

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

15. évfolyam 2017/4. szám

A tartalomból:

- **FRANK TAMÁS:** A munkahelyi diszkrimináció reprezentációja budapesti középiskolások körében
- **HORVÁTH SZILÁRD:** Megéترülhet-e az oktatásba fektetett pénz a pedagógusok mitávltsága nélkül?
- **CSIMÁNÉ – SÁRINÉ:** Élménypedagógia a minőségi időskorért
- **LŐRINCZ ANDREA:** Az állami gondozott fiatalok képe jóról és rosszról
- **N. TÓTH – SIMON:** Inkluzív teória integratív gyakorlatban

Képzés és Gyakorlat

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

15. évfolyam 2017/4. szám

Szerkesztőbizottság

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kövérné Nagyházi Bernadette szerkesztő
Belovári Anita szerkesztő
Kopházi Molnár Erzsébet angol nyelvi lektor
Szilvási Zsuzsanna német nyelvi lektor
Podráczky Judit, Varga László, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes,
Kissné Zsámboki Réka, Molnár Csilla, Patyi Gábor

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
Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education,
Fort Myers, Florida, USA
Chantana Chanbangchong, Faculty of Education, Naresuan University,
Muang District, Phitsanulok, TH
Czékus Géza, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, SER
Erdélyi Margit, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárno, SK
Johann Pehofer, Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, AT
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

Szerkesztőség

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége
E-mail: feke.te.andrea@ke.hu
7400, Kaposvár, Guba Sándor út 40.
Telefon: +36-82-505-800/820
Web: <http://trainingandpractice.hu>
Web-mester: Horváth Csaba
Felelős kiadó: Podráczky Judit dékán

**A közlési feltételeket
a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.**

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

15. évfolyam, 2017/4. szám

Volume 15, 2017 Issue 4.

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

BENYÁK ANIKÓ – MAZURNÉ KISS MARIANN: Az iskolai teljesítményt megalapozó/befolyásoló készségek és képességek alakulása az óvodáskor végén, iskoláskor kezdetén	7
FRANK TAMÁS: A munkahelyi diszkrimináció reprezentációja budapesti középiskolások körében.....	17
FÜRJNÉ NYESTE EDIT: A 21. századi nevelés a tanulók nézeteinek tükrében	25
HERPAINÉ LAKÓ JUDIT – SIMON ISTVÁN ÁGOSTON – NÁBRÁDI ZSÓFIA – MÜLLER ANETTA: Családok sportolási szokásainak szocioökonómiai hátterére	37
HORVÁTH SZILÁRD: Megtérülhet-e az oktatásba fektetett pénz a pedagógusok motiváltsága nélkül?	53
KISS ZOLTÁN – SZABÓ ESZTER: A testi nevelés múltja és jelene a tanítóképzésben	63

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

CSIMÁNÉ POZSEGOVICS BEÁTA – SÁRINÉ CSAJKA EDINA: Élménypedagógia a minőségi időskorért	69
DOMBI JÓZSEFNÉ: Zenetörténeti ritkaságok a pedagógiai gyakorlatban	83
GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA: A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei drámapedagógiai módszerekkel a (gyógy)pedagógiai munkában.....	93
HORVÁTHNÉ KÁLLAY ZSÓFIA: A konduktív nevelés a mozgássérültek pedagógiai rehabilitációjának szolgálatában.....	105
KOÓS ILDIKÓ: A nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható helyesírási hibák elemzése nyugat-dunántúli általános iskolások írásmunkái alapján.....	115
LŐRINCZ ANDREA: Az állami gondozott fiatalok képe jóról és rosszról.....	125
N. TÓTH ÁGNES – SIMON KATALIN: Inkluzív teória integratív gyakorlatban.....	135
NAGY ZSUZSA – MÜLLER ANETTA – BÁCSNÉ BÁBA ÉVA – BÍRÓ MELINDA – PUSZTAI GABRIELLA: A differenciálás mérése a testnevelésben az atlétika tanítási egység alatt	147

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2017.4.1

BENYÁK ANIKÓ¹ – MAZURNÉ KISS MARIANN²**Az iskolai teljesítményt megalapozó/befolyásoló készségek és képességek alakulása az óvodáskor végén, iskoláskor kezdetén**

Tanulmányunkban az alap kultúrtechnikák elsajátításhoz szükséges kognitív pszichikus funkciók előszűrésére vonatkozó adatokat tekintjük át. A vizsgált intézményben a gyógypedagógus által végzett előszűrés minden első osztályos tanulót érint. Tíz év távlatában öt évfolyamot kiválasztva vázoljuk fel az eredményeket, külön összehasonlítva az elvárt szint alatt, illetve fölött teljesítő tanulók összetételét nem és életkor szerint.

Tanulmányunkban az iskolaérettség, iskolai alkalmasság problémakörét célozzuk meg elsősorban a kognitív pszichikus funkciók oldaláról, így tehát az alap kultúrtechnikák (olvasás, írás, számolás) elsajátításához szükséges kognitív pszichés funkciók fejlettségi szintjével, illetve az abban bekövetkezett változások tendenciáival foglalkozunk egy konkrét, Pest megyében található általános iskola szűrési gyakorlatát alapul véve. Az intézményben több mint 10 éve minden októberben elvégzik minden első osztályos gyermek előszűrését az említett funkciók szempontjából. A szűrés célja egyrészt az, hogy képet kapjanak az első osztályosok fejlettségéről, másrészt pedig, hogy segítséget nyújtson azon gyermekek kiválasztásában, akiknek további vizsgálatokra (DIFER, tankerületi pedagógiai szakszolgálat szakértői bizottsága), illetve megsegítésre lesz szükségük az osztálytanító, a fejlesztő pedagógus vagy a gyógypedagógus bevonásával. Az egyes gyermekekre összpontosító adatfeldolgozás mellett jelen tanulmány kereteiben kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen változások tapasztalhatók az eredményekben az egyes generációkat összehasonlítva, figyelembe véve a digitális kultúraváltás folyamatát.

A szűréshez alkalmazott módszerek kiválasztásában, illetve az adatok értelmezésében az alábbi elméleti megfontolásokat és kutatások eredményeit vettük figyelembe.

¹ PhD, egyetemi docens; Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar Tanár-és Tanítóképző Tanszék; benyak.aniko@sze.hu

² gyógypedagógus; Üllői Árpád Fejedelem Általános Iskola; mazurnekm@freemail.hu

Porkolábné Balogh Katalin (1988, 1998) munkássága alapján a szakemberek között széles körben ismertté váltak azon kognitív pszichés alapfunkciók, amelyek megfelelő fejlettsége nélkülözhetetlen az olvasás, írás számolás elsajátításához. Ezek a következők:

pontos és differenciált vizuális észlelés:

- alak-, forma-, méret- és színfelismerés,
- Gestalt – látás,
- térbeli helyzet felfogása,
- vizuális információk sorba rendezésének képessége;

pontos és differenciált auditív észlelés:

- hasonló hangok között az azonosak és eltérők megkülönböztetése,
- adott hangok kiemelésének képessége,
- hangok egymásutánosságának felismerése,
- hangcsoportok egysége;

finommotoros, koordinált mozgás;

látott, hallott vagy más módon észlelt információk összekapcsolásának a képessége;

rövid idejű vizuális, verbális memória;

szándékos figyelem (időtartama kb. 10perc).

Az idegrendszer érési folyamatainak, szerveződésének, valamint a mozgásfejlődésnek alapvető szerepe van ezen pszichikus funkciók kialakulásában. Külön hangsúlyozhatjuk az aktív, önindította mozgás jelentőségét a testséma és az éntudat létrejöttében. A testséma a vizuális téri referenciarendszer központja, a térészlelés, a téri tájékozódás, a téri irányok megkülönböztetésének kiindulópontja. A térészlelésben 5–7 éves kor között zajlik a legintenzívebb fejlődés. Ha a gyermek jól érzékeli a térben önmagát, a tárgyakat és azok egymáshoz való viszonyát, nagy valószínűséggel síkban is meg tudja ezt később tenni, ami az iskolában a betűfelismeréshez nélkülözhetetlen (Marton, 1970; P. Balogh, 1988; Rosta–S. Pintye, 1995; Lakatos, 2001). A vizuális percepció területén óvodáskorra a korábbi szenzomotoros egység felbomlik, a látás jut vezető szerephez, melynek részfolyamatai az alaklátás, tér- és formaészlelés, valamint a színfelfogás. Az alaklátás („Gestalt-látás”) kialakulásának területén a 3–4 évesek globális látásmódja („strukturálatlan egészes”), a 4–5 évesek analitikus alakfelfogása után jelenik meg a 6–7 éveseknél az egész és a rész összefüggéseinek megfelelő felismerése, a „strukturált egész”-nek a felfogása. A formaészlelés területén hasonlóképpen kezdetben csak egy szempont mentén két elem összevetését végzi el a gyermek, majd egyre pontosabban és egyre több dimenzió mentén válik lehetővé a felismerés.

