tehetősebb szülők már a mobileszközök iskolai használata ellen kampányolnak, míg Európa egyes országaiban (Magyarországon is) e mellett döntenek, és ezzel hívogatnak az intézmények minél színvonalasabb oktatást ígérve, értéket közvetítve.

## BIBLIOGRÁFIA

- Andorka Rudolf (2006). *Bevezetés a szociológiába*. [online] [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_bevetesz\\_a\\_szociologiaba/ch16.html#id612046](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevetesz_a_szociologiaba/ch16.html#id612046) [2019. augusztus 09.]
- András, I. – Ősz, R. – Rajcsányi-Molnár, M. (2013). *Metamorfózis – Globális dilemmák három tételben*. Budapest, Ú.M.K., HTSART. pp.196–215.
- Cserné Adermann, G. (1999). *A tanulás-és kutatómódszertan alapjai*. Pécs, Bocz Kft.
- Forgó S. – Komló Cs. (2015). *Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás*. Elektronikus tananyag. Eger, Eszterházy Károly Főiskola [online] [http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/06\\_bleneded\\_04\\_11/523prenskey\\_terminolgija.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/06_bleneded_04_11/523prenskey_terminolgija.html) [2019. április 7.]
- Kisdi, B. (2012). *A kulturális antropológia története, elméletei és módszerei*. Budapest, PPKE.(ISBN978-963-308-082-5) [online] [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/4090/file/kisdi\\_barbara-kulturalis\\_antropologia.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/4090/file/kisdi_barbara-kulturalis_antropologia.pdf) [2019.október 30.]
- Molnár, Sz. (2017). A megrekedt magyar modernizáció kiútkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. In: *Információs társadalom*. XVII. évf., 2. szám, pp. 30–47.
- Németh, A. (2004). A neveléstudomány kialakulása és főbb irányzatai. In: Németh, A.-Pukánszky, B. *A pedagógia problémátörténete*. Budapest, Gondolat Kiadó. pp. 147–238.
- Nyíri, K. (2010). *Mobilvilág a kapcsolat és közösség új élményei*. Budapest, 2010. Magyar telekon Nyrt.
- [s.n.]. *Az okostelefonok temethetik be a digitális szakadékot* (2011). In: hvg, 2011. január 26. [online] [https://hvg.hu/tudomany/20110126\\_smartphone\\_okostelefon](https://hvg.hu/tudomany/20110126_smartphone_okostelefon) [2019. április 05.]
- Ollé, J. (2012). Digitális készségek szerepe a tanulásban – IKT eszközök és az Internet. In: *Alma a fán*. Budapest, Tempus Közalapítvány. pp. 46–55.
- Racsko, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban*. In. Iskolakultúra. Debrecen, Gondolat.
- Simpson, R. – Coleman S.M. (2003). Az antropológia felfedezése. In: *Kulturális antropológia*. 2003. szerk.: A. Gergely András. Budapest.



- Serdült, V. (2018). *A magyar kormány nem tiltja be az iskolákban a mobiltelefonokat.* (2018. január 21.) <https://zoom.hu/hir/2018/01/21/a-magyar-kormany-nem-tiltja-be-az-iskolakban-a-mobiltelefonokat/> [2019. április 22.]
- Szabó Zsuzsanna (2018). *Meghökkenő tények a mobiltelefon-használatról.* In: Napi.hu független üzleti és pénzügyi portál, 2018. október 13. [online] [https://www.napi.hu/tech/meghokkento\\_tenyek\\_a\\_mobiltelefon-hasznalatrol.671541.html](https://www.napi.hu/tech/meghokkento_tenyek_a_mobiltelefon-hasznalatrol.671541.html) [2019. március 03.]
- Szatmáry, N. (2009). *Mobiltelefon és iskola. Adalékok egy vitához.* In: Osztályfőnök.hu : Az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapja. <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=695> [2019. április 22.]
- Tóth-Mózer, Sz. mtsa (2015). *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei.* Budapest, Educatio.
- Verebélyi Kincső (2006?). *Vizualizáció és fogalmi rendszer a néprajzban.* [online] [http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Neprajz/82Vereb%E9lyi/bevezetes\\_a\\_kulturalis\\_antropologia/index.html](http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Neprajz/82Vereb%E9lyi/bevezetes_a_kulturalis_antropologia/index.html) [2019. augusztus 09.]

BARTAL, ORSOLYA

MOBILE PHONES IN EDUCATION: RULES, NORMS AND VALUES

*Our society is being “computerised” (Ősz-András-Rajcsányi, 2013) and at the same time with these interchanging modern IT tools are becoming available for many levels of the society diminishing the digital divide. The study shows the processes of the “mobile” society experienced these days, i.e. in many cases it could be a drawback not only at home within generations but at the same time in education as well. In many situations the educational institutions are struggling for/against the rules of the usage of mobile phones. They are trying to adjust the rules of the schools to this relatively new situation. This is not only a question which is waiting for solution at schools but also at home, where the norms and values of digital natives (the children) and digital immigrants (the parents) (Prensky, 2001) are hindered. Mobile devices make their users follow a new value transmission and set up new rules. It is high time to rethink our norms, values and rules. The experiences of connections and communities (Nyíri, 2010) have changed thanks to the invasion of the mobiles. The study aims to have a glimpse into the changes of society focusing on the field of education.*

DEÁKNÉ KECSKÉS, MÓNKA<sup>1</sup>**Development of musical taste in public school music education:  
do we really need Western trends?**

*To involve popular music in school music education is not an unknown phenomenon in Western European Countries. Education in the first ten years play crucial role in human cognitive development. At the same time the majority of our pupils meet valuable musical material only at public schools. This is the reason, why popular music should never get an exclusive place in the tuition of primary-school aged children. Theoretical background of my paper are Kodaly's sentences. I intend to support my hypothesis by the means of a questionnaire among primary-school-teachers and pupils coming from different social and geographical background.*

Epigraph:

*„Musical training is a more potent instrument than any other, because rhythm and harmony find their way into the inward places of the soul, on which they mightily fasten, imparting grace, and making the soul of him who is rightly educated graceful... while he praises and rejoices over and receives into his soul the good, and becomes noble and good.”*

[Plato: The Republic, Book III (398-403)]

**1. Popular music in primary school?**

Having been a member of the academic staff of a teachers' training college for primary school teachers (for grades 1-4), I have often been faced with the students' request to integrate popular music in the primary school music curriculum for the first four grades. Their attitude towards the conventional school material - dictated by the National Core Curriculum (NCC) – is highly critical and often dismissive. They justify their negative approach with the argument that the central curriculum is outdated, and in connection to this, they frequently use the expression „suffering”.

They would make use of popular music as an element of the music training, even though they are not sufficiently well-versed in it, and I can change their attitude only at the price of very hard work. I observe this phenomenon with an increasing concern while trying to remedy

---

<sup>1</sup> Széchenyi István Egyetem – Művészeti Kar/Apáczai Csere János Kar; [monimail11@gmail.com](mailto:monimail11@gmail.com)

their prejudice. On the other hand, I was curious to find out whether I was the only educator feeling this way. Do generational or socio-cultural differences result in the increasing advancement of popular music in primary music education or even in kindergarden?

My hypotheses were the following:

- It is determined not only by the former musical training of future teachers but also by the context they continue their careers in.
- Those teaching with a college or university-level music degree will be more interested in the question of use of popular music in class. They tend to be more concerned about this phenomenon, as the methodology of Hungarian music education based on Kodály's principles do not contain any popular musical elements. Although many of the students use the term „popular music”, they do not understand it and thus cannot formulate what they wish to achieve.
- The popular musical bias can be much rather traced back to the need to change the curriculum or to the poor knowledge of future teachers in this regard.
- To prove or disprove my hypotheses, I have consulted not only the results of relevant research studies but also the guidelines of the NCC. I have also composed a questionnaire and conducted in-depth interviews with two primary school teachers for grades 1-4.

## **2. The provisions of the NCC and the Swedish model**

The National Core Curriculum (2012)

*“In Hungary, the basis of music education is the practice of music pedagogy that stems from the Kodály method. It is a pedagogical method that develops all aspects of the personality and is focussed on the education of open and creative persons who have general European knowledge, preserve and interpret the Hungarian national tradition and actively participate in community life. The core of the music study material consists of European classical masterpieces and folk music.”*

The English translation of the NCC significantly differs from the Hungarian original, therefore it is important to highlight one more of the original sentences:

*“The foundation of good musical judgement is highly important, with its help, individuals become capable of discerning valuable from the invaluable.”* (National Core Curriculum, 2012, p. 56.)<sup>2</sup>

In the first four grades of primary school, the number of music classes has risen to 2 lessons/week. This is a welcome change, as from the perspective of cognitive development, this is one of the most receptive period. In grades 5-8, there is only one music lesson left per week. In some member states of the European Union (e.g. Greece, Poland, Estonia and Slovenia, etc.), music education is based mainly on singing, and the planning of the music instruction programme is determined by the pedagogical concepts of Kodály, Willems, Geoffroy (a Coeur joie). In other member states of the EU, – where Orff and Suzuki’s methodology is followed – the use of instruments is quite widespread. ISME suggests that the institutional music pedagogical curriculum of all nations should include their own traditional folk music, Western classical music as well as as much international music as possible and the music of nations and ethnicities.<sup>3</sup>

The core music material for grades 1-4 does not only contain traditional folk games and folk songs but also compositions of well-established literary value (such as poems by Sándor Weöres, Ami Károlyi or pieces by Zoltán Kodály and Pál Járdányi). Popular music in the curriculum is represented by the children songs written by Vilmos Gryllus. At the same time, the official general curriculum is highly discerning in this respect: only well-established, musically or literally highly valuable popular music pieces got selected.

In teacher training and in higher music education, more and more people use the Swedish model as a reference while arguing for the integration of popular music in music instruction. The music material of the Swedish National Core Curriculum is not just important from the perspective of the topic of this paper. The Swedish model is just one of the most cited European practices, in which popular music genres gain foot in primary school (grades 1-4) music instruction. The Scandinavian model is clearly based on different traditions than the Hungarian, Kodály-method based music pedagogy. However, the dominance of popular music has become controversial there as well. The research proposal of David Johnson’s PhD dissertation discussed the place of traditional music material in school instruction. (Johnson 2016, pp. 17-20.) The Swedish core curriculum follows the American model also in the realm of educational goals. Popular music was entered into the school curriculum within the framework of the 1969

---

<sup>2</sup> For more see NCC 2012: 51-57

<sup>3</sup> Detailed in L. Nagy: 2012.

education reform. (Johnson 2016, p. 10) The advocates of popular music justified their choice with the openness to cultural diversity and to various folk cultures. Besides, there is also an approach present that regards students as consumers. (Johnson 2016, p. 10) This and future reforms did not incorporate all layers of popular music into the curriculum, however. Children had difficulty in singing the new material, and the quality of the lyrics could not be reconciled with the values of the school. The instruction could not keep pace with the progress of the wide-ranging and ever-changing popular music world. For this reason, the new, mostly popular-music based school music material also requires revision. This means that even the Swedish model advocating the wide use of popular music has been overcome by the crisis, which is presently characteristic of our own music education as well. The solution must therefore be sought not necessarily in the vocal material, but much rather in the area of methodology.

Apart from this, it is also a noteworthy fact that the traditional music material in the first four grades of primary school was not replaced even in the flexible Scandinavian pedagogical context with popular music. According to Eva Kjellander's study (2005), in the first four grades of Swedish primary school, the emphasis is on traditional Swedish folk music and sung children's games— just like in Hungarian kindergartens. (Johnson 2016, p. 14)<sup>4</sup> In this field, stakeholders didn't succumb to social pressure as much as in higher grades of primary and in secondary school.

### 3. Survey results

While conducting my survey, I sought to address all educators who are qualified to teach music in kindergartens and in grades 1-4 in primary school. Kindergarten teachers were in my pool of informants because the song material used in the first two years of primary school are based on the material sung and played in kindergarten. 16 questions in the questionnaire were answered by 100 teachers, as it was accessible on teachers' portals open to teachers with musical qualifications and kindergarten teachers.

---

<sup>4</sup> Kjellander, Eva. (2005) *Sitter ekornen fortfarande i granen?*, C- uppsats i musikvetenskap. Växjö: Växjö Universitet. Cited in: Johnson 2016: 14.

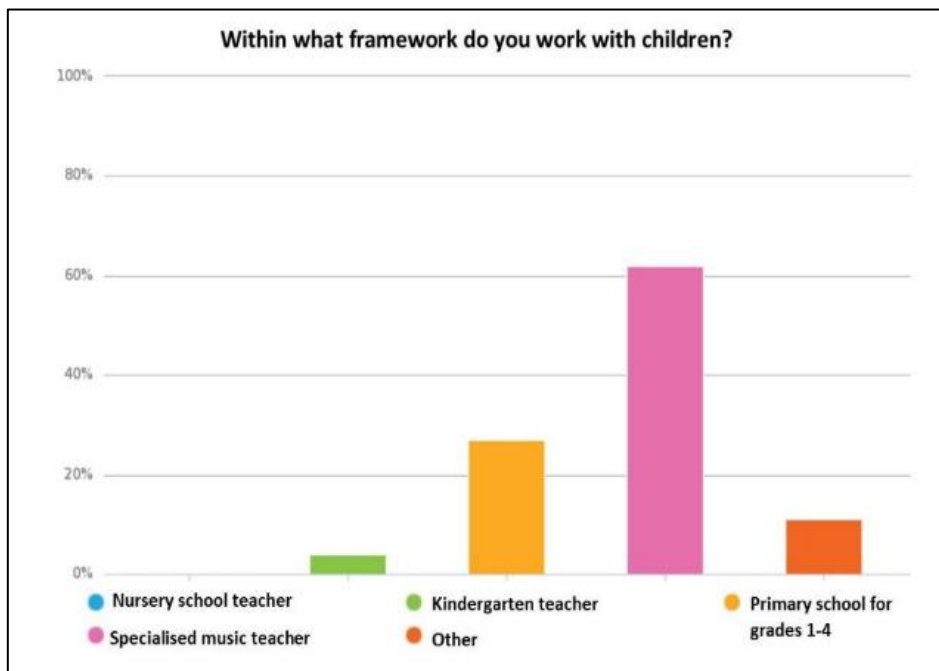


Figure 1. Within what framework do you work with children?

It is a remarkable fact that qualified music teachers were especially willing to answer the question, in fact three times as many of them as general primary school teachers. Among those with other qualifications, we can find qualified musicians, church musicians, piano accompanists and instrumental teachers. The questionnaire was much less popular with kindergarten teachers, while nursery school teachers were even less inclined to give answers.

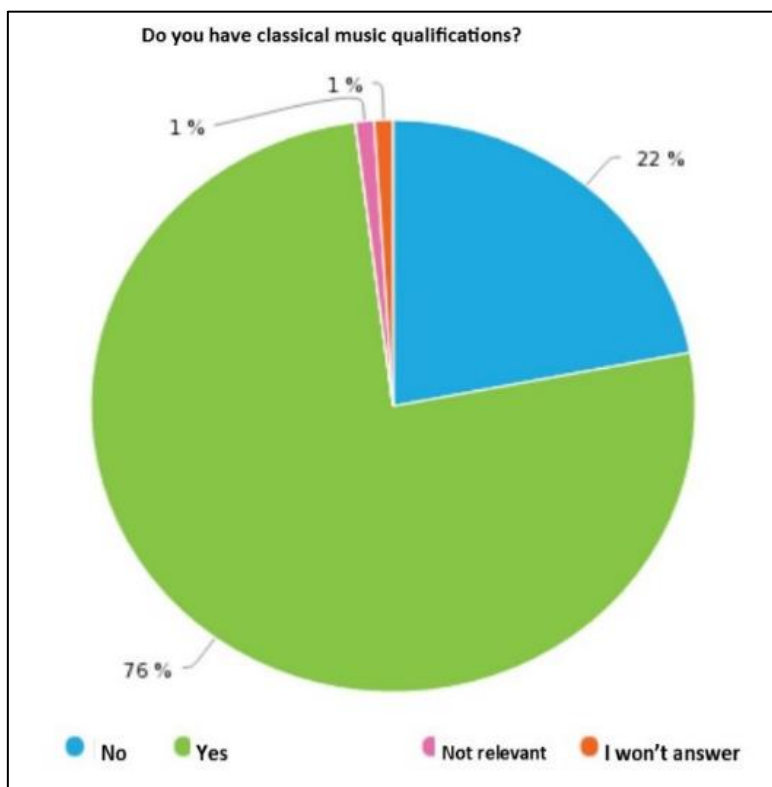


Figure 2. Do you have classical music qualifications?

Only little more than 40% of the informants were primary school teachers for grades 1- 4. Most of them were involved in other, mostly directly musical activities or worked with other age groups. So why were those teachers so ready to answer the questions who work with grades 5- 8 or secondary school children?

Children’s musical taste can be best shaped in the first four years of primary school, when the personality, orientations and value ranking of the teachers are most decisive. The children cannot tell classical and popular music apart, or they do not yet know the joy of classical music. They mostly bring prejudice against it from home or from their immediate environment.<sup>5</sup> If the primary school teacher for grades 1- 4 do not approach this question in the correct manner or succumb to the pressures of our consumer society or their own personal taste, teachers of higher grades with higher musical qualifications will have to face a much more difficult situation. It is bolstered by the fact that at this age (in higher grades), children are influenced mainly by their peers. It is the teacher in grades 5-8 responsible for the pupils’ musical or – in fact – aesthetic education who is first confronted with the children’s musical training in kindergarten and in the first four grades. In case this education was not thoughtful, well- considered and methodologically well-grounded, the efforts of the music teacher for grades 5-8 – also due to the reduced number of classes - is much impaired in various aspects. It is therefore quite understandable why they are interested in this issue.

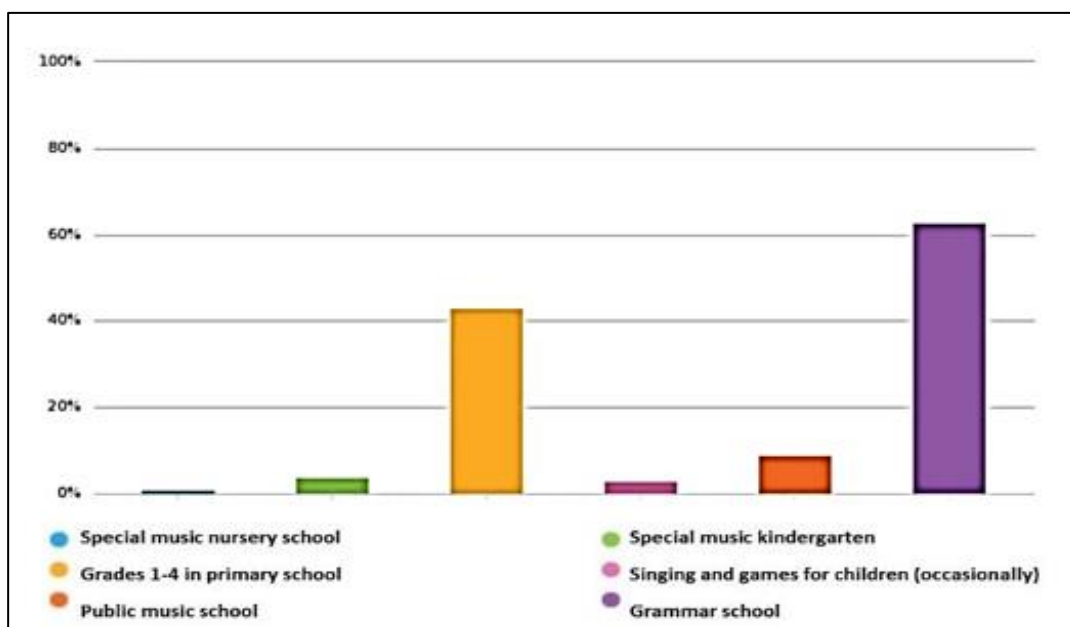
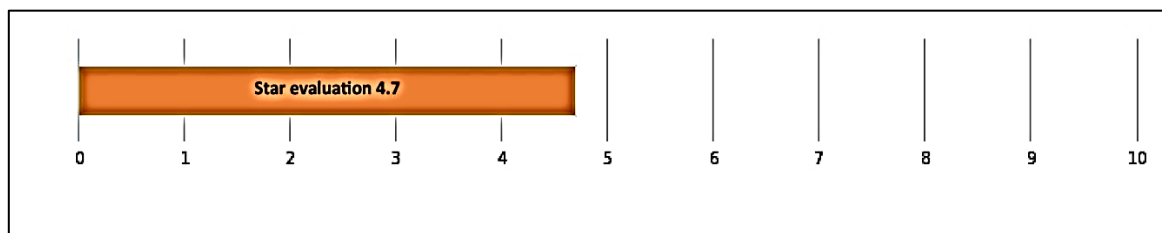


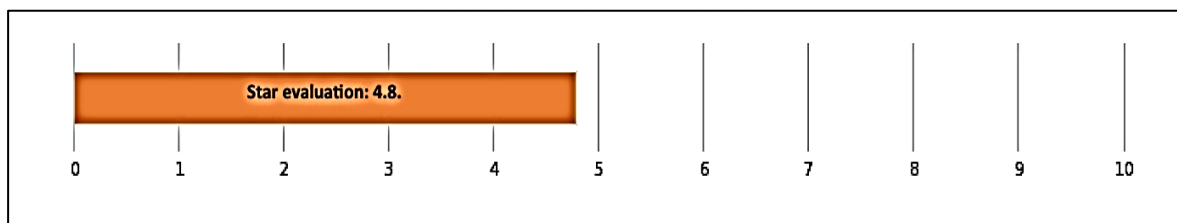
Figure 3: At what level do you teach music?

<sup>5</sup> „Let’s listen to AC/DC today! -Do you know that band? – Yes. – Do you often listen to them? – Yes. – Do you know Johann Sebastian Bach’s music? – No.- Then let’s listen to that so that you get to know it too.” Conversation before class between teacher of the 2nd grade and her pupil. Mihalovics-Kismartony-Kolosai 2016: 241.

Only half of the informants attend classical music concerts. These data are rather astonishing, as 80% of them have college or university level music qualifications. In other words, a significant number of them have lost contact with live music. As far as classical music listening habits are concerned, these results are almost identical with those of college or university graduates.



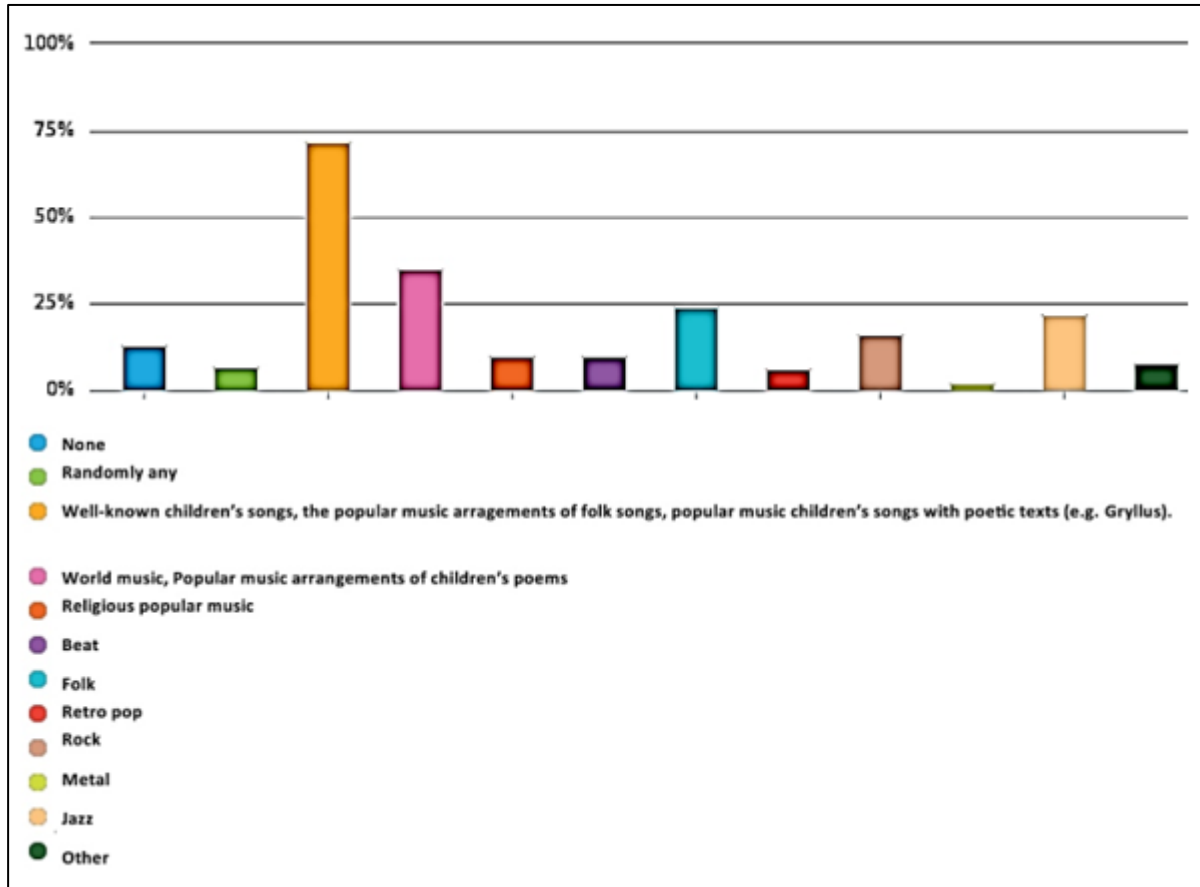
**Figure 4. Do you apply music excerpts in the classroom?**



**Figure 5. Do you think to listen to popular music during classroom-activities?**

47% of the participants of the survey use popular music excerpts during their classes, and 48% find it clearly useful in the music instruction of children under the age of 10. From the individual responses, it become obvious that most of those teachers who are in favour of this practice are currently active.





**Figure 6. Which popular music genres do you prefer using in the classroom?**

Most informants voted for the classroom use of well-known folk and children’s songs and the popular musical re-arrangements of children’s poetry as well as for world music, but country and jazz also came up in the answers of nearly ¼ of the participants. In the category „other”, they recommended, moreover, gospel and swing. It was surprising that besides the popular music dedicated especially to children – like Gryllus’s songs -, they also selected popular music genres that appear at a consumer level in their everyday life. The quality of the lyrics was mentioned as a criterion only by one informant, i.e. foul language was a reason for dismissal of a particular song. All in all, their choices primarily reflected their own musical taste and not the direct development need of the children.

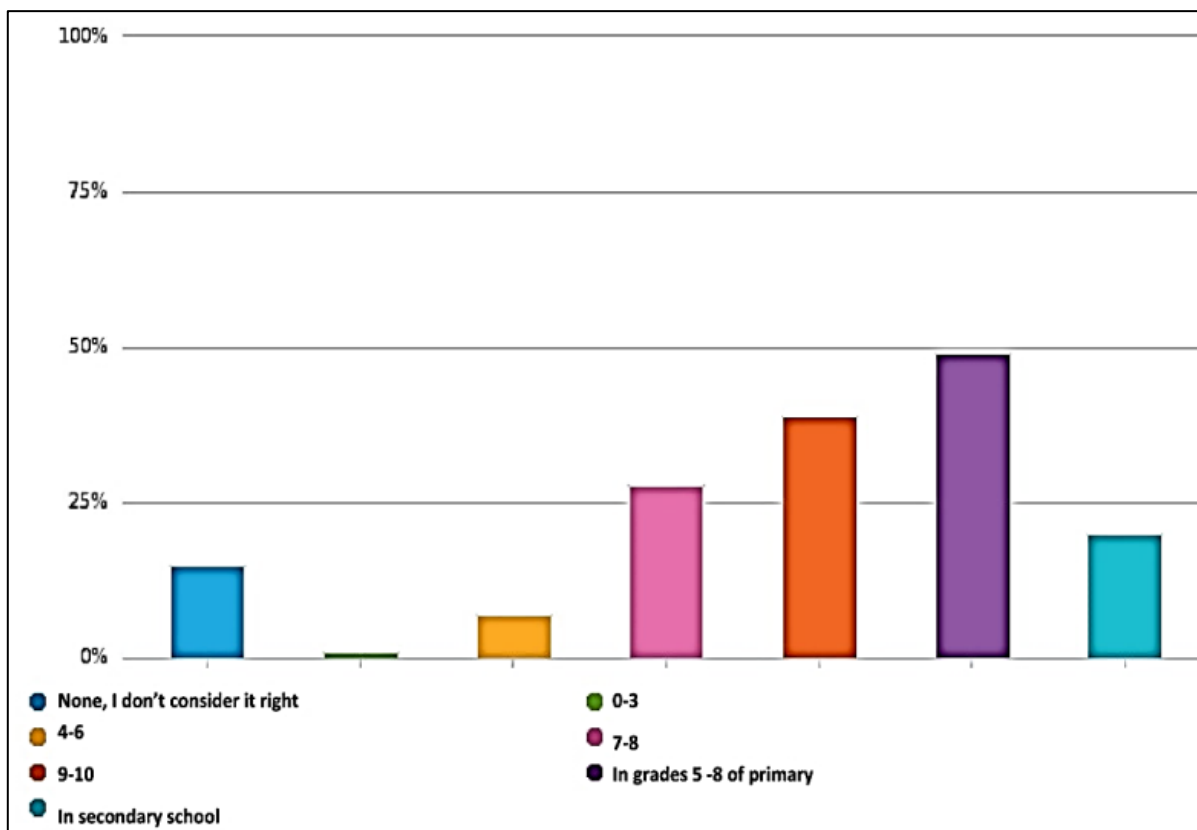


Figure 7. For which age group do you apply popular music?

Nearly 40% of the respondents apply popular music excerpts in classes as early as 9 years of age, while the majority approve of this only in higher grades and in secondary school. This is not surprising, if we consider the composition of the pool of informants and their professional activities.

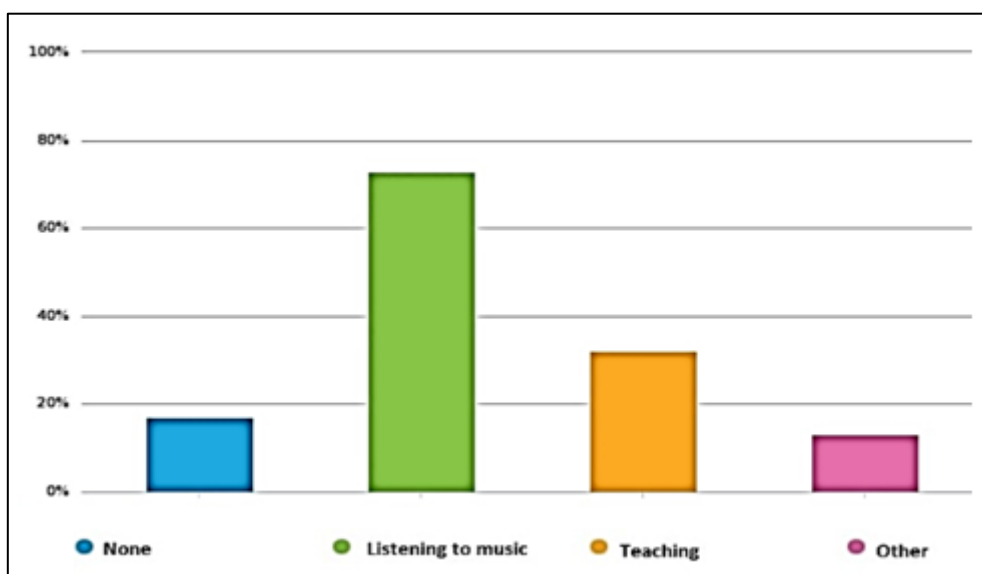


Figure 8. In what activity-types do you apply popular music excerpts?

A clear majority of teachers play various popular music genres as material to listen to during class. ¼ of them use similar materials for teaching songs. For the question: „For what activity-types do you apply popular music?“, several activity-types were listed, such as the popular musical re-arrangement of classical compositions (which is a questionable tool when we try to refine musical taste), the editing of festivity programmes, thematic tasks, musical games (no game description was given, though), closing task at the end of class and finally, as the background music of free drawing.

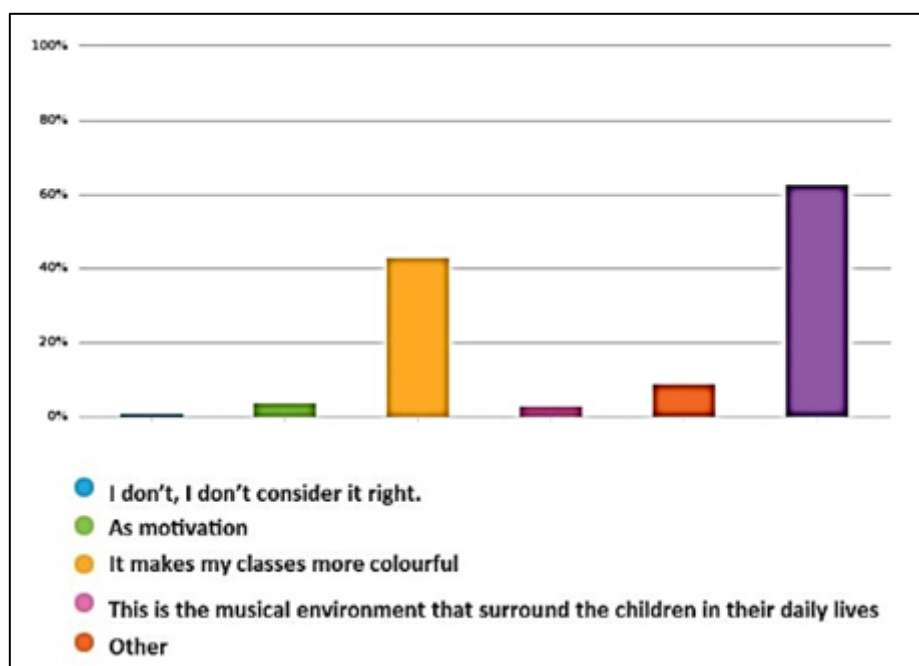


Figure 9. Why did you begin to use popular music in the classroom?

Most teachers aimed to use popular music to motivate their pupils, to make their classes more colourful and varied.

When it was introduced, the Kodály-method was also rooted in the children's natural environment, and about half of the respondents now justified their popular music choice with the same argument in the first half of the 21st century. The issue of a musical environment was raised on several occasions in this study. It is, however, clear that children brought up in an urban environment were surrounded by a different kind of musical world than their peers in the countryside, even in Bartók and Kodály's time. No wonder that a popular music-oriented audience (raised to listen to operettas) received Kodály and Bartók's first folk song arrangements written or the concert hall with considerable aversion. The purpose of the Kodály-

Ádám Songbooks<sup>6</sup> was not to give a musical documentation of the era but was a decisive effort to preserve and maintain our „musical mother tongue”. The two music educators and composers consciously chose the treasures of Hungarian folk music, providing an appropriate alternative to the superficiality of the popular music-oriented taste of the period. It would be quite an interesting question why no excerpts from operettas were included in the primary school music curriculum then, if this was the prevailing musical environment of the children at the time.

When we make an analogy of our modern world with its consumer approach to Kodály, Bartók and Ádám while writing textbooks, we raise the question why they did not incorporate songs from operettas in their music instruction material, perhaps with texts adapted for the children’s age groups. It is no accident that they chose not to do this, and their efforts were proved right by time.

#### **4. Conclusion**

Based on the results of neuro-psychological research, it is now clear that the composition of the music curriculum for grades 1-4 of primary school is not only a crucial issue from the perspective of the material itself. Primary school teachers of this age group play a complex part in their pupils’ personality development, in other words, lay the foundation for the children’s healthy development and learning processes. Their choice of material is not only the question of taste but also serious responsibility.

A methodologically well-qualified, creative and gifted educator can motivate children with any kind of music genre, thus also with traditional children’s games, folk songs and classical music. According to the research results, the wrong choice of material – justifying my third hypothesis – is the consequence of low informedness with regards to music.

If we consider the teaching staff of schools in Budapest, it cannot escape our attention that in the first four grades of primary school, there are relatively few specialised teachers in proportion to the number of schools. Musical subjects are taught by university-educated music teachers only in special music primary schools. In schools with a general curriculum, this task is performed by general primary school teachers. For this reason, teacher training has a great responsibility in ensuring that by the end of the training, qualified primary school teachers are not only able to use and select the traditional vocal materials creatively and with good taste but also to expand it. This can be done, however, only if they have the necessary and appropriate methodological skills. Should future teachers not have the necessary inventory or have not seen

---

<sup>6</sup> For more, see Kecskés 2017.

good practice, they will automatically go for the easier choice. It is therefore not the teacher training itself that has to alter the school material based on the National Core Curriculum, but teacher trainers should simply not give in to the pressure coming from their students. Instead, proper tools should be given in their hands which will enable them to hold enjoyable lessons with the help of the traditional vocal material and to make use of these skills while teaching any other subject as well. Children – as we learn from the survey – are open to everything, if we present it to them in the appropriate way.

Besides, the school material based on Hungarian folk music traditions is a special treasure of the Hungarian heritage, which we are obliged to maintain and preserve. In this regard, our national curriculum does not have to agree with that of other member states of the EU, as our traditions differ from theirs. The vocal material written for the first four grades of primary school helps the pupils – even through the texts – to be able to find their place in the middle of Europe and to be sure of their identity.

The Swedish model is by no means more successful than the Hungarian one: it is also faced with a crisis, needs renewal, just like the Hungarian model which is based on Kodály's pedagogical principles. Furthermore, the Swedish music curriculum must undergo change much more frequently, as consumer habits and consequently, also the characteristics of popular music change much more rapidly than those of long-established traditional music genres.

*„In everyday life, we expect music to help us „chill out”, „relax” and to „distance us from our daily troubles...”. Valuable music, however – as opposed to invaluable one – does not only fulfil these requirements but is also thought-provoking. Listening to music requires conscious and complete concentration. The most important domain of music education is school, it plays therefore a decisive role in the elimination of prejudices against classical music.”* (Mihalovics–Kismartony–Kolosai 2016, p. 244.)

If the teacher, however, is not motivated to develop their pupils' musical taste, they will impose their own – sometimes bad – taste on them. These children will not be able to make correct judgements in the question of „good music” and bad music”. This argument is no less important than the ones listed above. As far as the pupils' development areas are concerned, it is by no means insignificant what music material we use during the classes of the first four grades of primary school.

My research survey did not confirm sufficiently my first hypothesis. It would be worthwhile, however, to examine in a nationwide, all-around (in all school types) study, to what extent our consumer society, the socio-cultural environment (can) exert influence on the

pedagogical activity of primary school teachers (in grades 1-4) in the various individual types of school.

It would also be important to ask ourselves the question whether education, which is planned for long-term cycles, can or should be subjected to a consumer society which undergoes change much more frequently? In other words: are we to subject education to the increasingly fast paced social changes, and to what extent do they serve the interests of our children?

#### **BIBLIOGRAPHY**

Deákné Kecskés Mónika (2017): *Ádám's Oeuvre in the Light of Our Days' Pedagogical Practice. Training and Practice*, 2017. Vol. 15. Issue 3. pp. 93-98. DOI: [10.17165/TP.2017.3.8](https://doi.org/10.17165/TP.2017.3.8)

David Johnson (2016): *Playlist: a critical survey of song repertoire in Swedish schools*. Doctoral thesis report. Malmö: Lund University, Academy of Music.

L. Nagy Katalin (2012): Az ének-zene tantárgy helyzete, és fejlesztési feladatai. A tantárgy helyzete a tantárgyi modernizációs folyamatban. In *Parlando*, 54. évf. 6. sz. <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-10-LNagy.htm> [2019. 04. 19.]

Mihalovics Csilla-Kismartony Katalin-Kolosai Nedda (2016): „Segítség, komolyzene”. In Falus András (szerk.): *Zene és egészség*. Kossuth Kiadó. Budapest. pp. 238-254. 26-44. *Nemzeti Alaptanter*. [online] <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanter> [2019.04.05.]



HEGEDŰSNÉ BEM ANDREA<sup>1</sup> – SEBESTYÉN BIANKA<sup>2</sup> – PACHNER ORSOLYA<sup>3</sup>

## A fizikai környezet hatása a bölcsődei csoportra

*Napjainkban fokozott hangsúlyt kap a környezeti nevelés, már a bölcsődékben is. A túl sok inger éppannyira negatív hatású lehet, mint a túl kevés. A kutatás az eltérő berendezésű fizikai környezet hatását vizsgálja a gyermekek játéktevékenységére. 16-38 hónapos kor közötti gyermekeket figyeltünk meg két csoportban 10-10 alkalommal, alkalmanként 30 perces időtartamban a délelőtti szabad játékidő alatt. Naplószerű adatrögzítési módszer mellett a BOMI TCRU szempontsor módosított értékelőlapját alkalmaztuk. Emellett ötpercenként lefotóztuk a gyermekek helyét a csoportszobában. Míg a hagyományos csoportban előfordult kevésbé kiegyensúlyozott légkör, a dzsungel-csoportban a gyermekeknél szinte minden alkalommal békés, harmonikus játék zajlott. A dzsungel-szobában a gyermekek jobban kihasználják a kreatívan berendezett tereket.*

### 1. Bevezetés

A kisgyermek fejlődésében az őt körülvevő környezetnek meghatározó szerepe van. A környezet kialakításánál figyelembe kell venni, hogy támogassa a nyugodt, elmélyült játékot, emellett legyen elegendő figyelemfelkeltő inger a gyermek körül. A túl sok inger éppannyira lehet negatív hatású, mint a túl kevés (Unger, 2017). A bölcsődei csoportszobák néha túlzásfoltnak tűnnek.

A bölcsődék számára a szükséges játékeszközök fajtájára és mennyiségére vonatkozóan a szakmai útmutató pontos irányelveket közöl. A gyermekek létszámának megfelelő számú játék szükséges, amely minden jelen lévő csoporttag igényét képes kielégíteni (Balogh, és mtsai, 2012). Azonban egyre többször tapasztaljuk, hogy a gyermekek nem tudnak ezekből választani, elmélyülten játszani. Az óriási játékkészletben nehezen igazodnak el, a sok játék arra készíti a gyerekeket, hogy minél előbb kipróbálják a másik, érdekesebbnek ígérkezőt is (Payne, 2013). Már Pikler (1976) hangsúlyozta az állandóság fontosságát. Úgy vélte, nem vezet jóra, ha a gyermeket elhalmozzuk játékokkal, hiszen ők többnyire néhány játékhoz ragaszkodnak, és akár hónapokig is eljátszanak egy-egy eszközzel. A Montessori pedagógia szerint nem a játék mennyisége, hanem a kornak megfelelő számú és fajtájú eszközök támogatják a spontán tanulást.

<sup>1</sup> szaktanácsadó, Szombathelyi Egyesített Bölcsődei Intézmény; [bem.andrea@ebi.szombathely.hu](mailto:bem.andrea@ebi.szombathely.hu)

<sup>2</sup> intézményvezető, Szombathelyi Egyesített Bölcsődei Intézmény; [sebestyen.bianka@ebi.szombathely.hu](mailto:sebestyen.bianka@ebi.szombathely.hu)

<sup>3</sup> PhD, adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Szombathely; [pachner.orsolya@ppk.elte.hu](mailto:pachner.orsolya@ppk.elte.hu)



A játékeret úgy kell kialakítani, hogy a gyermek kiigazodjon a fizikai környezetben. Törekedni kell a kihívás és megerősítés egyensúlyára (Montessori, 1978). Dauch és munkatársai (2018) kutatása szerint a kevesebb játékeszköz növeli a játéktevékenység minőségét. Kevesebb félélt, de hosszabban játszanak, és egy-egy eszközt többféleképpen használnak a gyermekek.

A játékok mennyisége mellett fontos a csoportszobák esztétikuma is, hiszen az erre való fogékonyság már a korai években kialakul. A kisgyermeknevelők egyéni ízlése megmutatkozik a dekorálásban, berendezésben. Bár nem kívánatos a csoportok uniformizálása, mégis szükséges szakmai irányelveket meghatározni a gyermekek környezetének kialakításához (Papné Gyöngyösi, 2010). Napjainkban fokozott hangsúlyt kap a környezeti nevelés, mely a belső, ember alkotta környezetre is kiterjed. A kisgyermek fejlődését támogatják a természetes alapanyagok, kellemes színek, letisztult formák és tágas terek (Unger, 2017).

Kutatásunkban a játékeszközök mennyiségének és a környezetnek a hatását vizsgáljuk a bölcsődében. Egy hagyományos és egy alternatív módon berendezett csoportszobába járó kisgyermek játéktevékenységének, viselkedésének alakulását figyeljük meg. Célunk, hogy képet kapjunk az esztétikus környezet és a csökkentett játékmennyiség hatásairól.

Feltételezzük, hogy az alternatív berendezésnek köszönhetően a szobában több, a hagyományos csoportban nem kihasznált teret is birtokba vesznek a gyermekek. Továbbá feltételezzük, hogy a játékmennyiség csökkentése egy optimálisabb ingergazdagságot tesz lehetővé, ami hozzájárul a nyugodt légkör és az elmélyült tevékenységek kialakulásához. Emellett azt vártuk, hogy a játékmennyiség csökkenése miatt a konfliktusok száma nő.

## 2. Módszerek

A természetes, strukturált megfigyelés módszerét alkalmaztuk. Az Intézményvezető és a szülők írásbeli beleegyezését követően 2018. november és 2019. január között a Szombathelyi Egyetemi Bölcsődei Intézmény Napraforgó Bölcsődéjének két eltérő módon berendezett csoportjába járó 16-38 hónapos gyermekeket figyeltünk meg 10-10 alkalommal. A gyermekek anonimitását kódokkal biztosítottuk.

A megfigyeléseket a délelőtti szabad játékidő alatt 30-30 percig, mindkét csoportban azonos napon végeztük. A naplószerű adatrögzítési módszer mellett 5-5 percenként fényképen rögzítettük a gyermekek tartózkodási helyét a csoportszobában.

A gyermekek játéktevékenységének értékelését a módosított BOMI TCRU szempontsor alapján végeztük, mely kitért a gyermekek figyelmének és játéktevékenységének tartósságára,

a kreativitásukra, a csoport légkörére és a konfliktusokra. 0-3-ig terjedő skálán értékeltük a csoport viselkedését a megfigyelések végén.

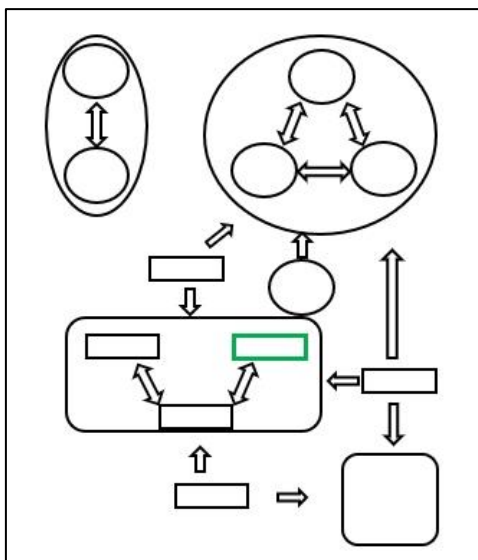
A kvalitatív elemzés mellett leíró statisztikai módszereket (gyakoriság, átlag) és khi-négyzet próbát, t-próbát alkalmaztunk.

### *2.1. A csoportok bemutatása*

A hagyományos csoportban a berendezés kialakítása során a szakmai irányelveket vették figyelembe. A csoport alapterülete 42 m<sup>2</sup>, a falak színe élénksárga, a sötétítő függönyök élénk narancssárgák. A dekoráció az évszaknak megfelelően változó. A csoportszoba hat fő területre különíthető el: puhasarok, szőnyeg, babakonyha, bűvösarok, asztal, fodrászat.

A puhasarok a mese színhelye, így a könyvespolc is itt található. A szerepjátékhoz szükséges babák és kellékek emellett, kosarakban, polcon kapnak helyet. A könyvespolc mellett található a fodrászsarok puha szivacsoszákkal, szekrénykével, a szekrény felett tükörrel. A csoportszoba közepén 2 db nagyméretű szőnyeg biztosítja a gyerekek kényelmét az építőjátékokhoz, autózáshoz. A közös falmelletti játékpalcokon az asztali játékok találhatók: logikai, kirakós, alkotójátékok. Az asztalok a polcok előtt vannak. A kisgyermeknevelői asztal alatt egy bűvösarok került kialakításra, ahol a gyerekek el tudnak szeparálódni, ha egyedüllétre vágnak. Mellette a babakonyhában szintén a szerepjáték eszközei, számos műanyagból készült tányér, evőeszköz, lábos, pohár, tálalóeszköz található.

A megfigyelés nevelési évében a csoportban 13 gyermek a második nevelési évet kezdte, 1 gyermek csatlakozott a nevelési év kezdetén. A csoport kiegyensúlyozott, összeszokott közösséggé vált, az új gyermek is hamar beilleszkedett (1. ábra). A csoport kor alapján homogén: 2 fő 30 hónapos, 1 fő 31 hónapos, 2 fő 32 hónapos, 3 fő 33 hónapos, 2 fő 34 hónapos, 3 fő 35 hónapos, és 1 fő 36 hónapos. A gyermekek átlagéletkora a vizsgálat kezdetén 33 hónap (SD=1,8). A csoportba 6 lány és 8 fiú jár. A csoportban dolgozó kisgyermeknevelők egyike középfokú szakirányú végzettséggel és 32 év szakmai tapasztalattal rendelkezik, míg társa BA-s végzettségű, 1,5 év szakmai tapasztalattal.



**1. ábra: Hagományos csoport szociogramja**  
 (kör:lány, téglalap:fiú, zöld: új)  
 (Forrás: saját készítés)

A dzsungel-csoport berendezése során a szakmai irányelvek mellett a játéktárgyak mennyiségének csökkentése, a természetes anyagok felhasználása és a kreatív környezet kialakítása volt a cél. A falak többsége fehér, a függöny natúrszínű, a dekoráció kevesebb, és harmonizál a szoba új, funkcionális területeivel. A hagyományos csoporthoz hasonlóan megtalálható a puhasarok, a szőnyeg, a babakonyha, a búvósarok és az asztal. És még négy új terület került kialakításra.

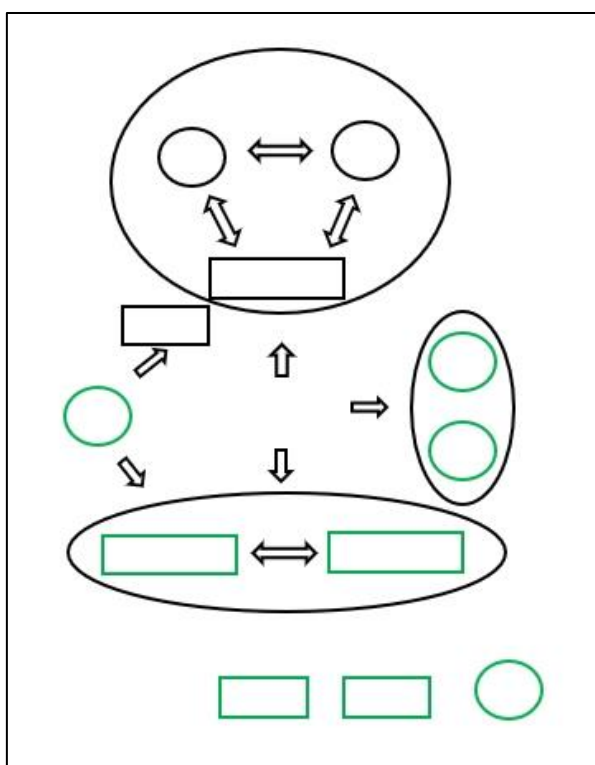
A csoportszoba központi részét képezi az erdő, amelyet két bambuszból készült törzs jelképez. A bambusztörzsekben kialakított odukból, zsebekben textilből készült állatok, babák vannak elhelyezve. A napot jelképezi két bőrből készült dob, egyiket a gyermekek felérik, így hangot is tudnak vele adni. Az erdő mellett két mágnestábla, és a gyermekalkotások számára egy háromrészes tábla lett elhelyezve.

A másik központi hely a dobogó, amely közvetlenül a puhasarok mellé épült. Körülbelül 15 cm magas, lejtőben végződik. Alkalmat teremt az ugrálásra, csúszásra, így a gyermekek mozgásfejlődése szempontjából számos lehetőséget kínál. Alatta három rekeszben tárolják a konstruáló játékokat. A dobogó része a hangsátor, amely színes textil függönyből készült, és egy fa harangjátékot rejt. A sátor lehetőséget kínál az elbújásra, és a gyerekek élvezhetik a mozgással összekapcsolt hangadást. A dobogó melletti falon bordó textilből készült zsebes tartókban csalogatják a könyvek a gyerekeket.

A dobogó bal oldalán, egy polcon található a háromszintes autópálya, a gyerekek szeretnek eltérő magasságban játszani az autókkal, itt erre lehetőségük van. A polc oldalára textilből készült memóriajáték került.

A polc melletti területen a bábokat és babákat szintén zsebes tárolókban helyezték el. A játéktároló ajtajára lett felszerelve az egész alakos tükör, mellette kosárban a szerepjáték eszközei, különféle változatos textíliából készült színes szoknyák, kalapok, kendők, fátlyak.

A megfigyelés nevelési évében a dzsungel-csoportban 3 kisgyermek már a harmadik, 2 kisgyermek a második nevelési évet kezdte. Novemberig 8 új gyermek csatlakozott. A gyermekek kora heterogén: 1 fő 36 hónapos, 1 fő 36 hónapos, 2 fő 32 hónapos, 1 fő 30 hónapos, 1 fő 28 hónapos, 1 fő 27 hónapos, 2 fő 26 hónapos, 1 fő 25 hónapos, 2 fő 24 hónapos. A gyermekek átlagéletkora a vizsgálat kezdetén 29 hónap volt ( $SD=4,43$ ). 7 lány és 6 fiú jár a csoportba. Novemberre már megfigyelhető volt, hogy a régi gyerekek szívesen játszanak együtt, de még nincs mindenki között együttműködés, előfordul az egyedül játszás is. A csoport még folyamatosan alakuló, fejlődő közösség (2. ábra). Öt kisgyermek saját kisgyermeknevelőjénél maradt, aki ebben az évben új társkisgyermeknevelővel kezdett dolgozni. Mindkét kisgyermeknevelő érettségit követő szakirányú végzettséggel rendelkezik, egyiknek 38 év, míg a másíknak 4 év szakmai tapasztalata van.

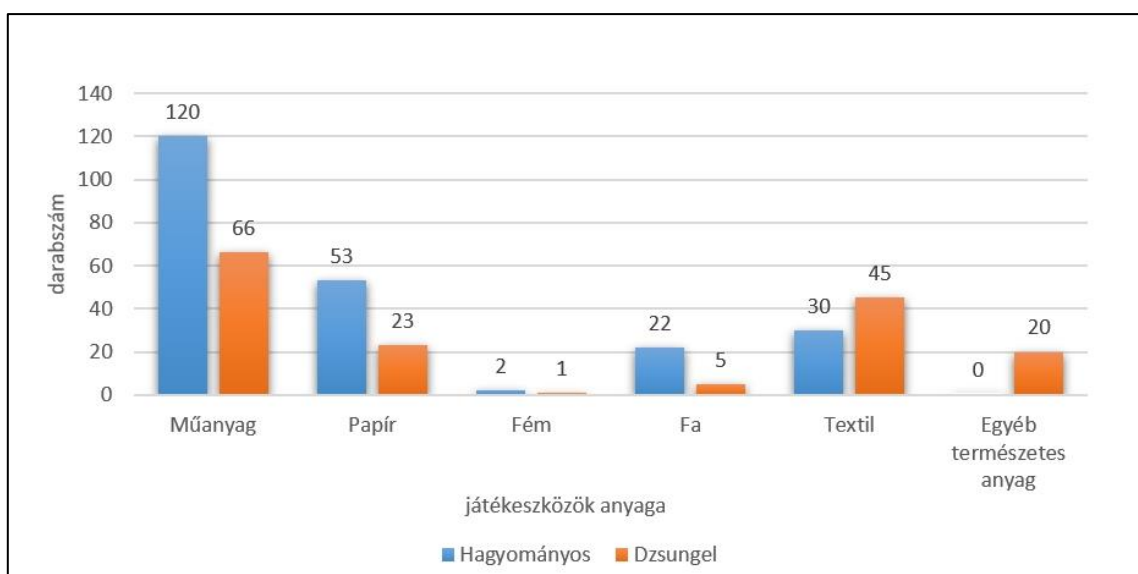


**2. ábra: A dzsungel-csoport szociogramja**  
(Forrás: saját készítés)

### 3. Eredmények

#### 3.1. A csoportszoba különbségei

A dzsungel-szobában kellemesebbek a színek, tágasabb a tér, így a gyermekeknek is nagyobb játékterület jut. A csoportban több a természetes anyag (3. ábra) és gyakoribbak a más kultúrák jegyei. Jelentősen kevesebb számú játékeszköz található, azok elhelyezése kreatív, praktikus. A hagyományos csoportban összesen 227 egységnyi játékot, a dzsungel-csoportban pedig 160 egységnyi játékot számoltunk össze, tehát körülbelül 30%-kal kevesebb játékeszköz található itt.

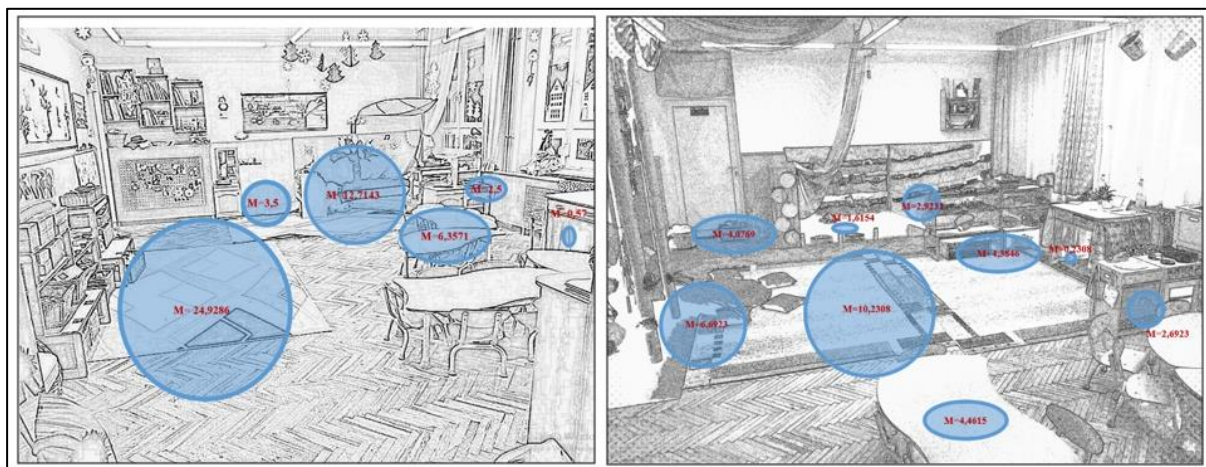


**3. ábra: A két csoport játékeszközeinek mennyiségének összehasonlítása**  
(Forrás: saját készítés)

#### 3.2. A játékterületek preferenciája

Vizsgáltuk, hogy a gyermekek mennyire használják ki a megnövekedett játékteret, a dzsungel-szoba új, funkcionális területeit. Ezeket az eredményeket az 5 percnként készített fotók alapján számoltuk, a tíz megfigyelés adatainak összegzésével. Megfigyelésenként regisztráltuk, hogy egy gyermek hányszor tartózkodott az egyes területeken a lehetséges 6 alkalomból, majd összeadtuk a 10 megfigyelés adatait. Így megkaptuk, hogy a gyermekek milyen gyakran fordulnak elő az egyes területeken. Elsősorban az azonos területeket vetettük össze. A hagyományos berendezésű csoportszobában jelentősen több időt töltenek a puhasarokban ( $t=6,816$ ;  $p<0,01$ ) és a szőnyegen ( $t=5,698$ ;  $p<0,01$ ) a gyermekek, mint a dzsungel-szobában. A többi közös területen nem volt különbség a két csoport között (babakonyha, asztal, bűvösarok) ( $p>0,05$ ). Vagyis a dzsungel-csoportban a gyermekek jobban kihasználják a rendelkezésre álló teret. A játéktevékenység több helyen zajlik, és az új helyeket – mint az erdő, a polc melletti terület, vagy az

autópálya melletti hely – birtokba veszik, és jelentős időt töltenek el ott. Az egyes területeken az előfordulás gyakoriságát a 4. ábra szemlélteti.



**4. ábra: A csoportszobák játéktérképe (a körök nagysága az adott játéktérületen a gyermekek előfordulási gyakoriságának átlagával arányos)**  
(Forrás: saját készítés)

Megvizsgáltuk, hogy a gyermekek helypreferenciáját a szobák különbségén kívül milyen egyéb tényezők befolyásolták. A gyermekek neme nem ( $p > 0,05$ ), de a bölcsődébe járás ideje befolyásolta ( $t = 2,503$ ;  $p < 0,05$ ). A régi gyerekek több esetben játszanak a szőnyegen ( $M = 20$ ;  $SD = 10$ ), mint az újonnan érkezettek ( $M = 11$ ;  $SD = 6$ ). Valamint a puhasarok preferenciája és a gyermekek kora között szignifikáns pozitív együttjárást találtunk ( $r = 0,385$ ;  $p < 0,05$ ).

### 3.3. A játéktevékenység összehasonlítása a két csoportban

A játéktevékenységek minőségét minden megfigyelés után azonos értékelőlapon rögzítettük. A két csoportot független mintás t-próbával hasonlítottuk össze a különböző szempontok mentén. Nem volt különbség a csoportok játéktevékenységének önállóságában, önfeledtségében és elmélyültségében ( $p > 0,05$ ). Azonos volt a két csoportban a gyermekek elégedettsége, kreativitása, a kommunikáció szintje és a gyermekek igénye a kisgyermeknevelők részvételére ( $p > 0,05$ ).

A nyugodt légkör jellemzőbb volt a dzsungel-csoportra ( $M = 2,9$ ;  $SD = 0,3$ ), mint a hagyományos csoportra ( $M = 2$ ;  $SD = 0,8$ ) ( $t = -3,250$ ,  $p < 0,01$ ). Értékeljük a gyermekek elfoglaltságát is. Itt arra fókuszáltunk, hogy a gyermekek játszanak-e a kérdéses időszakban vagy unatkoznak. A két csoport között jelentős szignifikáns eltérés mutatkozott ( $t = 3,151$ ;  $p < 0,01$ ;  $M_{\text{hagyományos}} = 2,1$ ;  $SD = 0,7$ ;  $M_{\text{dzsungel}} = 2,9$ ;  $SD = 0,3$ ). A dzsungel-csoportban kilenc alkalommal szinte végig

elfoglaltak voltak: ők választottak játéktevékenységet, csupán egy alkalommal kellett ötletadásal segíteni játékukat. A hagyományos csoportban a gyermekek az idő nagy részében feltalálták magukat, az idő kisebb részében kellett ötletadással segíteni tevékenységüket. Egy megfigyelés alkalmával tapasztaltuk, hogy unatkoztak, és a kisgyermeknevelők részéről szükséges volt játékot kezdeményezni. Érdekes, hogy ennek ellenére a hagyományos csoport gyermekeire kevésbé jellemző ( $M=0,6$ ;  $SD=1,0$ ), hogy bevonják a kisgyermeknevelőket játékukba, míg a dzsungel-csoportba járó gyermekek az esetek nagyobb részében megosztják ötleteiket a felnőttel ( $M=2,4$ ;  $SD=0,9$ ;  $t=-1,897$ ;  $p<0,01$ ).

A konfliktusok alakulására is kíváncsiak voltunk, hiszen a szabad játékhelyzetben a bölcsődés korú gyermekeknél a konfliktusok leggyakoribb oka a tárgyak birtoklása. A két csoport eltérő mennyiségű játékeszközzel rendelkezik, így feltételeztük, hogy a kevesebb játékeszköz lehet a gyermekek közti ellentét forrása. Egyrészt vizsgáltuk, hogy az eltöltött idő alatt történik-e konfliktus, skálán értékeltük, hogy ez mennyire jellemző a megfigyelés idejében, valamint szám szerint is lejegyeztük az előfordulást. Szignifikáns eltérés mutatkozott a konfliktusosság mértékében ( $t=-2,138$ ;  $p<0,05$ ;  $M_{\text{hagyományos}}=2,1$ ;  $SD=1,1, 2$ ;  $M_{\text{dzsungel}}=0,7$ ;  $SD=0, 82$ ). A hagyományos csoportban minden alkalommal volt konfliktus, 5 alkalommal csak rövidebb időszakban fordult elő, és az idő nagy részében kerültek a gyerekek a konfliktusokat, 5 alkalommal azonban többször is kezdeményezték. A dzsungel-csoportban 6 alkalommal egész idő alatt nem történt konfliktus, 2 alkalommal az idő nagy részében a gyerekek kerültek a konfliktusokat és csak kisebb összetűzésre került sor a gyerekek között, ami nem igényelt kisgyermeknevelői beavatkozást. Két alkalommal azonban itt is az idő nagyobb részében előfordult összekülönbözés a gyerekek között.

#### 4. Következtetések

A vizsgálatunk elsődleges célja volt, hogy megfigyeljük, milyen hatással van az új csoportszoba kialakítása a gyermekek játéktevékenységére. Megfigyeléseink szerint a pasztellszínek, a tágasabb tér, a világosabb, ingersegegyenesebb környezet jobban támogatja a harmonikus játéktevékenység alakulását, mint a játékokkal telezsúfolt környezet. A hagyományos csoportban gyakran a gyermekek nem tudtak választani a bőséges játékkészletből, a kisgyermeknevelőnek kellett játékot ajánlania, ez több figyelmet és ötletadást igényelt. A dzsungel-szobában a gyerekek a kevesebb, de jól elhelyezett játékok közül könnyebben választottak. A csoportban a játékeszközök elhelyezése jól tervezett: kevesebb polcon, azokon szellősen foglalnak helyet. Az erdő-

ben kialakított zsebek kiváltják a polcokat és ötletes megoldásokat kínálnak a játékra is. A gyerekek könnyen kiigazodnak a környezetükben, és határozottabbak a játékválasztás során. Várakozásainkkal ellentétben a kevesebb játékeszköz nem vezetett több konfliktushoz, sőt még kevesebb is fordult elő ebben a csoportban. Sikerült alátámasztanunk, hogy az egyszerűbb, természetes anyagok, a használati tárgyak is lehetnek figyelemfelkeltők, és kevésbé okoznak feszültséget a gyermekeknek, mint a rengeteg inger jelentő, játékokkal telezsúfolt tér (Payne, 2013). A szakirodalom szerint a kevesebb játékeszkőzzel felszerelt környezet jobban támogatja a gyermekek játéktevékenységét (Choi, 2015.), amit nekünk is sikerült kimutatnunk, hiszen a dzsungel-szobában jobban elfoglalták magukat a gyermekek, habár a játéktevékenységük önállóságában, elmélyültségében nem volt különbség a két csoport között.

Hipotézisünkkel összhangban a dzsungel-szoba kialakítása inspirálta a gyermekeket az új játékhelyszínek felderítésére: nyolc játékhelyszínt birtokba vettek a kilencből, míg a hagyományos csoportban öt helyszínt használtak a hatból. A dzsungel-csoportban jelentősen kevesebbet tartózkodtak a gyermekek a legnépszerűbb területen, a szőnyegen. Az új játékhelyszíneket is rendszeresen hasznosították: az erdő, az autópálya és a polc melletti terület is nagy népszerűségnek örvendett.

Kutatásunk korlátja, hogy a szobák elrendezésén kívül a gyermekek életkorában és a bölcsődében eltöltött időben is volt különbség a csoportok között. Mivel természetes megfigyelést végeztünk, nem volt lehetőségünk a két csoport összetételének módosítására. Emellett eredményeink értelmezhetőségét korlátozza, hogy csak öt percenként regisztráltuk a gyermekek tartózkodási helyét, vagyis nem tudtuk nyomon követni a fotók közötti időben a gyermekek helyváltoztatását. Fontos szempont lehet még a kisgyermeknevelők hatása a játéktevékenységre, hiszen eltérő nevelési attitűdökkel, szakmai tapasztalattal, illetve iskolai végzettséggel rendelkeznek.

A gyermekek játéktevékenységének megfigyelésével hasznos információkat kaphatunk a gyermekek egyéniségéről és a bölcsődei közösségről. A megfigyelések segíthetnek abban, hogy képet kapjunk a gyermekek által kedvelt helyekről, tárgyairól, és ennek megfelelően alakítsuk az általuk használt tereket. A csoportszobák kialakításánál a szakmai irányelvek mellett vegyük figyelembe az esztétikai szempontokat is. A gyerekeket nagyon sok mesterséges anyag, rengeteg inger veszi körül, ami sok esetben megnehezíti a környezetükben való eligazodást. Fontos, hogy egyszerűbb, élhetőbb életteret biztosítsunk a gyermekeknek a bölcsődékben, és támogassuk az otthoni környezet megfelelő kialakítását is.



**BIBLIOGRÁFIA**

- Balogh, L., Barbainé Bérczy, K., Rózsa, J., Szombathelyiné Nyitrai, Á., Tolnayné Falusi, M., & Vokony, É. (2012). *A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai*. Szociális füzetek. Budapest, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség.
- Gold, Z., Elicker, J., Anderson, T. & Choi, Y. (2015). Preschooler's Physical, social, and engineering play behaviors: differences in gender and play environment : Final Report to the Center for Families Interdisciplinary Research Award (2014). *Technical Report*, pp. 1–7. DOI: [10.13140/RG.2.1.4493.9288](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4493.9288) [online] [https://www.researchgate.net/publication/290446588\\_Preschoolers%27\\_Physical\\_Social\\_and\\_Engineering\\_Play\\_Behaviors\\_Differences\\_in\\_Gender\\_and\\_Play\\_Environment](https://www.researchgate.net/publication/290446588_Preschoolers%27_Physical_Social_and_Engineering_Play_Behaviors_Differences_in_Gender_and_Play_Environment)
- Dauch, C., Imwallel, M., Ocasio, B., & E. Metz, A. (2018). The influence of the number of toys in the environment on toddlers' play. *Infant Behavior and Development*, 50(2018 Febr.), pp. 78–87. DOI: [10.1016/j.infbeh.2017.11.005](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.11.005)
- Papné Gyöngyössi, K. (2010). Alkotótevékenység a bölcsődében. *Iránytű Antológia*, pp. 373–395.
- Payne, K. J. (2013). *Egyszerűbb gyermekkor*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Pikler, E. (1976). A gyerek és a világ. In: *Mit tud már a baba*, pp. 50–56. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Unger, K. (2017). Környezeti nevelés a bölcsődében. *Kisgyermeknevelő*, pp. 29–35.

HEGEDŰSNÉ BEM, ANDREA – SEBESTYÉN, BIANKA – PACHNER, ORSOLYA

EFFECT OF THE PHYSICAL ENVIRONMENT ON TODDLERS' GROUPS IN EARLY CHILD CARE

*Nowadays, there is a great emphasis on environmental education, even in early child care. Too many stimuli can be as negative as too few. The research examines the effect of the differently designed physical environment on toddlers' play activities. Children from 16 to 38 months of age in two differently designed early child care rooms were observed. In both groups 10-10 times, 30 minutes per occasions during the morning free play period. We used log-like data recording method, and also the modified BOMI TCRU observation guide. In addition, we photographed the location of children's play activities in the room every five minutes. While in the traditional group there was a less balanced atmosphere, in the jungle-group almost every time children played peacefully and harmoniously. In the jungle room, children make better use of creatively furnished spaces.*

JÁNK ISTVÁN<sup>1</sup>**Arany János balladáinak alkalmazási lehetőségei magyarórán:  
a szövegértéstől a nyelvi változatosság tanításáig**

*Bár a magyar nyelv és irodalom tantárgy megnevezése az sugallja, hogy a két terület, a nyelvtan és az irodalom tanítása együttesen, integrálva történik, tudjuk, hogy ez a gyakorlatban csak ritkán valósul meg. Ez azért különösen furcsa, mert minden szöveg magában rejti a nyelvtani ismeretek, elvek használatának a lehetőségét, valamint fordítva is: a nyelvtan sem független az irodalomtól, hiszen az irodalmi stílus, az irodalmi szövegek nyelvezete és a bennük fellelhető szóképek, valamint az egyes jelentéstani egységek mind-mind egyben nyelvtani kategóriák is. Éppen ezért a nyelvtan irodalomba való integrálása, vagy legalábbis a kettő éles különválasztásának az elkerülése, célszerűnek tűnik. Tanulmányomban ezt – az elméleti vonatkozásokon túl – Arany János balladáihoz tartozó gyakorlatokon keresztül szemléltetem.*

**Bevezetés**

Bár tudományos bizonyítékok nem állnak rendelkezésünkre, ha megkérdeznénk a magyar lakosságot arról, hogy Arany János nevééről mi jut elsőként eszükbe, valószínűleg a Toldi mellett a „ballada” is előkelő helyen szerepelne a válaszok rangsorában. Bizonyára többen egy-egy konkrét címet is említenének az utóbbi kapcsán, talán még szereplők nevei is előkerülnének vagy akár a balladai homály fogalma. Arra azonban már igen csekély az esély, hogy Arany János neve hallatán nyelvészettel, nyelvtannal kapcsolatos gondolatok jussanak eszébe valakinek.

Mindez nem véletlen, hiszen a magyar nyelv és irodalom tanítása mereven elkülönül idehaza és a környező országokban. Ám ez nem szükségszerű: Arany János balladáinak számos lehetőséget rejtenek a nyelvtanítás szemszögéből nézve. Ezek közül a főbb – modern nyelvészeti és pedagógiai szemléletnek megfelelő – nyelvtani, nyelvészeti csomópontokat mutatom be, melyeket példákkal, feladatokkal is illusztrálok.

**Nyelvi változás és változatosság**

A nyelvi változás és változatosság a mai modern nyelvészetnek két kulcsfogalma. Az előbbi azt jelenti, hogy a nyelv folyamatosan változik (és nem romlik): új szavak kerülnek bele, régiek

---

<sup>1</sup> dr. PhD, egyetemi adjunktus, Eszterházy Károly Egyetem, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Magyar Nyelvészeti Tanszék

tűnnek el – ez egy természetes folyamat. Az utóbbi, a változatosság pedig arra utal, hogy a nyelv változatokban él: különféle regiszterek, stílus- és nyelvváltozatok élnek egymás mellett és egymással keveredve. Ez szintén teljesen természetes, a nyelv (legyen az bármilyen természetes nyelv) sosem volt és sosem lesz egységes. Tulajdonképpen ahány nyelvhasználó, annyi egyéni nyelvváltozat, ami a különféle csoportokhoz való tartozásunkból tevődik össze. Ez többféleképpen is megjeleníthető és érzékeltethető a magyarórákon (vö. Domonkosi, 2006; Kiss, 2011; Sándor, 2014).

Az egyik alapvető szempont Arany János (és más szerzők) műveinél, az arra való reflektálás, hogy milyen volt és jelenleg milyen a magyar nyelv; milyen különbségek fedezhetők fel az adott szövegek között vagy akár a szövegen belül; ezek az eltérések milyen jelentőséggel bírnak. Minderre Arany balladái kiváltképp alkalmasak, ráadásul több módon is.