Ehhez nélkülözhetetlen a látási konstanciák fejlettsége. A színfelfogásban óvodáskorban a megnevezés megtanulása a fő feladat, ami nehéz absztrakciós teljesítmény a gyermek számára, ugyanis a színelismerésre már a hároméves gyermek is képes. A vizuális észlelés fejlődésében megalapozó szerepe van a taktilis (sztereognosztikus) észlelésnek. 3–4 éves korban a taktilis percepció „globális”, az ismerős és ismeretlen megkülönböztetésére korlátozódik. Később képessé válnak a gyermekek az egyenes és a görbe vonalú formák durvább elkülönítésére, majd a 6. életév tájékán komplex formákat is biztonsággal felismernek (csillag, kereszt, rombusz), miközben egyre tudatosabban keresik meg az azonosításhoz szükséges taktilis jegyeket. A motoros fejlődés területén óvodáskorban a szem-kéz és a szem-láb koordináció finomodik; ennél nagyobb intenzitású a finommotorika fejlődése, aminek a menetét meghatározza a kézfej és az ujjak izomfejlettsége. Ez döntően megszabja a rajz- és íráskészség alakulását. A felsorakoztatott észlelési funkciók differenciálódása és integrálódása, a vizuális és motoros működés közötti megfelelő koordináció, az ún. „totális érzékelő apparátus” létrejötte nélkülözhetetlen feltétele az alap kultúrtechnikák elsajátításának (P. Balogh, 1988). Az olvasás és írás megtanulásának további meghatározó tényezője a nyelvi fejlettség szintje. A kétéves gyermek már körülbelül ötven szót használ, emlékszik ezekre a szavakra, hozzákapcsolja a jelentésüket, és kifejezi vele gondolatait. Óvodáskor folyamán egyre összetettebbé válik a nyelvhasználat. A háromszavas mondatokat követően a gyermek képessé válik arra is, hogy több gondolatot egyetlen mondatban fejezzen ki. Öt-hatéves korra az anyanyelv rendszere kialakul. Az elkövetkező években erőteljesen gyarapszik a szókincs, számos új elemet tanul meg a gyermek a nyelv struktúrájában és a megértésben, de az óvodáskor végére lényegében megfelelően beszél és ért környezete nyelvén (Ranschburg, 2002).

Porkolábné Balogh Katalin (1998) nevéhez fűződik olyan pszichológiai eljárások kiválasztása, melyek alkalmasak csoportos felvétel esetén is meglehetősen pontosan előre jelezni a fenti területeken megjelenő esetleges diszfunkciókat. A csomag tartalma a következő volt: figyelemvizsgálat („szék-lámpa” eljárás), az Edtfeldt-teszt a téri pozíció, valamint a formaészlelés vizsgálatára, a DPT-teszt (Inizan) két alpróbája, melyek közül a betűalakok felismerése, megkülönböztetése a vizuális diszkriminációt, a téri irányok felismerését és a szerialitás funkcióját célozza meg, a formamásolásban pedig a vizuális észlelés és grafomotoros működés mellett a vizuo-motoros koordináció színvonaláról kapunk információkat. A csoportos szűrésre is alkalmas módszerek felhasználásával országos reprezentatív mintán végzett felméréseket az 1987/1988-as tanév első osztályosai körében. Egyik legfontosabb megállapítása volt, hogy az éppen hatodik életévüket betöltött gyermekek teljesítettek a

leggyengébben a vizsgálatok során, és az iskolakezdés optimális időpontja az átlagot tekintve a 7 éves korhoz van közelebb. Ezzel nagyban hozzájárult a rugalmas beiskolázás lehetőségének tudományos megalapozásához.

Többek között ugyanezen módszereket használta fel Fodorné Földi Rita (2004) nagycsoportos óvodások vizsgálatára 1996-ban. A hiperaktivitás tüneteit mutató és a tipikusan fejlődő csoportok közötti különbségekre figyelve sikerült kimutatnia az idegrendszeri érszervi elmaradásra utaló jeleket a vizsgálati csoportban.

2002-ben Benyák Anikó (2007) első osztályos gyermekek körében végzett felméréseket, szintén az említett eljárásokkal. A 25 évvel azelőtti eredményekhez képest minden területen javulás volt tapasztalható, de a legcsekélyebb mértékű a DPT (Inizan)-teszt formamásolás próbájában, ami már utalt a perceptuo-motoros terület érintettségére.

Gyarmathy Éva és Kucsák Julianna (2012) több olyan vizsgálatra is utal, melyekben kifejezetten a digitális kultúraváltáshoz kapcsolódóan végeztek korábbi generációkkal összehasonlításban megismételt méréseket. Felvetik a mérési protokoll és egyes szűrési eljárások használatának újragondolását, a figyelmi sajátosságok változásának jelentős befolyásoló szerepét. A verbális-szekvenciális, illetve a motoros (rajz kvóciens, beszédmozgás, vizuomotoros koordináció a Sindelar-vizsgálatban és a Bender „A” adataiban) területeken gyengülést tapasztaltak, a holisztikus feldolgozásban viszont nem jelentkezett a lemaradás.

Adataink rendszerezését az alábbi kérdéshalmazok irányították:

- Hogyan alakult a vizsgált intézmény első osztályos tanulóinál az elmúlt 10 évben (5 évfolyam adatai alapján) az alap kultúrtechnikák elsajátításához szükséges alapkészségek, kognitív pszichés funkciók szintje?
- Milyen különbségek voltak tapasztalhatók a nemek között a vizsgált területeken a 2015/2016-os tanévben beiskolázott gyermekek körében?
- Milyen különbségek voltak tapasztalhatók nem és életkor szerint a vizsgált területeken a 2015/2016-os tanévben beiskolázott gyermekek körében?

A vonatkozó felmérőlapok összeállítása az intézmény gyógypedagógusai által több forrásra támaszkodva történt (Kocsis és Rosta, 2006; Szauterné, 2006; Nagy, 2002). A vizsgált területek és eszközök az alábbiak voltak:

- azonosság: a feladat az, hogy meg kell keresni az ábrában azt az ábrát, ami ugyanolyan, mint ami az első képen látható. A feladat 3 sorból áll: az első sorban

egyszerű geometriai forma látható, a második sorban egy díszdoboz masnival, a harmadik sorban egy kiséger. A feladatok egyre nehezednek.

- különbség: arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanuló ki tudja-e választani az ábrásorból azt az egyet, ami különbözik a többitől. A feladat szintén 3 sorból áll, a feladatok itt is egyre nehezednek.
- szerialitás, ritmus: a feladat úgyszintén 3 sorból áll: az első sorban két ábra, egy vonal és egy kör váltakozik. A második sorban már 3 ábrát kell sorba rendezni: egy háromszöget, egy hullámvonalat és egy csillagot. A harmadik sorban 4 ábra adja a ritmust: egy négyzet, egy háromszög, egy csillag és egy hullámvonal. A feladat, hogy legalább háromszor ismételje meg ezt a ritmust.
- fogalom alá rendezés: egy képen gyümölcsök, szerszámok és egyéb tárgyak láthatók. A feladat az, hogy a gyümölcsöket piros színnel kell bekarikázni, a szerszámokat kézzel, és a fennmaradó tárgyakat pedig zölddel.
- szem-kéz koordináció I.: a DIFER-tesztből ismert szem-kéz koordináció és formaészlelés a feladat, ahol két sorban ábrák láthatók, melyeket az alattuk lévő sorba le kell másolni. Értékelése megegyezik a DIFER-teszt által előírt értékeléssel.
- gestalt-látás: a feladatban egy kisfiút és egy kislányt kellett kiegészíteni, felismerve, hogy mi hiányzik a képről.
- formatartás: a feladat szerint az első négyzet ponthálójában látható ábrát kellett a második négyzetbe pontháló segítségével megrajzolni, majd a harmadik négyzetbe pontháló segítsége nélkül.
- logika: egy bűvös négyzetben 3 x 3-as elrendezésben ábrák találhatók. A feladat az volt, hogy minden sorban és oszlopban, minden ábrából egy legyen. A feladatban 4 db ilyen négyzet volt; az elsőből csak két ábra hiányzott, a másodikból 4 ábra hiányzott, a harmadikból és a negyedikből is négy.
- téri irányok: a feladat első részében jobbra és balra úszó fókák láthatók. A feladat az volt, hogy a balra úszó fókákat be kellett karikázni. A feladat második felében különböző helyzetű (jobb-bal) tenyerek láthatók, a feladat itt az volt, hogy a jobb tenyereket kellett bekarikázni.
- szem-kéz koordináció II.: a feladat az volt, hogy két vastag vonal között kellett az egeret eljuttatni a sajtóhoz. A feladat két részből állt, és a második feladat nehezebb volt, mint az első, mert a megtett útvonal bonyolultabb volt.

- alak-háttér megkülönböztetés: ez a feladat is két részből állt. Az első feladatban hullámvonalak között kellett megkeresni a baba formákat, a második képen egy almafán bújtak el a madarak.
- relációk: a 3 x 3-as négyzet középső oszlopába gyümölcsöket rajzoltunk. A feladat az volt, hogy az előtte lévő oszlopba rajzoljon a gyermek kevesebbet, a mögötte lévőbe többet.
- testséma: a feladatban egy arcot kellett kiegészíteni a hiányzó testrészekkel.
- alakegyeztetés: egy sorban gyerekek láthatók, az alattuk lévő sorban pedig az árnyékuk, de összekeverve. A feladat az, hogy meg kell keresni a gyerekek árnyékát.
- nyelvi feldolgozás: a feladat az volt, hogy felolvastunk egy rövid mesét a gyerekeknek. A meséhez adtunk egy képet, majd feltettünk 5 kérdést. A feltett kérdésekre színezéssel és pöttyök rajzolásával kellett válaszolni.

Az 1. táblázatban a 10 évfolyamból kiválasztott 5 évfolyam létszámára vonatkozó adatokat foglaltuk össze. A zenei osztályokba való bekerülés fő kritériuma az volt, hogy a gyermek már az óvodában is vegyen részt külön zenei foglalkozásokon, illetve emellett egy zenei jellegű meghallgatáson is részt vettek a gyermekek. Az iskolaotthonos osztályba a 2015/2016-os évben hat hátrányos helyzetű, köztük egy halmozottan hátrányos helyzetű tanuló került.

iskolába indulás éve	1.a általános oktatású	1.b iskolaotthonos	1.c iskolaotthonos	1.z.a zenei	1.z.b zenei	összesen
2015	28	28	-	29	27	112
2014	25	25	26	26	22	124
2013	24	23	22	26	28	123
2011	23	29	27	28	-	107
2005	20	22	20	24	-	86
összesen	120	127	94	133	77	552

1. táblázat. A vizsgált évfolyamok létszáma

A 2. táblázatban évfolyamonként és funkciópróbánként láthatjuk az eredmények százalékos összefoglalását.

Az összesítő sorban azokat az eredményeket emeltük ki félkövérrel, amelyeknél a legalacsonyabb teljesítmény-százalékok voltak regisztrálhatók. Megjegyezhetjük, hogy az

egyéni profilokban a legalább 75%-os teljesítmény az elvárt mind a sokéves tapasztalatok, mind a próbák forrásai alapján, mivel ez a szint biztosíthatja az alap kultúrtechnikák gördülékeny elsajátítását. A kiemelt értékek (szem-kéz koordináció I-II., logika, relációk) ettől jócskán elmaradnak. A „relációk” próba különösen nehéznek bizonyult, mivel itt egyszerre kell kezelni a *több-kevesebb* és az *előtt-mögött* viszonyrendszereket. Ez utóbbihoz szükséges a stabil, differenciált testséma mint a téri referenciarendszer központja, illetve a sokrétű nagy- és finommozgásos tapasztalatok. A szem-kéz koordináció, illetve a formatartás szintén a motoros működéshez, illetve a szenzomotoros koordinációhoz kötött. A félkövér számokkal kiemelt oszlopokban azokat a próbákat láthatjuk (gestalt-látás, alak-háttér megkülönböztetés, alakegyeztetés), amelyeknél pontszámemelkedést tapasztaltunk az évek előre haladtával, ami viszont a vizuális gyakorlottságra utalhat. Ez a két tendencia pedig összességében utalhat a digitális kultúra esetleges hatására a kognitív funkciók területén.

	azonosság	különbség	szerialitás, ritmus	fogalom alá rendezés	szem-kéz koordináció I.	gestalt-látás	formatartás	logika	téri irányok	szem-kéz koordináció II.	alak-háttér megkülönböztetés	relációk	testséma	alakegyeztetés	nyelvi feldolgozás	évfolyam átlag
2005/06	84	66	84	-	57	60	68	56	92	54	68	70	-	52	66	67
2011/12	83	68	83	-	55	61	82	80	93	50	78	53	-	52	69	69,8
2013/14	79	48	84	-	79	82	73	67	95	79	45	69	-	82	66	72,9
2014/15	77	66	81	93	60	85	52	38	54	71	94	44	78	76	72	63
2015/16	73	78	87	96	55	84	44	55	56	55	94	53	66	75	70	66,2
átlag	79	65	84	95	61	74	68	59	78	62	76	58	72	67	69	67,8

2. táblázat. A funkciópróbákban nyújtott százalékos teljesítmény az egyes évfolyamokon

A 3. táblázatban a 2015/2016-os tanév adatait foglaltuk össze nemek szerinti bontásban, mégpedig az említett elvárt szinttől pozitív, ill. negatív irányban regisztrált eltéréseket. A táblázatból azt olvashatjuk le, hogy a lányok között jóval többen vannak azok, akik az elvárt szint felett teljesítettek, a fiúk esetében pedig éppen ellentétes tendencia rajzolódik ki.

osztály	1/a		1/b		1 z/a		1 z/b		összesen	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
pozitív eltérés	1	3	1	3	2	8	1	8	5	22
összesen	4		4		10		9		27	
negatív eltérés	4	2	6	2	4	4	4	1	18	9
összesen	6		8		8		5		27	
legmagasabb eredmény	82%	89%	75%	90%	80%	85%	76%	92%	78%	89%
legalacsonyabb eredmény	39%	43%	34%	47%	50%	39%	54%	52%	44%	45%

3. táblázat. Eltérések a teljesítményben nemek szerint a 2015/2016-os tanévben

A 4. táblázatban a nem mellett az életkort mint változót is beemeltük. A gyermekek életkoránál a szeptemberi iskolába való belépés idején megállapítható értéket vettük figyelembe. Az adatok alapján az látható, hogy arányaiban a 6–6,5 éves fiúk közül teljesítenek többen az elvárt szint alatt. Ezek az adatok felvetik az éppen hatodik életévüket betöltött gyermekek, különösen a fiúk beiskolázásának kérdését.

	6-6,5 év			6,5-7 év			7-7,5 év			7,5 év felett															
	fiú		lány	fiú		lány	fiú		lány	fiú		lány													
	a	s	f	a	s	f	a	s	f	a	s	f		a	s	f									
1a	1	4	-	-	1	-	2	5	-	1	3	2	1	4	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	28
1b	2	-	-	1	3	1	1	4	-	-	4	2	1	2	1	1	2	-	2	1	-	-	-	-	28
1z/a	2	2	-	1	2	2	1	2	1	2	4	2	1	1	1	1	-	4	-	-	-	-	-	-	29
1z/b	-	-	-	1	3	3	2	5	-	-	2	3	1	2	1	1	-	2	-	1	-	-	-	-	27
össz.	5	6	-	3	9	6	6	16	1	3	13	9	4	9	5	4	3	6	2	2	-	-	-	-	112
	11			18			23			25			18			13			4			0			112

a: elvárt szint **alatt**, s: elvárt **szint**; f: elvárt szint **felett**

4. táblázat. Eltérések a teljesítményben nem és életkor szerint a 2015/2016-os tanévben

Összegezve vizsgálataink eredményeit elmondható, hogy a kognitív pszichikus funkciók területén tetten érhetőnek tűnik a digitális eszközök használatának hatása, hiszen a vizuális percepció területén javuló tendenciát, illetve az elvárt szintnek megfelelő vagy azt meghaladó

teljesítményt, a mozgásos, illetve a szenzomotoros működésnél viszont alacsony teljesítményt tapasztaltunk. Az iskolakezdésre ezen funkciók tekintetében továbbra is a 7 éves kor tekinthető ideálisnak, különösen a fiúknál.