Az első lehetőség az a hagyományos módszer, amelynek során a tanulók kigyűjtik a számukra ismeretlen, furcsa, érdekes stb. szavakat. Ennek egy effektívebb változatára nyílik lehetőségünk, ha azzal egészítjük ki, hogy összehasonlítást végeztetünk egy eredeti és egy átdolgozott Arany-ballada között. Az utóbbihoz a Red Bull Pilvaker<sup>2</sup> nevű kezdeményezés zeneszámai és videoklipjei remekül alkalmazhatóak, többek között *A walesi bárdok* című ballasa átdolgozásánál<sup>3</sup>. Ebből egy részlet:

*Összetett sztori, de elmondom szimplán is,  
koccolok, csoki, me' rád koccintás nincs.  
A neved rég ejtették diccsel,  
de jóba' vagy az arannyal, a giccsel, a bilinccsel,  
harsona harsog, elfordulnak a szolgák,  
csoda kéne, hogy az ebeid ezt helyrehozzák.  
Fegyver akad, igaz szóból is lehet elég,  
nem láttuk kérdésesnek a csata kimenetelét.*

Arany János balladái nem igazán tartoznak a könnyen feldolgozható művek kategóriájába, és nincs ez másképp *A walesi bárdok* című művel sem. Mind a balladai homály, mind az erőteljes korbeágyazottság igencsak megnehezíti a tanulói megértést. Talán ez is motiválhatta az Pilvaker-ötletgazdákat abban, hogy a balladát megzenésítsék – kár, hogy nem készült (még) például

<sup>2</sup> A Red Bull Pilvaker egy 2014-es kezdeményezésben közismert mai előadók számos lírai művet írtak át, majd zenésítették meg, úgy, hogy csupán a tartalmi mondanivaló, illetve néhány idézett sor köszön vissza a zeneszámokban, klipekben.

<sup>3</sup> A videó linkje: <https://www.youtube.com/watch?v=PiPRQPISpH8>

a József Attila-verseknél alkalmazott<sup>4</sup>, a dalszöveget lekövető videó, ugyanis a hallás utáni szövegértés nem biztos, hogy egyszerű feladat. Úgy gondolom, nem kétséges, hogy a pedagógusok a szöveget kivetítve (ami megtalálható a klip alatt) nagyon sok hasznot húzhatnak ebből az átdolgozásból. Például a fenti Fluor Tomi által énekelt rész – némi magyarázattal és összehasonlító elemzéssel – rengeteget hozzátehet az elemzéshez. A gyerekek szeretik a Pilvakerben felsorakoztatott előadók többségét, ami nem meglepő: többszöri meghallgatás után jómagam is megkedveltem a zenéik többségét, hiába nem az általam kedvelt zenei stílusba tartoznak. Van valami fülbemászó, addiktív a zenéikben.

Visszatérve a fentebb idézett részlethez, az értelmezését követően az intertextualitások megkeresése, valamint a nyelvi különbségekre való reflektálás kulcsfontosságú. Ezzel a szöveg megértésén túl a nyelvi változás és változatosság mibenlétét tehetjük láthatóvá, amit különféle kérdések segítségével mélyíthetünk el, például:

- Melyik tetszik jobban és miért?
- Te hogyan írnád át a saját nyelvhasználatodnak megfelelően?
- Melyek azok a nyelvi elemek, amik szerinted nem illenének az eredeti szövegbe? Mivel helyettesítenéd ezeket?
- Melyik szöveget értetted jobban?
- Szerinted a szüleid melyiket értenék jobban?
- Milyen szituációban lehet megfelelő a zenében használt nyelvváltozat (és az eredeti kevésbé)?

Ezzel egyfelől a változás természetszerűségére reflektálunk, másfelől eljutunk a kontextuális helyesség, vagyis a szituációban való megfelelésség fogalmához. Ahhoz a nyelvészeti alaptézishez, hogy nem létezik általános, eredendő helyesség, legfeljebb adott szituációhoz illő, illeszkedő nyelvhasználat. A konkrét példára vonatkoztatva: az Arany-féle nyelvhasználat tökéletesen megfelelő egy irodalmi kontextusban vagy kisebb-nagyobb megszorításokkal egy idősök közötti kommunikációs szituációban, míg az átdolgozásbeli változat egy fiatalok közötti beszélgetésben vagy egy rapversenyen. Egy konferencián egyik sem előnyös (ám nem eredendően helytelen), míg egy chat-beszélgetésben bármelyik lehet az (ehhez a klasszikus feladat az erre vonatkoztatott szituációírás – l. következő oldal).

A másik lehetőség az előbb taglalt szemlélet alkalmazására Arany balladái kapcsán a stílusgyakorlatok használata. Ehhez szinte bármelyik ballada felhasználható a több szereplő

<sup>4</sup> A *Mama* és a *Tiszta szívvel* című versekhez tartozó klipek hasonló koncepciót követnek a képi világot illetően: mindkettő videó a dalszöveg mentén halad, azt jeleníti meg vizuálisan, még hozzá nagyon igényes módon.

meglétéből kifolyólag. Az érintett szövegrészek kiválasztását követően különféle stílusokat lehet rendelni az egyes szereplőkhöz, részekhez, majd átíratni és/vagy eljátszatni a diákokkal. Ez elvezet a következő nagy témakörhöz, a kommunikáció-központúsághoz, de annak tárgyalása előtt néhány konkrét feladatot is közlök az alábbiakban:

### 1. Szövegek összevetése.

Hallgassátok meg az interneten A walesi bárdok Red Bull Pílvaker átdolgozását, majd vessétek össze az eredeti szöveggel!

- a) Mik az alapvető különbségek? Mik az alapvető hasonlóságok?
- b) Mi az ami egyik szövegből sem derül ki?
- c) **Vita.** Gyűjtsetek össze minél több érvet mindkét szöveg iskolában való alkalmazása mellett és ellen! *(ajánlott munkaforma: páros vagy csoportmunka)*

### 2. Szituációs gyakorlat 1. (bármely balladához)

Írjatok egy párbeszédet a megadott részhez/balladához a következő stílushoz, regiszterhez igazítva (csoportmunkában is megvalósítható):

- a) hivatalos
- b) baráti
- c) szleng
- d) levél
- e) publicisztikai

### 3. Szituációs gyakorlat 2. (bármely balladához)

Írjatok egy párbeszédet a megadott részhez/balladához a következő nyelvhasználati színtérhez igazítva (csoportmunkában is megvalósítható):

- a) otthon
- b) templom
- c) focimeccs
- d) kocsmá/szórakozóhely
- e) Facebook-chat

4. Játsszátok el a fenti feladat (2. és 3.) kapcsán megírt párbeszédet!

5. Meséld el kizárólag emitkonokkal az adott ballada cselekményét!

A szituációs gyakorlatok esetében az egyes regiszterek, helyszínek tetszés szerint kiegészíthetők, lecserélhetőek. Érdeemes felkészülni arra, hogy az egyes stílusok jó eséllyel keverednek

majd, ami nem probléma, erre is lehet nyugodtan reflektálni. Így működik a nyelvünk, az egyes változatok nem statikusak, egymással keverednek, dinamikusan alakulnak (Lanstyák, 2015; Woolard–Schieffelin, 1994). Ugyanígy könnyen előfordulhat, hogy trágár, vulgáris elemekkel történik az adott regiszter (pl. a szleng tipikusan ilyen) megjelenítése. Ez természetszerű, hiszen ezen kifejezések szerves részei az emberek nyelvhasználatának, csak éppen a tanárok kevésbé tolerálják őket. Hogy ki mennyire elfogadó pedagógusként a káromkodásokkal szemben, változó. Valaki egyáltalán nem tűri, míg mások elnézőbbek, sőt olyanok is akadnak, akik maguk is élnek vele (például mint stíluseszköz vagy humorforrás). Én magam is az utóbbiak közé tartozom, ami nyelvészként kissé törvényszerű is a nyelvész(et) ugyanis nem tesz különbséget az egyes nyelvi formák között, egyforma értékkel bírnak ezek. A káromkodások szerves részét képezik a nyelvünknek, fontos funkcióik (pl. humor, feszültséglevezetés, nyomatékosítás) vannak.

### **Kommunikációs központúság**

A nyelvtanoktatásban már igen régóta problémát jelent a hagyományos, grammatikát középpontba állító tanítás dominanciája. Ez azt jelenti, hogy a nyelvtani szabályok ismerete és begyakoroltatása a hangsúlyos, míg a kommunikációnak elenyésző szerep jut. Ha általánosságban nézzük, ugyanez mondható el a legtöbb tantárgyra: az ismeretek túlsúlya a jellemző a képességek és készségek helyett. Ez azért probléma, mert a képességek, így a kommunikáció is a gyerek tudásának szerves része, és a meglévő, hozott tudásra való alapozás – a mai konstruktivista és kognitív megközelítésekkel összhangban – elengedhetetlen feltétele a hatékony tanulási-tanítási folyamatnak.

Arany János balladáival mindez úgy függ össze, hogy ezen balladák számtalan kommunikációs gyakorlathoz előhívhatóak. Ezek közül az egyik a fentiekben említett stílusgyakorlat. A másik lehetőség a szövegrészeket nyelvhasználati szintérrel (pl. baráti kapcsolat, család, egyház, munkahely) való összekapcsolása, és az a szerinti eljárás. Ezt elsősorban csoportmunkában érdemes megvalósítani olyan módon, hogy a tanulóknak a megadott szövegrészlet és nyelvhasználati szintér mellé egy konkrét szituációt kell kitalálniuk (ami egyben a kognitív készségeket is fejleszti), majd előadniuk (ehhez mintaként szolgálhat az előzőekben tárgyalt, nyelvi változáshoz és változatossághoz kapcsolódó 3. és 4. feladat). Például a *Vörös Rébék* néhány sorához:

„Nesze, lyányom! e mézes bor

Erősítse a szived:

Szépnek úgy nem tenni kár!”

- „Hadd jöjjön hát a kasznár.”

Hess, madár!

Természetesen nem csupán az efféle szerepjátékokkal valósítható meg a kommunikáció-központúság. Az *Ágnes asszony* című balladát e szempontból sokféleképpen kiaknázhatjuk, nevezetesen: 1. védőbeszéd írása; 2. vádbeszéd írása; 3. vita az asszony ártatlanságáról; 4. az előzőek előadása, eljátszása. A bátrabb pedagógusok akár azt is megkísérelhetik, hogy az említettek együttesen, drámapedagógiai módszerrel viszik véghez. Ehhez az alapvető (bíró, ügyész, ügyvéd, vádlott) szereposztáson túl új szerepkörökkel szükséges bővíteni a foglalkozást: tanuk (gyermek, szomszédok, hajdú, de akár új szerepek is kitalálhatóak), esküdtszék (vitához), esetlegesen rokonok. Ezeket a foglalkozás megkezdése előtt kisorsoljuk vagy kiosztjuk. Amennyiben a foglalkozást kooperatív csoportmunkában szeretnénk megvalósítani – a csoportlétszámtól függően – 2-3 csoportot kell kialakítanunk. A két alapcsoport a védelem, illetve a vád, ezt egészítheti ki az esküdtszék, valamint a tanúk. A csoportokban betöltött szerepek így a következők (a nélkülözhetetlen szerepek kiemelve):

1. csoport: a vád oldala	2. csoport: a védelem oldala	3. csoport: semleges oldal
<b>Ügyész</b>	<b>Ágnes asszony</b>	<b>Bíró (tanár)</b>
<b>Ágnes asszony szeretője</b>	<b>Ágnes asszony ügyvédje</b>	Esküdtek
Tanú(k)	Tanú(k)	Elmeorvos

Miután kialakítottuk a csoportokat, a következő, tetszőlegesen módosítható segédleteket használhatják a tanulók:

## I. sz. segédlet

**VÁDIRAT**

Az **1012/P/1853**-as számú ügyirat nyomozati anyagát megvizsgálva, ami a következő vádlottat illeti:

**ÁGNES ASSZONY**

aki ellen **szándékos emberölés bűncselekményében való segédkezés és emberölés előkészülete** elnevezésű bűncselekmény alapos gyanúja miatt emeltek vádat, melyet *Az élet, a testi épség és az egészség elleni bűncselekményekről* szóló Btk. XV. fejezetében található I. cikkének 160. § (3) pontja és 18. § (1) ír elő.

**Tényállás**

1853. március 19-én Ágnes asszony a Nagykőrös közelében található patakban egy vérfoltokkal szennyezett lepedő mosását kezdeményezte, melyet több szemtanú is jelentett az ügyeletes szerveknek. A nyomozás során a hatósági szervek arra a megállapításra jutottak, hogy a szóban forgó vér a vádlott férjétől származik, akinek holttestére a megbízott nyomozóhatóság talált rá és akinek halálát az orvosi szakvélemény alapján idegenkezűség okozta.

A további eljárás során a hatósági szervek több tanút is kihallgattak, beleértve az elsőrendű vádlottat, Ágnes Asszony szeretőjét. A későbbi nyomozás megállapította, hogy a férfi követte el az emberölés bűncselekményét 1853. március 19-én. Beismerő vallomásában a férfi a tárgyalás másodrendű vádlottja, Ágnes Asszony ellen vallott, aki a férfi elmondása szerint részt vett a gyilkosság előkészületeiben és kivitelezésében.

A másodrendű vádlott, Ágnes asszony megtagadta a vallomástételt. A bíróság kezdeményezte a vádlott elmeorvosi kivizsgálását, melynek eredményei a másodrendű vádlott büntethetőségét kizáró kóros elmeállapotot csak részben támasztották alá.

A bíróság a tárgyalásra beidézi:

..... elsőrendű vádlottat,  
 ..... másodrendű vádlottat,  
 ..... 1. sz. szemtanút,  
 ..... 2. sz. szemtanút.

Nagykőrös, 1853.



## 2. sz. segédlet

**Bírósági tárgyalás menete**

A tárgyalás megnyitása a bíró szavaival veszi kezdetét, aki a vád tárgyát röviden ismerteti és a tárgyalásban részt vevő szereplőket megnevezi. Ezután az ügyész a vád ismertetésére kéri. A vádirat ismertetésével kezdődik meg az érdemi tárgyalás, amelynek középpontjában a bizonyítási eljárás lefolytatása áll.

Az ügyész beszéde után a bíró a tanúkat szólítja fel a vallomásuk megtételére. A tanúvallomások megtétele után a bíró, az ügyész, az ügyvéd, illetve az esküdtszék képviselője kérdezhet a tanúktól. A bíró a tanúk meghallgatása után a vádlottat szólítja fel az elhangzottakra való reagálásra, majd ezt követően a vádlott ügyvédje mondja el védőbeszédét. Erre szintén reagálhatnak a jelenlévők.

A beszédek és kérdések után a vád oldala elvonul: az ügyész és a bíró négyszemközt beszél meg az elhangzottakat és hoz egy nem végleges döntést, amit az esküdtszékkel egyeztet. Az esküdtszék tagjai szintén elvonulnak és megpróbálnak közös nevezőre jutni. A két álláspontot ezután egyeztetik. Ezután a bíró kihirdeti az ítéletet.

Miután a diákok elolvasták a segédleteket, a két (esküdtszék esetében három) oldal (vád és védelem) tagjai brainstorming (ötletroham) módszerével átbeszéljük az álláspontjukat, észrevételeiket, véleményüket, ötleteiket stb. Ezután kezdődhet a vád- és védőbeszéd megírása. (Ha esküdtszék is van, akkor ez a csoport a beszéd megírása alatt összegyűjti a vádlotthoz, ügyészhez intézendő későbbi kérdéseit).

A beszéd megírását követően kerül sor a konkrét tárgyalásra, ami az 2. sz. (*Bírósági tárgyalás menete*) segédlet alapján történik, és amit a tanár (mint bíró) vezényel le. Az ítélet-hirdetés után fontos, hogy a pedagógus vezetésével a gyerekek átbeszéljék az eset kapcsán fennálló kérdéseiket, érzéseiket.

Az *Ágnes asszony* ilyen jellegű feldolgozása több szempontból is hatékony eszköz, ugyanis a művön (azon belül annak elemzésén és értelmezésén) keresztül olyan fontos területeket és kompetenciákat fejleszt, mint a vitakészség, érvelési képesség, a kooperáció vagy a szövegértés és -alkotás. Ugyanígy, az alábbi feladatok is hasonló lehetőségeket rejtenek magukban.

1. A magyar kortárs költők és írók egyik talán legismertebb képviselője *Lackfi János*. Ha ellátogattok a Facebook-oldalára vagy beírtátok, hogy **#lackfmem**, számos ún. Lackfi-mémét találtok.

- a) Keressétek meg a Lackfi-féle mémek között azokat, melyek valamelyik Arany János balladához kapcsolódnak!
- b) Gyárts mémeket! Válaszd ki Arany egyik balladájának tetszőleges részét, és Lackfi-hoz hasonlóan fejezd be az eredetitől eltérő módon! Ha van rá időd, készíts belőle képet a telefon, számítógép vagy rajzlap segítségével.
- c) Activity. Készítsen mindenki egy mémeket Arany valamelyik balladájához kapcsolódóan, majd küldje el a tanárnak. A tanár feladata, hogy ezeket kivetítse, a tanulók pedig egymás képei alapján találják ki, hogy melyik balladáról van szó.

2. **Filmgyártás: mi történt valójában?** (*csoportmunka vagy projekt*)

- a) Készítsetek riportot/helyszíni tudósítást az Ágnes asszony kapcsán. Kérdezzétek meg a történetekről a szomszédot, a szemtanúkat, a bírót vagy akár magát Ágnes asszonyt! Írjátok meg a riport menetét és szöveget, majd rögzítsétek a telefonnal!
- b) Készítsetek dokumentumfilmet Ágnes asszony történetéből. Elsőként beszéljétek meg, hogy mi kerül bele a filmbe, majd a forgatáshoz szükséges kellékeket, helyszíneket, szereplőket tisztázzátok. Ha ez megtörtént, írjátok meg a forgatás menetét, illetve a filmben elhangzó szövegeket! Végül vegyétek fel a dokumentumfilmet!

### Szövegértés és szövegalkotás

A szövegértés – ahogy azt a legutóbbi (és korábbi) PISA-mérések eredményei is mutatják (I. Jánk 2017) – a magyar oktatás egyik leginkább neuralgikus pontja. Éppen ezért a magyar irodalom és nyelvtan tanításának egyik központi feladata a szövegértési képesség fejlesztése.

A szövegértés általánosságban egy összefoglaló elnevezés, amely tulajdonképpen két nagy részből áll: a szöveg értéséből és értelmezéséből. Az előbbi azt jelenti, hogy az olvasó a részleteket és azok összefüggéseit valamilyen mértékben megértette. Az utóbbi viszont ennél többet foglal magában: az adott szöveg tágabb kontextusba, ismeretanyagba való belehelyezését (Molnár 2014). Ennek megfelelően különböző szövegértési szinteket határozhatunk meg, a klasszikus elkülönítés értelmében a következő négyet<sup>5</sup>:

- 1) Információk visszakeresése
- 2) Kapcsolatok, összefüggések felismerése
- 3) Értelmezés
- 4) Szövegek összehasonlítása<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Ezt a négy szintet a PISA tovább differenciálja 7 (az első szintet két szintre bontva: 1b és 1a) szintre, melyekhez külön-külön rendel meghatározásokat, kritériumokat.

<sup>6</sup> A szövegek összehasonlítása szint remekül gyakorolható Arany János balladáinak Rakovszky Zsuzsa *Ballada* című művével való összevetésével, amihez egy kiváló oktatási segédlet is elérhető az interneten (I. Hudáky, 2016: 10-19).

Az egyes szintek egymásra épülnek, és egyre magasabb szövegértési képességet jelentenek. A szövegértéssel és annak szintjeivel szorosan összefügg a szövegalkotás, annak konstruktív, jelentésteremtő mivolta révén. A szövegértés során nagyon hasonló stratégiák lépnek életbe, mint a szövegalkotási folyamatban (p. előzetes tudás felidézése, mozgósítása, kérdések feltevése). Éppen ezért a kettőt célszerű együttesen, nem pedig egymástól elszigetelten kezelni (Molnár, 2014; Tóth 2006).

Arany János balladái azért bizonyulnak jó választásnak mind a szövegértés, mind a szövegalkotás tekintetében, mert a műfaj sajátosságából adódóan az olvasó egyben alkotóvá is válik. Ugyanis míg a népballada esetében a befogadó rendelkezik a balladai homály feltárásához szükséges tudással (történeti előzményekkel, szereplőkkel kapcsolatos információkkal), addig a műballadánál ugyanez hiányzik. Ennek következtében az olvasó arra kell törekedjen, hogy hiányzó részek kitöltésével a történet egészét megértse.

A balladai homály kitöltésére, így a szövegértés- és alkotás fejlesztésére bármelyik Aranyballada alkalmas. Vegyünk egy kevésbé ismert, de annál izgalmasabb művet, *A varró leányok* c. balladát, melynek kulcsa a versszakok címében rejlik. A történet megértéséhez az olvasónak rá kell jönnie, hogy az egyes versszakok címe, melyek sorszámnevek, a lányokat jelölik. Ez pedig egy magasabb szövegértési szintet igényel, aminek egy heterogén összetételű csoportban jó eséllyel nincs mindenki birtokában. Éppen ezért érdemes a szövegértés mérését úgy végezni, hogy a tesztünk az alacsonyabb szinteket is mérje (1. az általam készített *A varró leányok* c. balladához tartozó szövegértési tesztet és az ahhoz mellékelt javítókulcsot a munka végén – 1. sz. melléklet).

A szövegértés és -alkotás szorosan összefügg az utóbbi évtizedek két központi fogalmával, a kritikai és a kreatív olvasással, melyek elsősorban a következő befogadói tevékenységekhez kapcsolódnak: jóslás, kérdések előzetes megfogalmazása, a hiányok, ellentmondások megszüntetése, az olvasottak megjelenítése, dramatizálása, a történet folytatása, megváltoztatása.

Ha végignézzük a fenti tevékenységlistát<sup>7</sup>, akkor könnyen belátható, hogy miért jó választás bármely Aranyballada a kritikai és kreatív olvasás, illetve a szövegértési és szövegalkotási képesség fejlesztéséhez. Egyrészt a hiányok megszüntetése eleve adott feladat, alapvető elvárás mindegyik ballada interpretálása során. Másrészt a történet folytatása vagy annak megváltoztatása az Aranyballadák olvasása során egyszerűen kivitelezhető, hiszen a központi elem, a bűn ezt indukálja, valamint az egyes balladák lezárása nagy szabadságot biztosít mindebben. Végül mindegyik tevékenység nagyban hozzájárul a szöveg – a ballada műfaji sajátosságaiból és a

<sup>7</sup> vö. Bernáth, 2016.

nyelvezet archaikusságából kifolyólag – cseppet sem egyszerű megértéséhez. Tulajdonképpen bármely ballada esetében tudnánk folytatni, kiegészíteni vagy alapjaiban megváltoztatni a cselekményt, mivel ezt a töredezett elbeszélés és homályosság könnyedén lehetővé teszi egyszerű nyelvi műveletek által.

Az alábbiakban az egyes tevékenységekhez rendelve ismertetek néhány olyan feladatot, melyek bármely Arany-ballada feldolgozása során alkalmazható.

### Jóslás

- 1) Az osztály versszakról versszakra halad a ballada olvasásával. A cím után, majd minden versszak végén meg kell jósolniuk a tanulóknak, hogy hogyan folytatódik a mű.
- 2) Mi fog történni az egyes szereplőkkel? A diákoknak azt kell kitalálniuk, hogy mi fog történni a főszereplővel
  - a) a cím és az első versszak alapján,
  - b) cím és egy megadott kép (1. 2. sz. melléklet) alapján.

### Kérdések előzetes megfogalmazása

- 1) Milyen kérdések fogalmazódnak meg benned a cím és a megadott kép (2. sz. melléklet) alapján?
  - 2) Milyen kérdések fogalmazódnak meg benned a cím és a megadott (balladai homály elemét/arc-  
haikus kifejezést/refrént tartalmazó) idézet kapcsán?
  - 3) Mely szavak, kifejezések, sorok azok, melyek jelentése nem egyértelmű, amikre rákérdeznél?
- (Ajánlott módszer: csoportmunkában, a pókhálóábra vagy fogalmi térkép segítségével)*

### A hiányok, ellentmondások megszüntetése

- 1) Kiegészítő versszak írása a balladához.
  - a) Írj egy záróversszakot a balladához, amiben kiderül, hogy mi történt az adott kérdéses/homályos részben!
  - b) Írj egy tetszőleges helyre beszúrható sort/versszakot a balladához, ami által fény derül a balladában szereplő titokra (pl. gyilkosság, öngyilkosság, leányanyaság, megrontás)!
  - c) Változtasd meg a ballada címét úgy, hogy egyértelmű legyen, mi is történt pontosan a műben!
- 2) Csoportmunka: játsszátok el a ballada központi cselekményét úgy, hogy
  - a) fény derüljön a balladában szereplő titokra (pl. gyilkosság, öngyilkosság, leányanyaság, megrontás)
  - b) egyértelmű legyen a végkifejlet
  - c) ne legyen tragikus a végkifejlet
- 3) Írd át a ballada cselekményét úgy, hogy beleilleszkedjen egy (általad) ismert sorozat cselekményébe!

**Az olvasottak megjelenítése, dramatizálása**

- 1) Jelenetírás, majd annak eljátszása
  - a) a balladában szereplő megadott történéshez (pl. gyilkosság, megőrülés folyamata)
  - b) egyes versszakokhoz csoportonként: minden csoport kap – csoportlétszámtól függően – egy vagy több versszakot (több versszak esetén a cselekmény szempontjából összetartozó egységekre bontjuk a balladát), amihez jelentet ír/tervez, majd eljátssza azt
  - c) A mű teljes egészének megjelenítése csoportban
- 2) Activity: ballada egy tetszőleges jelentének eljátszása/lerajzolása a többieknek/saját csoportnak, akiknek ki kell találniuk, melyik jelentről van szó (több ballada ismeretében izgalmasabb).
- 3) Kimerevítés csoportmunkában. Jelenítsétek meg a ballada
  - a) egyik mozzanatát egyetlen állóképben, amin ti szerepeltek!
  - b) teljes egészét egyetlen állóképben, amin ti szerepeltek (ha van rá lehetőség, akkor számítógépes/mobil alkalmazások, programok használatával)!
- 4) Készítsetek plakátot/Facebook-eseményt a mű színházi bemutatójához (egyéni vagy csoportban)!
- 5) Írjátok át, majd játsszátok el az adott jelentet/ballada egészét a megadott stílusban, regiszterben (pl. szleng, hivatalos, tudósítás, interjú, publicisztikai)!

**A történet folytatása, megváltoztatása**

- 1) Írd át/folytasd úgy a balladát, hogy
  - a) a főszereplő elkerülje a tragikus befejezést
  - b) kiderüljön, mi történt pontosan.
- 2) Egészítsd ki a balladát egy tetszőleges helyre beszúrható sorral/versszakkal, ami által fény derül a balladában szereplő titokra (pl. gyilkosság, öngyilkosság, leányanyaság, megrontás)!
- 3) Játsszátok el a ballada egy jelentét/egészét úgy, hogy pozitív irányba változzon a mű végkifejlete (csoportmunka)!
- 4) Meséljétek el a balladákat a különböző szereplők nézőpontjából!
- 5) Készítsétek el az egyes balladák szereplőinek Facebook-profilját, majd lépjenek a különböző szereplők egymással kapcsolatba! Vegyék fel egymást ismerősnek, írjanak egymás üzenőfalára, posztoljanak stb

**Zárszó helyett**

A fentiekben az Arany-balladák értelmezésének egy olyan szemléletét próbáltam bemutatni, ami szakít a hagyományos, irodalmat és nyelvtant szigorúan elkülönítő hagyománnyal. Legyen szó bármely műről vagy szerzőről, minden szöveg magában rejt a nyelvtani-nyelvészeti ismeretek, elvek használatának a lehetőségét. És ugyanígy fordítva is: a nyelvtan sem független az irodalomtól, hiszen az irodalmi stílus, az irodalmi szövegek nyelvezete és a bennük fellelhető szóképek, valamint az egyes jelentéstani egységek mind-mind egyben nyelvtani kategóriák is. Éppen ezért a nyelvtan irodalomba való integrálása (vagy legalábbis a kettő éles

különválasztásának az abbahagyása) célszerűnek tűnik – legalábbis az Arany-balladák tanítása során mindenképp.

A másodlagos célja a munka megírásának annak tudatosítása, hogy a nyelvtani ismeretek közvetítése nem korlátozódhat a grammatika-központú, szabályok bebiflázását követelő oktatásra, hiszen annál jóval több lehetőség rejlik benne. A nyelv számtalan kreatív, játékos és szórakoztató történés színtere és eszköze, amit fontos lenne a tanítása során is felhasználni. Már csak azért is, mert ez az eszköz szinte mindenki számára hozzáférhető és elérhető bárhol és bármikor.

Az egyes feladatok létrehozásával nem csupán az volt a cél, hogy a pedagógusok számára kész segédletek álljanak rendelkezésre Arany János balladáinak tanításához. Ezek eredendően azért jöttek létre, hogy olyan mintaként szolgáljanak a nyelvtan- és irodalomtanításhoz, ami szem előtt tartja a korszerű nyelvészeti és pedagógiai elveket, nézeteket. Bízom abban, hogy minél több pedagógusnál célba ér az üzenet: a nyelvileg toleráns, a gyerek identitását tiszteletben tartó és meglévő tudásához alkalmazkodni kívánó felfogás kiváltképp fontos nemcsak a magyarórákon, hanem az iskolai élet minden területén. Kedvcsinálónak pedig álljon itt néhány diákoktól származó megoldás a különböző feladatokra.

**Feladat: Meséld el kizárólag emotikonokkal az adott ballada cselekményét!**

(csoport: 1-2. évfolyamos tanárszakos hallgatók)



1. Ábra: Az *Ágnes asszony* c. balladához tartozó egyik megoldás



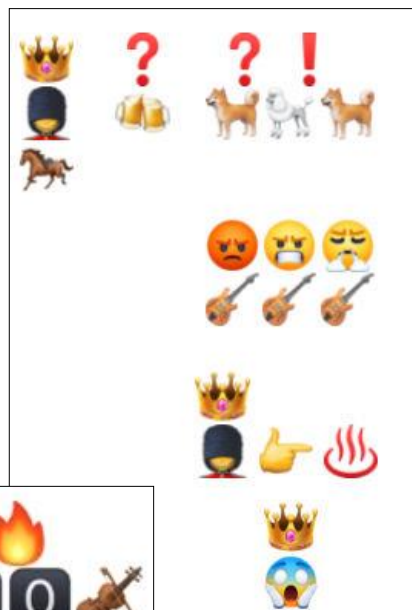
2. Ábra: egy másik megoldás az *Ágnes asszony* c. balladához



3. Ábra: *Hídavatás* c. balladához



4. Ábra: *Szondi két apródja* c. balladához tartozó megoldás



5. Ábra: A *walesi bárdok* c. balladához tartozó négy megoldás

**Feladat: Írjatok át az Ágnes asszony alábbi részletét a megadott stílushoz, regiszterhez igazítva!**

**Jön a hajdu: Ágnes asszony, // A tömlöcbe gyere mostan. // „Jaj, galambom, hogy’ mehetnék, // Míg e foltot ki nem mostam!”**

**(csoport: 10. osztály; 1. évfolyamos tanárszakos hallgatók)**

*Hajdú úr: Mélyen tisztelt Ágnes úrhölgyem! Kérem, fáradjon a jómagam kíséretében a börtönbe.*

*Ágnes: Tisztelt Galambos hajdú úr! Addig sajnálatos módon nem tehetem tiszteletem ezen intézménykomplexumban, ameddig a különféle inadekvát anyagokkal szennyezett lepedőt meg nem tisztítottam.*

(Hivatalos)

*Hajdú: Csőváz, Ágici béb! Dzsaljunk a bőribe, de hiphop máris!*

*Ágici: Jajj, szivi, hát hogy a viharba dzsalnék, hát tiszta dzsuva ez a retek gönc!!*

(Szlang)

*Kedves Ágnes Asszony!*

*Hajdú úr vagyok, az elérhetőségét a szomszéd asszonytól tudom. Ezúton szeretném értesíteni arról, hogy jelenése van ma pontban 12:00 órakor a helyi börtönben.*

*Megjelenésére feltétlen számítunk!*

*Üdvözlettel: a Hajdú*

(levél/e-mail)

*Kedves Hajdú!*

*Köszönöm megkeresését. Sajnálattal kell közöljem Önnel, hogy bokros teendőim miatt sajnos nem tudok megjelenni a szóban forgó helyszínen.*

*Megértését köszönöm!*

*Üdvözlettel: Ágnes*

(levél/e-mail)



**Feladat: Gyárts mémet! Válaszd ki Arany egyik balladájának tetszőleges részét, és Lackfihoz hasonlóan fejezd be az eredetitől eltérő módon! (csoport: 10. osztály)**

Felség! valóban koronád  
Legszebb gyémántja Velsz:  
Földet, folyót, legelni jót,  
Garreth Bale<sup>8</sup>-t benne lelsz.

Felhőbe hanyatlott a drégeli rom,  
Rá viaszasüt a nap, ádáz tusa napja;  
Szemközt vele nyájas *DVD és CD ROM*,  
hasonló szomorú sorsra jutva.

Edward király, angol király  
Léptet fakó lován:  
nem „perwoll black magic”-kel mostad, komám.

#### BIBLIOGRÁFIA

- Bernáth M. (2016). *A szövegértés és szövegalkotás fejlesztése az irodalomórákon*. [online] [http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2016\\_4/Anyp\\_IX\\_2016\\_4\\_5.pdf](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2016_4/Anyp_IX_2016_4_5.pdf) [2019. április 11.]
- Domonkosi Á. 2006. *Stíluselemzés, trópusok, alakzatok*. Eger: Líceum Kiadó.
- Hudáky R. (2016). *Tanári segédlet Rakovszky Zsuzsa Fortepan című verseskötetéhez*. [online] <http://www.aegondij.hu/oravazlatok/Rakovszky-Zsuzsa-Fortepan-segedlet.pdf> [2019. november 11.]
- Jánk I. (2017). Mi az a PISA-sokk, és mi ez a sok felhajtás körülötte? *Nyelv és Tudomány* [online] <https://www.nyest.hu/hirek/mi-az-a-pisa-sokk-es-mi-ez-a-sok-felhajtas-korulotte> [2019. november 24.]
- Kiss J. (2011). Nyelvromlás? *Magyar Nyelv*, 107. sz. pp. 9–20.
- Lanstyák I. (2015). A standardizálás mint nyelvalakító tevékenység. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 17 sz. pp. 27–56.

<sup>8</sup> Világhírű walesi labdarúgó, jelenleg a spanyol élvonalban szereplő Real Madrid és a walesi válogatott játékosa.

- Molnár C. S. (2014). Szövegértés: érdeklődés hiányában elmaradt. *Nyelv és Tudomány* [online] <https://www.nyest.hu/hirek/szovegertes-erdeklodes-hianyaban-elmaradt> [2019. november 11.]
- Sándor K. (2014). *Határtalan nyelv*. Budapest: Szak Kiadó.
- Tóth B. (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 130. évf. 4. sz. pp. 457–469.
- Woolard, K. A. – Schieffelin, B. B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23. sz. pp. 55–82.

### A szövegben felhasznált, idézett balladák

Arany János: *A walesi bárdok*

Arany János: *Ágnes asszony*

Arany János: *Vörös Rébék*

JÁNK, ISTVÁN

#### THE BENEFITS OF JÁNOS ARANY'S BALLADS FOR THE TEACHING OF HUNGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE: FROM READING TO TEACHING LINGUISTIC DIVERSITY

*Although the name of the subject 'Hungarian language and literature' suggests that the teaching of these two subjects is integrated, the truth is that this rarely happens in everyday practice. This seems odd because all texts carry the potential of teaching linguistic knowledge and principles. The reverse of this statement is also true: Hungarian linguistics is not independent of literature, since the style of texts, the language of literary works and units of meaning are also grammatical/ linguistic categories. Therefore, integrating grammar into literature, or at least avoiding the sharp separation of the two, seems appropriate. Beyond the theoretical aspects I would like to illustrate this in my study through a variety of exercises concerning János Arany's ballads.*

**1. sz. melléklet: szövegértési teszt + javítókulcs**

*Arany János: Varró leányok c. balladájához*

A tanuló neve: .....

Osztálya: .....12.....

Elérhető pontszám:

20

Elért pontszám: \_\_\_\_\_

**Figyelmesen olvasd el a feladatokat, és oldd meg azokat!**

1. Milyen tulajdonságai ismertek az első versszakban szereplő ingnek? Sorolj fel kettőt!	a	
2. Hány <u>élő</u> személy jelenik meg a 4. versszakban? Kik ők? Sorold fel! .....	a	
3. A szövegben szereplő „lakodalom” mi valójában? Karikázd be a helyes választ! a) esküvő      b) gyászmenet      c) menyegző      d) áldozás	a	
4. Nevezd meg egy visszatérő elemet a szövegből! .....	a	
5. Hányan vannak a varró leányok? Indokold válaszod! ..... .....	a	
6. Az ötödik lány nem meri megmondani, ki volt a „vőlegény” mert egyikük szíve megrepedne. Melyiküké és miért? ..... ..... ..... ..... .....	a	
	b	

<p>7. Hogyan változik a mű hangulata? Válaszod tartalmazzon konkrét, szövegből kiemelt, idézett kifejezéseket!</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> </table>	a		b		c	
a							
b							
c							
<p>8. Mi a szöveg műfaja? Indokold válaszod (pl. tartalmi, formai elemekkel)!</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> </table>	a		b		c	
a							
b							
c							
<p>9. Írj egy befejező versszakot a műhöz az egyik lány nevében!</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> </table>	a		b		c	
a							
b							
c							

## JAVÍTÓKULCS

Minden helyesen megoldott item 1 pont, minden hibás vagy hiányzó megoldás 0 pont. Alternatív szóhasználat/megoldás csak ott fogadható el, ahol ezt a javítókulcs jelzi!

Ahol nem 1 pontos az item, azt jelölve van (súlyozás).

1. Információ visszakeresése

**a) fehér, bő ujjú, lebegő-lobogó** (bármelyik kombináció elfogadható)

2. Információ visszakeresése

**a) nyolc;**

**b) hat legény, apa, anya**

3. Kapcsolatok, összefüggések felismerése

**b) gyászmenet**

4. Információ visszakeresése

**a) zöld koporsó, leányok, fehér, lakodalom** (bármelyik válasz jó)

5. Kapcsolatok, összefüggések felismerése

**a) Öten,**

**b) A versszakok címeiből következik** (*első* versszak a 6. versszak is)

6. Kapcsolatok, összefüggések felismerése (a) Értelmezés (b)

**Az a) első lányé, mert feltehetőleg b) az ő szerelme volt a halott legény.**

*A b) itemnél hasonló jelentéstartalmú válaszok is elfogadhatók (pl. szerelmi viszony volt közöttük, párkapcsolatban voltak, szoros kapcsolat volt közöttük.*

*A b) item súlyozott, ezért 2 pontot ér.*

7. Értelmezés

**Egyre a) szomorúbb lesz, ami a b) versszakokból vett idézetekkel alátámasztható c) az első versszaktól kezdődően.**

*a) hasonló jelentéstartalmú válaszok is elfogadhatók (pl. keservesebb, búsabb stb.)*

*b) 1.vsz: „lakodalom, oh be sok szép népe...”, 2.vsz: „beh szomorú lakodalom!”, 3.vsz: „gyászos ének”, 4.vsz: koporsó, sír; keserves, 5.vsz.: „szívünk megdöbbenne...Egyikünké megrepedne”, 6.vsz:*

*„halott-látni”, zöld koporsó stb.*

*c) Az 1.vsz: „lakodalom, oh be sok szép népe...” mindenképp benne kell, hogy legyen, a többi versszak idézetei szabadon kombinálhatók, de min. egynek szerepelnie kell.*

8. Értelmezés (a) szövegek összehasonlítása (b, c)

**a) ballada**

**b) ballada bármely jegyének említése** (homály, szaggatott, zaklatott előadásmód, sűrített cselekmény, sor- ill. félsorismétlés, párbeszéd, vándormotívum)

**c) a b) item szövegből vett részlettel, szövegrészre való utalással történő**

**alátámasztása** (pl. homály: fiú és lány viszonya, félsorismétlés: „leányok, leányok”)

9. Szövegek összehasonlítása



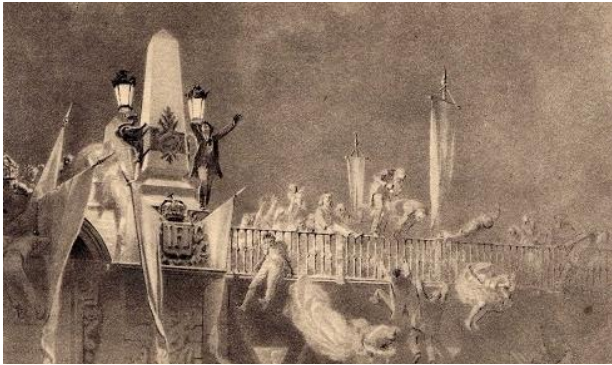
**a) formai sajátosságok követése** (rím, 4sor)





**b) tartalmi kapcsolódás a műhöz** (*súlyozott, 2 pont*)

**c) kreativitás**

2. sz. melléklet:

*Képek az egyes balladákhöz*

Ballada	Kép	Forrás / Elérhetőség
<i>A walesi bár- dok</i>		<p><a href="http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/arany/wales.htm">http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/arany/wales.htm</a></p>
<i>Ágnes asszony</i>		<p><a href="http://eozin.zengonet.hu/jartamban/volt%20egy-szer%20egy%20kiallitas/zichybp3/zichybp3.html">http://eozin.zengonet.hu/jartamban/volt%20egy-szer%20egy%20kiallitas/zichybp3/zichybp3.html</a></p>
<i>Hid-avatás</i>		<p><a href="http://eozin.zengonet.hu/jartamban/volt%20egy-szer%20egy%20kiallitas/zichybp3/zichybp3.html">http://eozin.zengonet.hu/jartamban/volt%20egy-szer%20egy%20kiallitas/zichybp3/zichybp3.html</a></p>

Ballada	Kép	Forrás / Elérhetőség
<p><i>Szondi két apródja</i></p>		<p><a href="https://www.mozaweb.hu/Lecke-MGY-Sokszinu_irodalom_7-Arany_Janos_Szondi_ket_aprodja-107762">https://www.mozaweb.hu/Lecke-MGY-Sokszinu_irodalom_7-Arany_Janos_Szondi_ket_aprodja-107762</a></p>
<p><i>Tengeri hántás</i></p>		<p><a href="http://eozin.zengonet.hu/jartamban/volt%20egyszer%20egy%20kiallitas/zichybp3/zichybp3.html">http://eozin.zengonet.hu/jartamban/volt%20egyszer%20egy%20kiallitas/zichybp3/zichybp3.html</a></p>
<p><i>Tetemre hívás</i></p>		<p><a href="http://eozin.zengonet.hu/jartamban/volt%20egyszer%20egy%20kiallitas/zichybp3/zichybp3.html">http://eozin.zengonet.hu/jartamban/volt%20egyszer%20egy%20kiallitas/zichybp3/zichybp3.html</a></p>
<p><i>Vörös Rébék</i></p>		<p><a href="http://mek.oszk.hu/00500/00596/html/zichy/vr/image2.htm">http://mek.oszk.hu/00500/00596/html/zichy/vr/image2.htm</a></p>

**MESTERHÁZY HELGA<sup>1</sup>****Vadászati és vadgazdálkodási ismeretek pedagógushallgatók körében**

*A gyermek világ-megismerési folyamatában, a családban és az óvodában folyó környezeti nevelésnek döntő szerepe van. Napjainkban a gyermekek keveset tartózkodnak a szabadban, így ismereteik az erdőről, az erdei állatokról, a vadászatról, vadászokról, vadgazdálkodásról hiányosak. Időszerű a vadászat- és vadgazdálkodás témájában kutatást végezni gyermekek, szülők és pedagógusok/hallgatók körében, hiszen megfelelő ismerettel rendelkező közvetítőkre van szükség ahhoz, hogy a felnővekvő nemzedék e témában jártasságot, készséget, képességet szerezhessen. Ez lesz az alapja annak is, hogy a természettudományos érdeklődés megalapozása már kis kortól megtörténjen, s a felnővekvő nemzedék megfelelő ismerettel, szemlélettel rendelkezzen a környezettudatos életvitel szokásainak kialakításában és a bioszféra megőrzésében. A kutatás célja felmérni az óvodapedagógus és csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók ismereteit a vadászat, vadgazdálkodás, főbb vadfajok tárgykörében.*

**1. Bevezetés**

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogram (363/2012. XII.17.) Kormányrendelet így határozza meg a külső világ tevékeny megismerésének célját: „1. A gyermek aktivitása és érdeklődése során tapasztalatokat szerez a szűkebb és tágabb természeti-emberi-tárgyi környezet formai, mennyiségi, téri viszonyairól. A valóság felfedezése során pozitív érzelmi viszonya alakul a természethez, az emberi alkotásokhoz, tanulja azok védelmét, az értékek megőrzését.”

A pozitív érzelmi viszony kialakításához számos élményre, közvetlen tapasztalásra és a hozzájuk kapcsolódó pontos ismeretekre van szükség. A szülőknek és a pedagógusoknak arra kell törekedni, hogy a gyermek spontán és szervezett keretekben találkozzon természettudományos ismeretekkel a vadászat- és vadgazdálkodás témaköréből is. Mivel napjainkban egyre kevesebbet tartózkodnak a szabadban a gyermekek, így ez a pozitív érzelmi viszony nem, vagy csak nagyon ritkán tud kialakulni akár a természettel, akár a vadon élő állatokkal. Ellenkező esetben pedig a nem megfelelő ismerettel rendelkező szülők és a média hatására a vadon élő állatokról a negatív vélemény erősödik a felnővekvő generációban.

---

<sup>1</sup> doktorandusz, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; [mesterhazy.helga@phd.uni-sopron.hu](mailto:mesterhazy.helga@phd.uni-sopron.hu)



*„A környezeti nevelés és egyben az élményalapú ismeretátadás legszélesebb területe a közoktatás, mellyel szembeni elvárásokat a Köznevelési törvény dokumentálja. Ide tartozó intézmények életkorok szerint: az óvoda, az általános iskola, és a középiskola. Az intézményes környezeti nevelés az óvodában kezdődik, mely sajátos szerepet tölt be, megalapozója az iskolarendszerű képzésnek. A környezetkultúra alapvető szokásai és viselkedésformái egész életre kihatóan ebben az életkorban alakulnak ki. Eredményesség akkor mérvadó, ha a családi nevelés elképzeléseire épülhet, és azt kiegészítve fejti ki hatását. Tudjuk, hogy a 0–6 éves korú gyermek természetes élettere a család, így a környezeti nevelés már a családban elkezdődik a születés pillanatától, s folytatódik a különböző nevelési szintereken.”* (Molnár, 2015, p. 129).

Konrad Lorenz (2014) így fogalmaz: *„A természettől való általános, egyre fokozódó elidegenedés nagymértékben okolható a civilizált emberiség esztétikai és etikai eldurvulásáért.”* A fenti gondolatokkal összefüggésben jelen kutatás célkitűzése, hogy felmérje a pedagógushallgatók ismereteit a vadászat- vadgazdálkodás, illetve főbb vadfajok tárgykörében.

## **2. Szakirodalmi áttekintés**

Az érzelmek nagyon fontos szerepet játszanak a tudás átadásában a gyermekek számára. Az érzelmek által hitelesek leszünk mind a gyermekek előtt, mind pedig más embertársaink előtt, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy végül erkölcsös ember váljon belőlünk. Az 1900-as évek elején a pedagógusok továbbképzése fontos feladattá vált. Ekkor nyitottak voltak minden új szemléletre. Az vallották, hogy az új szemlélet mellett a pedagógusoknak is meg kell újulni. Már a XX. század elején is sikeres törekvések voltak a környezet megismerésére, illetve a pedagógusok nagy hangsúlyt fektettek az érzelmi nevelésre is. Az érzelmi nevelés fontossága nem csak a múlt században volt jellemző. 2018. július 25-én megjelent Magyar Közlöny szerint *„Az érzelmi, az erkölcsi és a közösségi nevelés”* című bekezdés 3-as pontja így szól: *„Az óvoda a gyermek nyitottságára épít, és ahhoz segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a nemzeti identitástudat, a keresztény kulturális értékek, a hazaszeretet, a szülőföldhöz és családhoz való kötődés alapja, hogy rá tudjon csodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre, mindazok megbecsülésére.”* (Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, 363/2012 (XII.17.).

Az erdőpedagógia kifejezés hazánkban több mint egy évtizede van használatban. A Németországból átvett kifejezést (Waldpädagogik) elsősorban erdőmérnökök alkalmazták. Ez

alatt a kifejezés alatt az erdő, az erdőhasználat, az erdőgazdálkodás megismerését, illetve megismertetését értették. Az erdőpedagógiával foglalkozó szakemberek fontosnak tartották az erdészek munkájának bemutatását, az erdő, mint természeti érték megóvásának elősegítését, illetve nem utolsósorban az erdő- és környezettudat kialakítását. Cél az erdő és természet iránti pozitív érzelmi kötődés kialakítása volt. A Nemzeti Alaptanterv is kiemelt fejlesztési céljai és értékei közé sorolja a fenntarthatóságot és a környezettudatosságot: „*A műveltségterületnél megjelenő tartalmi újdonság a fenntarthatóság pedagógiája, kiemelt célja, hogy a tudatos fogyasztó magatartás, az egészségkultúra és az egészségvédelem szervesen épüljön be a tanórák tevékenység-rendszerébe. A tanulók a helyi problémákon keresztül jutnak el egy-egy globális összefüggés felismeréséhez.*”<sup>2</sup>

Napjainkban Németországban is folynak erdőpedagógia projektek. Az UNESCO pályázatai közül az egyik 2015-2019-ig tart, a másik pedig 2030-ig. Ezek a projektek „BNE= Bildung für Nachhaltige Entwicklung” néven futnak, tehát céljuk egy képzés, melyben a fenntartható fejlődésre koncentrálnak.<sup>3</sup> Az itt megszerzett tudást a projektben résztvevő felnőttek átadhatják a felnövekvő generációnak. Katharina Schaffhauser a Waldpädagogik und BNE című cikkjében leírja, hogy ezeken a foglalkozásokon mindenki kilép a komfortzónájából. Bízgatják a résztvevőket arra, hogy kérdezzenek, fejlesztik a tervezési kompetenciájukat. Ezeket az ismereteket, illetve önmaguk megismerését követően a résztvevők magabiztosabbak lesznek mind a magánéletben, mind a munkahelyükön (Schaffhauser, 2018).

Magyarországon a Nemzeti Tehetség Program keretén belül Természetismereti programok óvodásoknak címmel működik egy projekt.<sup>4</sup> Nevelési feladataik között kiemelik az erkölcsi nevelést, ezen belül is a tolerancia, kooperáció, kommunikáció fejlesztését. A harmadik programjuk a „Vadállatokról való ismeretek felelevenítése” címet viseli. A negyedik programjuk keretében egy vadaskertbe látogatnak el az óvodások. A foglalkozáson a vadon élő állatokat „nem mindennapi” állatoknak nevezik, ez azonban félrevezető megfogalmazás. Azt sugallja, hogy a vadon élő állatokkal szemben a háziállatok a mindennapi állataink. Mivel napi szinten a gyermekek nem minden esetben találkoznak vadon élő állatokkal vagy háziállatokkal, így nem releváns megkülönböztető jelzéssel illeni egyik fent említett csoportot sem. A fent említett megfogalmazás utalhat arra, hogy az óvodákban – a programon kívül – nem fordítanak kellő

<sup>2</sup> Nemzeti Alaptanterv [online] [http://real.mtak.hu/56391/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2013\\_12\\_147-152.pdf](http://real.mtak.hu/56391/1/EPA00011_iskolakultura_2013_12_147-152.pdf) [2019.06.05.]

<sup>3</sup> Bildung für nachhaltige Entwicklung [online] <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [2019.06.06.]

<sup>4</sup> Természetismereti programok óvodásoknak [online] [http://oqklub.eu/sites/default/files/dalheur\\_ntp\\_otm\\_map\\_12\\_059\\_termeszetiismeret\\_programleirasok.pdf](http://oqklub.eu/sites/default/files/dalheur_ntp_otm_map_12_059_termeszetiismeret_programleirasok.pdf) [2019.06.05.]

figyelmet arra, hogy a gyermekek megismerjék az őket körülvevő erdei állatokat, ezért a kifejezés számomra negatívan hat.

A vadon élő állatok éppúgy jelen vannak körülöttünk, mint a háziállatok. Igaz, nem a közvetlen otthoni környezetünkben találkozhatunk velük, hanem például egy erdei séta alkalmával, ami sajnos napjaink családjában egyre kevesebbszer fordul elő. A rohanó világ miatt házon, lakáson belül ismerhetik meg a gyermekek TV, számítógép vagy tablet segítségével pl. az állatokat, ami közel sem ad akkora élményt, tudást, mintha ők maguk tapasztalnák meg azt a természetben. Kúszva, mászva, érzékelve sokkal szorosabb kapcsolat alakul ki a gyermek és a természet között. Ez a program egy jó kezdeményezés abból a szempontból, hogy nem a csoportszobán belül folyik a vadon élő állatok megismerése, hanem például egy vadsparkban. Viszont a program céljaként megemlített kifejezés nem szerencsés. Szerencsésebb megfogalmazás lenne például teljes egyszerűen a vadon élő állatok, vagy erdeink állatai szóhasználat.

A számítógépes játékok nem minden esetben adnak át helyes ismereteket. Vadon élő állatok címszóval keresgélve az internetes játékok között az első, melyet találhatunk, egy lombfűrész nevű játék<sup>5</sup>, E játék igencsak téves ismereteket adhat a gyermekek számára. A játékban az a felhasználó feladata, hogy az adott számú állatot megkeresse a megadott időn belül. A játék vadon élő állatok kategóriába tartozik. Ennek ellenére a mókus, a sündisznó, a szarvas és a vaddisznó mellett jelen van például a birka, a kecske, a tehén, a házi disznó és a ló is. Ezeken az állatokon kívül találhatunk még dinoszauruszt, zsiráfot, pingvint és orrszarvút is, tehát téves képet kap a gyermek arról, hogy melyik állat hol él, mely állatok élnek együtt. Sajnos a mai világ gyermekei rengeteget játszanak ilyen játékokkal. Fontos lenne, ha ezek a játékok hiteles információval szolgálnának. Szerencsésebb lett volna földrész szerint, vagy élőhely szerint csoportosítva megjeleníteni az állatokat, így elkerülhetők lettek volna az esetleges félreértések.

### 3. A kutatás és módszere

A pedagógushallgatók felmérésének módszere kérdőíves vizsgálat volt. A hallgatóknak 43 kérdésre kellett választ adni, melyek négy hipotézis köré csoportosíthatók. A kérdőívben 41 zárt – melyből három kérdés 1-5 fokú Likert-skálán megválaszolható volt – és két nyitott kérdés szerepelt. A kérdőív kitöltése anonim módon zajlott, a személyes lekérdezés módszerével. A felmérés két helyszínen történt: a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán, illetve a Községi Felsőoktatási Képzési Központban, Tatán. 142 fő másodévfolyamos óvodapedagógus-, illetve 31 fő csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgató vett részt a felmérésben. A

<sup>5</sup> A játék a <http://ujjatekok.com/jatek/13345n-vadoneloallatokjatek.htm#play> címen megtekinthető.

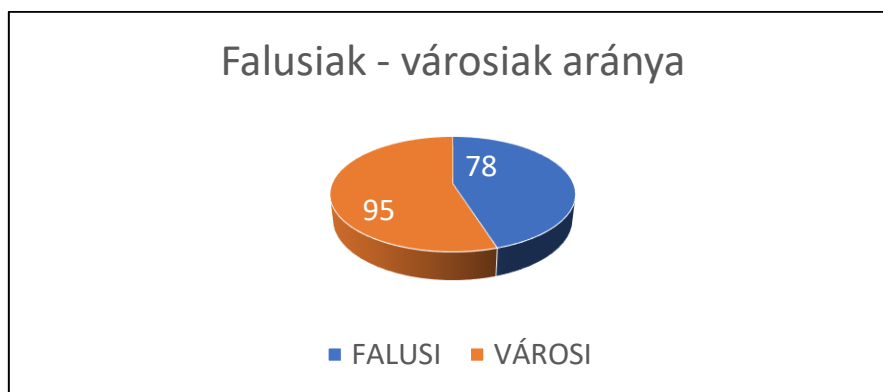
megkérdezett 173 főből, 173 fő töltötte ki a kérdőívet, tehát 100% a válaszadási arány. A kérdőívek kitöltésére 2019 márciusában került sor.

A kutatás hipotézisei a következők voltak:

- H/1 – A falusi élettér és a mindennapi életben jelenlévő mezőgazdasági kapcsolat feltételezi az általános ismereteket a vadászat, vadgazdálkodás kérdésköréről.
- H/2 – A vadászattal kapcsolatos ismeretek a 35 év feletti, falusi környezetben élők körében pontosabbak, mint a 35 év alatti városi pedagógushallgatók körében.
- H/3 – A vadász személyéről, szaktudásáról a pedagógushallgatók többsége ismeretségi köréhez viszonyítva válaszol a szakspecifikus kérdésekre.
- H/4 – A vadfajokkal kapcsolatos ismeretek hiányosak a pedagógushallgatók körében.

#### 4. Az eredmények bemutatása és értékelése

Az első hipotézis bizonyításához szükséges volt megállapítani a lakhelyeket. A falusiak és városiak arányában 95 fő városi és 78 fő falusi kitöltő volt (1. ábra).



**1. ábra: A falusi és városi kitöltők aránya (N=173)**

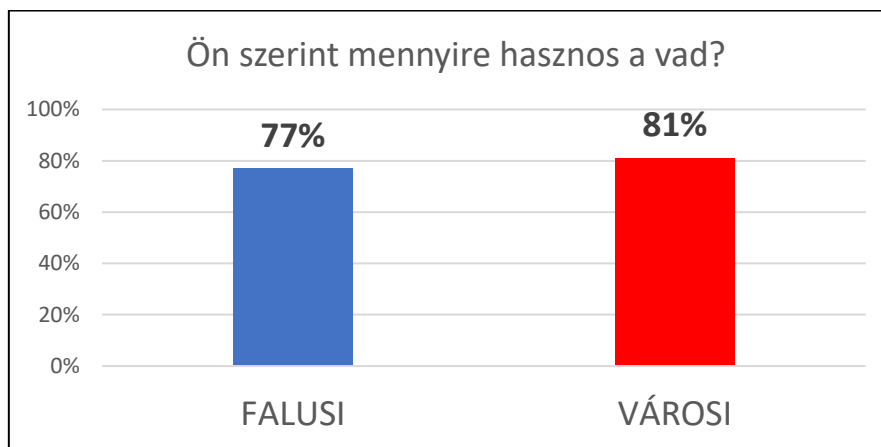
(Forrás: saját készítés)

A magyar nyelv értelmező szótára alapján falunak nevezzük azt a települést, amely a városnál általában kisebb és zárt, s melynek lakói jobbra mezőgazdasággal foglalkoznak, s lakóinak száma nem haladja meg az 5000 főt.<sup>6</sup> Városnak azt a települést nevezzük, mely nagyobb és

<sup>6</sup>A magyar nyelv értelmező szótára [online] <https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar nyelv értelmező szótára/szotar.php?szo=FALU&offset=13&kezdobetu=F> [2019.10.14.]

zártabb a falunál, s mely többnyire nagy emeletes épületekből áll, s rendszerint közművei, közlekedési hálózata, középületei, művelődési intézményei is vannak, lakói elsősorban iparral és kereskedelemmel foglalkoznak, a lakosság száma pedig 5000 főnél több.<sup>7</sup>

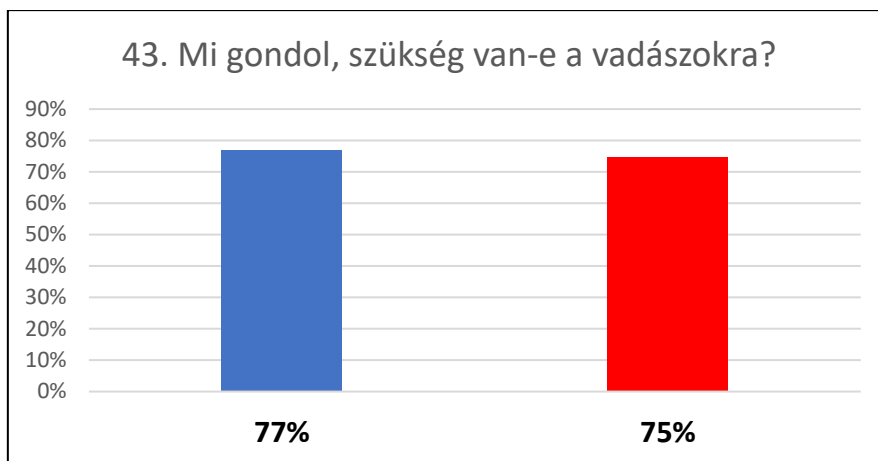
A falusi szocializáció ismeretekkel és élményekkel teli természetélmény, míg a városi lét kevesebb növény és állatkapcsolattal csak szervezett élményként értelmezhető. A városi kitöltők 81%-a gondolja úgy, hogy hasznos a vad, a falusiak közül pedig 77%. A diagram mutatja, hogy a falusi kitöltők, akik a mindennapokban találkoznak a vadakkal, kevésbé találják hasznosnak a vadat, hisz valószínűleg tisztában vannak az esetleges károkozásokkal is. Ezzel szemben a városi kitöltők nagyon jó véleménnyel vannak a vadakról, egyértelműen hasznosnak találják őket (2. ábra).



**2. ábra: A vadak hasznosságára irányuló kérdés eredményei (N=173)**  
(Forrás: saját készítés)

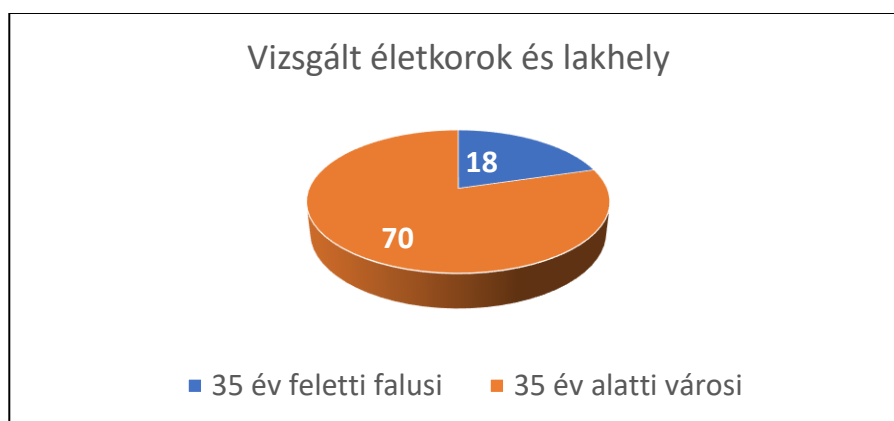
A falusi kitöltők 77%-a gondolja úgy, hogy szükség van a vadászokra. A falusi kitöltők valószínűleg a vadakkal való szinte mindennapos kapcsolatuk, illetve esetleges károkozásuk miatt nagyobb %-ban gondolják úgy, hogy szükség van a vadászokra. Ezzel ellentétben a városiak csak 75%-ban (3. ábra).

<sup>7</sup> A magyar nyelv értelmező szótára [online] <https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyaryelvetelmezoszotara/kereses.php?kereses=v%C3%A1ros> [2019.10.14.]



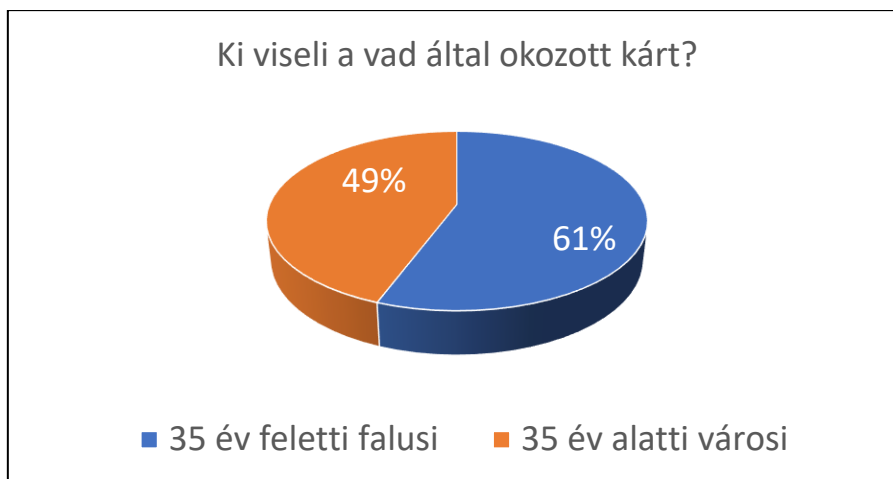
**3. ábra: Szükség van-e a vadászokra? (N=173)**  
(Forrás: saját készítés)

A 2. hipotézis vizsgálatához szükséges volt megállapítani az életkorokat, illetve a lakhelyet. 70 fő 35 év alatti városi, 18 fő 35 év feletti falusi kitöltő volt (4. ábra).



**4. ábra: Vizsgált életkorok és lakhely (N=173)**  
(Forrás: saját készítés)

Arra a kérdésre, mely arra kérdez rá, hogy ki viseli a vad által okozott kárt, 61%-ban a 35 év feletti falusi kitöltők válaszoltak helyesen. A helyes válasz a vadgazdálkodó volt. 35 év alatti városi kitöltők 47%-a adta meg helyesen a választ. (5. ábra).



**5. ábra: Ki viseli a vad által okozott kárt? (N=173)**  
(Forrás: saját készítés)

A következő kérdésre, hogy mennyi Magyarországon a pénzben kifizetett, vad által okozott éves mezőgazdasági kár, 11%-ban a 35 év feletti falusi kitöltők válaszoltak helyesen. A 35 év alatti városi kitöltők közül 7% jelölte be a helyes választ, azaz a két milliárd forint feletti lehetőséget.<sup>8</sup> A vadállomány szabályozását a 35 év feletti falusi kitöltők 61%-a tartja fontosnak, ezzel szemben a 35 év alatti városi kitöltők közül csak 28%.

A harmadik hipotézishez kötődő kérdések a vadász személyére, szaktudására vonatkoztak. Az értékelés előtt a kitöltőket két csoportra osztották. Egyik csoport azokból állt, akik ismernek vadászt, a másik pedig azokból, akik nem rendelkeznek vadász ismerőssel. Arra a kérdésre, hogy Magyarországon hány vadász dolgozik (65.000), a vadász ismerőssel rendelkező kitöltők közül 19%, míg a vadászt nem ismerők közül 14% tudta helyesen a választ.

Magyarországon több, mint 25 000 külföldi bérvadász vadászik évente.<sup>9</sup> Arra a kérdésre, amely a fent említett számra kérdez rá, 48% tudta helyesen a választ, ők azok, akik rendelkeznek vadász ismerőssel. Azok közül azonban, akiknek nincs vadász ismerősük, csupán 15% válaszolt helyesen.

A vadászok egy évben 150 tonna takarmányt etetnek fel egy évben összesen.<sup>10</sup> Azok közül, akik ismernek vadászt, 25% válaszolt helyesen, azok közül, akik nem rendelkeznek vadász ismerőssel, 14%.

Arra kérdésre, mely a fegyvertartási engedélyre kérdez rá, 88% válaszolt helyesen. Ők azok, akik ismernek vadászt. Azok közül, akik nem ismernek vadászt, 81% válaszolt helyesen.

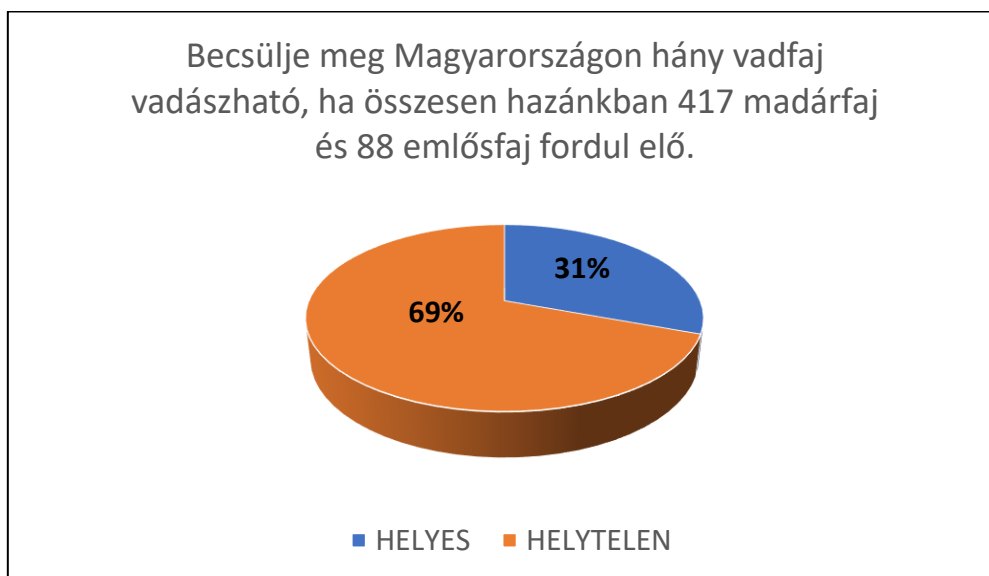
<sup>8</sup> Vadgazdálkodási adattár 2017/2018. vadászati év [online] [http://www.ova.info.hu/vg\\_stat/VA-2017-2018.pdf](http://www.ova.info.hu/vg_stat/VA-2017-2018.pdf) [2019.06.04.]

<sup>9</sup> A vadgazdálkodás időszzerű kérdései 8., Vadaskertek [online] [http://vmi.szie.hu/tananyagok/tananyag/integralt\\_nagyvad/irodalom/VG\\_idoszeru\\_kerdesei-8\\_Vadaskertek\\_konf.pdf](http://vmi.szie.hu/tananyagok/tananyag/integralt_nagyvad/irodalom/VG_idoszeru_kerdesei-8_Vadaskertek_konf.pdf) [2019.06.05.]

<sup>10</sup> Vadgazdálkodási adattár 2017/2018. vadászati év [online] [http://www.ova.info.hu/vg\\_stat/VA-2017-2018.pdf](http://www.ova.info.hu/vg_stat/VA-2017-2018.pdf) [2019.06.04.]

Fegyvertartási engedélyt Magyarországon az kaphat, aki büntetlen előéletű, cselekvőképes, betöltötte a 18. életévét, orvosi és pszichológiai vizsgálaton megfelelt, államilag elismert vadászvizsgával rendelkezik.

A negyedik hipotézis a pedagógushallgatók vadfajokkal kapcsolatos ismereteinek meglétére vonatkozott. Magyarországon a vadászható vadfajok száma 20-40-ig becsülhető, szám szerint 31.<sup>11</sup> Ezt a választ a kitöltők 31%-a jelölte be. 69% helytelen választ adott. Legöbbsen a 40-80-at jelölték be, tehát úgy gondolták, több fajra lehet vadászni hazánkban (6.ábra).

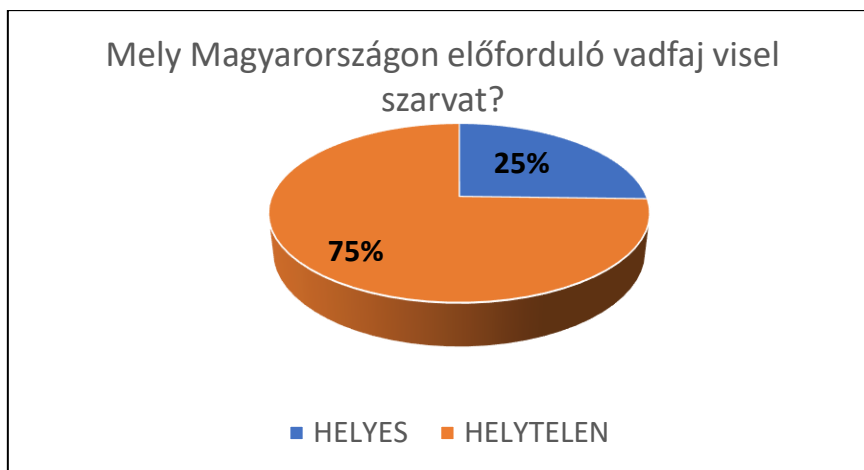


**6.ábra: Vadászható vadfajok száma Magyarországon (N=173)**  
(Forrás: saját készítés)

A Magyarországon előforduló vadfajokkal kapcsolatos kérdésekre (melyik visel szarvat?) a kitöltők 25% tudta a helyes választ. Ez a muflon. Legtöbbsen a dámszarvast jelölték be, amely téves, hiszen annak agancsa van, ami csontképződmény, és minden évben elveti az egyed. Ellentétben a szarvval, ami szaruképződmény, és egész életén át viseli az adott faj (7.ábra).

<sup>11</sup> Vadászati idények [online] <https://www.omvk.hu/oldal/vadaszati-idenyek> [2019.06.03.]





7. ábra: Mely Magyarországon előforduló vadfaj visel szarvat? (N=173)  
(Forrás: saját készítés)

## 5. Összefoglalás és következtetések

Összegzésként elmondható, hogy az első hipotézis beigazolódott, hiszen a falusi kitöltők tájékozottabbak a vadászat, vadgazdálkodás témakörében. A felmérés bizonyítja, hogy a falusi kitöltők felismerik a vadon élő állatokat, ismerik jellemzőiket, élőhelyüket, táplálkozásukat, illetve meg tudják nevezni őket. A második feltevés is beigazolódott, miszerint a vadászattal kapcsolatos ismeretek a 35 év feletti, falusi környezetben élők körében pontosabbak, mint a 35 év alatti, városi pedagógushallgatók körében. Ez az eredmény bizonyítja, hogy a falusi élménydús és ismeretekkel teli szocializáció vélhetően egész életre megmarad.

Fontos, hogy kommunikálják ezen szakmáról az információkat/ismereteket, ami társadalmi feladat, közvetítője pedig a média. Még egy kiegészítő kapcsolat van jelen: a családban lévő személyes kapcsolat, ahol a hivatásról szó esik. A harmadik hipotézis is beigazolódott, hiszen azok a pedagógushallgatók, akiknek van a családjában vadász, vagy ismernek személyesen vadászt: nagy arányban helyes válaszokat adtak. A negyedik hipotézis is beigazolódott, hiszen a pedagógushallgatók a konkrét vadfajokkal kapcsolatos kérdésekre nagy arányban adtak helytelen válaszokat.

## BIBLIOGRÁFIA

- Bach, H. & Bach, T. (2016). *Erlebnispädagogik im Wald: Arbeitsbuch für die Praxis (erleben & lernen)*. München: Reinhardt Verlag
- Ballér, E. (1996). *Tantervelméletek Magyarországon a XIX.-XX. században*. Budapest: OKI
- Faragó, S. (2015). *Vadászati állattan*. Budapest: Mezőgazda Kiadó

- Havas P. Széplaki N. & Varga A. (2003). *A környezeti nevelés magyarországi gyakorlata*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Heltai, I. (2001). *Vadásziskola*. Budapest: Mezőgazda Lap- és könyvkiadó Kft.
- Konrad, L. (2014). *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne*. Budapest: Helikon Kiadó
- Kováts- Németh, M. (2012). *Erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius
- Lükő, I. (2003). *Környezetpedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Molnár, K. (2015) – Környezeti nevelés – környezettudatos magatartásformálás. In: Lett Béla et. al. (szerk.), *Tanulmánykötet Mészáros Károly Tiszteletére*. pp. 125–129. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó
- Náhlik, A. (2012). *Vadászattan*. Sopron: Nyugat- magyarországi Egyetem Kiadó
- Országos Pedagógiai Intézet (1989). *Az óvodai nevelés programja*, Budapest: OPI

**Felhasznált elektronikus tartalom/ weboldal:**

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> [2019.05.14.]
- Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (szerk., 1959–1962). *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó. [online] <http://www.mek.oszk.hu/adatbazi/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/elolap.php> [2019.10.14.]
- A Nemzeti Alaptanterv (2013)*. [online] [http://real.mtak.hu/56391/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2013\\_12\\_147-152.pdf](http://real.mtak.hu/56391/1/EPA00011_iskolakultura_2013_12_147-152.pdf) [2019.06.05.]
- Katharina Schafhauser- Waldpädagogik und BNE*. [online] [https://www.lwf.bayern.de/mam/cms04/wissenstransfer/dateien/a119\\_waldpaedagogik\\_bne.pdf](https://www.lwf.bayern.de/mam/cms04/wissenstransfer/dateien/a119_waldpaedagogik_bne.pdf) [2019.05.14.]
- Országos Vadgazdálkodási Adattár* [online] [http://www.ova.info.hu/vg\\_stat/VA-2017-2018.pdf](http://www.ova.info.hu/vg_stat/VA-2017-2018.pdf) [2019.06.04.]
- OMVK hivatalos honlapja*[online] <https://www.omvk.hu/hir/tovabb-no-a-fehova> [2019.06.04.]
- UNESCO-BNE*[online] <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [2019.06.06.]
- Prof. Dr. Nagy Emil- Hazai vadaskertek helyzete és lehetőségei a jövő vadgazdálkodásában*. p.17[online] [http://vmi.szie.hu/tananyagok/tananyag/integralt\\_nagyvad/irodalom/VG\\_idoszeru\\_kerdesei-8\\_Vadaskertek\\_konf.pdf](http://vmi.szie.hu/tananyagok/tananyag/integralt_nagyvad/irodalom/VG_idoszeru_kerdesei-8_Vadaskertek_konf.pdf) [2019.06.05.]