BIBLIOGRÁFIA

- Benyák, A. (2007). *A hiperaktivitás háttértényezőinek vizsgálata alsó tagozatos tanulóknál*. [Doktori disszertáció]. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Fodorné Földi, R. (2004). *Hiperaktivitás és tanulási zavarok*. Pécs: Comenius Bt.
- Gyarmathy, É. – Kucsák, J. (2012). A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra*, 21. évf. 3. sz. pp. 43–53.
- Kocsis, L. – Rosta, K. (2006). *Ez volnék én?* Budapest: Logopédiai Kiadó.
- Lakatos K. (2001). Korai szenzomotoros fejlesztés a Budapesti Hidroterápiás Gimnasztika (BHRG) Alapítvány Központjában az 1999–2000. évben. *Fejlesztő Pedagógia*, 12. évf. 6. sz. pp. 6–20.
- Marton, L. M. (1970). Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 27. köt. 2. sz. pp 182–199.
- Nagy, J. (2002). *Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer*. Tájékoztató az első osztályosok diagnosztikus vizsgálatáról. Budapest.
- Porkolábné Balogh, K. (1988). A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismeréséneklehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Porkolábné Balogh, K., *Iskolapszichológia*, (pp. 159–186). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Porkolábné Balogh, K. (1998). *Módszerek a tanulási zavarok csoportos szűrésére és korrekciójára*. Iskolapszichológiai módszertani füzetek 17. sz. Budapest: ELTE.
- Ranschburg, J. (2002). *A világ megismerése óvodáskorban*. Budapest: Okker Kiadó.
- Rosta, K. – S. Pintye, M. (1995). A mozgás-és testsémafejlesztés összefüggései és szerepük a diszlexia prevencióban beszédsérült gyermekeknél. *Gyógypedagógia Szemle*, 23. évf. 4. sz. pp. 279–288.
- Szauterné, Sz. G. (2006). *Képességfejlesztő program a kisiskoláskori tanulási zavarok korrekciójához I*. Szolnok: Marketing Kiadó.

BENYÁK, ANIKÓ - MAZURNÉ KISS, MARIANN

THE FORMATION OF SKILLS AND ABILITIES INFLUENCING SCHOOL PERFORMANCE BETWEEN LATE NURSERY SCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE

The presentation summarizes the data regarding the pre-screening of those cognitive functions that are necessary for acquiring basic cultural techniques. The pre-screening done by the Special Needs Teacher in the examined institution applies to every first year pupil. The results and tendencies will be presented based on the selection of five classes over ten years. A comparison of the proportion between the pupils performing below and above the expected level will be shown, with regard to age and gender.

FRANK TAMÁS¹

A munkahelyi diszkrimináció reprezentációja budapesti középiskolások körében

A hazai gazdasági-társadalmi változások egyik következménye, hogy a középiskolás diákok jelentős része már igen fiatalon megjelenik a munkaerőpiacon. A betöltött 16. életév jogilag is megnyitja a munkaerőpiac kapuját előttük. Továbbá a már bevezetett közösségi szolgálat révén minden érettségi előtt álló fiatal – kilépve az iskola és a család védőburkából – eltérő formában, de megjelenik a munka világában. A megkülönböztetés az élet majdnem minden területén kimutatható, de a munka világában pregnánsan megjelennek a diszkriminatív jelenségek. A fiatal korosztály hatványozottabban érintett a közvetlen vagy közvetett diszkrimináció jelenségében. Ezért különösen fontos, hogy ismereteket szerezzünk a fiatal munkavállalókat, a középiskolai korosztályt érő diszkriminatív jelenségekről, hiszen az érintettek ezen korai élményeik alapján határozzák meg későbbi munkaerő-piaci irányait, valamint ezen tapasztalatok befolyásolják a munka-attitűdjük alakulását is.

1. A kutatás aktualitása

Nemcsak a felgyorsult világ érezteti hatását az új kutatási területek kijelölésében, hanem a gazdasági, társadalmi változások is befolyásolják a vizsgálat tárgyává váló témákat. A közoktatási szintéren jelenlévő diákság egy része érzékenyen rezonál mikrokozmoszát anyagi helyzetére. A családok egy része – egzisztenciális okok miatt – rászorul a felnőttkor küszöbén álló gyermekeik keresetére. A diákok másik része a saját megnövekedett igényeinek kielégítése céljából vállal – tanulmányai mellett – munkát. A jogszabály egyértelműen fogalmaz: nappali tagozatos tanulói jogviszonnyal rendelkező diák betöltött 16. életévétől vállalhat munkát – a szorgalmi időszak alatt – Magyarországon, nyári munka esetében a korhatár a 15. életév (Munka törvénykönyve, 2012). A diákság számára a munka világáról információval szolgáló pedagógiai felkészítés nem jelenik meg a hazai oktatási tartalomban (Bruckner et al., 2011), ezáltal a munkaviszonyt létesítő tanulók felkészületlenül lépnek be a foglalkoztatás világába. A terület gyakran úgy tekint az ágenseire, mintha csakis kizárólag felnőtt, jelentős tapasztalattal rendelkező munkaerőkből állnának. Pedig a diákmunka létező jelenség, statisztikai adatokkal jellemezhető (Lakatos, 2011), ezért elvárható lenne az érintettektől, hogy nagyobb

¹ főiskolai tanársegéd; Pető András Főiskola Humántudományi Intézet; frankta72@yahoo.com

tudatossággal közelítsenek a témához munkáltatók, munkavállalók, oktatási intézmények, szülők, oktatáspolitikusok.

A középiskolai diákság nem kizárólag gazdasági potenciáljának erősítése miatt van jelen a foglalkoztatás világában. Az oktatási kormányzat elképzelései folytán került megfogalmazásra és végrehajtásra a hazai középfokú oktatásban a közösségi szolgálat, mint olyan iskolán kívüli tevékenység, melynek teljesítése a középiskolai érettségi egyik alapfeltétele: az 50 órás közösségi szolgálat teljesítése nélkül nem bocsájtható érettségire a diák.² Az iskolán kívüli kötelezettség – bár anyagi érdektől mentes – a munka világában való megjelenést várja el a fiataloktól. A diákok teljesíthetik első évfolyamos középiskolásként is a közösségi szolgálati órákat, így akár 15 évesen is személyes tapasztalatokat szerezhetnek a munka világról.

Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV.³ törvény egyértelműen rögzíti a hátrányos megkülönböztetés elleni küzdelem azon kategóriáit, melyek kiemelten védendők: a nemi, faji hovatartozás, bőrszín, életkor, egészségi állapot stb. A törvény egyértelműen tiltja a közvetlen és közvetett hátrányos megkülönböztetési formákat, függetlenül attól, hogy egy személy vagy csoport valós, vagy vélt jellemzői alapján történik (Koncz, 2010).

Mind a középiskolás diákok által végzett bérezéses munkavállalás, mind a kötelező közösségi szolgálat kötelezővé tétele felveti annak a szakmai kérdését, hogy milyen élményeket, tapasztalatokat szereznek a diákok a munka világában. Felkészültek-e foglalkoztatásra? Ismerjük-e ezen élményeiket? Rendelkezünk-e releváns információkkal a tapasztaltakról? Illetve a pedagógia oldaláról vizsgálva, az intézmények fel vannak-e készülve egy esetleges krízishelyzetre? Az osztályfőnökök, a szaktanárok kapnak-e szakmai iránymutatást, képzést arra vonatkozóan, hogyan kezeljék diákjaik negatív élményeit, hiszen köztudomású, hogy a munka világában tapasztalható diszkrimináció jelen van (Koncz, 2010, 2011; Sík, et al., 2013).

2. A kutatás bemutatása

Középiskolai diákok körében hazánkban még nem folytattak munkahelyi diszkrimináció-kutatást, így a most bemutatandó vizsgálat exploratív kutatásnak számít.

² A Nemzeti közneveléséről szóló 2011. évi CXCV. törvény részletesen szabályozza azok körét, akiknek nem szükséges az 50 óra közösségi szolgálatot teljesíteniük az érettségi vizsgára bocsájtás feltételeként.

³ 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0300125.TV [2017.06.02.]

A kutatás három budapesti, érettségit adó középiskolában zajlott. Egy gimnáziumban, egy 12 évfolyamos képzést nyújtó ének-zenei iskola gimnáziumi tagozatán, valamint egy művészeti képzést nyújtó szakgimnáziumban. A kérdőíves vizsgálatba a 16–21 éves nappali tagozatos diákokat vontuk be. Adatközlők: 474 fő. A kérdőív két nagy területet vizsgált a diszkrimináció vonatkozásában: munkahelyi diszkrimináció, valamint iskolai diszkrimináció. Jelen tanulmányunkban a munka világát érintő diszkriminációs jelenségeket mutatjuk be; a következőkre kerestük a válaszokat:

- mekkora a munkahelyi tapasztalatokkal rendelkező diákok aránya;
- munkavégzésük során érte-e őket diszkrimináció;
- amennyiben igen, milyen okból különböztették meg őket;
- valamint ehhez kapcsolódóan milyen hátrányt szenvedtek.

Közvetlenül a kérdőív kitöltése előtt mindegyik érintett iskolai osztályban osztályfőnöki óra keretében beszélgetést kezdeményeztünk a munka világról, a diákok alkalmazásának feltételeiről, valamint a diszkriminációról és a diszkriminációs szabályozókról. A vizsgálat témáját kontextusba helyezve világítottuk meg a munkahelyi diszkrimináció kérdéskörét. A kérdőív kitöltése anonim volt, továbbá a legtöbb esetben csak a kutatást végző volt jelen az adatközléskor. A kérdőív első részében statisztikai adatokra kérdeztünk rá. Mivel egyik kutatási célunk az intézmények közötti összehasonlíthatóság volt, ezért a három intézmény esetében egyforma kérdőívvel dolgoztunk. A hazai középfokú oktatási rendszerben sokféle évfolyam-struktúra és ehhez kapcsolódó elnevezés él (nyelvi alapozó osztály, 0. évfolyam, 4 éves képzés, 5 éves képzés stb.), ezért az osztálybesoroláson túl az életkorra is rákérdeztük, hiszen valójában ez adja meg az összehasonlíthatóság objektivitását. A munkaviszonyra vonatkozó adatbekérés során arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen munkakörökben szereztek eddigi munkatapasztalataikat. Kifejezetten kértük a diákokat, hogy munkáltatók neveit ne rögzítsék a kérdőívre, ezzel is növelve a kutatás bizalmi indexét.

Jelen tanulmányunkban a művészeti szakgimnáziumi válaszolók eredményeit mutatjuk be a munkahelyi diszkrimináció témakörében. A további két intézmény (gimnázium, ének-zenei tagozatos gimnázium) eredményeinek bemutatása, illetve összevetése egymással egy következő tanulmány korpuszát adja majd.

A kérdőívet összesen 95 szakgimnáziumi diák töltötte ki (94 lány, 1 fiú válaszadó). A legfiatalabb válaszadók 16 évesek, a legidősebbek 21 évesek voltak. Minden diák – az adatfelvétel idején – nappali tagozatos tanulói jogviszonnyal rendelkezett.

3. Diákok munkaköreinek mintázata

A szakgimnáziumi válaszadók jelentős része (89%) rendelkezett munkatapasztalattal. Több munkahelyen 52% dolgozott már, valamint többüknek állandó munkája van: heti rendszerességgel dolgoznak. A kérdőív tudatosan nem tért ki arra, hogy a munkatapasztalatokat milyen konkrét munkahelyeken szerezték, de az osztályfőnöki óra keretében ágyazott irányított beszélgetés során a diákok elbeszélései alapján nyilvánvalóvá vált, hogy igen heterogén eloszlást mutatott a munkaadók spektruma: kft., állami-önkormányzati cég, multinacionális vállalat, családi vállalkozás – szinte minden cégtípus felmerült a narratívák között. A munkatapasztalattal rendelkezők 90%-a a közösségi szolgálaton kívül is rögzített munkatapasztalatot. A válaszadók megfogalmazásait munkakörök/tevékenységek köré csoportosítottuk. Ennek indoka, hogy így átláthatóbb és összevethetőbb lesz a többi vizsgált intézmény válaszadóival. Bár a vizsgált szakgimnázium speciális szakmai profillal rendelkezik, legkevesebben ezen szakmai vonal mentén szerezték a munkatapasztalataikat (6%). Az intézmény pedagógusai szerint ennek magyarázatát a diákok szemléletében kell keresni: a szakmai területen történő diákmunka „gyakornoki” formában valósul meg, tehát „jövőbe történő befektetés”, mely ebben a formában ingyenes munkát jelent, amit a diákok nem szívesen vállalnak.

A diákok leginkább a szépségipar (12%), a gyermekfelügyelet (17%), a kereskedelem (21%), a fizikai munka (21%), és a vendéglátóipar (23%) területén szereztek munkatapasztalatokat. A vendéglátóipari munkavégzés különösen érzékeny a diszkrimináció vonatkozásában. Ennek több aspektusa is van. Az egyik a bérezés tekintetében érzékelhető, hiszen az Egyenlő Bánásmód Hatóság kutatása szerint 16 %-nyi eltérés tapasztalható a nők kárára középfokú végzettség esetén (Sík et al., 2013), márpedig a vendéglátóipari tevékenységek jelentős része nem felsőfokú végzettséghez kötődik, ellenkezőleg, középfokú vagy betanított foglalkoztatásnak számít: pultos munkakör, mosogatás, ruhatározás, egyszerűsített felszolgálat, kézilány. A másik, diszkriminációs szempontból érzékeny terület a szépségipar: hostess, modell munkakör. A test, az arc munkaerőpiaci értékévé válása komoly felelősséget kíván mind a diák, mind a munkaadó részéről, és látni fogjuk a diszkriminációs mintázat elemzésekor, hogy e két munkaterület (szépségipar, vendéglátóipar) milyen mértékben átitatott a megkülönböztetés elemeitől.

4. Diszkriminációs területek mintázata

Következő kérdésünk a diszkrimináció okára kérdezett rá: milyen okok miatt diszkriminálták őket? A már említett esélyegyenlőségi törvény felsorolja a védett tulajdonságokat. Ennek alapján kellett a válaszadóknak megjelölniük, hogy mi miatt érte őket megkülönböztetés. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a megkülönböztetés negatív és/vagy pozitív formában jelentkezett. Mivel a diszkrimináció akár több vélt vagy valós tulajdonság miatt is megjelenhet, lehetőségük volt több kategóriát is megjelölni.

A válaszadó jelentős többsége (73%) megélt már diszkriminációt. A külső miatti negatív megkülönböztetés érintette leginkább a diákokat (25%), majd ezt követte a baráti kör miatti diszkrimináció (18%). Az arányok markánsan jelzik a fiatal munkavállalók körében tapasztalható diszkriminációs jelenségeket. Továbbá a diákok egy nem is szűk rétege (16%) halmozottan érintett a negatív megkülönböztetésben: például külseje (25%) és származása miatt (9%) is hátrányosan megkülönböztették, de gyakran megjelent a hobbi (12%) és a baráti kör (18%) együttes negligálása is a munkahelyeken. Viszont a diákok több mint negyede nem tapasztalt saját magára vonatkozó negatív megkülönböztetést (27%).

A tanulóknak lehetőségük volt arra is, hogy pozitív megkülönböztetésről is nyilatkozzanak. A munkahelyi tapasztalattal rendelkezők 84 %-a rögzített pozitív megkülönböztetést a különböző tulajdonságok mentén. A külső adottságok, az esztétikus, attraktív külső miatt kiemelkedően magas a pozitív diszkriminációs érték (43%). Ebben a feladatban is visszaköszönt a többes válaszadás, tehát a diákok jelentős részét érte több tulajdonsága miatt pozitív megkülönböztetés. A részletesebb elemzése kimutatta, hogy a hobbi-baráti kör párosítás (61%), illetve a származás (22%) - szülők társadalmi helyzete (25%) - diák anyagi helyzete (15%) triász is gyakrabban fordult elő. Amennyiben összevetjük a munkakörök mintázatával, szembejűnik, hogy a vendéglátóipari munkakörökben alkalmazott diáklányok kiválasztása – ezek szerint – leginkább a külső alapján történik, illetve a hosszabb távú munkaviszony fenntartása erősen korrelál a külső adottságokkal.

Kíváncsiak voltunk, hogy a diszkrimináció milyen formában nyilvánult meg. A diákok a következőket nyilatkozták arra a kérdésre, hogyan valósult meg a megkülönböztetés: anyagi jutás terén: gyakrabban kaptak bónuszt; munkaköri kedvezmény biztosítása: hamarabb hazamehettek, vagy nem tették szóvá, ha késtek. A bánásmód tekintetében: barátságosabb vezetői kommunikáció, munkaidő-kedvezmény biztosítása, illetve negatív a túlóra megkövetelése. Érdekes módon az adatközlők egy része egyáltalán nem rögzített ebben a

kérdéskörben adatot (27%), miközben a pozitív/negatív diszkrimináció témakörében jelölt saját tapasztalást.