MESTERHÁZY, HELGA

HUNTING AND GAME MANAGEMENT SKILLS AMONG TEACHER CANDIDATES

*Hunting and game management skills play a crucial role in the cognition process of the children while they are getting to know the world. Nowadays children spend a short time outdoors, so they lack knowledge about the forest, forest animals, hunting, hunters and game management. How much does a practising kindergarten teacher know about wildlife, hunting and game management? Does the teacher transfer information/ knowledge about the areas of getting active knowledge about the outside world/ environmental education within the education area?*

*It is time to conduct research regarding hunting and game management among children, parents and teachers/ would-be teachers, since knowledge-based intermediaries with the right knowledge are needed for the growing generation in order to acquire skills, capabilities and ability in this area. This will also be the basis for making interest regarding science a reality from a young age and will make it possible to achieve that the upcoming generation should have the appropriate knowledge and attitude to develop the habits of an environmentally conscious lifestyle and to preserve the biosphere.*

*The aim of the research is to assess the knowledge of the practising kindergarten teachers in the field of hunting, game management and the main game species.*

NMARNÉ KENDÖL JUTKA<sup>1</sup>

## Hallgatói környezettudatosság környezetvédelmi témakörökben fiatal felnőtt korban

*A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar óvodapedagógus hallgatói kötelező tárgyként tanulták az Ökológia és környezetvédelem az óvodában kurzust. A tantárgy oktatásának célja volt bővíteni a hallgatók környezeti ismereteit, növelni felelősségérzetüket, fejleszteni környezettudatosságukat. A környezettudatos életvitel kialakítása, az energiával, vízzel, árammal való takarékoskodás, a pazarlás elkerülése, a hulladékkezelés prioritást kapott a képzés során. Az érintett témaköröket az óvodai élet szemszögéből vizsgáltuk, hogy ezek milyen módon építhetők be a nevelői munkába, hogy később a hallgatók képesek legyenek ezeket integrálni az óvodai mindennapokba. Ehhez a célhoz az szükséges, hogy gazdag módszertani repertoárjuk fejlődjön ki, hogy a rájuk bízott gyermekeket életkori sajátosságaiknak megfelelően tudják majd a környezetvédelemre nevelni. Hallgatóink felkészültek arra, hogy a környezeti problémák iránti érzékenység, a helyes értékrendszer, a természet- és környezetbarát magatartás alapjait megteremtse majd az óvodában, immár végzett óvodapedagógusként.*

### 1. Bevezetés

#### 1.1 Környezeti nevelés a pedagógusképzésben

Az óvodapedagógusoknak kiemelt szerepe van a nevelésben, ezért fontosnak tartjuk, hogy biztos szakmai alapot, másrészt jól használható módszertani ismereteket szerezzenek a képzés során, hiszen a rájuk bízott gyermekek környezetkultúráját irányítják, alakítják. A Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia is kimondja, hogy növelni kell a környezeti nevelés hatékonyságát és a környezeti nevelők felkészültségét, mert csak így lehet elérni, hogy a természeti és emberi környezet állapotában tartós és megalapozott javulás következzen be. A Stratégia legfontosabb alapelve, hogy a környezet is, a nevelés is minden egyes embert érint, azaz a jövőre irányuló tanulási folyamatban minden állampolgár érdekelt.

*„Annak ellenére, hogy a környezeti (környezetvédelmi, környezettani, ökológiai, természetvédelmi stb.) képzés tartalmát már az 1980-as évektől több országos konferencia elemezte, feltárta hiányosságait és meghatározta a stratégiai elemeket, a pedagógusképzésben még napjainkban is lényeges hiányosságok mutatkoznak.” (Kárász, 2002, p. 1).*

<sup>1</sup> doktorjelölt; Soproni Egyetem Erdőmérnöki Kar, Roth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományok Doktori Iskola Erdő- és Környezetpedagógia Program, Benedek Elek Pedagógiai Kar; nmar789@gmail.com

## 2. A kutatás célja és menete

### 2.1 Környezettudatos magatartás felmérése, összehasonlítása három különböző képzést adó egyetem hallgatói között

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar óvodapedagógus hallgatói kötelező tárgyként tanulták az Ökológia és környezetvédelem az óvodában kurzust. A kurzuson részt vett hallgatók megismerkedtek - többek között - az ökológia főbb fogalmi területeivel, a környezetvédelem kialakulásával, a globális problémákkal. Alkalmazható módszertani ismeretek átadására törekedtünk, hogy hallgatóink, végzett óvodapedagógusként, ismereteiket intézményi közegben is előhívhassák, a gyermekek életkorának megfelelően.

A kurzus elején anonim, kérdőíves felmérést végeztünk. Kérdőívünket a környezeti nevelés online oldal szakmai anyagai közül választottuk ki. A kutatás által arra törekedtünk, hogy felmérjük a hallgatók környezeti ismereteit, gyakorlatát. De célunk volt a hallgatók szemléletformálása, a környezeti problémák megoldásának keresése, a felelős gondolkodás kialakítása is.

Vizsgálatunkba három különböző képzést adó egyetem első évfolyamos hallgatóit vontuk be, három különböző megyéből. A kiválasztott egyetemek jelentősen eltérőek, ezért bemutatjuk azok képzési struktúráját, a már tanult és a következő félévek kötelező tantárgyait.

A felkért diákok közül a kontrollcsoportnak választott egyetem hallgatói nem járultak hozzá, hogy megnevezzük őket. Ezért ők, földrajzi elhelyezkedésük alapján, a Dunántúli Egyetem címszó alatt szerepelnek. A Dunántúli Egyetem 1. évfolyamos hallgatói a kérdőívet kitöltötték, annak elemzéséhez, eredményeik összehasonlításához hozzájárultak. Az anonimitás megőrzése érdekében esetükben csak azokat az információkat tárjuk fel, mely kérdőívünk elemzéséhez feltétlenül szükséges.

A Dunántúli Egyetemen a képzés 10 féléves, az első félévek alapozó jellegűek. Az első szemeszterben a hallgatók tanulnak fizikát, kémiát, biológiát, anatómiát, növénytant. Ezek a tárgyak a hatodik félévig folytatódnak. A harmadik és negyedik félévben Szövektan és Fejlődéstan tárgyakkal bővül a lista. Az ötödik félévben pedig a Mikrobiológia és az Immunológia alapjai jelennek meg. A hatodik szemesztertől a szakmai jellegű tárgyak - Mikrobiológia, Körélettan, Farmakognózia, Biotechnológia - szerepelnek a mintatantervben. A hetedik félévtől Patológiát, Immunológiát és Közegészségtant tanulnak majd a hallgatók. A kilencedik félévtől Növények a terápiában és táplálkozásban, Klinikai farmakológia, Toxikológia, Klinikai ismeretek, Klinikai laboratóriumi vizsgálatok szerepelnek a tantervükben. Környezetvédelem kurzus a képzésük során nem jelenik meg.

A Gödöllői Szent István Egyetem 1. évfolyamos vadgazda mérnök alapszakos hallgatóit is felkértük kérdőívünk kitöltésére. Az első félévben a hallgatók a következő tárgyakat tanulták: Kárpát-medence természeti földrajza, Állattan (Biológia I.), Biometria statisztikai alapjai, Idegen nyelv, Informatika alapjai, Környezetbotanika, Műszaki alapismeretek, Testnevelés, Vadbiológia és ökológia I. A második félévtől Bevezetés a szakmai feladatok készítéséhez, Erdészeti alapismeretek, Növénytan alapismeretek vagy Környezetbotanikai alapismeretek, Halgazdálkodás, Idegen nyelv, Növényrendszertan és –társulástan, Növénytan alapismeretek Tájéktani alapismeretek, Testnevelés, Vadászati állattan és etológia, Vadbiológia és ökológia, Vadmadarak és emlősök anatómiája és élettana, Városi vadgazdálkodás tantárgyakat tanulnak a hallgatók. A harmadik félévtől az Állattenyésztési és Vadászati, Vadtenyésztési tárgyak jelennek meg. A negyedik félévben az Agrárökonómia, Apróvadgazdálkodás, Vadföldgazdálkodás és Élőhelygazdálkodási praktikum, Vadvédelem, Takarmányozástan alapjai tárgyakkal bővülnek ismereteik. Az ötödik félévben Erdei élőhelyek kezelése, Nagyvadgazdálkodás, Vadegészségügy, Vadbefogás és vadtelepítés tantárgyakkal ismerkednek meg. A 6. félév tantárgyai: Erdei élőhelyek kezelése, Nagyvadgazdálkodás, Trófeabírálat, Vadbefogás és vadtelepítés, Vadegészségügy.

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar óvodapedagógus hallgatói kötelező tárgyként tanulták az Ökológia és környezetvédelem az óvodában, Filozófia, Általános pedagógia, Általános és fejlődépszichológia, A játék pedagógiai feltételei, Beszédművelés, Zeneirodalom és Alapfokú zeneelmélet, Vizuális megismerés és nevelés, Anatómia, élettan, Egészségfejlesztés, Testnevelés elmélete és módszertana: gimnasztika, Önismeret tantárgyakat. A második félévben Nevelés- és oktatásmélete, Személyiségpszichológia, Játékpszichológia, Művelődéstörténet, Bevezetés az irodalmi nevelésbe, Hangszerismeret, -játék, Alapozó vizuális stúdiumok, Testnevelés módszertana: torna, Személyiség- és kommunikációfejlesztés tantárgyakat tanulják. A harmadik félévben Óvodapedagógia, Neveléstörténet I, Pedagógiai pszichológia, Népköltészet, Óvodai matematikai nevelés, Természetismeret és gyakorlata az óvodában, Óvodai zenei nevelés I., Népművészet, Kézművesség, Testnevelés módszertana: atlétika kurzusokra járnak. A negyedik félévben Neveléstörténet II., Bábpedagógia, Gyermekirodalom, Projektpedagógia, Környezeti nevelés, Természetismeret és gyakorlata az óvodában II., Óvodai zenei nevelés II., Vizuális játékok, Testnevelés módszertana: labda, Kutatásmódszertan tantárgyak szerepelnek mintatantervükben. Az ötödik félév tárgyai: Fejlesztőpedagógia, Anyanyelvi nevelés gyakorlata 2, Személyiségfejlesztés, Nevelésszociológia, Művészettörténet, A kisgyermek pedagógiai aspektusai. Az utolsó félévben belép a Szintetizáló vizuális módszertan, a Gyógytestnevelés, valamint a Szakmai gyakorlat és a Szakdolgozat készítése c. tárgyak.

Felméréseinkkel arra törekedtünk, hogy széleskörű képet kapjunk a hallgatók környezetvédelmi viszonyulásairól. Célunk volt az eltérő képzési struktúrájú intézményekben tanuló hallgatók eredményeinek összehasonlítása, illetve egy adekvát új tantárgyi program kialakítása. Vizsgálatunk során a mondatkezdemény módszerét választottuk. A hallgatóktól a kérdőív mondatainak befejezését kértük, mint például: „A szelektív hulladékgyűjtésre (nincs időm, próbálok odafigyelni, mindig szelektíven gyűjtök)...” A vizsgálat módszere online kérdőív volt, melyet a hallgatók önmaguk töltöttek ki, instrukciók alapján. A kérdőív a környezettudatos viselkedésmintákat tárta fel, 1-3 fokozatú Likert-skálán (1 a legkevesebb, 3 a legnagyobb érték).

A felmérésben 84 fő óvodapedagógus hallgató, 59 fő vadgazda mérnök alapszakos hallgató, valamint 63 fő egyetemi hallgató vett részt, azaz összesen 206 fő első évfolyamos hallgató.

Feltételeztük, hogy azok a hallgatók, akik tanulnak vagy tanultak környezetvédelemmel foglalkozó tárgyat, érzékenyebben viszonyulnak és cselekszenek mindennapjaikban környezetük védelme érdekében, mint azok a hallgatók, akiknek a képzésében nem jelenik meg ilyen tematikájú tantárgy. Tehát az ő esetükben a hatékony cselekvést az információ, a tudás, az ismeret hiánya megakadályozza.

A vizsgálatról összesítő diagramot készítettünk, a könnyebb áttekinthetőség érdekében a kérdéseket a témák szerint csoportosítottuk: energiahasználat, hulladékgyűjtési szokások, vásárlási szokások.

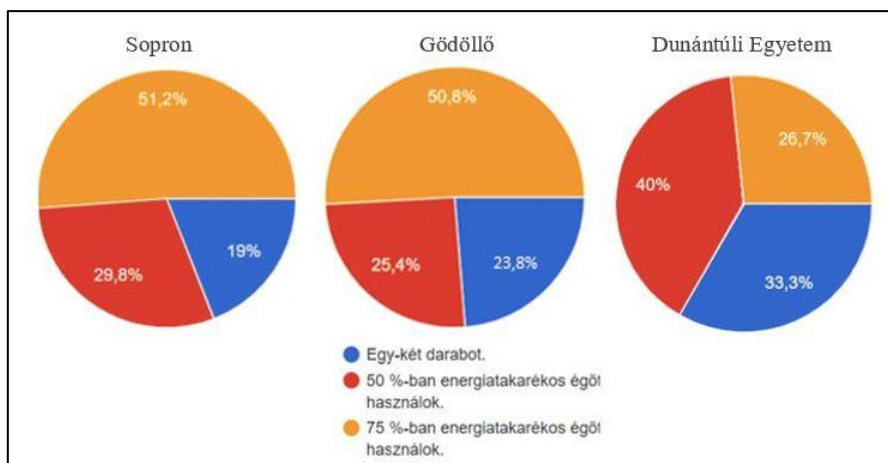
### **3. A felmérés eredményei**

Felmérésünk 9 kérdésből állt, melyek megválaszolásához a kitöltőktől a mondatkezdemény befejezését kértük. A felmérés a hallgatók mindennapi környezettudatosságát, környezettudatos magatartását vizsgálta.

Első kérdésünk az energiahasználatra, energiatakarékosságra kérdezett rá.

*Használ a lakásban energiatakarékos égőt?*

- Egy-két darabot.
- 50 %-ban energiatakarékos égőt használok.
- 75 %-ban energiatakarékos égőt használok.



**1. sz. ábra: Energiatakarékos égő használata (N=206)**  
(forrás: saját készítés)

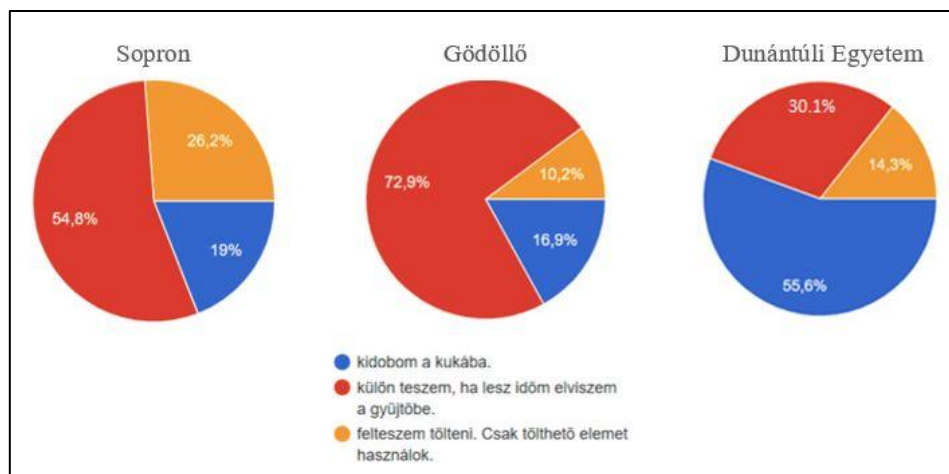
A felmérésünk eredményei – melyek az 1. számú ábrán láthatók – azt mutatják, hogy 75%-ban energiatakarékos égőt használ a megkérdezett minta 42,9 %-a, ez a Soproni és a Gödöllői Egyetem hallgatóinak több mint a felét jelenti. A hallgatók 31,74 %-a 50 %-ban használ energiatakarékos égőt, 25,36 %-a sajnos csak 1-2 darabot használ.

Második kérdésünkben arra kerestük a választ, hogy a kitöltők közül ki gyűjti szelektíven a veszélyes hulladékot, illetve arra, hogy ki hasznosítja újra a kifogyott elemet. A befejezésre váró mondat az alábbi volt.

*Ha kifogyott az elem...*

- kidobom a kukába.
- külön teszem, ha lesz időm elviszem a gyűjtőbe.
- felteszem tölteni. Csak tölthető elemet használok.

A 2. számú ábra diagramjai mutatják felmérésünk eredményeit.



**2. sz. ábra: Elemhasználati szokások (N=206)**  
(forrás: saját készítés)

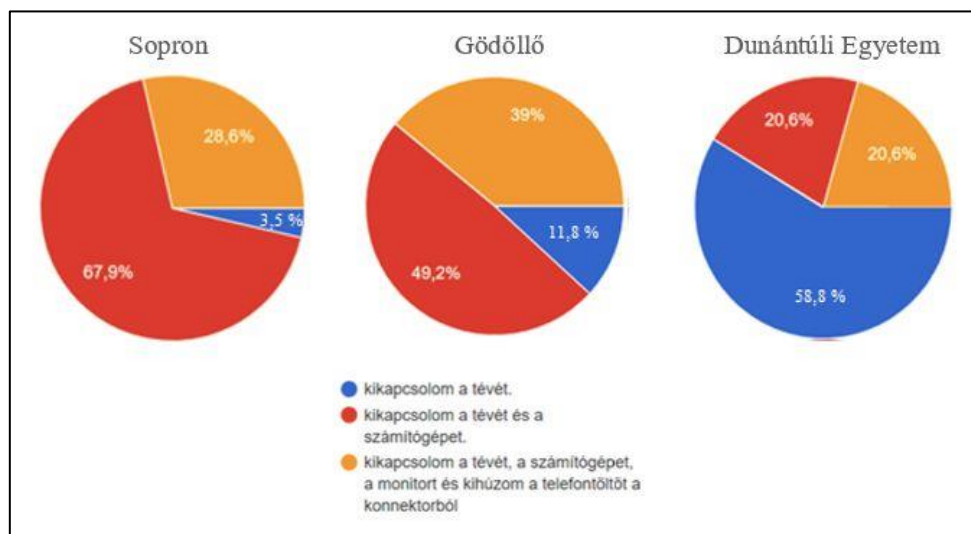


A Soproni Egyetem hallgatóinak 26,2 %-a, a Gödöllői Egyetem hallgatóinak a 10, 2 %-a, míg a Dunántúli Egyetem hallgatóinak a 14,3 %-a használ újratölthető elemet, ami 16,9 % (ezt a 2. számú diagram szemlélteti). A felmérés eredményei rámutatnak a szelektív hulladékgyűjtés hiányosságaira. A megkérdezett hallgatók 30,5 %-a a kukába dobja az elhasznált elemet, 52,6 %-a külön gyűjti, elviszi a szelektív gyűjtőbe. A Soproni és a Gödöllői Egyetem hallgatói tudatosabban kezelik a veszélyes hulladékot, mint a környezetvédelmet nem tanult Dunántúli Egyetem hallgatói.

Harmadik kérdésünk szintén az energiahasználatra, energiatakarékosságra vonatkozott.

*Lefekvés előtt...*

- kikapcsolom a tévét.
- kikapcsolom a tévét és a számítógépet.
- kikapcsolom a tévét, számítógépet, a monitort és kihúzem a telefontöltőt a konnektorból.



**3. sz. ábra: Lefekvés előtti áramtalanítási szokások (N=206)**

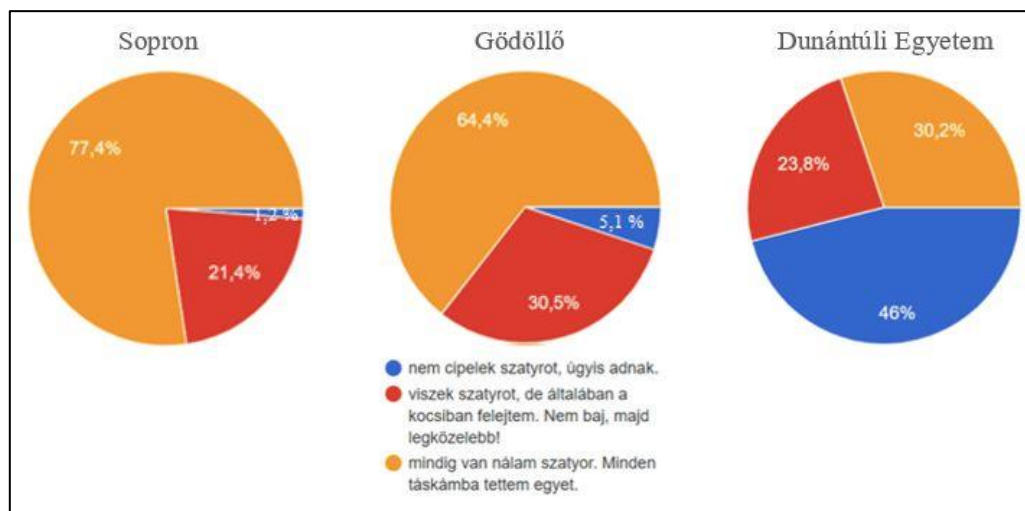
(forrás: saját készítés)

A 3. számú ábra diagramjai alapján megállapítottuk, hogy a megkérdezett hallgatók 45,9 %-a áramtalanítja a tv-t és a számítógépet lefekvés előtt. 24,7 %-a csak a televíziót kapcsolja ki, 29,4 %-a minden eszközt áramtalanít. Hallgatóink 3,5 %-a, a Gödöllői Egyetem 11,8 %-a, a Dunántúli Egyetem hallgatóinak 58,8 %-a csak a televíziót áramtalanítja. Véleményünk szerint tudatos odafigyeléssel nagy mértékben csökkenthető lenne az energiahasználat a felmérésben részt vett egyetemi hallgatók esetében.

Negyedik kérdésükben arra kerestük a választ, hogy a megkérdezettek mennyire tudatosan indulnak vásárolni.

*Vásárláshoz...*

- nem cipelek szatyrot, úgyis adnak.
- viszek szatyrot, de általában a kocsiban felejttem. Nem baj, majd legközelebb!
- mindig van nálam szatyor. Minden táskámba tettem egyet.



**4. sz. ábra: Vásárlási szokások, szatyor használata (N=206)**

*(forrás: saját készítés)*

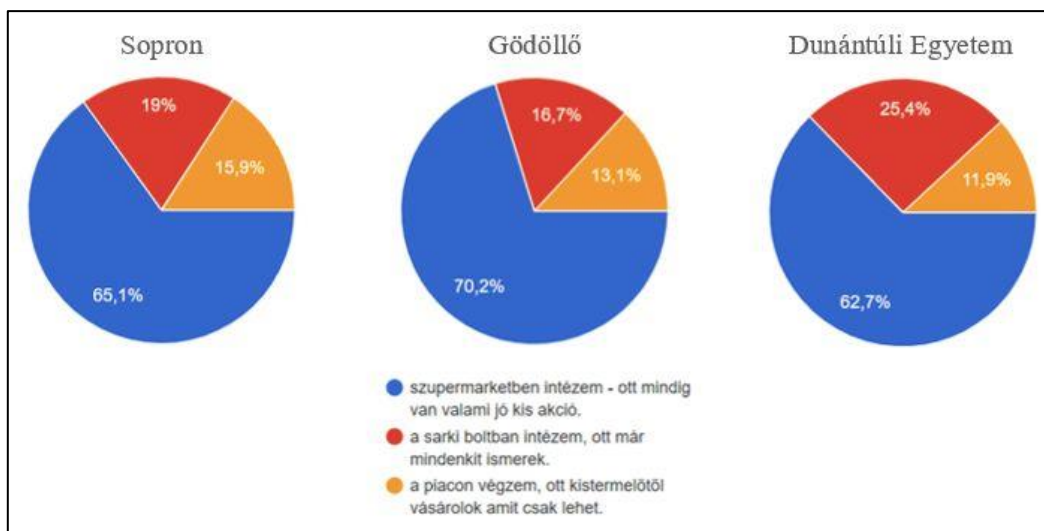
A 4. ábra szemlélteti a felmérésben részt vett hallgatók vásárlási szokásait. A megkérdezett hallgatók 57,3%-a mindig visz szatyrot a vásárláshoz, 17,4 %-a pedig nem visz magával. A kérdőívet kitöltők 25,3 %-ánál a szándék megvan, de általában elfelejtik. A Soproni Egyetem 1,2 %-a, a Gödöllői Egyetem hallgatójának 5,1 %-a, a Dunántúli Egyetem hallgatójának 46 %-a nem cipel szatyrot a bevásárláshoz, melyet a 4. diagram szemléltet.

A felmérés rámutat arra a tényre, hogy a környezetvédelmet tanult hallgatók jobban figyelnek vásárlási szokásaikra, magasabb arányban visznek magukkal szatyrot. A felmérésből látható, hogy a megkérdezett hallgatók közel egynegyedénél a szándék ugyan megvan, a cselekvés azonban nem valósul meg.

Ötödik kérdésünk a vásárlás helyszínére kérdezett rá.

*A bevásárlást legszívesebben.....*

- supermarketben intézem, ott mindig van valami jó kis akció.
- a sarki boltban intézem, ott már mindenkit ismerek.
- a piacon végzem, ott kistermelőtől vásárolok, amit csak lehet.



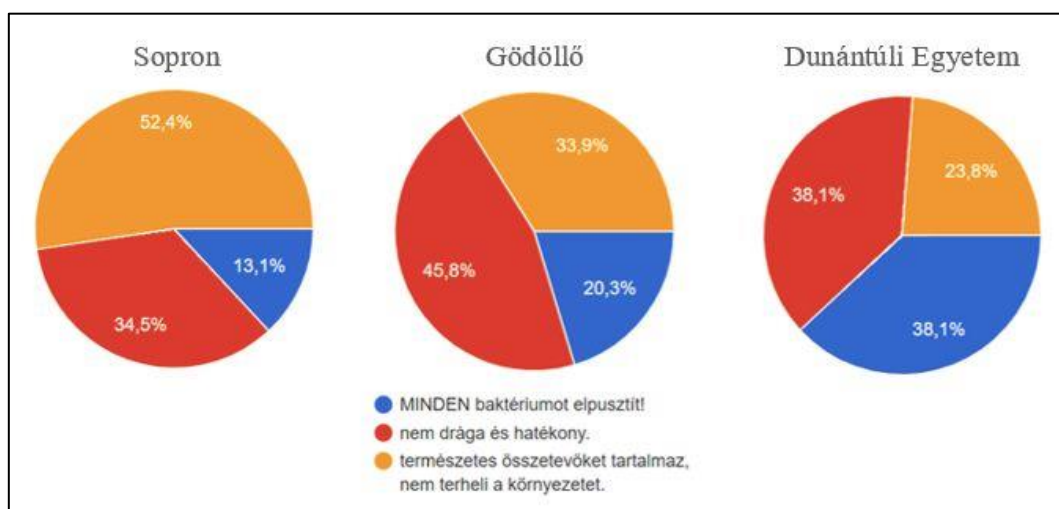
**5. sz. ábra: A vásárlás helyszíne (N=206)**  
(forrás: saját készítés)

Az 5. számú ábra diagramjain azt látjuk, hogy a megkérdezett hallgatók 66 %-a szupermarketben vásárol. A megkérdezett minta 13,63 %-a a piacon, kistermelőktől, míg 20,37 %-a a sarki boltban vásárol. A hallgatók kényelmi szempontok miatt választják a szupermarketeket, mert „ott minden megtalálható egy helyen”. A sarki boltot ugyanakkor időhiány miatt választják. A felmérés eredménye a hallgatók vásárlási szokásaiban jelentős különbséget nem mutat.

Hatodik kérdésünk a tisztítószer-használat szokásait tárta fel, arra kerestük a választ, hogy a megkérdezettek szerint milyen a jó tisztítószer.

*A jó tisztítószer...*

- minden baktériumot elpusztít.
- nem drága és hatékony.
- természetes összetevőket tartalmaz, és nem terheli a környezetet.



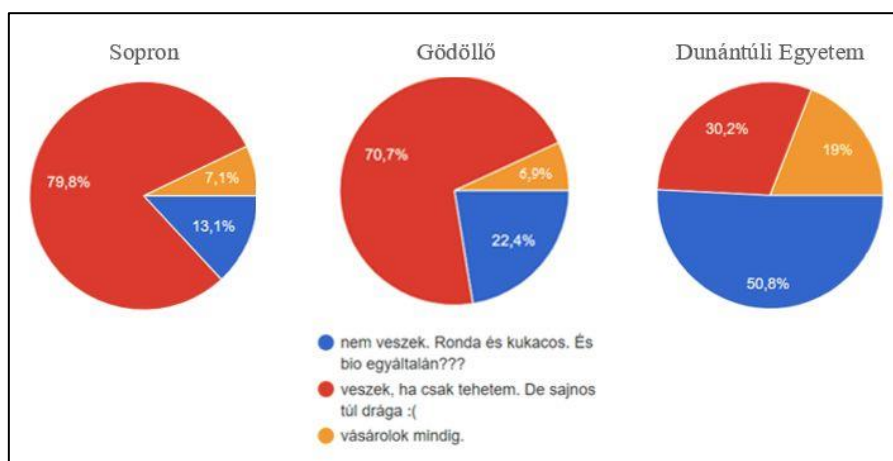
**6. sz. ábra: A jó tisztítószer tulajdonságai (N=206)**  
(forrás: saját készítés)

A felmérésben részt vett hallgatók 39,46 %-a a nem túl drága, de hatékony tisztítószeret választja, döntésüket anyagi helyzetük befolyásolja. 36,7 % figyel arra, hogy a tisztítószer ne terhelje a környezetet. 23,84 %-a a tisztítószer hatékonyságát tartja fontosnak. Az eredményeket a 6. számú diagram mutatja be. A Soproni Egyetem hallgatóinak több mint fele figyel arra, hogy a tisztítószer ne terhelje a környezetet. Több mint 10 % eltérés mutatható ki a Gödöllői és a Dunántúli Egyetem hallgatóinak a válaszaiban: előbbieket környezettudatosabban vásárolnak, mint a Dunántúli Egyetem hallgatóit.

Hetedik kérdésünkben arra vártunk választ, hogy a hallgatók milyen termékeket vásárolnak szívesen, hogy vásárlásaikat milyen tényezők befolyásolják.

#### *Bioterméket...*

- nem veszek. Ronda és kukacos. Bio egyáltalán?
- veszek, ha csak tehetem. De sajnos túl drága.
- vásárolok mindig.



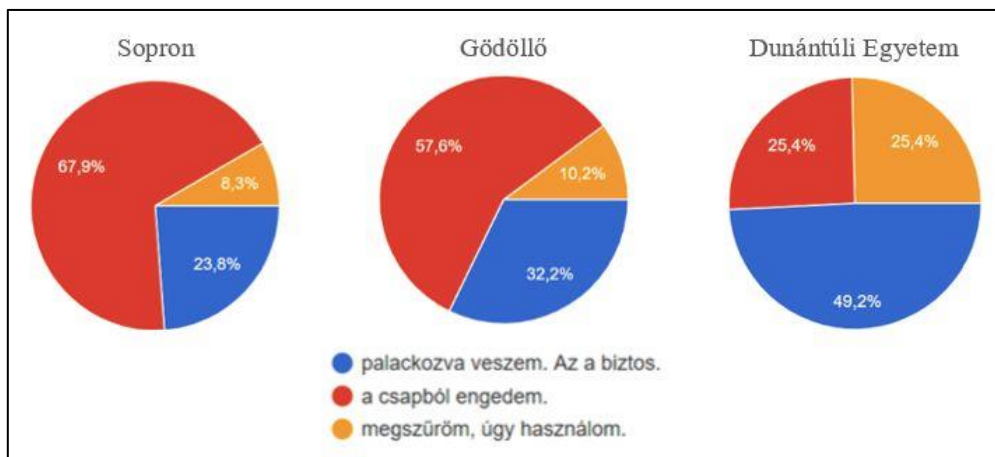
**7. sz. ábra: Biotermék vásárlását befolyásoló tényezők (N=206)**  
(forrás: saját készítés)

A felmérés eredményeit a 7. számú ábra diagramjai szemléltetik. A megkérdezett hallgatóknak csupán 11 %-a vásárol bioterméket - a Soproni és Gödöllői Egyetem hallgatóinak 7,1%, illetve 6,9 %-a, míg a Dunántúli Egyetem hallgatóinak 19 %-a. A megkérdezettek 60,23 %-a túl drágának találja ezeket a termékeket, 28,76 %-a pedig nem biztos benne, hogy a termék valóban bio, ezért nem vásárolja meg. A felmérés eredményei rámutatnak arra a tényre, hogy a biotermék drága, főként ezért nem vásárolják meg a Soproni és a Gödöllői Egyetem hallgatói. A Dunántúli Egyetem hallgatói olcsóbban jutnak a biotermékekhez földrajzi elhelyezkedésük miatt.

A felmérés nyolcadik kérdésében az ivóvízfogyasztás szokásait mértük fel.

*Az ivóvizet...*

- palackozva veszem. Az a biztos.
- a csapból engedem.
- megszűröm, úgy használom.



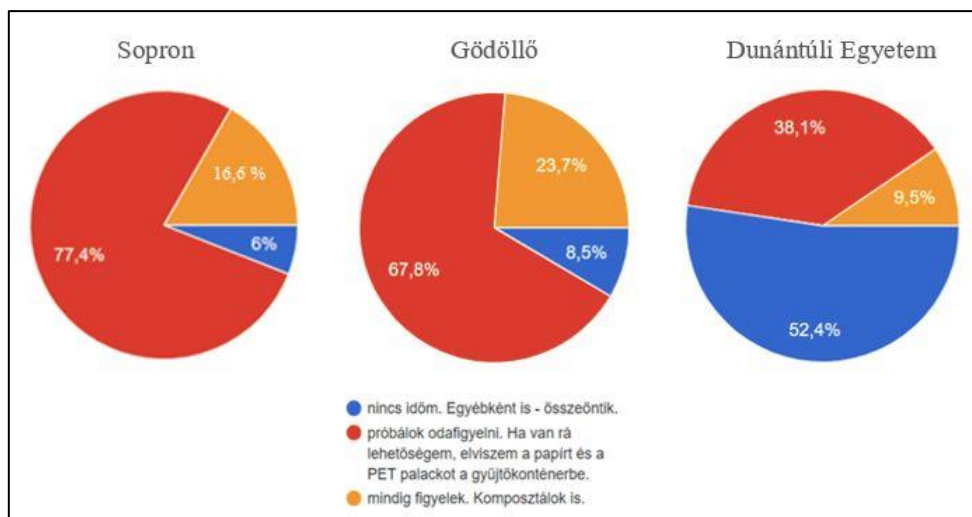
**8. sz. ábra: Ivóvíz fogyasztási szokások (N=206)**  
(forrás: saját készítés)

A 8. számú diagramból kiderült, hogy a megkérdezett soproni hallgatók közel 70%-a a csapból engedi a vizet, a gödöllői hallgatók 61%-a is megfelelőnek találja az ivóvíz minőségét. A Dunántúli Egyetem hallgatóinak 25,4 %-a iszik csak csapvizet. A hallgatók átlagosan 35,06 %-a palackozva veszi a vizet, 14,63%-a pedig megszűri a csapvizet. A megkérdezett hallgatók Gödöllőn és Sopronban, ahol jó minőségű az ivóvíz, szívesen fogyasztják a csapból. A Dunántúli Egyetem hallgatóinak majdnem fele palackozott vizet iszik.

Kilencedik kérdésünk a felmérésben részt vevő hallgatók hulladékgyűjtési szokásait mérte fel.

*A szelektív hulladékgyűjtésre...*

- nincs időm. Egyébként is összeöntik.
- próbálok odafigyelni. Ha van rá lehetőségem, elviszem a papírt és a PET palackot a gyűjtőkonténerbe.
- mindig figyelek. Komposztálok is.



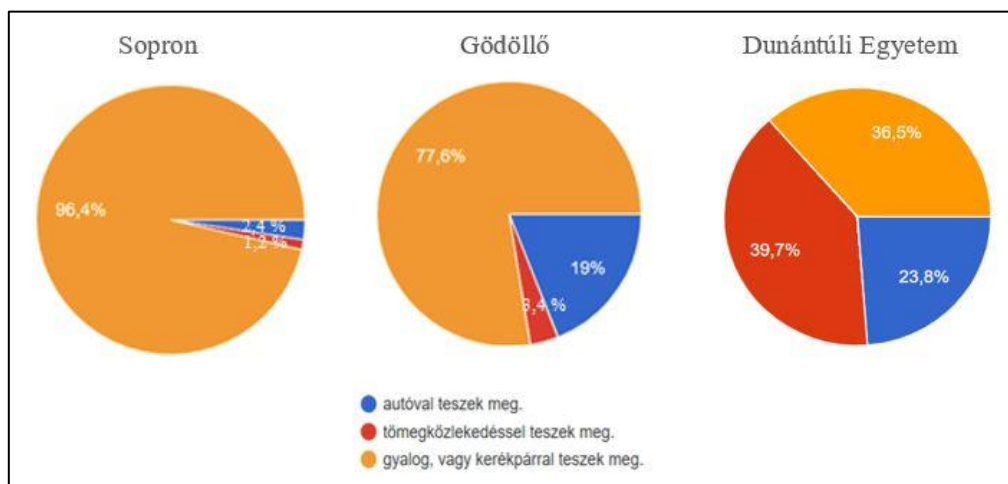
**9. sz. ábra: Hulladékgyűjtési szokások (N=206)**  
(forrás: saját készítés)

A felmérés eredményeit szemlélteti a 9. számú diagram, melyből kiderült, hogy a megkérdezett hallgatók 22,3 %-a gondolja úgy, hogy összeöntik a hulladékot, ezért nem gyűjt szelektíven. A Gödöllői és Soproni Egyetem hallgatóinak a 7,25 %-a vélekedik így. A Dunántúli Egyetem hallgatóinak 52,4 %-a az időhiányra és a szelektivitás hiányára hivatkozik. A minta 61,1 %-a a papírt és a műanyagot szelektíven gyűjti, és elviszi a gyűjtőhelyre. 16,63 % mindig szelektíven gyűjt, sőt komposztál is. A megkérdezett hallgatók cselekvéseit nagymértékben befolyásolja az a tény, hogy nem tudják, hol tudnak szelektív hulladékgyűjtő zsákokat beszerezni. Véleményünk szerint az információ hiánya is akadályozza a megfelelő cselekvést.

Utolsó, tizedik kérdésünk a megkérdezett hallgatók közlekedési szokásait térképezte fel.

*2 km-nél kisebb távolságot...*

- autóval teszek meg.
- tömegközlekedéssel teszek meg.
- gyalog vagy kerékpárral teszek meg.



**10. sz. ábra: Közlekedési szokások (N=206)**  
(forrás: saját készítés)

A felmérés eredményeit a 10. számú ábrával szemléltettük, melyből kiderült, hogy a Soproni Egyetem hallgatóinak 2,4 %-a közlekedik autóval, míg 1,2 %-a tömegközlekedéssel, illetve 96,4 %-a gyalog vagy kerékpárral. A Gödöllői Egyetem 3,4 %-a a tömegközlekedést választja, 19 %-a pedig az autót. A Dunántúli Egyetem hallgatói viszont többségében autóval közlekednek. A Dunántúli Egyetem Karai a város különböző pontjain találhatók meg, nagy távolságra egymástól. Sopron és Gödöllő, kisvárosi jellege miatt, egyszerűbb helyzetben van, hiszen 20-30 perc alatt bárhová el lehet jutni gyalogosan.

#### **4. A felmérés eredményeinek összefoglalása**

A felmérés eredményeit összefoglalva megállapítottuk, hogy a Soproni és a Gödöllői Egyetem környezetvédelmet tanult hallgatói tudatosabban kezelik a hulladékot, mint a környezetvédelmet nem tanult Dunántúli Egyetem hallgatói. A megkérdezett hallgatók cselekvéseit nagymértékben befolyásolja az a tény is, hogy ismereteik hiányosak, nem tudják, hol tudnak szelektív hulladékgyűjtő zsákokat beszerezni.

Az eredmények a felmérésben részt vett egyetemek (3) esetében azt mutatták, hogy kevés hallgató használ újratölthető elemet. Meglepő volt, hogy a környezetvédelmet tanult Gödöllői Egyetem hallgatói használják a legkevesebb újratölthető elemet. Mindhárom egyetem hallgatói között vannak, akik a használt elemet nem az erre a célra kihelyezett gyűjtőkben helyezik el. A környezetvédelmet tanult hallgatók közül lényegesen kevesebben cselekszenek így. A Dunántúli Egyetem hallgatóinak energiahasználata tudatos odafigyeléssel nagy mértékben csökkenthető lenne.

A környezetvédelmet tanult hallgatók gyalog vagy kerékpárral közlekednek, de ők a közlekedés szempontjából szerencsésebb helyzetben vannak, mert kisebb kisebb városban tanulnak, mint a környezetvédelmet nem tanult hallgatók.

Felmérésünk eredményéből kiderült: a környezetvédelmet tanult hallgatók jobban figyelnek vásárlási szokásaikra, magasabb százalékban visznek magukkal szatyrot. Mindhárom Egyetem esetében hangsúlyozzuk ismét a tudatosabb odafigyelést, hiszen a felmérésből látható, hogy a megkérdezett hallgatók közel egynegyedénél a szándék megvan, de nem valósul meg a cselekvés – a szatyrot mégsem viszik be az üzletbe, amit aztán ott kell megvásárolniuk.

Egyedüli hasonlóságot a megkérdezettek vásárlási szokásaiban mutattunk ki. A hallgatók kényelmi szempontok alapján vásárolnak a szupermarketekben, mert „ott minden megtalálható egy helyen”. A sarki boltot pedig időhiány miatt választják.

Bioterméket vásárolnának ugyan a hallgatók, de az ára befolyásoló tényező, ez a környezetvédelmet tanult hallgatók esetében is kimutatható.

Vízhasználati szokások alapján azt a következtetést vontuk le, hogy Gödöllőn és Sopronban, ahol jó minőségű az ivóvíz, szívesen fogyasztanak csapvizet.

A jó tisztítószer kiválasztásánál, használatánál a környezetvédelmet tanult hallgatók esetében fontos szempont, hogy ne legyen környezetterhelő.

Feltételezésünk beigazolódott, miszerint a környezetvédelmet tanult hallgatók értékrendjében, mindennapi cselekvéseikben környezettudatosabban gondolkodnak, mint azok a hallgatók, akik nem tanultak környezetvédelmet. Mindhárom egyetem esetében levontuk azt a következtetést, hogy a hallgatók nagy részénél a témával kapcsolatos tudásuk erősítést, jelenlegi életmódjuk fejlesztést igényel.

### **5. Főbb eredmények, következtetések és alkalmazhatóság:**

Kérdőíves felmérést végeztünk három különböző képzést adó egyetem első évfolyamos hallgatói között. Felmértük és összehasonlítottuk a hallgatók környezettudatos magatartását, rákérdeztünk energia – és vízfelhasználásukra, vásárlási szokásaikra, a hulladékgyűjtésük módjára. Feltételeztük, hogy a környezetvédelmet tanult hallgatók környezettudatosabban gondolkodnak, mint azok a hallgatók, akik nem tanultak környezetvédelmet.

Az eredmények mind a három felmérésben részt vett Egyetem esetében azt mutatták, hogy a hallgatók nagy részénél tudásuk erősítést, jelenlegi életmódjuk fejlesztést igényel, mind vásárlási szokásaik, mind pedig energiahasználatuk terén. Környezetünk védelme szempontjából fontos, hogy lokális és egyéni szinten is lássák a problémákat, és az, hogy milyen megoldási lehetőségek vannak. A hallgatók vízhasználati és hulladékgyűjtési szokásai alapján azt a következtetést vontuk le, hogy megvan bennük a hajlandóság a környezettudatosabb életvitel irányába.

A Soproni Egyetem hallgatói a félév során megértették azt, hogy az emberi társadalom és a környezet egyensúlyi állapota rajtuk is múlik. A környezettudatos életvitel iránti elkötelezettség kialakításának elősegítését folyamatos megerősítéssel, az ismeretek bővítésével, téves nézeteik korrigálásával kívántuk elérni. Hallgatóink a következő félévek során is tanulnak majd olyan tárgyakat, melyekben megjelennek a környezetvédelem kihívásai, kérdései. Magatartásuk, értékrendjük, attitűd- és érzelmi viszonyulásuk formálása, az ismeretek bővítése támogatja majd adekvát cselekvéseiket környezetük védelme érdekében.



A felmérés eredményeire alapozva célként fogalmaztuk meg egy új tantárgyi program kidolgozását, melyben nagyobb hangsúlyt kell fektetni a gyakorlati feladatokra, a személyes élményekre és tapasztalatokra, az egyéni felelősségvállalásra, a környezetvédelmi problémák befolyásolásának lehetőségeire. A környezetvédelem oktatásában is szükséges a paradigmaváltás, a hallgatók környezeti tudatformálása. „Az utóbbi néhány évtizedben világszerte tanúi lehettünk a környezeti tudatosság növekedésének, a környezetvédelem hangsúlyosabbá válásának. Ennek hátterében több, egymással is összefüggő tényező áll. Egyrészt az 1960-as évek óta egyre több környezeti problémát azonosítottak – ózonréteg elvékonyodása, savas esők, túlzott vízhasználat stb. Ezek okozói pedig a modern társadalmak. Másrészt egy általános értékrendváltás zajlik világunkban, elsősorban a gazdagabb társadalmakban: az emberek mást akarnak az élettől, mint korábban” (Havas, 2013, pp. 113–128). Mivel napjainkban gyorsan változik a világ, nekünk is gyorsan és megfelelő módon kell reagálnunk ezekre a változásokra környezetünk védelme, a környezettudatos gondolkodás, cselekvés érdekében. A külföldi, témába vágó szakirodalmak tanulmányozása megerősíti azt a nézetünket, hogy a fenntartható fejlődést célul kitűző országokban az egyik legfontosabb szemléleti alapot a hagyományörzés jelenti. Ezekben az országokban a környezetvédelem szerves részét képezik a néphagyományok, azok megőrzése (Pryor és Bowman, 2016). A népi hagyományokat tisztelve és követve - akarva akaratlanul - átértékelődik a környezetünkhöz való viszonyunk, ami a környezettudatos életmódhoz vezető út. Fontos feladatunk tehát feléleszteni, megőrizni, gyakorolni és továbbörökíteni azokat a hagyományokat, szokásokat, amelyeket elődeink még ismertek, és amelyek a fenntartható fejlődéshez napjainkban is hozzájárulhatnak, utat mutathatnak. Hallgatóink a népi hagyományokról, szokásokról a Népköltészet, Népművészet, Természetismeret és gyakorlata az óvodában, valamint a Környezeti nevelés kurzusokon is tanulnak. A kurzusokon figyelembe vesszük a gyors tudományos és technikai fejlődést. Hallgatóinkat egyúttal felkészítjük arra, hogy hagyományainkat, szokásainkat adaptálják a mai kor kihívásaihoz.

Javasoljuk, hogy kapjon nagyobb hangsúlyt az oktatásban az ökológia, a természet- és a környezetvédelem, melyben megjelennek a népi hagyományok, szokások.

A környezeti nevelésnek holisztikus szemléletűnek kell lennie, vizsgálni kell az ökológiai, gazdasági, társadalmi problémákat. Nagyon fontos, hogy a vizsgált korosztály ismerje a problémát, otthoni környezetükből, lakóközösségükből vagy országukból (Molnár és Hartl, 2017). Továbbá javasoljuk, hogy minden alapképzés (BsC, BA) tartalmazzon környezetvédelmi ismereteket, környezeti nevelésre vonatkozó kurzust, mely elméleti és gyakorlati ismereteket is közvetít.

Felmérésünk rámutat arra a tényre, hogy a környezetvédelemről is tanuló hallgatók mindennapjaikban tudatosabban élnek, és ez cselekedeteikben is megjelenik. Javaslatunkat az Emberi Erőforrások Minisztériuma által szervezett, Sebességváltás a felsőoktatásban című témahétre is alapozzuk. A témahéten Dr. Maruzsa Zoltán az ENSZ által megfogalmazott célok közül azt emelte ki, hogy az oktatás által minden tanulónak meg kell szereznie azt a tudást és azokat a készségeket, melyek a fenntartható fejlődéshez elengedhetetlenek.

## BIBLIOGRÁFIA

- Bozsár Józsefné (é.n.). *Környezetvédelmi kvíz*. [online] [http://kornyezetineveles.hulladek-bol-termek.hu/files/kerdoivek/kornyezetvedelmi\\_kviz.pdf](http://kornyezetineveles.hulladek-bol-termek.hu/files/kerdoivek/kornyezetvedelmi_kviz.pdf) [2019. március 23.]
- Havas Virág (2013). Környezetvédelmi attitűdök és környezettudatos cselekvés összefüggései a világ tíz országában. *Anyagmérnöki Tudományok*, 38/1. pp. 113–128. [online] <http://midra.uni-miskolc.hu/document/14177/6426.pdf> [2019. április 3. 19.06]
- Kárász Imre (szerk.,2002): *Felsőoktatási Környezettani Képzési Ankét. Előadások*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola Környezettudományi Tanszék, pp. 1–78. [online] [http://mkne.hu/NKNS\\_uj/Pedagoguskepzes.pdf](http://mkne.hu/NKNS_uj/Pedagoguskepzes.pdf) [2019. április 3.]
- Maruzsa Zoltán (2018). *Fenntarthatósági értékteremtés a köznevelésben*. Előadás – elhangzott a 2018. évi Fenntarthatósági Témahét Nyitórendezvényén 2018. április 23-án az Országház Delegációs Termében. [online] [https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/eloadasok/Dr\\_Maruzsa\\_Zoltan\\_Fenntarthatosagi\\_Temehet\\_nyitorendezveny\\_20180423.pdf](https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/eloadasok/Dr_Maruzsa_Zoltan_Fenntarthatosagi_Temehet_nyitorendezveny_20180423.pdf) [2019. október 11.]
- Molnár Katalin – Hartl Éva (2017): Természetkapcsolat a norvég környezeti nevelésben. Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére. In: Lett, B – Stark, M – Schiberna, E – Gál, J – Horváth, S (Ed.) *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2017* (pp. 77–88.). Sopron: Soproni Egyetem Kiadó
- Pryor, Anne & Bowman, Paddy. (2016). Folklore and Education: A Short History of a Long Endeavor. *The Journal of American Folklore*, 129(514), 436. DOI: [10.5406/jamerfolk.129.514.0436](https://doi.org/10.5406/jamerfolk.129.514.0436) [online] [https://www.researchgate.net/publication/310621427\\_Folklore\\_and\\_education\\_A\\_short\\_history\\_of\\_a\\_long\\_endeavor\\_anne\\_pryor\\_and\\_paddy\\_bowman](https://www.researchgate.net/publication/310621427_Folklore_and_education_A_short_history_of_a_long_endeavor_anne_pryor_and_paddy_bowman) [2019. április 23.]

NMARNÉ KENDÖL, JUTKA

THE SIGNIFICANCE OF TEACHING ENVIRONMENTAL PROTECTION

*The students of Benedek Elek Faculty of Pedagogy at the University of Sopron studied "Ecology and Environmental Protection in Preschool Education" as a compulsory course. The objective of teaching this subject was to expand the environmental knowledge of the students, increase their sense of responsibility, and develop their environmental awareness. Developing environmental awareness, saving energy, water, and electricity, avoiding wasting and waste management got priority during the training. The students were prepared to create the foundation of sensitivity to environmental issues, a proper value system and nature and eco-friendly behaviour at preschools as graduate childhood educators.*

*All these topics were viewed from a preschool education perspective, namely, how the above-mentioned topics can be brought to preschools so that the students could be able to implement them into the everyday life of preschools. In order to achieve this, they have to develop a rich methodological repertoire so that the children in their care can be educated to sustainability and environment protection according to their age and needs.*

PÁSZTOR ENIKŐ<sup>1</sup>

## Nemzeti nevelés az óvodákban a megváltozott Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja<sup>2</sup> szellemében

*Napjainkban a globalizáció térhódításával párhuzamosan szükségszerű a különböző népek nemzeti jellegeinek felerősödési hulláma. A jelenlegi magyar kormány is eltökélt a tekintetben, hogy erősítse a felnövekvő nemzedékekben a magyarságtudatot, a haza szeretetét és a nemzeti értékeinkben való hitet és az azok feletti büszkeséget. Fontos, hogy már a gyermekek is megtapasztalhassák, mit jelent a tartozni valahová érzés, a szülőföld szeretete; mit jelent, hogy ide születtünk, ez a mi hazánk. A 2018/19-es nevelési év kezdetén az óvodapedagógusokat egyik leginkább érdeklő téma az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának módosítása volt. Az óvodapedagógusok mindig is sokat tettek a magyar gyermekek nemzeti szellemben történő nevelése terén. Sokan vannak, akik az egyik legfőbb értéknek gondolják a magyar kultúrát, a magyar hagyományokat, azok átörökítését kiemelt feladatuknak tartják óvodai tevékenységük során. Kutatásomban arra kerestem a választ, milyen módszerekkel lehetnek még hatékonyabbak az óvodapedagógusok a gyermekek óvodai nemzeti nevelése terén.*

### 1. Bevezető

Kutatások bizonyítják, hogy bár kisországgként is sok tekintetben a legnagyobbak közé küzdöttük fel magunkat (gondoljunk csak a sportolóinkra vagy a tudósainkra), mégis a magyarországi magyarság lesújtóan negatív önképpel rendelkezik. Magyarországon nem természetes mindenki számára, hogy vállaljon valamilyen nemzeti kötődést. Az ezredfordulón a felnőtt népesség 5-10 %-a számára ez egyáltalán nem volt fontos. Mintegy 25-30 százaléknyan voltak, akik számára semmi különös nem jelent a nemzeti hovatartozás kérdése. Akik viszont felvállalják a hovatartozásukat, azok büszkék a gyökereikre (Csókás, 2013).

A 2018/19-es nevelési év kezdetén az óvodapedagógusokat egyik leginkább érdeklő téma az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának módosítása volt. Sokan értetlenül fogadták a változtatást. Voltak, akik felháborodásuknak adtak hangot, nehezményezve azt, hogy az alapprogram módosítását nem előzte meg egy átfogó szakmai egyeztetés. A szakma több képviselője azt is kifejezésre juttatta, hogy a változtatások nem feltétlenül voltak indokoltak. Ugyanakkor sokan vannak, akik egyenesen örvendenek az újonnan bekerült kiegészítéseknek. Való

<sup>1</sup> tanársegéd, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; [pasztor.eniko@uni-sopron.hu](mailto:pasztor.eniko@uni-sopron.hu)

<sup>2</sup> 363/2012 (XII.17.) Kormányrendelet az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjáról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2018. december 12.)

igaz, hogy a nemzeti nevelés méltánytalanul háttérbe szorult az óvodapedagógusok munkáját segítő eddigi dokumentumokból. Az óvodapedagógusok mindig is sokat tettek a magyar gyermekek nemzeti szellemben történő nevelése terén. Erősen globalizált világunkban ugyanakkor a nemzeti értékek felerősítésére egyre inkább szükség van, tehát fontos, hogy már az óvodákban is kellő teret kapjon ez a téma. A jogszabály módosításának háttérében minden bizonnyal ez áll.

## 2. A megváltozott Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja – Hol, min változtattak?

Az alapprogramban a témánk szempontjából releváns változtatás, hogy módosult *Az érzelmi, az erkölcsi és a közösségi nevelés* című bekezdés 3. pontja: belekerült a nemzeti identitástudat, a keresztény kulturális értékek, illetve a családhoz való kötődés.

*„Az óvoda a gyermek nyitottságára épít, és ahhoz segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a nemzeti identitástudat, a keresztény kulturális értékek, a hazaszeretet, a szülőföldhöz és családhoz való kötődés alapja, hogy rá tudjon csodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre, mindazok megbecsülésére.”*

Témánk szempontjából ugyancsak fontos lehet az a változtatás, ami *Az óvodai élet megszervezésének elvei* cím alatti, *Az óvoda kapcsolatai* alcímben történt. Itt helyet kapott egy 4. pont is: *„A Kárpát-medence magyar nyelvű intézményei közötti oktatási tér kialakítása érdekében az óvoda a külföldi magyar óvodákkal kapcsolatépítésre törekszik, és – lehetőségei szerint – szakmai kapcsolatot tart fenn.”*

Fontos megemlíteni, hogy ugyancsak a nemzeti nevelést elősegítő változtatás érhető tetten *Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai* cím alatti, a *Verselés, mesélés* alcímben történt két módosítás nyomán. Egyfelől a 2. pont helyébe a következő rendelkezés lépett: *„2. A magyar gyermekköltészet, a népi, dajkai hagyományok, gazdag és jó alkalmat, erős alapot kínálnak a mindennapos mondókázásra, verselésre. A mese a gyermek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítője. A mese – képi és konkrét formában, esetlegesen a bábozás és dramatizálás eszközeivel – feltárja a gyermek előtt a külvilág és az emberi belső világ legfőbb érzelmi viszonyait, a lehetséges és megfelelő viselkedésformákat.”* Másfelől a 7. pontot az alábbi váltotta: *„7. Az óvodában a 3–7 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodóan a népi – népmesék, népi hagyományokat fel-*

*elevenítő mondókák, rigmusok, a magyarság történelmét feldolgozó mondavilág elemei, meséi –, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van.”*

Ezeken kívül a Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka területén is van változás a jogszabályban - az 1. pont helyére a következő szöveg került: „1. A rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, a kézi munka mint az ábrázolás különböző fajtái, továbbá a műalkotásokkal, a népművészeti elemekkel, szokásokkal, hagyományokkal, nemzeti szimbólumokkal, az esztétikus tárgyi környezettel való ismerkedés is fontos eszköze a gyermeki személyiség fejlesztésének. A gyermeki alkotás a belső képek gazdagítására épül. Törekedni kell a gyermeki alkotások közösségi rendezvényen való bemutatására és a tehetségek bátorítására.”

A változások sora A külső világ tevékeny megismerése című részben a következővel zárul: „2. A gyermek, miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek a környezetben való, életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét.”

### **3. A nemzeti nevelés szakirodalmi háttérének bemutatása**

A nemzeti nevelés hallatán sokaknak a következő fogalmak jutnak elsőre eszébe: nemzet, nemzettudat, nemzeti identitás, hazafiság, hazaszeretet, nemzeti szimbólumok. A nemzettudat tulajdonképpen nem más, mint a nemzet múltjáról, jelenéről, földrajzi elhelyezkedéséről, más népekhez fűződő viszonyáról stb. szóló információk összessége. Bábosik (1998) szerint a „nemzettudat alatt a személyes kapcsolatok körénél tágabb, nagyobb közösséghez, a nemzethez tartozás tudatosulását értjük”.

Az emberekben ott él a vágy, hogy valahová tartozzanak, hiszen társas lények vagyunk, erre szükségünk van. Biztonságérzetünket is növeli, ha egy közösség tagjai vagyunk. A nemzethez való tartozás ugyancsak a biztonság érzésével tölt el bennünket. Ha felidézünk Abraham Maslow szükséglet-hierarchia-elméletét, láthatjuk mennyire fontos helyen (2. helyen) szerepel a biztonság a szükségletek hierarchiájában. Pszichológiai kutatások sora bizonyítja, hogy a megfelelő egyéni fejlődés, a mentális egészség elképzelhetetlen biztonság, valamint biztos pontok, mint a család és a mikrokörnyezet nélkül (Kovács és Kovács, 2017).

Sokat hangoztatjuk ma, hogy olyan emberekre van szükség, akik képesek a megújulásra, gondolkodásuk innovatív és rugalmas, előnyben részesítik a csoportmunkát, szeretnek a közösség hasznos tagjai lenni, együttal építik és fejlesztik azt. A különböző kis közösségek hoz-

zák létre a nemzetet. Ahhoz azonban, hogy a nemzet fenn tudjon maradni, a nemzet tagjainak birtokolniuk kell egy közös nemzeti múltat, közös történelmi műveltséget, értékrendet. A jelen és a jövő elképzelhetetlen a közös múlt nélkül. Az emberek számára fontos kell legyen a nemzeti tudat, a nemzeti hovatartozás kérdése, és ebben óriási jelentősége van a nevelési és oktatási intézményeknek (Kovács és Kovács, 2017).

Teljesen egyértelmű, hogy nem velünk születik valamely csoport-hovatartozás, csoport-tudat. Erre nevelni kell a gyermekeket, hogy kialakuljon bennük a valahová tartozás igénye is. Ugyanez a helyzet a nemzeti hovatartozás kialakulásával is (Bábosik, 1998). *„A szocializáció során nemcsak kultúraelsajátítás történik, hanem ezzel párhuzamosan az egyén a közösség iránt érzelmi kötődést kezd táplálni, kialakul és fejlődik csoportidentitása.”* (Dancs, 2016, p. 403) A közösségben való eligazodást az anyanyelv elsajátítása, a közös nemzeti múlt, a hagyományok, szokások alkotta tudáseggyüttes teszi lehetővé, és ez válik aztán a nemzeti identitás megalapozójává is.

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában eszközölt, és fent megnevezett változtatások hatására megszűnik a korábbi rövid és célratörő megfogalmazás: *„segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a hazaszeretet és a szülőföldhöz való kötődés alapja”*. Ez a tömörség azt sugallta számunkra, hogy a nemzeti nevelés korábban csupán egy marginális feladat volt az óvodákban (Dancs, 2016). A változtatással a döntéshozók azt kívánják kifejezésre juttatni, hogy már az óvodában meg kell kezdeni az alapok lerakását, bár kétségtelen, a nemzeti nevelés terén elsősorban az iskoláknak van feladatuk és felelősségük.

A nemzeti identitás komplex fogalom, melynek alapját a nemzeti kultúránk elsajátítása adja. Ezt a folyamatot a nemzetközi szakirodalom nemzeti enkulturációnak nevezi (Barrett, 2007, idézi: Dancs, 2016). A gyermekek nemzeti identitásával foglalkozó nemzetközi kutatások rávilágítanak arra, hogy affektív, kognitív és viselkedéses összetevőket lehet a nemzeti identitás elemei közé sorolni.

Affektív összetevők:

- a nemzeti identitás fontossága;
- a szülőföldhöz való kötődés;
- kötődés a nemzeti csoporthoz és annak kultúrájához;
- nemzeti büszkeség.

Kognitív összetevők:

- a gyermekek önmagukra és másokra vonatkozó tudása (nemzeti csoport ismerete);
- nemzeti szimbólumok ismerete;

- a nemzetre vonatkozó földrajzi és kulturális ismeretek;
- hiedelmek (sztereotípiák).

Viselkedéses összetevők:

- rutinok;
- szokások (Barrett, 2007, idézi: Dancs, 2016, p. 409).

A nemzeti kultúra a 19. századi nemzeti mozgalmak felerősödésének hatására vált az iskolai oktatás részévé. Napjainkban is ez a meghatározó a tananyag tartalmát tekintve, hiszen az iskola a Nemzeti Alaptantervben kitűzött célok mentén fontos feladatának tekinti a nemzeti identitás fejlesztését. Természetesen az iskola nem hagyhatja figyelmen kívül azoknak az elvárásoknak való megfelelés szükségességét sem, mint például a nyelvtudás vagy az IKT-műveltség, melyek elsősorban a globális közösségben való boldogulást segítik elő (Dancs, 2016).

Gereben Ferenc művelődésszociológus arra hívja fel a figyelmet, hogy ebben a mai értékzavaros világunkban különösen fontos, hogy ne csak az iskolában, hanem már az óvodában is megismertessük a gyermekeket a nemzeti szimbólumokkal, már akkor kialakuljanak a gyermekek identitásbeli kötődéseinek csírái (Csókás, 2013).

Bábosik (1998) a nemzeti szocializáció első szakaszát csak a 6-7. életév idejére teszi. Úgy véli, a gyermekek ekkor még csupán a szűkebb környezetüket ismerik, elsősorban a települést, ahol élnek, valamint a családot. Ebben a korban az ország fogalma még nem hordoz jelentést számukra. Tapasztalati és intellektuális úton már világossá válhat számukra a családi, az óvodai és a lakóhelyi közösségekhez való tartozás, a lehetőségek és a kötelességek vonatkozásában. A család szerepe ekkor még kiemelkedik a nemzeti szocializációban, hiszen a gyermekek ekkor még a családjukhoz kötődnek a legjobban. Péter (2011) is azt hangsúlyozza, hogy az óvodáskorban a gyermekek számára elsősorban a család és a közvetlen környezetük jelentik az otthont. Az óvodás gyermeket kulturális és érzelmi hovatartozása főként a családjához köti. Éppen ezért a szociális tudat alakulása leginkább a családi hatások – mint a családi hagyományok, a szokásrendszer, a kulturális hovatartozás vagy a család története - függvénye (Péter, 2011, p. 117).

Persze nem elhanyagolható tény az sem, hogy a gyerekek nagyon különböző családokból érkeznek, és a családok befolyásának a tartalma, illetve iránya nagyon eltérő lehet (Bábosik, 1998). *„A család nemzeti szocializációra gyakorolt hatásának minősége mindenekelőtt attól függ, hogy a családi hagyományokban élő személyek élettörténete, tehát a család története hogyan és milyen pontokon fonódott össze a nemzet sorsával, s ezeket az eseményeket a csa-*



*ládi tudat hogyan tükrözi.*” (Bábosik, 1998) Az identitás ereje és milyensége egyébként függ az iskolázottságtól, a neveltetéstől, de a lakóhely típusától is.

Péter (2011) szerint óvodáskorban a 6-7. év környékén következik be egy fordulat, amikor a gyermekek kulturális identitástudatának alakulásában egyfajta nyitás érzékelhető. Ebben a korban a gyerekek már felismerik, hogy léteznek más nyelvet beszélő emberek, tisztában vannak azzal, hogy nyáron egy másik országba utaznak, ahol ők külföldinek számítanak. Bábosik (1998) kifejezetten zavarónak ítéli meg 6-7 éves kor előtt a nemzet vagy az ország kategóriájánál is tágabb fogalmak bevezetését a gyermekek gondolkodásába.

A nemzeti szocializáció folyamatában a második szakasz a gyermekek 8-9. életévére tehető, amikor a nemzettudatuk tágulása, a szélesebb közösség (nemzet, haza) irányába történő nyitás figyelhető meg. Ekkor már tudatosan bennük, hogy mi az anyanyelv, milyen nemzeti-ségű a családjuk, melyek a magyar nép szimbólumai, és már a történelmi narratívák (népmesék, mondák, legendák) is meghatározó szereppel bírnak.

A nemzeti identitás fejlődésében 10-11 éves korban jutnak el a gyermekek a kiteljesedéshez. Ekkor már kialakul a saját nemzethez való tartozás tudata, megjelenik a hazaszeretet, olykor már történelmi eseményekhez való kötődés is megfigyelhető náluk. Ebben az életkorban már a történelemtanításnak van a meghatározó szerepe (Bábosik, 1998; Péter, 2011).

#### **4. Nemzeti jelképeink – avagy hogyan tudnak megfelelni az óvodapedagógusok a megváltozott Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának?**

Egyetemi oktatóként az óvodapedagógus hallgatók gyakorlati képzésében is részt veszek. Eddigi tapasztalataim szerint a nemzeti nevelés hangsúlyosabbá tételének elvárása az óvodapedagógusok jelentős részénél közömbösséget váltott ki. A leggyakrabban hangoztatott érvük az, hogy náluk eddig is naponta jelen voltak a népmesék, a népi mondókák és a magyar néphagyományok. Ők úgy érzik, ezzel teljesítették a kötelességüket. Változtatni pedig nem nagyon akarnak. A megváltozott Alapprogram az eddigi rutinok újragondolását, kibővítését teszi szükségessé, ez pedig lehetőséget teremt a megújulásra, amiből nemcsak a gyerekek, hanem a pedagógusok is profitálhatnak. Korunk pedagógusaival szemben jogos elvárás, hogy innovatívak legyenek. A nemzeti nevelés ilyen hangsúlyos megjelentetését az alapprogramban felfoghatjuk egyfajta innovációnak is, hiszen ahogy Kissné (2015) fogalmaz: *„Napjainkban az innováció fogalma a köznapi szóhasználat szintjén vonatkozhat új ötletek, új eszközök bevezetésére, használatára, egy folyamat, rendszer megújítására, és jelentheti a dolgok átalakítását, megújítását, új termékek, produktumok létrehozását is”* (Kissné, 2015, p. 38).

Most sorra vesszük, melyek azok a nemzeti jelképeink, amelyek egy óvodás gyermek számára is egyértelműsíthetik a hazáját. Egy ország népe életében jelentős szerepet töltenek be a nemzeti jelképek, amelyek egyrészt a történeti folytonosság képviselői, másrészt az ott élők nemzeti identitását erősítik. „*A nemzeti hagyományokban és nemzetközi kapcsolatokban a címer, a zászló és a himnusz általánosan elterjedt szimbólum-rendszer, háborús, sport-, diplomáciai, stb. események alkalmával az országok megkülönböztetésére hivatott, s egyben érzelmi kötődést is keletkeztet [...]*.” (Smuk, 2014, p. 1) Ha a nemzeti szimbólum kifejezést halljuk, eszünkbe jut a piros-fehér-zöld lobogónk, a címerünk, Magyarország térképe, a nemzeti viseletünk, a magyar gyermekmondókák, a magyar népzene, a népmesék, a Himnusz, a Szózat, a Nemzeti dal, a kokárda, a magyar koronázási ékszerek vagy a Parlament épülete.

A magyar óvodákban a gyerekek a zászlóval nemzeti ünnepeink alkalmával, de leginkább a március 15-i megemlékezések során találkozhatnak. Ekkor minden óvodában készítenek zászlókat, fellobogózzák az épületet kívül-belül egyaránt. Ezek az ünnepek különleges színt visznek a gyermekek életébe. Már fel lehet fedezni náluk az összetartozás, méghozzá a nemzeti összetartozás érzésének kezdeményeit.

Egy másik, óvodában is megjeleníthető jelképünk Magyarország térképe. Már kaphatók olyan játékok, nagyméretű puzzle-k, fakirakók, amelyek hazánk térképét ábrázolják, de az óvodapedagógusok is készíthetnek térképet, a gyerekekkel közösen. Az óvodás gyermekkel először a szűkebb környezetét kell megismertetni. Azt gondolom, e téren nem lehet hiányérzetünk, hiszen az óvodapedagógusok eddig is rendszeresen elvitték az óvodásaikat sétálni. Fontos azonban, hogy a séták megtervezésekor legyen ott a pedagógusaink tudatában, hogy ezek a tapasztalatszerzések a nemzeti nevelést is szolgálhatják. A szűkebb környezettel való ismerkedés után fokozatosan lehet aztán tágítani a kört. A település után bővíthetik a gyermekek ismereteit Magyarország egyéb tájairól is.

Nemzeti nevelést valósíthatunk meg, ha az óvodásainkat megismertetjük a különböző népi motívumokkal is. Mi, magyarok különösen büszkék lehetünk gazdag motívumkincsünkre is. Népi díszítőművészetünk világhírű. Kár lenne, ha nem használnánk ki az ebben rejlő lehetőségeket. „*A rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, a kézi munka mint az ábrázolás különböző fajtái, továbbá a műalkotásokkal, a népművészeti elemekkel, szokásokkal, hagyományokkal, nemzeti szimbólumokkal, az esztétikus tárgyi környezettel való ismerkedés is fontos eszköze a gyermeki személyiség fejlesztésének*” – olvashatjuk a módosított Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában.

A népi motívumokat egyébként eredményesen használják különböző művészetterápiás foglalkozásokon is. Ezek a motívumok, szimbólumok a természet folyamatainak átéléséhez

szolgálhatnak kiindulópontként. A Csontváry Képzőművészeti Stúdió Egyesület, amely főként a Baranya megyei gyermekotthonokban és lakásotthonokban élő, nehézsorsú gyermekekkel foglalkozik, régóta eredményesen használja azt az önkifejező alkotó programot, amely az eredendő gyermeki kifejezőmódra, a belső látásra, valamint az ebből fakadó népi műveltségre, az ősi természet-mitológiára épít (Platthy és Poór, 2013).

## 5. Nemzeti nevelés egy projekt keretében

Dr. Péter Lilla erdélyi egyetemi oktató írásában olvastam egy nagyon érdekes történelmi jellegű óvodai projektről. Témája talán elsőre furcsának tűnhet, hiszen azt feltételezhetjük, hogy az óvodás gyermekek még éretlenek ehhez. Ezzel kapcsolatban Péter így fogalmaz: „[...] *meggyőződésünk, hogy népünk eredetének, kialakulásának, történelmi körülményeinek és kiemelkedő személyiségeinek projekt módszer általi, az óvodások szintjére egyszerűsített és „szelídített” formában (az 5-7 éves korúak értelmi és érzelmi sajátosságaihoz igazított) való sokoldalú feldolgozása felkészíti, és fogékonyá teszi az óvodásokat a társadalmi jelenségek értelmezésére, a gyerekekben felkelti az érdeklődést a múlt és jelen kérdései iránt, és ezzel egyidejűleg a nemzeti tudat megalapozásához is hozzájárul*” (Péter, 2011, p. 118).

A történelmi projekt egy teljes évig tartott, melybe más témákhoz kapcsolódó kisebb projektek is beépültek. A témák elsősorban az évszakokhoz, jelesnapokhoz, a környező világhoz kötődtek. Ősszel az Ősmagyarkor alprojektbe beillesztették még a Tök-projektet és a Mindenszentek ünnepét is. A múlt és a történelem a család – mint téma – kapcsán került terítékre. Ennek során régi családi fotókat nézegettek a gyerekek, majd családfát készítettek.

Történelmünk különböző eseményei sok esetben háborúhoz, véres harcokhoz kötődnek, éppen ezért joggal tehetjük fel a kérdést: nem keltenek ezek a kérdéskörök félelmet a gyerekekben? Péter (2011) szerint erre megoldás lehet „*a narratívák, események életkornak megfelelő szelektálása, egyes események kihagyása, ill. nem a konkrét tényekre, hanem azok jelentésére való rávilágítás, az események megszelídítése*” (Péter, 2011, p. 119).

## 6. Összegzés

A nemzeti nevelés hangsúlyosabbá tétele az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában lehetőséget teremt az óvodapedagógusok számára, hogy azt, amit eddigi tudásuk alapján a mindennapi munkájuk során a gyermekek nemzeti identitástudatának erősítése érdekében tettek, újragondolják, valamint kibővítsék új elemekkel, megőrizve természetesen az eddigi jó és bevált gyakorlataikat. Akik eddig azt gondolták, hogy a nemzeti nevelés a népmesék, a

magyar mondókák és a népi játékok, valamint a néphagyományok alkalmazásából áll csupán, minden bizonnyal mostantól fogva másként tekintenek e feladatra.