A vizsgált témakörben feldolgoztuk a diákok narratíváit is, ezért nyitott kérdést is megfogalmaztunk, melyhez affektív szempontokat is rendeltünk: hogyan élték meg a megkülönböztetést, hogyan zajlott, jelezték-e valakinek a diszkriminációt? Sokan nem adtak meg narratív választ (54%), miközben a korábbi kérdéseknél jelezték diszkriminációs érintettségüket. Az alacsony válaszadási aktivitásra ugyanaz a magyarázat szolgálhat, mint a felnőtt munkavállalók körében: a retorziótól való félelem (Koncz, 2011). A diákok narratívái alapján témacsoportokat alkottunk. A leggyakrabban – szinte elsöprő többségben – a külső alapján történő megkülönböztetés narratívája jelent meg (94%): *„Kedves mosolyom miatt bónuszt kaptam a főnökömtől”*; *„Ha mosolyogtam a főnökömre, kifizette a jutalékomat, ha nem, »elfelejtette« kifizetni”*.

Koncz által vizsgált munkahelyi szegregáció (2011) a diákok körében is transzparens módon kimutatható a narratívákban: *„sok hostess-munkát a külsőm miatt kaptam meg, pedig több vagyok egy csinos csajnál”*. A vendéglátóipar különösen érintett a munkahelyi szegregációs jelenségekben. A nők szegregálása már egészen fiatalon elkezdődik: *„lányként több borraivalót kaptam, de »értelmesebb« munkával nem akart megbízni a főnököm, csak pultozhattam”*.

A külsőhöz, attraktivitáshoz kapcsolódó megkülönböztetés sok esetben elválaszthatatlan volt a szexualitástól: *„a főnököm szexuális ajánlatot tett, felmondtam. A párom – aki szintén a cégnél dolgozott – kinevetett”*. Szintén a vendéglátóiparban tevékenykedő diák állítása: *„a főnököm azt mondta, flörtöljek a vendégekkel, mert ez is a munka része”*.

A fiatal munkavállalók körében a hobbi vállalása, illetve a választott hobbi miatti diszkriminatív mozzanat is kimutatható volt: *„black metalos vagyok; a külsőm miatt alacsonyabb órabérem volt, mint az azonos munkakört betöltőknek, ja, és lány vagyok”*. A diák narratívája megerősíti a felnőtt munkavállalók körében végzett kutatás azon eredményét, mely ugyanazon munkakör esetén a nők jövedelemhátrányára utal (Sík et al., 2013). Viszont rációfol az eddigi felnőtt kutatásokra, amely szerint 30 év alatt a nemek között nem kimutatható a jövedelemkülönbség (uo.).

A következő narratíva a diákok anyagi-társadalmi helyzete miatti megkülönböztetés narratívája volt: *„gúnyolódtak velem, mert nem engedhettem meg magamnak a 10.000 forintos nadrágot”*. A diákok sok esetben őszintén nyilatkoztak arról is, hogy szüleik társadalmi helyzete miatt vették fel őket egy-egy munkakörbe: *„miután a főnök megtudta, ki az apám, azonnali kezdést ajánlott, pedig a barátnőimnek hetekig kellett várniuk a munkakezdésre.”*

„Sokáig nyaggattak, cseszegettek a vezetőim, hogy lassan dolgozom. Mikor kiderült, hogy szüleim nagymenő vállalkozók, megváltozott a helyzet, kedvesebbek lettek.”

5. Összegzés

A tanulmányban többször hivatkozott 2003. évi CXXV. esélyegyenlőségi törvény kiemelten foglalkozik a foglalkoztatás világában az egyenlő bánásmód biztosításának elvéről. A kutatás aktualitását erősít egy 2006-os vizsgálat, mely szerint Magyarország diszkriminációs indexe kiemelkedően rossz (Koncz, 2011), tehát gyenge lábakon állunk az esélyegyenlőség-diszkrimináció tárgykörében – a törvényi szabályzóktól függetlenül.

Az elmúlt évek társadalmi változásai nyomán nagyobb hangsúlyt kapott a nemek szerinti diszkrimináció vizsgálata (Koncz, 2010). Ezzel szemben az életkor szerinti megkülönböztetés témája szinte elhanyagolható a társadalmi diskurzusrendben, miközben mind a jogszabályi lehetőség (betöltött 16. év), mind az oktatási szabályzók (közösségi szolgálat) lehetővé, sőt – bizonyos értelemben – kötelezővé tették a középiskolai diákok számára a munka világában való szerepvállalást.

Ezért vizsgálat tárgyává tettük a középiskolai korosztályt érintő, a foglalkoztatásuk során tapasztalt diszkriminációs jelenségek feltárását. Jelen kutatás során egy budapesti szakgimnázium 16 és 21 év közötti nappali tagozatos diákjait kérdeztük a munka világában tapasztalt diszkriminációról. A középiskola diákközösségét főleg nők/lányok alkotják.

A kutatás egyértelműen kimutatta a fiatal munkavállalókat érintő megkülönböztetés jelenlétét. A diszkriminációs mintázat domináns szegmense a külső jegyek alapján történő munkahelyi diszkrimináció, továbbá a nőket hátrányosan érintő munkaköri szegregáció is már kimutatható a fiatal – főleg női – munkavállalók körében. A munkaköri szegregációhoz társuló, a fiatal férfi és női munkavállalók közötti bérkülönbség megjelenése is kimutathatóvá vált.

A középfokú oktatás egyik hiányossága – intézménytípustól függetlenül –, hogy kevésbé készít fel a munkavállalásra (Bruckner et al., 2011). A jogszabályi környezet változása miatt (például közösségi szolgálat) hatványozottabban jelennek meg olyan, a diákok foglalkoztatásához kötődő percepciók, melyek kihatással lehetnek a felnőttkori pályaorientációjukra, munkaattitűdjükre. A jövőre történő felkészítés ethosza megkívánja, hogy az oktatás reflektáljon ezekre a szakmai kihívásokra.

BIBLIOGRÁFIA

- Bruckner, L. – Gulyásné Fehér, I. – Kovács, A. – Nagy, O. (2011). A munkaerőpiacra való felkészítés feltételei és lehetőségei az oktatási intézményekben. *Esély*, 2011/6. sz. pp. 102–119.
- Egyenlő Bánásmód Hatóság (2015). *A munkahelyi zaklatás megelőzése és a jogérvényesítés formái*. [online] <http://www.egyenlobanasmod.hu/article/view/kiadvanyok-1> [2017. május 22.]
- Koncz, K. (2010). *Diszkrimináció a munkahelyen és az érintettek magatartása*. [online] http://www.egyenlobanasmod.hu/tanulmanyok/hu/diszkriminacio_a_munkahelyen.pdf [2017. 05. 25.]
- Koncz, K. (2011). A munkaerőpiac nemek szerinti szegregációjának jellemzői, mechanizmusa és következményei. *Közgazdasági Szemle*, 2011. pp. 74–94.
- Lakatos, J (2011). *Társadalmi helyzetkép 2010. Gazdasági aktivitás, munkaerőpiac*. Központi Statisztikai Hivatal. pp. 30.
- Sík, E. – Csaba, D. – Hann, A. (2013). *A férfiak és nők közötti jövedelemegyenlőtlenség és a nemi szegregáció a mai Magyarországon*. Egyenlő Bánásmód Hatóság. pp. 95. [online] http://www.egyenlobanasmod.hu/tamop/data/TAMOP_EBH_1_szakertoi.pdf [2017. 05. 25.]
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0300125.TV [2017.06.02.]
2012. évi I. törvény a munka törvénykönyvéről [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200001.TV [2017.06.02.]

FRANK, TAMÁS

REPRESENTATION OF DISCRIMINATION AT WORKPLACES IN SECONDARY SCHOOLS IN BUDAPEST

One of the consequences of the domestic social economic changes is that young people who are at secondary school appear at a very early age in the labour market. Those who are already 16 years old are entitled to work. Furthermore, voluntary work has been introduced and is applied in case of all students who are before the Matura examination - stepping out of the shield of school and family - so they appear in the world of work in different forms. The differentiation may be demonstrated in almost every area of life, but in the world of work the phenomenon of discrimination appears significantly. The young age-group is affected because of psycho-social reasons and they are concerned directly and indirectly to a great extent. Therefore it is particularly important for the young employees to gain knowledge about the discriminative phenomena which affect this adolescence age-group, thus those who are concerned may make a decision about their impressions further in the labour market; and these experiences will influence their attitude towards work as well.

FÜRJNÉ NYESTE EDIT¹**A 21. századi nevelés a tanulók nézeteinek tükrében**

A gyermekekről, a nevelésről alkotott nézetek folyamatosan változtak a történelem során. Napjainkban a nevelés, a fejlesztés a gyermek megismerésén keresztül történik; interaktív, kölcsönös kommunikációra épülő folyamat. A tanulmány bemutatja a tanulók meglátásait a jólneveltség fogalmával kapcsolatban, vélekedésüket az iskoláról, tanáraikról, valamint arról, hogy mit tekintenek fontosnak az életben. A tanulók attitűdjének megismerése hozzájárulhat a nevelési-oktatási folyamat interaktív jellegének tudatosabbá válásához, a tanulók megértéséhez, a folyamat eredményességéhez.