#### BIBLIOGRÁFIA

- Bábosik István (1998). Nemzettudat – nemzeti szocializáció – hazafiság. In: *Iskolakultúra*, 1998, 4. sz. pp. 40–48. p. [online] [http://real.mtak.hu/61926/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_1998\\_04\\_040-048.pdf](http://real.mtak.hu/61926/1/EPA00011_iskolakultura_1998_04_040-048.pdf) [2019. február 15.]
- Csókás Adrienn (2013). A gyermeknek bele kell nőnie a hagyományokba. In: *Új Köznevelés*, 2013/2. sz. [online] <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/lapszamok/2013-2> [2019. január 30.]
- Dancs Katinka (2016). Kultúra – iskola – nemzeti azonosságtudat – A nemzeti identitás értelmezése és vizsgálatának lehetőségei általános iskolások körében. In: *Magyar Pedagógia*, 116. évf. 4. sz. pp. 403–425. DOI: [10.17670/MPed.2016.4.403](https://doi.org/10.17670/MPed.2016.4.403) [online] [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Dancs\\_MPed20164.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Dancs_MPed20164.pdf) [2018. december 12.]
- Dr. Péter Lilla (2011). A nemzeti identitástudat megalapozásának lehetőségei óvodáskorban a projektmódszer által. In: *Katolikus Pedagógia*, 1. évf. 2. sz. pp. 116–124. [online] <http://pedkat.pl/images/czasopisma/pkw2/art11.pdf> [2018. december 11.]
- Kissné Zsámboki Réka (2015). Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában. Pécs, Edenscript
- Kovács Ildikó Katalin – Kovács Katalin (2017). A nemzeti identitás alakulása székely kiskolák gyerekeknél – A történelem és kultúraismeret mint ágens a nemzeti identitás alakulásában. In: *Gyermeknevelés – Kitekintő – határon túli magyar pedagógiai kutatások és műhelyek*, 2017/3, pp. 29–38. [online] [http://epa.oszk.hu/02400/02411/00012/pdf/EPA02411\\_gyermekneveles\\_2017\\_3\\_029-038.pdf](http://epa.oszk.hu/02400/02411/00012/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2017_3_029-038.pdf) [2019. január 22.]
- Platthy István – Poór Anna (2018): „Virágba borult csillagok” – Nép motívumkincsünk üzenetének felhasználása a művészetterápiában. In: *Mindennapi Pszichológia*, 2018/03. [online] <http://mipszi.hu/cikk/180612-viragba-borult-csillagok> [2019. január 5.]
- Smuk Péter (2014). A szuverenitás jelképei és alkotmányos védelmük. In: *MTA Law Working Papers*, 2014/37. [online] [https://jog.tk.mta.hu/uploads/files/mtalwp/2014\\_37\\_Smuk.pdf](https://jog.tk.mta.hu/uploads/files/mtalwp/2014_37_Smuk.pdf) [2019. január 22.]

PÁSZTOR, ENIKŐ

NATIONAL EDUCATION IN THE KINDERGARTENS ACCORDING TO THE MODIFIED NATIONAL CORE PROGRAMME FOR KINDERGARTEN EDUCATION

*Recently, in parallel with the rise of globalisation, the wave of emphasizing the national characteristics of different nations has been a necessary process. The present Hungarian government is determined in the aspect of making the upcoming generations strong in national identity, in loving their country, in being faithful to national values as well as in being proud of them. At the beginning of the 2018/19 academic year, one of the most interesting topics for kindergarten teachers was the modification of National Core Programme for Kindergarten Education. One of the most controversial parts of this change is the emphasis on national and Christian education. In my research I was trying to get an answer to the general reaction of the kindergarten teachers to the additional provisions now included in the basic curriculum. So far, in the documents of national education kindergarten teachers have not received much support. At the same time, it is true, that kindergarten teachers have always done much for the national education of the Hungarian children. Up to now, however, the measure and quality of including national education in their everyday work have depended upon their conscience, convictions, belief, habits and several other characteristics. Fortunately, there are many who consider Hungarian culture and traditions to be one of the most important values, and transmitting them is a highly important responsibility for them. The results of my research could give motivation for kindergarten teachers to reconsider their foregoing activities in order to successfully meet the new requirements engrossed in the new curriculum.*

SZLÁDOVICS BÁLINT<sup>1</sup>**„Ez a mi munkánk...” – A pedagógus ideális célja a magyar köznevelésben**

*Nincs olyan hivatás, amely fontosabb lenne a pedagógusénál. Emiatt szükség van arra, hogy minőségét folyamatosan emeljük. Ennek kiindulási pontja, hogy megtudjuk, jelenleg hol tartunk, mennyire lehetünk elégedettek a munkánk eredményességével. De vizsgálunk kell azt is, hogy milyen irányba kell fejlődnünk. Az első részben a tanulmány rendszerbe foglalja a témában eddig elfogadott téziseket. Ezt követően bemutatásra kerül egy, a metafora-kutatás módszerével, online applikáció segítségével végrehajtott vizsgálat (N=436), illetve annak eredménye. Ebből megismerhetjük a köznevelésben résztvevők, kiemelten a benne tanuló diákok igényeit. Megtudhatjuk, mit gondolnak az iskola tevékenységéről, annak vélt és ideális céljáról. Végül a dolgozat megfogalmazza ezt a célt, így ennek tükrében megtehetjük a megfelelő lépéseket a jobbá válás útján.*

**Bevezetés - Mi lesz így a gyerekeinkkel?**

Ha egy tanárral beszélünk, és a munkára terelődik a szó, akkor nagy valószínűséggel pár percen belül elkezdődik a panaszok áradata. És ez nem mindig csak apró sopánkodás, hanem egy szisztematikusan felépített, tudományos és áltudományos érveket felsorakoztató, minden részletre kiterjedő apokaliptikus vízió. Látszik belőle a tehetetlenség, hogy a pedagógus sokszor nem érzi jól magát az iskolában. Ha pedig valaki nem szereti a munkáját, akkor az elhivatottság helyét hamar át fogja venni a fásultság, a beletörődés, végső soron pedig a boldogtalanság. Vajon egy reményvesztett tanár mennyire ideális nevelő, milyen példakép? Ha valakinek a fejlődés iránti igénye kimerül a hátráltató körülmények és kifogások gyűjtésében, az mennyire szeretne valóban jobbá lenni? Ha valaki szenvedésként éli meg az iskolai létet, akkor mennyire tud másoknak megfelelő körülményeket teremteni ugyanott? Rettegve gondolok a kérdésre: mi lesz így a gyerekeinkkel? Annyira gyorsan rohog el a világ mellettünk, hogy csak egy elmosódott foltot látunk belőle. Jobb esetben is az utolsó óra utolsó percében vagyunk, és évszázadok óta toporgunk egyhelyben. Van még valaki, aki csodálkozik azon, hogy miért nem érzi jól magát senki az oktatás közelében? Sem a szülők, sem a tanárok, sőt még a diákok sem, pedig éppen miattuk létezik az egész rendszer. Két végzetes ok bújhat meg a jelenlegi helyzet mögött: vagy nincs lehetőség változtatni, vagy ha van, az a

<sup>1</sup> közgazdász tanár MA szakos hallgató, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron; balint@szladovics.hu

tudományos közösség minden erőfeszítése ellenére, valamiért nem terjed el a gyakorlatban. Bármelyik áll a háttérben, szükség lenne egy olyan út leírására, amelyik sokkal magasabb minőség felé vezet, és képes leválni a tankönyvek lapjairól, működni a valóságban is. Egy ilyen alternatíva leírásának egy részlete a jelen tanulmány. Azt fogom vizsgálni, hogy merre induljunk, ha hivatásunkhoz méltó pedagógusokká szeretnénk válni.

### **Kérdésfeltevés**

A téma érzékenysége és jelentősége miatt nem lehetünk eléggé óvatosak a vizsgálat folyamán. Nem kezdhetjük úgy kutatni az utat, hogy előtte ne tisztáznánk, hol tartunk jelenleg. Ahogyan azt is biztosan kell tudnunk, hogy merre kell haladnunk. Ezért összegyűjtöttem a legfontosabb pedagógus tudósok tanítását, illetve segítségül hívtam a mai kor gyermekeit is. Az ő véleményeikből fogok választ kapni a kérdésre: mi legyen a nevelés-oktatás ideális célja?

### **Tanítók tanítói**

Johannes Amos Comenius sok tekintetben a mai pedagógia megteremtője, megkerülhetetlen, történelmi léptékben is meghatározó személyiség. Ő úgy látta a XVII. században, hogy a gyerekek ismereteinek bővítését, majd lelki nevelését minél előbb el kell kezdeni. Elképzelése szerint ennek a folyamatnak a végső eredménye az kell, hogy legyen, hogy az egész társadalom átalakul, és mindenki az általa ideálisnak tartott vallási és erkölcsi normarendszert fogja követni (Pukánszky és Németh, 1996). Itt szeretném felhívni a figyelmet egy nagyon gyakori hibára, amit elkövethetünk, ha egy olyan elméletet elemzünk, ami más korszakban született. Sokszor nem vesszük figyelembe a körülményeket, és megpróbáljuk a jelentést a saját időnkbe átültetni. Kassai Lajos lovásíjász fogalmazta meg, hogy soha nem az őseket kell követnünk, hanem azt, amit ők követtek. Jelen esetben sem azt kell leszűrnünk a cseh-morva pedagógus szavaiból, hogy egy lelkészek által vezetett „diktatúráról” álmodozott! Inkább azt jegyezzük fel magunknak, hogy hitte, célunk az egész közösség jobbítása.

A XIX. században Comeniushoz hasonló újító, rendszerteremtő pedagógus volt Johann Friedrich Herbart. Ő is úgy gondolta, hogy a nevelés elsődleges célja a jellemformálás, amit három eszköz segítségével tartott elérhetőnek. Az első a kormányzás, ami a nevelés előkészítését jelenti - kemény, „poroszos” eszközökkel le kell törni a gyerekek szabad viselkedését, és vak engedelmességre kell őket szoktatni. Második az oktatás, amelynek két úton kell hatnia a fiatalokra: egyrészt fel kell keltenie bennük az érdeklődést, hogy ismereteiket bővítsék, másrészt az erkölcsre történő nevelést is szolgálnia kell. A

jellemformálás harmadik eszköze pedig a vezetés, melynek eredménye, hogy a növendék már saját belátásán keresztül, aktív cselekvőként éli meg a belé táplált erkölcsi eszméket (Bicsák, 2014). Az ő tanításával is nagyon óvatosan kell bánnunk, nem akadhatunk fenn - mai szemmel nézve keménynek látszó - eszközein, hanem le kell szűrniük belőle a mostani kornak is megfelelő következtetést, miszerint a nevelés célja kell, hogy legyen, valamilyen formában, az egyén fejlesztése!

Az 1900-as évek elején, egy addig alig ismert irányzat, a reformpedagógia kezdte bontogatni szárnyait. Tudósai felismerték, hogy a diák nem kicsinyített felnőtt, nem szabad úgy kezelni, és nem szabad a gyerekkort feláldozni a nevelés miatt! Sackij orosz pedagógus azt mondta, hogy az iskola legyen a gyerekek életének központja. Híres mottója: „Adjuk vissza a gyermekeknek a gyermekkort!” Úgy látom, hogy ennek a gondolatnak, és általában a szovjet munkaiskolák létjogosultságának az alapja nem teljesen pozitív. Ők valóban a gyermeki tevékenységet, az életre nevelést állították a középpontba. Ez azonban csak a folyamatot volt hivatott megváltoztatni, a cél mögötte ugyanaz maradt, mint több száz éve, hogy minél hasznosabb eleme legyen a társadalomnak a majdani felnőtt (Pukánszky és Németh, 1996).

A valódi áttörést, a gyökeres változást a reformpedagógusok egy másik hulláma hozta, amelynek ismert alakja Célestin Freinet volt. Ő is életre nevel, az élet által, fontosnak tartja a munkát, a természet közelségét, valamint a kooperációt (Kissné Zsámboki, 2013). Ezt azonban ő és társai nem csak egy ideális folyamatként értékelik, hanem úgy gondolják, hogy a gyermeki boldogságnak - mint alapvető célnak - is szerepelnie kell a nevelésben. Ne csak azért dolgozzon a pedagógus, hogy tanítványai felnőtt korukban majd profitáljanak belőle! Miért ne lehetne a nevelés önmagában is örömforrás? (Kissné Zsámboki, 2015)

A kortárs magyar pedagógia tudós, Bábosik István már majdnem teljes körű és általánosan használható nevelési célt határoz meg, és megkísérli a fentieket egy friss szemszögből tekinteni. Szerinte a nevelés célja az értékteremtés, amelyhez két fő irányvonal tartozik. Ezekben az a közös, hogy szükségletek kielégítésére vonatkoznak. Elsőként a közösség fejlesztésére, úgy mint a munka szükséglete, az értékeink védelme, a segítségnyújtás, toleráns, fegyelmezett magatartás igénye. Második rétegben pedig az önfejlesztő aktivitás szükségletét kell megemlíteni, amely megalapozza az egyén szociális életképességét, fejlődését, személyiségbeli lehetőségeinek kibontakozását, egyúttal támaszt nyújt a későbbi önfejlesztő tevékenységéhez is (Bábosik, 2004).

Ezzel már majdnem eljutottunk a célmeghatározáshoz. Megfogalmazhatjuk, hogy az oktatás-nevelés céljához négy feltételt lehet rendelni: szolgálja az egyén, valamint a közösség



érdekeit, fejlessze az egyént, illetve okozzon örömet a folyamata. De valami még hiányzik. A nevelésben résztvevők belülről fakadó igényét még nem ismerjük. Meg kell tudnunk, hogy azok, akik jelenleg is részt vesznek ebben a folyamatban, vagy előzőleg vettek részt benne, vajon hogyan vélekednek róla. Mit gondolnak, mennyire szolgálta az érdeküket a köznevelés? Egyáltalán mi lenne az érdekük?

### **Az empirikus kutatás bemutatása**

Több olyan tényezőt is találtam, amit ki kellett küszöbölni, hogy objektív képet kapjak a valóságról. Tekintettel arra, hogy a téma miatt meg kell szólítanom a fiatal generációt, el kellett szakadnom a hagyományos beidegződésektől. Figyelnem kellett arra, hogy ne használjak szakszavakat vagy olyan kifejezéseket, amiket nehéz lenne megérteni. Ebben az esetben sokan tippelnének a válaszadásnál vagy félbehagynák a kérdőívet. A gyerekek nem szeretnek papírokat kitölteni, sokat írni. Viszont szeretik, ha valami szokatlan és „pörög”, mint a Facebook. Ha kommentelni kell egy fotó alá, akkor például képesek azért végigszenvedni egy tesztet, hogy megtudják, melyik tini nindzsa a lelki társuk. Ezért a kérdőívet interneten terjesztettem, és csak pár kérdést tettem fel, hogy hasonlítson a jól ismert hírfolyamokra. Annak érdekében, hogy őszinte válaszokat, illetve rejtett véleményeket is kaphassak, a metafora-elemzés átalakított technikáját alkalmaztam.

Ezen módszertan lényegét szeretném röviden összefoglalni. „...*a metafora olyan folyamat, melynek révén egy adott konceptuális területről származó elemet úgy használunk, hogy egy másik konceptuális területhez tartozó elemet hívunk elő vele. Mindez az adó és a megcélzott terület közti szerkezeti hasonlóságon alapszik.*” (Kiefer, 2000, p. 123) Egyszerű példa: arra kérjük a gyerekeket, hogy ha az iskola egy színház, akkor írja le, mi a tanár, a tanulás stb. Az elemzés folyamán pedig rá kell jönnünk, miért éppen azt a fogalmat választotta a kitöltő. Ezáltal olyan tudást is megszerezhetünk, amit nem akart vagy nem tudott megfogalmazni (Vámos, 2003). A kérdőív tesztelése folyamán azonban azt vettem észre, hogy ez így nem működik a fiatal korosztálynál. Változtatnom kellett, mert egyrészt túl elvont a feladat, részükről pedig időigényes, amit nem szeretnek. Másrészt csak tippelni tudok, hogy mit miért írtak, ami nem tudományos módszer. Végül úgy hidaltam át ezeket, hogy – bár a metafora-kutatás alapesetben a nyelvészetből indul ki – képeket ajánlottam nekik, amelyek közül választhattak, melyik válaszolja meg legjobban a kérdést. Ez máris egyszerűbb, előhívja a rejtett tudást, ráadásul nyíltan tudnak felelni. Ezt követően azt kértem tőlük, hogy adjanak címet a képnek! Ezeket a címeket elkülöníthető kategóriákba soroltam az alapján, hogy mire

utalnak. Ezt a módszert alkalmaztam, amikor megkérdeztem, hogy mit gondolnak az iskoláról, annak céljáról és kívánatos céljáról.

### **A minta bemutatása**

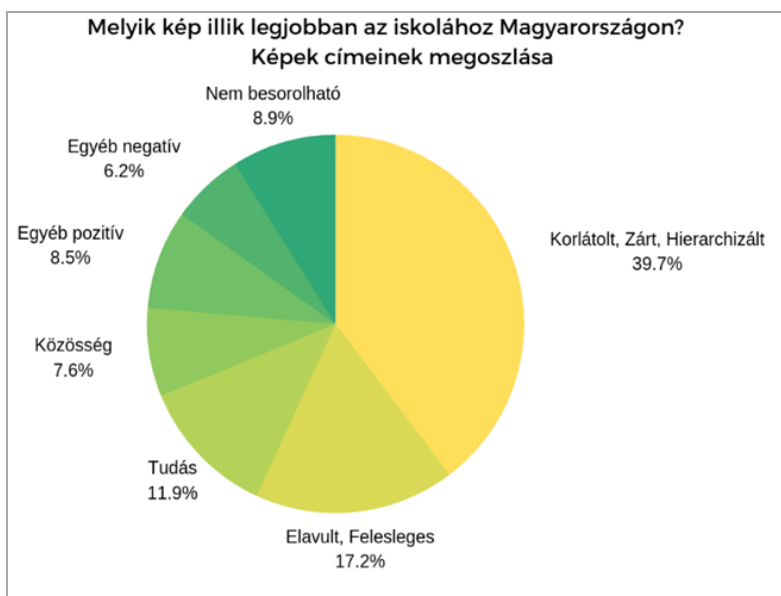
Online terjesztéssel, számtalan segítővel és munkaórával, valamint egy, ehhez a kutatáshoz fejlesztett, kérdőív-applikációval sikerült azt elérnem, hogy összesen 436 teljesen kitöltött kérdőív érkezett vissza hozzám. A nevelés-oktatás legfontosabb célcsoportját a fiatal generáció tagjai, azon belül is a diákok alkották. Összességében a kitöltők 69,9 százaléka nyilatkozott úgy, hogy a megkérdezés pillanatában iskolába jár. Életkor alapján pedig négy fő csoportra bontottam a teljes mintát. Az első korosztályba tartozók - akiknek a válaszaik kevésbé relevánsak, akik még nincsenek 14 évesek - nem alkotják elsődleges célcsoportját a kutatásomnak. Számosságuk nem befolyásolja annak eredményét, hiszen mindössze hárman töltötték ki az ívet. A következő korosztály a 14-20 évesek csoportja. Ők jelenleg a köznevelés résztvevői, és már elég érettek ahhoz, hogy meg tudják ítélni azt. Vagy ha már nem járnak iskolába, akkor is nagyon friss emlékeik vannak arról. 178-an küldtek el a kérdőívet ebből a korcsoportból, közülük pedig 160-an (89,9%) nyilatkoztak úgy, hogy jelenleg iskolába járnak. Hozzájuk szorosan kapcsolódik az eggyel idősebb korosztály, a 20-25 évesek csoportja, akiknek többnyire már csak emlékeikben él az iskola, de még mindig eléggé fiatalok ahhoz, hogy könnyen felidézzék azt. 151-en töltötték ki a teljes kérdőívet, közülük pedig 115-en voltak tanulók a megkérdezés időpontjában. Végül a 25 év felettieket soroltam külön kategóriába - ők jogilag sem lehetnek a köznevelés résztvevői, illetve amióta elhagyták a középfokú oktatást, nagy változások történhettek, emlékeik is halványabbá válhattak. A csoport nagysága még itt is jelentős, 103 főt tesz ki, és közülük mindössze 25-en jártak iskolába a kérdőív kitöltésekor. Rákérdeztem még a kitöltők tanulmányi eredményeire, a kérdés alapján elkülönítettem a legjobb tanulókat, akik úgy nyilatkoztak, hogy legalább 4,5-ös átlaggal rendelkeznek. Az ő számosságuk 123 fő volt, amely az összes megkérdezett 28,3 százalékát tette ki.

A válaszok gyűjtésének időpontját is meg kell említenem. Erre én a 2019. június 10-e és 22-e közötti intervallumot választottam, mert ez közvetlenül a tanítás befejezése után van. Így még aktívan élhetnek az iskolában szerzett benyomások a kitöltőben, viszont nem kell amiatt aggódni, hogy valamilyen hátrányt szenvednek el az esetleges negatív válaszok esetén.

## A kutatási eredmények bemutatása

Ahogy említettem, a cél kijelölését meg kell előznie a jelenlegi állapot feltérképezésének. Ahhoz, hogy a „mi legyen a nevelés-oktatás ideális célja” kérdésre megtaláljuk a választ, onnan kell kiindulnunk, hogy hol tartunk most. Aki tanít bármilyen iskolában, az már előre sejtheti, hogy nem lesznek hízelgő válaszok, de ezek az eredmények még egy gyakorlott pedagógust is szíven fognak ütni.

A kitöltők véleménye az iskoláról, a metafora-kutatás alapján, a következő ábrán látható (1. ábra):



1. sz. ábra: Melyik kép illik az iskolához? Címek megoszlása. (N=435)

A korlátolt, zárt, hierarchizált csoporthoz illő címet 173 kitöltő írt. Ha ebbe beleszámítjuk az *elavult, felesleges* (75 cím), valamint az *egyéb negatív* (27 cím) kategóriákba sorolt válaszokat is, akkor látható, hogy a válaszadók nincsenek jó véleménnyel az iskolák jelenlegi működéséről. Besorolható pozitív válaszként legtöbben a *tudás* csoportba illeszthető címet adtak, 52 alkalommal. 33 cím a közösségre vonatkozott, 37 pedig az *egyéb pozitív* megjegyzéshez került. 39 válasz pedig egyikhez sem illett. Összesítve: a válaszadók 60,3%-a elmarasztalóan gondolkozik az iskoláról, és csupán 26,1%-a társít hozzá dicsérő címetek. A válaszadók 39,7%-a az iskola túlzott kötöttségeit emelte ki, valamint annak zártságát, korlátozó jellegét nehezményezte.

A kutatás módszertana tökéletesen bevált. Metafora-elemzéssel megismertük a kitöltők véleményét, ami nem éppen hízelgő. A célt még meg sem fogalmaztam teljesen, de már

látható, hogy nem lesz egyszerű elérni. Jókora hátrányt szedett össze az iskola az elmúlt időszakban.

A következő körben is ugyanazt a képválasztásra, címadásra alapuló módszert követtem. Az iskola valósnak vélt és kívánatos céljaira vonatkozó kérdésekre adott válaszokat egy közös táblázatban szeretném szemléltetni. (1. táblázat). Így nemcsak külön-külön elemezhetjük a kapott eredményeket, hanem egyszerűen össze is tudjuk hasonlítani azokat.

A kategória neve	Szerinted mire nevel az iskola?		Szerinted mire KELLENE, hogy neveljen az iskola?	
	darab	százalék	darab	százalék
Tudásra	41	9,4	51	11,7
Sikerre, boldogságra, életre	60	13,8	313	71,8
Pénzszerzésre, munkára	37	8,5	43	9,9
Emberi erőforrásnak	139	31,9	2	0
Céltalan, haszontalan	50	11,5	1	0
Kárt okoz	60	13,8	4	0,9
Nem besorolható cím	49	11,2	22	5
Összesen	436	100	436	100

1. sz. táblázat: Az iskola céljához adott képcímek megoszlása (N=436)

Ennél is szembeűnőbbek a különbségek, ha egyetlen grafikonra rajzoljuk a válaszok megoszlását (2. ábra):



2. sz. ábra: Mire nevel és mire kellene nevelnie az iskolának? Címek megoszlása. (N=436)

Amennyiben a *Mire nevel?* kérdésre kapott válaszokat nézzük, az első három kategóriába eső címeket tekinthetjük pozitívnak. Ezeket a válaszadók mindössze 31,7 százaléka írta, ami további elemzés nélkül is példázza, hogy mi a véleménye a társadalomnak az iskola nevelési céljait illetően. A képet tovább árnyalja, hogy a megkérdezettek 31,9 százaléka úgy véli: az iskola célja a gondolkodásra képtelen emberi erőforrás gyártása. Ez az arány magasabb, mint az előző három kategóriába sorolható címeknél összesen! Ami még ennél is elszomorítóbb, hogy a válaszadók 13,8 százaléka olyan címet adott, amely szerint az iskola egyáltalán nem fejleszt, sőt kárt okoz! A nem besorolható válaszok aránya itt 11,2 százalék volt.

Ha megfigyeljük, hogy hány válaszadónál egyezik a cél és a kívánatos cél, akkor 58 embert tudunk összeszedni! Hihetetlenül kicsi a számosság, jóllehet azt még meg sem kérdeztük, hogy az 58-ból mennyien gondolják azt, hogy ezt a célt képes is elérni az iskola.

Ráadásaként hadd emeljek ki, egy különös részletet. Az oktatás területén kiemelten fontosnak tartják a tudást, a tanulmányi versenyeket, az érettségi átlagokat, a kitűnő tanulókat, a Nobel-díjasokat. Szeretném, ha a tisztelt olvasó rögzítené magában: azon kitöltők száma, akik szerint az iskola kívánatos és valós célja is a tudás, csupán 2,1 százalék! Kilenc ember nyilatkozott így. Szerintem érdemes egy pillanatra ezt megfontolni.

A következő kérdésnél, amellyel arra kerestem a választ, hogy mi az iskola kívánatos célja. A kitöltők hozzávetőleg tizede a tudást (11,7 százalék), illetve a pénzszerzést (9,9 százalék) tartotta fontosnak. Ezek a számok azonban eltörpülnek a boldogság mellett, ami csak a megkérdezettek 71,8-a százalék szerint kívánatos cél! A statisztikában elfogadott tézis, hogy ha egy ennyire kiugró eredményt találunk, akkor kételkedjünk benne. Előfordulhat, hogy egyes csoportok markáns véleménye torzítja az eredményeinket, ezért ezeket megnéztem a válaszadók egyes részhalmazaira bontva is. Az az eredmény jött ki, hogy akik jelenleg is iskolába járnak, 73,7 százalékban választották a boldog élethez kapcsolódó címet. Ők 25 évesek vagy fiatalabbak, 72,6 százalékban. És külön vizsgáltam a legjobb tanulók csoportját, náluk 74 százalék válaszolt így. Ebből látszik, bármilyen részhalmazt tekintve, hasonló eredményt kapunk, mindegy milyen a tanulmányi eredmény, mennyi az életkor, hogy jár-e most is éppen iskolába valaki. Konszenzust találtam abban, hogy a legfontosabb célja a nevelésnek, az iskolának, egy szóval nekünk, hogy boldogok legyenek a diákjaink.

Az empirikus kutatás révén megtudtuk, hogy mi az az érték, amire eddig csak homályos utalásokat kaptunk; hogy mit jelent, amit egyesek érdek, szükséglet vagy hasonló fogalmakkal határoznak meg. Ez nem más, mint a boldog élet. Nem a tudás, nem a pénzszerzés, nem a szakemberek képzése, de még csak nem is a hazafias nevelés.

Összegezve elődeink és a társadalom által támasztott minden kritériumot, a célunk a következő kell, hogy legyen: A nevelés-oktatás folyamatában, és azt követően, az abban résztvevők kapjanak meg minél több feltételt a boldog élethez egyénileg és közösségeként is! Ebben benne van minden összetevő. Egyszerű, mégis általánosan alkalmazható.

### Összegző gondolatok

Szeretném, ha minden gyerek nevelése megfelelő színvonalú lenne Magyarországon. Szeretném, ha a tananyag, az eszközök, az iskolarendszer, a tanáraik mind az ő érdekeiket szolgálnák. De ezek közül csak egy tényezőt lehet azonnal és hatékonyan fejleszteni, egyre van ráhatása minden pedagógusnak: saját magára. Ha pedig ezt szeretnénk fejleszteni, akkor két tényező megismerésével kell kezdenünk. Tudnunk kell, hol tartunk, emellett látnunk kell magunk előtt a célt. Tanulmányomban ezeket vizsgáltam azzal a szándékkal, hogy egyszerre legyen benne a kutató-elemző szemlélet, és a dolgozó tanár gyakorlati felhasználhatóság iránti igénye is. Így sikerült megfogalmaznom a nevelés-oktatás ideális célját. Szeretném hinni, ha valaki velem tart ezen az úton, amelynek most kijelöltem az irányát, akkor nem csak jobb pedagógus lesz, hanem hivatásával elégedett, boldog ember is!

### BIBLIOGRÁFIA

- Bábosik, I. (2004). *Nevelélmélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bicsák, Zs. Á. (2014). *Vált(ak)ozó olvasatok Johann Friedrich Herbart pedagógiájának hazai recepciójában*. [Doktori értekezés] Debreceni Egyetem, Debrecen
- Pukánszky, B. és Németh, A. (1996) *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kiefer Ferenc (2000). A kognitív nyelvészet: új paradigma. In: Pléh, Cs., Kampis, Gy. és Csányi, V. (Ed.): *A megismeréskutatás útjai*. (p. 123). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kissné Zsámboki, R. (2013). Célestin Freinet vence-i iskolamodellje régen és ma. In: Németh, A. és Pirka, V. (szerk.) *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében* (pp. 395–409). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kissné Zsámboki, R. (2015). *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában*. Pécs: Edenscript Kft.
- Vámos, Á. (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*. 13. évf. 4. sz. pp. 109-

SZLÁDOVICS, BÁLINT

IDEAL GOAL OF THE PEDAGOGUE IN THE HUNGARIAN PUBLIC EDUCATION

*No other profession is more important than that of a pedagogue. That is why it is important to increase the quality continuously. The initial point of it is to know where we are and to what extent we can be satisfied with our occupation's result. Furthermore, we also have to examine in which direction we should develop. In the first part the study systematizes the accepted thesis on the topic. Afterwards, research, made by a metaphor research method, is introduced with the help of an online application (N=436) and its result. From this we can get to know the participants' demands, especially those of the students in public education. We can learn what they think about the activities of the school, its meant and ideal aims and objectives. Finally, the paper drafts these aims and objectives in order to make the adequate steps towards improvement.*

## RECENZIO

DOI: 10.17165/TP.2019.3–4.19

**A kétnyelvű nyelvi valóság komplex megismerésének útjai**

**Tódor Erika Mária: Hétköznapi kétnyelvűség** : nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban. Ráció Kiadó – Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, Budapest, 2019. 251 p. ISBN 9789638798466

A „hétköznapi” címet viselő kötet a kétnyelvű lét olyan - legkevesbé sem hétköznapi – aspektusait tárgyalja, mint a nyelvi tájkép, a nyelvhasználati szokások vagy a nyelvi identitás, betekintést engedve a többnyelvű nyelvi valóság jelenségeibe. A sorok a kisebbségi lét életképeit, az egyén által megélt nyelvhez kötődő történeteket a környezet és a társadalmi-politikai közegbe ágyazva villantják fel.

A tanulmánykötet egy több szakaszból álló, öt évet felölelő empirikus kutatás eredményeinek összefoglalója. A szociolingvisztikai, alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai írásokban a hangsúly a globális trendek lokális megnyilvánulásainak bemutatására helyeződik. A szerző kiemeli, hogy mivel a nyelv absztrakt rendszere nem vonatkozatható el a gyakorlattól, kontextuális megértéséhez elengedhetetlen az interdiszciplináris megközelítés és annak fogalomtára, amely a fejlődő egyén nyelvi megnyilvánulásainak holisztikus megragadását teszi

lehetővé. Az értelmezési keret szélesítését a nyelvi magatartás dinamikus volta, illetve digitális kommunikációba ágyazottsága is indokolja. A nyolc tanulmány ilyen módon lehetőséget kínál a kialakult aszimmetrikus kétnyelvű viselkedés értelmezésére, fókuszba helyezve az erdélyi magyarság iskolaszintű nyelvhasználatának jellegzetességeit az adatok tanulságai és a fejlesztési lehetőségek összefüggésében.

A kutatási téma dinamizmusa a módszerek szintjén is tetten érhető, hiszen alapegysége a multimodális szöveg (írott szöveg, képi anyag), melynek elemzése, értelmezése egy integrált kutatási modell megtervezésével történt. A kötet a nyelvi tájkép, valamint az iskolai nyelvi tájkép fogalmainak definiálásával indít, majd a romániai magyar tannyelvű iskolában betöltött szerepüket mutatja be a jelen és a közelmúlt vonatkozásában. A szerző ebben a térben helyezi el a személyiség nyelvi dimenziójának alakulását. A tanulmánykötet



fejezetei az összegyűjtött adatok egy-egy részkerdését bontják ki.

A kötet fókuszában elsőként a nyelvi tájkép megismerése, kutatása áll. Lévén egy új alkalmazott nyelvészeti kutatási területről van szó, holisztikus megközelítése dinamikus kutatási paradigmák és módszerek integrált alkalmazását teszi szükségessé. A szerző kiemeli, hogy az oktatási intézmények vizuális nyelvhasználatának megfigyelése új keretet teremt a mindennapi létformák nyelvi dimenziójának értelmezéséhez, hiszen rávilágít a nyelvhasználat mögött rejlő nyelvi ideológiák, illetve a nyelvi hierarchia jelenlétére, felfedi az intézmény értékrendjét és egyúttal információval szolgál a tanárok és diákok önismeretéről is.

A nyelvi tájkép kutatásának kiindulópontja a megfigyelés volt, mely során az iskolai környezetben látható elemek kerültek dokumentálásra. A megfigyelés elsődleges szempontjai, többek között, a jelen lévő nyelvek aránya, a nyelvi regiszterek megjelenési formái, a regionális nyelvi identitás sajátosságai és a rejtett tanterv voltak. Ezt követően került sor a diákokkal szervezett fókuszcsoporthoz beszélgetésre, illetve az iskolaigazgatókkal, tanárokkal, ügyintézőkkel készült szociolingvisztikai interjúkra, melyek tartalomelemzése a jelentősebb témakörök mentén történt.

Az iskolai nyelvi tájkép múltjának és jelenének feltárásáról szóló fejezetrészben az olvasó választ kap arra a kérdésre, hogy egy

adott kor politikai, társadalmi jellemzői miként alakították az iskolai tér üzeneteit. Fény derül a pedagógusok vélekedésére az iskolai tárgyi környezetnek az oktatási kultúra kialakításában betöltött szerepét, valamint az iskolai vizuális nyelvhasználat jelenleg betöltött funkcióit illetően is.

A következő témakörben a nyelvi viselkedés és az énkép fogalom-meghatározásait követően a szerző felhívja a figyelmet a két- és többnyelvű egyén nem egy nyelvű szemléletből történő megközelítésének jelentőségére, hiszen az egyén és élettere egy folyamatosan változó, vagyis dinamikus közegben alakul. Mivel a nyelvválasztási tapasztalatok ugyancsak visszahatnak az egyén identitásának alakulására, a nyelvi magatartásformák feltérképezése és kontextualizálása elengedhetetlen a holisztikus megértés érdekében. A nyelvhasználati tapasztalatokat érintő alfejezetben a szerző a nyelvi én három szimbolikus tere (család, közvetlen környezet és digitális kommunikáció) mentén vizsgálódik, s ez alapján mutatja be a minta két- illetve többnyelvű profiljait. A nyelvhasználatról szóló vélekedések feltárása során, az adott nyelvek a beszélők által hasznosnak illetve szépnek ítélt volta hozzásegít a nyelvi énkép érzelmi és értelmi dimenziójának árnyaltabb megismeréséhez, indirekt módon értékes információt szolgáltatva a jelenséggel szoros összefüggésben álló nyelvválasztásról és nyelvhasználatról. Az

alfejezet további része a kutatásban a nyelvi viselkedés szempontjából olyan jellemzőnek vélt viselkedésformákat tár fel, mint a kommunikációs kudarc, a nyelvi lapszus, a nyelvi hiány, a kommunikációs szorongás vagy a nyelvközi tudatosság. A szerző kiemeli, hogy a második nyelvnek való kitettség nagymértékben befolyásolja a különböző nyelvi viselkedésformákat.

Az egyén szocializációjában ugyancsak kitüntetett helyen szerepel az iskola, melynek megválasztásával egyúttal identitásformáló életteret is választunk. A kötet ezen fejezete a romániai magyar tannyelvű iskolák osztálytermi nyelvhasználatának néhány sajátosságát mutatja be. Az első tanulmány az osztálytermi interakciók vonatkozásában külön figyelmet szentel a nyelvek elrendeződésének és előhívásának sajátosságaira, megkülönböztetve egynyelvű, célnyelv-domináns kétnyelvű vagy anyanyelv-domináns kétnyelvű osztálytermi interakciókat. Rávilágít továbbá arra is, hogy egyes nyelvhasználati jellemzők állandósult kapcsolatokká alakulhatnak, s ezek a nyelvi rutinok, amelyek állandó ismétlődésük folytán természetesebbnek tűnnek, függetlenek a nyelvi környezettől. A fejezet második tanulmánya a 2011-ben történt tannyelvhasználati törvény módosításából adódó változásokkal, változtatásokkal foglalkozik. A törvény lehetővé tette az addig román nyelven oktatott Románia történelme és földrajza tantárgy magyar nyelvű oktatását,

mely pedagógiai, módszertani és tannyelvhasználati módosításokat is eredményezett. A szaktanárok bevonásával, és meglátogatott tanórák tapasztalatai során a szerző arra a következtetésre jutott, hogy a tanárok több okból is lelkesedéssel fogadták a tannyelv-váltás lehetőségét. A történelem és földrajz tantárgyak anyanyelven tanítása egyfajta interpretáció is, tehát szimbolikus értékkel bír. A tannyelv-váltás lehetősége nem csupán nyitottabbá tette a tanárokat, és lehetőséget teremtett a gyakorlatias nyelvhasználatot, funkcionalitást szem előtt tartó szelektálásra, de önmegfigyelést is eredményezett. A reflexiók értékes információt szolgáltatnak a nyelvhasználók nyelv választási döntéseiről, világlátásáról, nyelvi értékítéletéről is. Ugyanakkor a szerző kihangsúlyozza, hogy a kétnyelvű létet jellemző olyan külső tényezők, mint a nyelvek elsajátításának módja, tárolása, a nyelvi környezet és a kommunikációs igény, nem hagyhatók figyelmen kívül a kétnyelvű egyén nyelvhasználatának megfigyelése során. A kettős nyelvű megnyilatkozások megítélését illetően arra a következtetésre jut, hogy bár a mindennapi nyelvhasználat során a beszélők a praktikumra és gazdaságosságra törekednek, legtöbbször elutasítja a kódváltást.

Az utolsó fejezet olyan gyakorlatban alkalmazható kísérleteket és kezdeményezéseket mutat be, melyek a kutatási tapasztal-

talatok és dokumentált nyelvi valóság tükrében körvonalazódtak. E módszertani újítások bevezetése folytán a külső környezet vizuális nyelvhasználata az oktatás tárgyává válik. Az iskolai nyelvi tájkép (mint nyelvtanulási eszköz) lehetőségeinek felvázolását követően, a beszélt és írott nyelvi produkciók elemzése során kidolgozott eljárások kerülnek bemutatásra. A projektek kidolgozása egyetemi hallgatók, tanárjelöltek bevonásával történt ugyan, de a nyelvpedagógiai projekt kivételével, alkalmazásuk általános iskolai 7. és 8. évfolyamos tanulók esetén is megvalósítható.

Az írások szakirodalmi alátámasztása sokoldalú, a legfrissebb tudományos munkákat is felvonultatja. A kötet végén az empirikus kutatás angol, illetve román nyelvű összefoglalója is megtalálható, elérhetővé téve

azt az idegen nyelvű olvasóközönség számára is. A részleteiben gazdag képek, az áttekinthető táblázatok és ábrák, valamint a szemléltető példák tovább segítik a szerzői gondolatok követését, értelmezését.

Habár a tartalomjegyzék alapján a tanulmányok az említett három fő témakörre csoportosulnak, ezek szoros összefüggése az olvasótól komplex látásmódot kíván. Kellő háttérismerettel azonban a tanulmányok önmagukban is olvashatóak, ezért a könyvet a téma szakértőin kívül haszonnal forgathatják a felsőoktatási intézmények nyelvszakos, tanár szakos hallgatói, gyakorló pedagógusok, valamint a jelenség dinamikáját mélységében megismerni vágyó egynyelvű nyelvfeldolgozás-nyelvprodukción területén járatos szakemberek.

**SÁNTHA-MALOMSOKI ÁGNES<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> PhD hallgató; Pannon Egyetem MFTK Többynnyelvűségi Doktori Iskola; *santha.m.agnes@gmail.com*

# KÖZNEVELÉSI KÖRKÉP

## VÁLOGATÁS A SOPRONI TANKERÜLETI KÖZPONT ANTISZEGREGÁCIÓS MUNKACSOPORTJÁNAK ÍRÁSAIBÓL

DOI: 10.17165/TP.2019.3-4.20

**HORVÁTH LÁSZLÓNÉ<sup>1</sup>**

### **Hiánypótló szakmai együttműködés az iskolai integrációban**

*Kísérleti, többségi tantervű, kislétszámú osztály indult Sopronban, hogy megkönnyítse a tan-kötelezett, ép intellektusú, autizmus spektrumzavarral, kevert fejlődési zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral élő tanulók iskolakezdését. A tanulócsoport létrehozásának célja, hogy fokozatos integráció révén olyan pedagógiai gyakorlat alakuljon ki az ellátórendszerben, amely elősegíti az érintett tanulók későbbi zavartalan beilleszkedését. Az egyedülálló kezdeményezés, amely egyszerre biztosítja a korai nevelés-oktatás terén szükséges sérülésspecifikus támogatást, ugyanakkor a tanulók fejlettségének megfelelően lehetőséget ad a többségi kortárs iskolai csoportokba való átjárhatóságra, a Soproni Tankerületi Központ, a Soproni Kozmutza Flóra Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, a szülők által választott általános iskola és a szülők négyoldalú szakmai együttműködésének eredményeképpen valósul meg.*

#### **Bevezetés**

Az Európai Unió kiemelt feladatként kezeli a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók esélyegyenlőségének megvalósulását a nevelés-oktatás folyamatában. Ennek megfelelően országunkban is kialakult egy méltányos oktatási rendszer, amely folyamatos felülvizsgálatot és fejlesztést igényel. Bármennyire is azonosulunk az inkluzív szemlélettel, az integrációs törekvések gyakorlati megvalósítása számos kihívás elé állítja az intézményeket. Emellett figyelniük kell arra a tényre, hogy a közoktatási intézményi adatbázisok az ezredforduló óta a gyermekkorú populáció körében növekvő számú és arányú autizmus spektrumzavarral élő népességet mutatnak (Keszi és mtsai, 2019). Bár a befogadó többségi iskolák száma dinamikusan nő, a tendencia alakulása Sopron és kistérsége vonatkozásában is komoly kihívás elé állítja a gyógypedagógiai

<sup>1</sup> intézményvezető; Soproni Kozmutza Flóra Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola; [igazgato@kozmutza.hu](mailto:igazgato@kozmutza.hu)

intézmények ezen területen (is) képesítést szerzett pedagógusait. Az iskolás korosztályba tartozó autizmus spektrumzavarral (Autism Spectrum Disorder – ASD) élő tanulókat befogadó tanintézetek egy része integrált, más részük gyógypedagógiai tanterv szerint végzi oktató-nevelő munkáját. Ennek megfelelően, a gyermekek egy része integrált körülmények között tanuló autizmus spektrumzavarral élő tanuló, akik többségi oktatási intézményekbe járnak, másik részük pedig kifejezetten gyógypedagógiai oktatásban, fejlesztésben részesül, ők speciális fogyatékkossággal élők számára fenntartott intézmények tanulói.

A Soproni Tankerületi Központ fenntartásában működő intézményekben is megnövekedett arányban jelentkezik az ép értelmű, autizmus spektrumzavarral diagnosztizált tanulók beiskolázása, ami az érintett intézmények számára egyre nagyobb kihívást jelent a feladatellátás terén. Mi, az EGYMI szakemberei, érintettek vagyunk e problémák megoldásában, változások létrehozásában, új pedagógiai módszerek kidolgozásában. A többségi iskolákkal együttműködve olyan pedagógiai gyakorlatot alakítottunk ki, ami az integráció folyamatában, az iskolai rendszerben a továbbjutási esélyek növelését segítheti elő, biztosítva az intézmények nyitottságát, az ellátórendszer átjárhatóságát az autista tanulók számára is.

Az érintett célcsoportba tartozó gyermekek ellátásában megoldást jelenthet a Soproni Tankerületi Központ országos viszonylatban is úttörőnek számító kezdeményezése. Az ép intellektusú ASD tanulók számára alsó tagozatos évfolyamokon az EGYMI indít integrációra felkészítő kislétszámú osztályt a szükséges szakmai feltételek megteremtésével. A gyógypedagógiai asszisztens támogatásával működő kéttanáros modell biztosítja a többségi tanterv szerinti haladás mellett a sérülésspecifikus gyógypedagógiai megsegítést. Ezen ellátási forma eredményességét arra alapozzuk, hogy az EGYMI-ben található meg azok a szakemberek, akik az újító kezdeményezésben szaktudásukkal, speciális eljárások alkalmazásával, eredményesen átsegíthetik az autista gyerekeket a korai nehézségeken, valamint a nevelés-oktatás terén támogatásukkal elérhetik, hogy az alsó tagozatos tanítási szakasz végéig, fejlettségüknek megfelelően beilleszthetők legyenek a kortás iskolai csoportokba.

A gyermekek fogadásához, integrációjához szükséges oktatási és nevelési feltételek megteremtésén túl, a megvalósulás sikeréhez hozzájárult a Soproni Tankerületi Központ támogatása, elkötelezett hozzáállása. A szükséges erőforrások összegyűjtése, valamint az alapos helyzetfeltáró és helyzetértékelő munka mellett, a szülőkkel való szoros együttműködés alapján készítették elő a projekt megvalósítását. Az oktatás formális keretek között működik, amely időben hosszabb távon garantálja a program zavartalan működését, és egyben biztosítja a tanulók szülei által megjelölt többségi intézményekbe való későbbi befogadást. Az érintett szülők támogató hozzáállásával az engedélyeztetés folyamata a tanévkezdésig sikerrel zárult.

### **A szakmai háttérrel adó intézmény bemutatása**

A Soproni Kozmutza Flóra Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola, eltérő tanterv szerint oktató, többcélú gyógypedagógiai intézmény, amely lassan két évtizede foglalkozik ASD tanulók nevelésével-oktatásával. Általános iskolai, készségfejlesztő iskolai és szakiskolai tagozaton végzi a tanulásban akadályozott, enyhe értelmi fogyatékos (autizmus spektrumzavar, egyéb pszichés fejlődési zavar, érzékszervi fogyatékos – hallási fogyatékos, látási fogyatékos) és az értelmileg akadályozott/középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek, valamint a súlyosan halmozottan sérült tanulók nevelését és oktatását (Pedagógiai Program, 2019).

Egységes gyógypedagógiai módszertani intézményként feladata a SNI gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése a többségi óvodákkal, iskolákkal való együttműködésben. Mára Sopronban és kistérségében intézményünk gyógypedagógusai és utazópedagógusai látják el mind a szegregáltan, mind az integráltan nevelt és oktatott gyermekek, tanulók többségét. Miután évről-évre az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók létszámának folyamatos növekedése tapasztalható, célunk, hogy iskolánk az ASD gyermekek fejlesztése tekintetében is gyógypedagógiai központtá váljon.

Az idei tanévben 38 fő autizmus spektrumzavarral diagnosztizált gyermek nevelését-oktatását végzi az intézmény, illetve hozzájárul eredményes fejlesztésükhöz az utazó gyógypedagógusi hálózat útján. Az oktatást integrált keretek között, az adott osztályoknak megfelelő tanulócsoportokban végezzük, ezért kiemelt feladatunknak tekintettük, hogy a fejlesztő munkára megfelelő felkészítést biztosítsunk iskolánk pedagógusai számára. E speciális területnek megfelelő szakképzettségű pedagógusok alkalmazása jelenleg országos szinten sem tekinthető megoldottnak. Iskolánkban szakirányú továbbképzés keretében biztosítjuk, hogy valamennyi osztályfőnök, valamint az utazó gyógypedagógusok, illetve az asszisztensek megfelelő ismereteket, kamatoztatható tudást szerezhessenek az autizmus spektrumzavar legfontosabb sajátosságairól (Pedagógiai Program, 2019).

E szakmai tőkét a nevelés-oktatás gyakorlatában felhasználva fejlesztettünk új módszertani megoldást az autista tanulók gördülékeny beiskolázására.

## **Integrációra való felkészítés az EGYMI-ben**

Szervezeti és szakmai fejlesztés megvalósításával, az általános iskolai tagozaton 2019/2020. tanévtől felmenő rendszerben, új alapfeladatként látja el az intézmény - többségi tanterv alkalmazásával - 1-4. évfolyamon az ép intellektusú, integráltan nem oktatható, autizmus spektrumzavarral (BNO F84) diagnosztizált gyermekek, tanulók általános iskolai nevelését-oktatását. A kis csoportos nevelés-oktatás célja elsősorban a tanulók integrációra való felkészítése.

Az új osztály indítását gondos előkészítő munka előzte meg. Az óvodákkal történt egyeztetést, a beiskolázásban érintett gyermekekkel kapcsolatos információk összegyűjtését megkönnyítette, hogy az óvodai feladatellátást iskolánk utazó gyógypedagógusai végezték. A fenntartó tankerületi központ biztosította a feladat ellátásához a szükséges tárgyi (berendezés, autizmus specifikus fejlesztő eszközök), valamint humán erőforrás feltételeket.

A tanulást támogató környezet létrehozásához az oktatási feltételeket a feladatnak megfelelően alakította ki az intézmény: a kis létszámú osztály számára egymásba nyíló termeket biztosít, így szükség szerint akár el is vonulhat a tanuló, ha valamilyen okból nem szeretne a többiekkel egy helyiségben lenni. A tantervi tartalmakon túl, a szakértői bizottság véleményében foglaltak szerint biztosítunk gyógypedagógiai ellátást a tanulók számára. Egyéni és kis-csoportos fejlesztő foglalkozások keretében autizmus specifikus komplex gyógypedagógiai fejlesztést, logopédiai fejlesztést, zeneterápiát, Ayres-terápiát, kutyaterápiát nyújtunk (Pedagógiai Program, 2019).

A választott többségi kerettanterv adaptálásával elkészült az iskola helyi tanterve, amelynek megalkotása során szem előtt tartottuk mindazokat a követelményeket, amelyek megvalósítása elengedhetetlen a sajátos nevelési igényű, ép intellektusú, ASD tanulók fejlesztésében, és a rendelkezésre álló időkeretben, az iskola szervezeti keretei között eredménnyel megvalósíthatók. Kiemelt feladatunknak tekintjük a tanuláshoz nélkülözhetetlen pszichés funkciók fejlesztését. Figyelünk bizonyos lelki zavarokat mutató tünetekre is, az iskolapszichológus segítségével próbáljuk megoldani ezeket a problémákat. Nagyobb hangsúlyt kap a helyes tanulási, magatartási, viselkedési szokások kialakítása, megerősítése. Az önálló tanulást speciális eszközökkel támogatjuk. Kihívásként tekintünk a feladatra, amelynek megvalósításával azt kívánjuk elérni, hogy az iskolai szabályrendszer elfogadtatása, szokásrend kialakítása, megszilárdítása mellett, a tanulók akadémiai képességeinek fejlesztésével, a szociális és kommunikációs képességeinek fejlesztése útján, a 3-4. osztály végére készen álljanak a többségi intézményrendszerben történő integrált oktatásra. A tanulók számára az egyéni sajátosságok

figyelembevételével, a fejlődési pálya tükrében, fokozatos beszoktatás útján, folyamatos integráció biztosítását tervezzük. Munkánk során kiemelten ügyelünk arra, hogy egyensúlyt teremtsünk a gyermekek teljesen védett környezetben történő fejlesztése, és a biztonságos beilleszkedésük érdekében megtenni szükséges fokozatos és folyamatos előrelépések között, hogy a gyermekek számára ne legyen megterhelő a folyamat, ne okozza tüneteik súlyosbodását.

Az autista gyermekek szülei rendkívül nagy hatással lehetnek a gyermek sikeres iskolai oktatására és nevelésére. A szülőkkel való további eredményes együttműködés nélkülözhetetlen a felmerülő nehézségek leküzdéséhez, a zökkenőmentes, nagyobb problémák nélküli beilleszkedéshez. Az iskola és a szülők között olyan ideális kapcsolat megteremtésére törekszünk, amelyben a közös cél elérése érdekében, a nevelési feladatok optimális megvalósítása során, pedagógusaink partnerként számíthatnak a szülők segítő hozzáállására. Különös gondot fordítunk a szülők folyamatos tájékoztatására gyermekük személyiségfejlődéséről, tanulmányi előrehaladásáról, elért eredményeiről, további lehetőségeiről. A legfontosabb feladat a felmerülő problémás helyzetek együttműködésen alapuló megoldása, ami a felek részéről rugalmasságot követel, a másik oldal érveinek, szempontjainak megismerését igényli, az elzárkózás helyett együttes munkára törekvést követel meg. A szülőkkel való rendszeres kapcsolattartás érdekében szülőklubot működtetünk, ahol tanácsot adunk számukra a gyermekük otthoni foglalkoztatásával kapcsolatban, nagy hangsúlyt helyezve a szülők által felvetett problémák kezelésére.

### **A sikeres megvalósítást támogató intézmények közti kooperáció**

Iskolánk az integritás elvét követve folyamatos kapcsolatot tart a többségi iskolákkal. A tanulók visszaintegrálása tekintetében, kiemelt feladatunk a fogadó intézményekkel való szoros kapcsolattartás, együttműködés és szakmai segítségnyújtás a sikeres beilleszkedés elősegítése érdekében. A közös gondolkodás kialakítása jegyében, szakmai dialógust folytatva igyekszünk számukra módszertani segítséget nyújtani. Az utazó gyógypedagógusi ellátás területének is egyik kiemelt feladata - az SNI tanulók rehabilitációs fejlesztése mellett - az integráló pedagógusokat, intézményeket támogató tevékenység. Az integrált nevelés támogatásában, új szerepkörben is meg kell felelnünk, hiszen a tanári szerepet fokozatosan kiegészíti a tanácsadói, terapeuta, szolgáltatói, szupervizori szerepkör. E komplex tevékenységrendszer tervezéséhez segítségnyújtási protokoll kialakítására törekszünk.



## Feladataink a jövőre nézve

Célunk, hogy az intézményünkre vonatkozó törvényi előírásoknak megfelelően, az iskolával tanulói jogviszonyban álló gyermekek az életkoruknak, fejlettségi állapotuknak, szükségleteiknek megfelelő teljes körű pedagógiai, gyógypedagógiai ellátást kapjanak: mind a tanórán, mind a tanórán kívüli egészségügyi és pedagógiai rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozásokon, a tehetséggondozás terén, valamint a gyermekvédelem területén elsősorban kulturális, illetve szociális hátrányaik enyhítése érdekében.

Munkánk sikerességének a garanciája, az egyes tanuló érdekeit elsődlegesen előtérbe helyező, szakmai szempontokat érvényesítő, a pedagógiai optimizmus szellemében tevékenykedő tantestület, valamint az iskola többi dolgozójának összehangolt, átgondolt munkája, a biztonságos és barátságos iskolai légkör.

A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása-nevelése a pedagógustól folyamatos innovációt követel meg. Az inkluzív környezet megteremtése, a megfelelő munkamegosztáson alapuló együttműködés mellett a szakembereknek folyamatosan képezniük is kell magukat. Az érintett csoport felkészítése hosszú folyamat, a helyzet megoldása – a tankerületi központ támogatásával – szakmai továbbképzéssel biztosítható, amely az alkalmazott oktatási módszerekre, az oktatásszervezés lehetőség szerinti rugalmasságára, és nem utolsósorban a fejlesztésre szoruló gyermek megértésére, elfogadására készítik fel a pedagógusokat.

Egységes gyógypedagógiai módszertani intézményként több évtizedes szakmai múlttal, utazó gyógypedagógusaink támogató szakmai munkájával, specifikus rehabilitációs foglalkozások megvalósításával továbbra is az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek ellátásának támogatói maradunk. Mindent megteszünk azért, hogy a hiánypótló kísérleti módszer alkalmazása egy járható útja legyen az autisztikus tanulók sikeres iskolai integrációjának.

## BIBLIOGRÁFIA

Keszi Roland – Kiss László – Pál Judit – Papp Gergő (2019). Autista gyermekek a mai magyar közoktatásban. *Kapocs : a Nemzeti, Család- és Szociálpolitikai Intézet folyóirata*, 10. évf. 3. sz. pp. 30–46. [online] [http://www.ncsszi.hu/download.php?file\\_id=1017](http://www.ncsszi.hu/download.php?file_id=1017) [2019.szeptember 12.]

*Pedagógiai Program (2019)*. Soproni Kozmutza Flóra Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola.

ROTH GYULÁNÉ<sup>1</sup>**Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése  
a Soproni járás köznevelési intézményeiben**

*Az óvodai és iskolai szociális segítés új, kötelezően megvalósuló tevékenység, amely ágazatközi szinten biztosít szolgáltatást a nevelési-oktatási intézményekben a gyermekjóléti ellátórendszeren keresztül. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet a járási székhely önkormányzata által fenntartott család- és gyermekjóléti központoknak kötelező biztosítaniuk 2018. szeptember 1-jétől valamennyi nevelési-oktatási intézményben. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység célja a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával az óvodás- és iskoláskorú gyermekek, tanulók sikeres előmenetelének támogatása, egészségfejlesztése, veszélyeztetettségének megelőzése, a kialakult veszélyeztetettség megszüntetésében való közreműködés. További célja a szociális és a köznevelési ágazat szereplői között szoros együttműködések kialakítása. 2018. szeptember 1-jétől Sopron járásban 89 feladatellátási helyen, közel 16 ezer gyermeket érintően végzik segítő tevékenységüket a szakemberek.*

**Bevezetés**

2018. szeptember 1-jétől került bevezetésre az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység valamennyi köznevelési intézményben, a szociális és gyermekjóléti szolgáltatások bővítése, illetve a gyermekek, tanulók veszélyeztetettségének megelőzése érdekében. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet a járási székhely önkormányzat által fenntartott család- és gyermekjóléti központok speciális szolgáltatásai keretében kötelező jelleggel látják el. A feladatellátás jogszabályi alapját a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (a továbbiakban: Gyvt.), valamint a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet (továbbiakban: NM rendelet) nyújtja. Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás tényleges ellátása az adott köznevelési intézmény és szükségszerűen annak fenntartója, valamint a család- és gyermekjóléti központ között írásban megkötött együttműködési megállapodás alapján történik (Szakmai ajánlás, 2018).

<sup>1</sup> szakvizsgázott szociális munkás, igazgató; Sopron és Környéke Család és Gyermekjóléti Ellátás Intézete; [gyerko-sopron@gyerko.hu](mailto:gyerko-sopron@gyerko.hu)

## Feladatellátás a Soproni járásban, működési keretek

Sopron járásban Intézményünk, a Sopron és Környéke Család és Gyermejkölési Ellátás Intézete látja el a család- és gyermekjölési központ feladatait. E szakmai egység keretében működik az óvodai-iskolai szociális segítő szakmai csoport. 2018. szeptember 1-jétől törvény által előírt kötelezettségünk az új szolgáltatás megszervezése, elindítása és működtetése. A segítő munka módszertani megalapozását az EMMI által kiadott „Szakmai ajánlás” adja, amelyhez csatlakozik az Oktatási Hivatal által készített, a köznevelési intézmények ezirányú feladatait rögzítő szakmai dokumentuma is.

A feladatellátás kiterjed a járás valamennyi településére, annak fenntartótól függetlenül valamennyi köznevelési intézményére, így ez illetőségi területünkön 76 intézményben 89 feladatellátási helyet jelent. Sopron járásban a hivatalosan közzétett adatok szerint 15 736 gyermek – tanuló szerepel a központi nyilvántartásban.

Intézményünk pályázati forrásból egy pilot program részeként már 2017. július 1-jétől működtetett óvodai-iskolai szociális segítést Sopron város és közvetlen vonzáskörzete 17 intézményében. Ez felkészülésnek tekinthető a bevezetett ellátáshoz, de így is nagy feladat volt a teljes ellátóhálózatban elindítani az új szolgáltatást. A Szakmai ajánlás szerint elvárás volt, hogy 2018. december 31-ig valamennyi intézménnyel történjen meg a kapcsolatfelvétel, készüljön el a szükségletfelmérés, és a 2018/19-es tanév végére szülessen meg mindenhol az együttműködési megállapodás és kezdődjön meg a tényleges segítő munka. A szakmai stáb kialakítása és a szakemberek munkába állítása folyamatosan zajlik. 2019 júniusáig – egy körzet kivételével – mindenhol ténylegesen beindult a szolgáltatás.

Az új tevékenység bevezetésével nagy mértékű humán erőforrás bevonására van szükség. Intézményünk szakmai létszáma eddig 18 fővel bővült az új szolgáltatás kiépítésének eredményeképpen. Az állások betöltése jelenleg is folyamatos, 14 új szakember segíti az intézmény munkáját. Ebből látható, hogy főállásban és részállásban is dolgoznak a kollégák, ami segíti a nem soproni intézmények ellátásának megszervezését. A jogszabályi előírás szerint ezer tanuló ellátásához kell biztosítani egy főállású szociális szakembert. A falusi iskolák-óvodák alacsony ellátotti létszáma miatt ez a tanulósám esetenként hat, nyolc vagy akár tíz intézményből adódna össze, ami a munkaidő nagy hányadában az intézmények közötti közlekedést jelentené, és a szakmai munkától venné el az időt. Hatékonyabban lehet szervezni a szolgáltatást kevesebb intézményt ellátó, részállásban foglalkoztatott kollégák alkalmazásával. Az új szolgáltatás fogadtatása a köznevelési intézményekben pozitív, a pedagógusok és más szakemberek valóban segítségnek érzik a szociális segítő munkáját.

## **A szakmai munka bemutatása**

Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység a család- és gyermekjóléti központ szolgáltatásaként a nevelési-oktatási intézményekben biztosított, elsősorban preventív jellegű megkereső és segítő tevékenység. A szociális segítő munkájával az óvodába vagy iskolába járó gyermekek, tanulók képességeinek, lehetőségeinek optimális kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával, erősítésével. E tevékenység középpontjában alapvetően a gyermek fejlődése, jólléte áll, de a segítő tevékenysége irányulhat a családra, a pedagógusra vagy az iskolai közösség más résztvevőjére is. A szakmai munka legfontosabb célja a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzése. A szociális segítő tevékenysége során együttműködik az óvodáskorú gyermekekkel, az iskoláskorú fiatalokkal, családjukkal és az adott intézményben dolgozókkal (Szakmai ajánlás, 2018).

Az óvodai, iskolai szociális segítő tevékenysége nem váltja ki más szociális szakemberek (családsegítő, esetmenedzser) intézményi közreműködését, ők továbbra is megjelennek az intézményekben. Nem váltja ki továbbá a köznevelési intézmény dolgozóinak észlelő- és jelzőrendszeri feladatait sem. A jogszabályokban rögzített jelzési kötelezettség továbbra is élő kötelezettség, annak iránya is változatlanul az adott gyermek esetében illetékes család- és gyermekjóléti szolgálat felé mutat.

A köznevelési intézményben dolgozó szociális segítő átfogó feladatrendszerének teljesítéséhez a szociális munka módszertanának, eszközrendszerének széles körű ismerete szükséges. Munkája során egyénekkal, családokkal, csoportokkal és közösségekkel egyaránt foglalkozik

## **Egyéni segítés**

Az egyéni segítés a szociális munka klasszikus munkaformája, a szociális területen dolgozó szakemberek által leginkább használt módszer. Az óvodai-iskolai szociális segítés területén is jogosan alkalmazzuk, bár az elsődleges célcsoport életkori jellemzői miatt nem minden korcsoportban élvez prioritást. Az egyéni segítés munkafolyamatba beletartozik a gyermeknek vagy hozzátartozójának nyújtott közvetlen segítés, de a köznevelési intézményben a tanulóval (nevelési vagy segítő) kapcsolatban lévő más szakemberrel vagy szakembernek nyújtott támogatás is.

Az egyéni segítés célja e munkaterületen is a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése, vagy felismerése, illetve annak csökkentése, megszüntetése. Az óvodai-iskolai szociális segítő hosszan tartó segítő folyamatot nem vezet, klasszikus esetvezetést nem folytat. Az egyéni segí-

tés területén a rövid segítői folyamatokat alkalmazza. A segítő munka során feladata, hogy felmérje a gyermek és családja helyzetét, a szociális munka körébe tartozó problémák meglétét vagy hiányát és megítélje azok mélységét, súlyosságát. A helyzet tisztázása után döntést hoz, hogy a segítő munka munkaköréhez rendelt eszközei közül válogatva nyújt segítséget adott helyzetben, vagy továbbvezeti az érintettet az illetékes család- és gyermekjóléti szolgálat felé, aki a klasszikus esetvezetést átveszi. Amennyiben a felmérés során a szociális munka esetkörébe tartozó tényezőt nem tapasztal, de a gyermek más szakmaterülethez tartozó problémáját látja, élve a delegálás eszközével a gyermeket vagy családot továbbküldi vagy -kíséri az illetékes szakemberhez.

Az óvodai-iskolai szociális segítő a gyermek-család köré vont segítői háló része. A család- és gyermekjóléti szolgálat által gondozott családok esetében, a segítői folyamatban szükség szerint a munkaköréhez illeszkedő részfeladatot vállalhat, ami bekerül a családsegítő által vezetett cselekvési tervbe.

### Csoportos segítés

A csoportos segítés a szociális munka másik klasszikus módszere, amely egyazon szabályrendszer mentén szervezett, sokféle megjelenési formában működő tevékenységet takar. A csoportmunka eszköztára, problémamegközelítése merőben eltér az egyéni esetmunkáétól, s ebből adódóan olyan problémák kezelésére is alkalmas, amelyeket egyéni esetekként nem, vagy nem elég hatékonyan lehet kezelni. Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység fő megjelenési formája, legfőbb cselekvési területe a csoportokkal végzett szociális munka, amelyen keresztül leghatékonyabban gyakorolható adott korosztályban az elsődleges prevenció.

Az óvodai-iskolai szociális segítő munkában a csoportos segítés során alkalmazott eszközök, technikák:

- **Gyermek megfigyelése csoporthelyzetben**, tanórán, napközis foglalkozáson, óvodai játék közben, szabadidős programokon, általunk szervezett csoporthelyzetben;
- **Tanórai foglalkozások tartása szakmaterületbe illeszkedő témában:** óvodai csoportban óvodapedagógiai eszközökkel, osztályfőnöki óra vagy egészségnevelési nap keretében, felkérésre, alacsony óraszámú, frontális előadásként vagy interaktív módszerekkel (pl: gyermeki jogok, a másokon segítség formái, család- és gyermekjóléti ellátások, internetes kapcsolatok);
- **Speciális foglalkozási blokkok vezetése napközis foglalkozás keretében, vagy délutáni csoportfoglalkozással** (közösségfejlesztő, prevenciós, szociális készség-

fejlesztő stb. csoportok). Javasolt témaként jelenik meg a szociális érzékenyítés, integráció, elfogadás, önismeret, barátság, kapcsolatok, szekálás, bántalmazás, döntések, szorongás, agresszió, értékek. Egy-egy foglalkozási blokk a gyermekek korához igazodva egy-három dupla óra időtartam is lehet. A foglalkozást kettős csoportvezetéssel, a „szociális csoportmunka” módszer szakmai szabályai szerint folytatjuk. A szociális segítő csoportvezető társa egy másik szociális segítő, az osztályfőnök vagy más bevont pedagógus, más iskolai segítő, pszichológus, védőnő is lehet. A megfelelő személy kiválasztásakor igazodni kell a gyermekek korához és a választott eszközökhöz;

- **Nyitott csoportként működő klub- vagy csoportfoglalkozások tartása:** adott helyszínen, adott időben nyitva álló, a szabadidő eltöltésére alkalmas helyiség, ahol szakemberek jelenléte is biztosított. A klubhelyiség felszerelése lehetővé teszi a szabad eszközhasználatot. A „foglalkozás” vezetője felkészült szociális segítő, aki felügyeletet gyakorol, de szükség szerint foglalkozást kínál, spontán tevékenységet vezet, vagy segítőként meghallgatja a megnyíló gyermeket, fiatalt;
- **Szülők számára szervezett csoportok:** szülői kompetenciát fejlesztő csoport, szülőklub, szülői érzékenyítő foglalkozások szervezése, speciális vagy különleges szükségletű gyermekek szülei részére tematikus csoport szervezése;

A csoportos segítség kiemelt céljai közé tartozik a tanulói közösségekben jelentkező nehézségek kezelésének támogatása, a szociális érzékenyítő foglalkozások megtartása, valamint a kommunikációs kompetenciák fejlesztésének támogatása. Fontos területként szükséges megemlíteni a pályaorientációs csoportfoglalkozásokon való közreműködést és a szülői kompetenciák fejlesztését is.

E tevékenységek mindegyike szorosan összefügg az iskolai nevelés, oktatás folyamataival, többségük az iskola elsődleges nevelési feladatainak ellátását támogatja. Az óvodai csoportokhoz, osztályközösségekhez kötött csoportok esetében fontos a pedagógus együttműködése.

### **Közösségi szociális munka**

A közösségi szociális munka a szociális segítő tevékenység harmadik klasszikus munkamódszere, ami a prevenciós és korrekciós tevékenységek széles körét összesíti.

Az óvoda és az iskola kitűnő prevenciós színtér, mivel minden más intézménynél jobban átfogja a gyermekek, tanulók, fiatal személyek egész élettevékenységét, és jobb esetben gazdag lehetőséget biztosít a szabadidő értelmes eltöltésére is. A köznevelési intézmények feladata,

hogy próbálják vonzó, az életkori sajátosságokhoz illeszkedő módon segíteni a gyermekeket, személyeket és családjaikat abban, hogy szabadidejükben sportoljanak, pihenjenek, játsszanak, és sokféle, az iskolai tananyagot kiegészítő ismeretet szerezzenek. Az óvodai-iskolai szociális segítség közösségi segítő tevékenysége kiegészíti adott intézmény ezirányú tevékenységét. A közösségi szociális munka szervezése és végzése során fontos figyelembe venni az adott köznevelési intézmény filozófiáját, értékeit, szervezeti felépítését, lehetőségeit, adottságait. A tervezett programnak mindezekkel összhangban kell lennie.

Az óvodai-iskolai szociális segítő munkában a közösségi segítség során alkalmazott eszközök, technikák közé sorolható a szabadidős tevékenységek szervezése, vezetése, és a köznevelési intézmény által szervezett programokon való részvétel. Ennek formái lehetnek az egész óvodát, iskolát érintő – akár a gyermekek által kezdeményezett – programokon, kirándulásokon, sporteseményeken való részvétel, jeles napok rendezvényeinek segítése, vagy akár nyári napközis tábor szervezése is.

Fontos a közösségi akciókban való részvétel is; ilyenek lehet egy „cipősdoboz” gyűjtés adventben, a szelektív hulladékgyűjtés népszerűsítése, az „egy gyermek-egy palánta” óvodai virágültetés vagy az adománygyűjtés is.

A szolgáltatás nyújtásával jelen van egy ún. „szociális szem”, mely a szociális segítő tényleges jelenlétét foglalja magában; kötetlen beszélgetés formájában vagy szülői értekezletek alkalmával megoszthatja észrevételeit az érintettekkel, de jelen lehet a gyermekek ügyében tartott fegyelmi tárgyalásokon is. Felkérésre részt vehet a nevelőtestületi értekezleteken, a szülői munkaközösség megbeszélésein, támogathatja a diákönkormányzat munkásságát, vagy kooperációval támogathatja az adott köznevelési intézmény gyermekvédelmi munkálatait.

### **A szakmaközi együttműködés rendszere**

A tanulási- és beilleszkedési zavarok, magatartási problémák, szociális hátrányok hatékony kezelése szükségessé teszi, hogy a köznevelési intézményben jelenlévő szakterületek képviselői együtt dolgozzanak a tanulók nehézségeinek megoldásán. Együtt gondolkodásuk különösen fontos, hiszen tevékenységük középpontjában sok esetben ugyanazok a tanulók állnak. Így a feladatok szinergiájának megteremtésével – természetesen a különböző szakterületek szakmai szabályainak tiszteletben tartásával – jelentős mértékben növelhető a segítő tevékenység eredményessége.

A segítő (gyermekvédelmi) team olyan, a tanulók testi, lelki, szellemi jóllétét támogató, prevenciós munkacsoport, amelynek munkájában részt vehet valamennyi, az iskolában dolgozó

támogató, segítő szakember. Együtműködésük során olyan komplex, korszerű, gyermekvédelmi tevékenységrendszer kialakítására nyílik lehetőség, amely hatékonyan tudja támogatni a tanulók érdekében végzett segítő munkát, és természetesen a köznevelési intézmény alaptevékenységét is. A különböző, ám egy irányba ható szakmák eszközeit, módszereit használva nagyobb esély teremthető a pozitív változások elérésére.

A segítői team feladata a saját szakmai kommunikációs rendszerük kialakítása, adott esetekben a kompetenciahatárok tisztázása, a közös segítés fő irányainak meghatározása, feladatok elosztása, esetlegesen helyi esetfelelős kijelölése, tapasztalatok összegzése. A segítői team munkájának szakmai koordinációja a szociális segítő feladata lehet, mert ő kompetens az egyéni segítő folyamat kapcsán a szociális szakmaterület képviselőjére, hatáskörének gyakorlására.

Az óvodai-iskolai szociális segítőnek elsődleges feladata az óvodák, iskolák és kollégiumok szakembereivel (főként: óvodapedagógusok, gondozónők, pedagógusok, gyermekvédelmi felelősök, pszichológusok, fejlesztő- és gyógypedagógusok, iskolai védőnők stb.) való közös munka kialakítása. Az óvodai és iskolai szociális segítőhöz – kezdetben legalábbis - leggyakrabban a pedagógusoktól érkezik jelzés, ezért alapvető a bizalmon alapuló és a kölcsönös munkakapcsolat kialakítása, mert nemcsak a jelzésben, de sok esetben a problémakezelésben is nagy szerepe van a pedagógusnak (Útmutató, 2019).

Az óvodai és iskolai szociális segítőnek nem feladata, hogy a pedagógusok vagy más szakemberek kompetenciájába tartozó problémákat oldjon meg, azonban feladata, hogy egyfelől segítse a köznevelési intézmény szakemberei problémakezelését, másfelől segítséget nyújtson a szakember kompetenciáját meghaladó nehézségek kezelésében (i.m., 2019). Előfordulhat, hogy valamely érintett szakdolgozóval közösen tartanak krízisintervenciót, tanácsadást, csoportos foglalkozást vagy más szakmai intézményi programot. A problémák és a programok függvényében szükséges az intézmény szakembereit bevonni az óvodai és iskolai szociális segítőnek a munkájába. Az intézmény szakdolgozói segíthetik a szociális segítő munkáját a speciális tudásukkal, egyéni ismereteikkel, információs bázisukkal, a közös munka pedig hozzájárulhat a szakemberek közötti jó kapcsolat kialakításában, a kommunikáció gördülékenyebbé tételében.



**BIBLIOGRÁFIA**

- Bunyevecz Angéla [et al.] (2018). *Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez* (2018). Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.
- Csillag Márta – Palotás Zoltán (2019, szerk.). *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatához az iskolában* (2019). Oktatási Hivatal, Budapest.

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