1. Szakirodalmi áttekintés a nevelésről

A gyermekkor a személyiség kialakulásának, formálódásának időszaka, melynek során fontos szerepet játszik a nevelés mint tudatos és tervszerű hatások összessége.

Bábosik István a konstruktív életvezetést tekinti napjainkban nevelési értéknek. „Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes” (Bábosik, 2004, p.13). Karikó Sándor vélekedése szerint a nevelés jóval többet jelent, mint az egyén társadalomba való beilleszkedésének segítése: „a nevelés lényege, célja, küldetése végül is az, hogy a világ humánusabbá, az ember pedig jobbá váljon. Az egyes egyén (fiatal) ne csupán beépüljön a társadalmi közegébe, a felnőttek világába, hanem változtassa meg azt, vigye előrébb a dolgokat, ha csak kis léptékben is. Miközben, önmaga is haladjon egy teljesebb élet felé” (Karikó, 2010, p. 61).

Az elsődleges szintér az emberi kapcsolatok megismerésére, a társadalmi beilleszkedésre a család. Az ismeretek közvetítője és az egyén önmagához való viszonyának alakítója, énképének elsődleges formálója az őt körülvevő családi környezet (N. Kollár–Szabó, 2004).

Az iskola a szocializációs feladatok egy részét átveszi a családtól; feladata azoknak a személyiségjegyeknek a kialakítása, támogatása, melyek a felnőtt életben való boldoguláshoz szükségesek a tanulók számára. A változó világ változó igényeinek való megfelelés rugalmasságot és az élethosszig tartó tanulás eszméjével való azonosulást kíván az egyén részéről, melynek kialakulásában az iskolai szemléletformálás jelentős szereppel bír (Buda, 1999).

¹ edit_nyeste@yahoo.com

Az oktatás és a nevelés iskolai keretek között nem választható szét, az oktatási és a nevelési folyamat áthatja egymást. „Az oktatás nevelő hatásán elsősorban épp ezt értjük, hogy miközben tudást ad, egyszersmind viselkedési mintákkal szolgál, értékeket és normákat közvetít, bizonyos magatartásra készítet és így tovább” (Zrinszky, 2002, p. 161). Réthy Endréné (2016) az iskolával kapcsolatos érzelmek és az érzelmi nevelés fontosságára hívja fel a figyelmet. A nevelés során az érzelmek szerepe jelentős, a pedagógusok saját példájukon keresztül, életörömmel, intellektuális öröme, felfedezések nyújtásával, siker és kooperáció megvalósulásának lehetőségével, azok feltételeinek megteremtésével járulhatnak hozzá ahhoz, hogy az iskola a tanulók számára örömforrássá változzon (Réthy, 2016).

A nevelés interaktív jellegére mutat rá Horváth Attila, aki a folyamat során a kölcsönösségre és az azt követő reflexió jelentőségére hívja fel a figyelmet. A nevelés sikere azon múlik, hogy a folyamat résztvevői mennyire tudnak egymás elvárásaihoz igazodni, egyezsége jutni, reflektív kommunikációt folytatni (Horváth, 2010).

2. A kutatás célja

Vizsgálatom a 21. századi iskola tanulóinak attitűdjére irányult. Az iskoláskorú gyermekek a családi nevelés és intézményi nevelés-oktatás folyamatát aktív résztvevőként élik meg. Nézeteik, elvárásaik ismerete pozitívan járulhat hozzá a folyamat eredményességéhez, a nevelés interaktív jellegének tudatosabbá válásához, az iskolai nevelő-oktató munka tervezéséhez.

A kutatás során a következő kérdésekre kerestem választ:

- (1) A tanulók hogyan vélekednek az iskoláról és a pedagógusokról napjainkban?
- (2) A tanulók meglátása szerint mire mondhatjuk, hogy jólnevelt?
- (3) Mely dolgok fontosak az életben a tanulók véleménye szerint?
- (4) Mit hallanak leggyakrabban szüleiktől, tanáraiktól?
- (5) Mit várnak el a tanulók az iskolától, tanáraiktól?
- (6) A tanulók megítélése szerint melyek a legjobban sikerült tanórák?

3. A kutatás menete

A vizsgálatra 2016 októberében két általános iskola tanulóinak részvételével került sor.

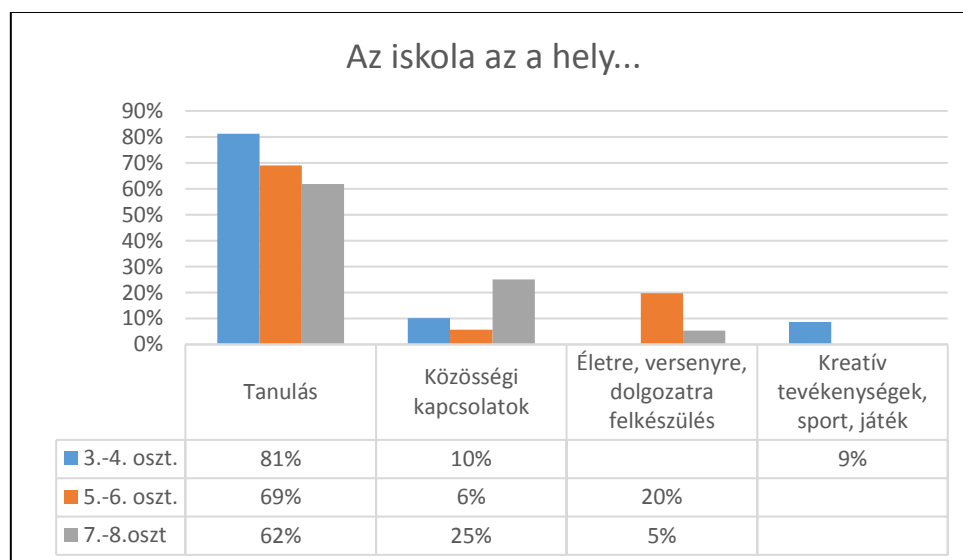
A vizsgálat nyitott végű kérdéseket tartalmazó kérdőívekkel történt. A válaszokat tartalmi összefüggések alapján kategóriákba rendeztem, az egyes kategóriákon belül a válaszok gyakoriságát értékeltem.

A tanulók számára készült 180 kérdőív kérdéseire 153 tanulóól érkezett válasz. A 3–4. osztályban 57 tanuló, az 5–6. osztályban 52 tanuló, a 7–8. osztályban 44 tanuló vállalta a kérdőív kitöltését.

4. A vizsgálat eredményei

4.1 Az iskolára vonatkozó nézetek

„Az gondolom, az iskola az a hely...” kezdetű mondat befejezésével a tanulók leggyakrabban az iskolát mint a tanulás, ismeretszerzés színterét jelölték meg, azonban a tanulás fontossága korcsoportonként csökkenő tendenciát mutat. Az iskola közösségi kapcsolatok színtereként is megjelent, melyet elsődlegesen a 7–8. osztályosok éreznek fontosnak. A 3–4. osztályosok az iskolai kreatív tevékenységek, a sport és a játék lehetőségét emelték ki, míg az 5–6. osztályosok az iskola életre, versenyre, dolgozatra való felkészítő szerepét nevezték meg. Az iskolával kapcsolatos meghatározások között megjelent a munkahely fogalma, mely lehet a tanuló munkahelye és a tanárok munkahelye egyaránt. Az iskola mint a dolgozatírás, értékelés, javítás színtere a felső tagozatos tanulók meghatározásai között szerepel, alsó tagozatban dolgozatra, értékelésre vonatkozó válasz nem érkezett. Az iskolával kapcsolatos negatív megfogalmazás 7–8. osztályban fordult elő, miszerint az iskolában néha rossz, unalmas dolgok történnek. A tanulók leggyakoribb válaszait korcsoport szerinti megoszlásban az 1. táblázat tartalmazza.

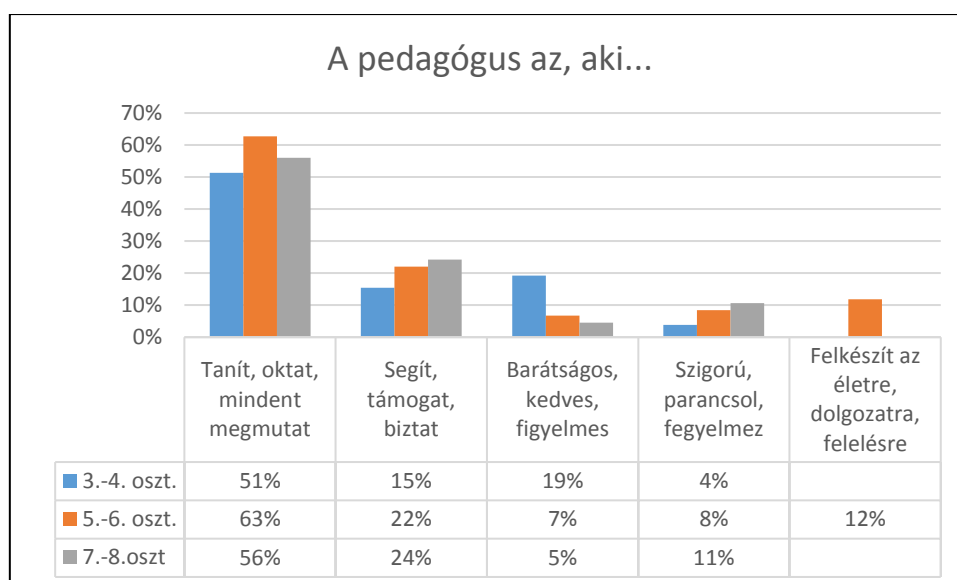


1. táblázat. Az „iskola” értelmezése általános iskolai tanulók körében

Megfigyelhető, hogy az alsó tagozatos tanulók az iskolát a lehetőségekkel, köztük a tudás megszerzésének lehetőségével, élményekkel hozzák leginkább összefüggésbe, míg a felső tagozatosok esetében már megjelenik a kötelesség, a számonkérés, értékelés a válaszok között. Erre utal az iskola munkahelyként való meghatározása, ahol tanuló és tanár egyaránt dolgozik.

4.2 Vélekedések a pedagógus személyéről

„A pedagógus az, aki...” kezdetű mondatban a tanulók a pedagógust tanító, oktató, mindent megmutató személyként definiálták leggyakrabban. A pedagógus segítő, támogató szerepének meghatározása mindhárom korcsoportban jelen van, azonban az életkor előrehaladtával egyre nő. A 3–4. osztályosok a tanítás után közvetlenül a pedagógus személyiségjegyeket emelték ki, miszerint a pedagógus barátságos, kedves, figyelmes, míg ez az arány a felső tagozatban nagymértékű csökkenést mutat. Az alsó tagozatban a pedagógust óvó, védő, felelősséget vállaló, valamint a vigasztaló, békítő, gyermekszerető személyként jellemezték a tanulók. A szigorú, fegyelmező, parancsoló pedagógus képe alsó tagozatból felsőbe lépve növekvő tendenciát mutat. A segítő, támogató szerep egyre nagyobb mértékű emelkedő százaléka mindezek ellenére arra utalhat, hogy a tanulók igénylik a segítséget, a biztatást, azt tekintik „igazi” pedagógusnak, aki mindezt nyújtani tudja számukra. A tanulók leggyakoribb válaszait a 2. táblázat foglalja össze.



2. táblázat. A "pedagógus" értelmezése általános iskolás tanulók körében

A felső tagozatos tanulók válaszai között olvashatjuk:

„A tanár az, aki megtanít érdekes, és kevésbé érdekes, de fontos dolgokra.”

A tanulók részéről tanáraikkal kapcsolatos elvárások is megfogalmazódnak a válaszokban:
„Azért tanít, hogy értelmesebbek legyünk. Normálisan tanít, elmagyaráz dolgokat. Nem tehernek lát minket.”

4.3 Milyen a jól nevelt gyermek?

Arra a kérdésre, ki számít napjainkban jól neveltnek, a tanulók válaszainak 25%-ából a szorgalmas, iskolában odafigyelő, feladatát elvégző, rendszeresen tanuló diák képe rajzolódott ki. A felső tagozatos tanulók válaszaiban a tanulás és az illedelmes, tisztelettudó viselkedés azonos gyakorisággal fordult elő. A tanórán tanúsított magatartás megítélése a jólneveltség mércéje lehet ebben az életkorban: a jól nevelt gyermek a válaszadók szerint tanórán nem szól közbe, nem kiabál, nem hátráltatja a társait. Az alsó tagozatos tanulók véleménye szerint a jól nevelt gyermek nem beszél csúnyán, és szót fogad.

A 7–8. osztályos tanulók a következőképp látják, milyen a jól nevelt gyermek:

„Jól tanul, illedelmes és kedves mindenkivel (de mindenkiben van valami rossz).”

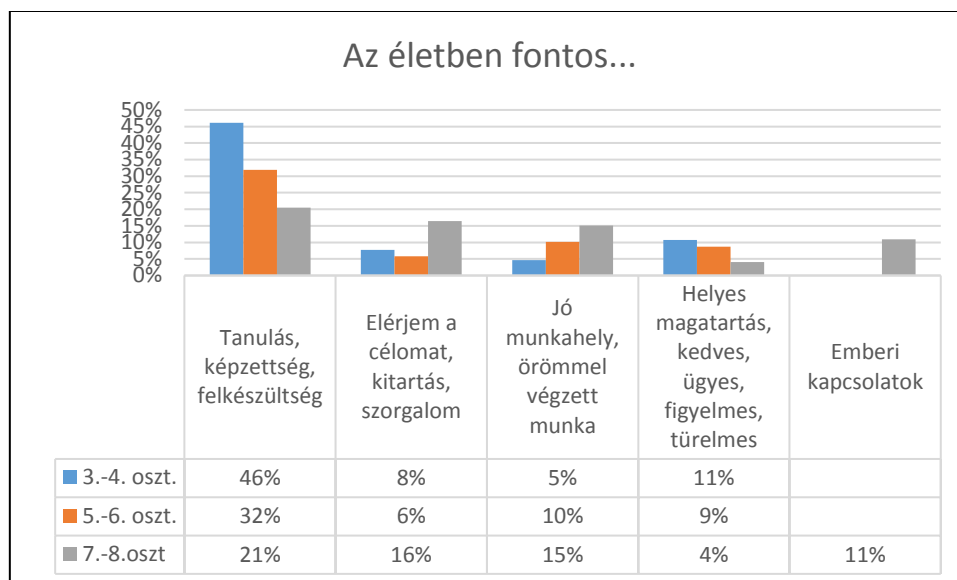
„Magától tanul, nem kell a szüleinek azzal bajlódni, hogy kicsim, most már ne gépezz, hanem gyere tanulni!”

„A felnőttek a kellő tiszteletet megadja, és komolyabb, nem baráti közösségben rendesen tud viselkedni.”

4.4 Fontos dolgok az életben, tanulói vélemények

Arra a kérdésre vonatkozóan, mit tartanak fontosnak az életben, a következőképp alakult a válaszok aránya: a legtöbb tanuló a *tanulás, képzettség, felkészültség* fontosságát emelte ki, ám a kisiskolások válaszaik között szerepelt legnagyobb gyakorisággal. A 3–4. osztályban a fontossági sorrendben a második helyen áll a *helyes magatartás, a pozitív személyiségjegyek*, miszerint *kedves, ügyes, figyelmes, türelmes szeretne lenni* a válaszadó. Mindez a környezet által elvárt magatartással hozható kapcsolatba: a kisiskolások fontosnak érzik a felnőttek dicséretét, a pozitív megerősítést. Az 5–6. osztály válaszaiban a második kategóriát a távlati célok jelentik: fontosnak érzik a jó munkahelyet, az örömmel végzett munkát, ezt követték a pozitív személyiségjegyek. 7–8. osztályban a célok elérése, a kitartás, a szorgalom áll a második helyen a fontossági sorrendben, szinte egyezést mutatva a jó munkahely, örömmel végzett munka fontosságával. A tanulók válaszaiban megjelent az emberi, baráti kapcsolatok szerepe, ennek fontossága az életkor előrehaladtával növekvő tendenciát mutatott. A kisiskolások válaszaik között szerepelt a szeretet igénye, mely így hangzott: *„szeressünk másokat, és minket*

is szeressenek”. A 7–8. osztály tanulói viszont a következőket fogalmazták meg: fontos, hogy „önmagunk legyünk, és büszkék legyünk önmagunkra.” A tanulók leggyakoribb válaszait a 3. táblázat tartalmazza.



3. táblázat: Mi fontos az életben?

Az érzelmek, az öröm kisiskoláskorban motiváló hatással bírnak a gyermek társadalomhoz, megismeréshez való viszonyára, meghatározóak személyiségének kibontakozásában, jellemének változásában. (Kiss, 1995) A gyermekkorból a serdülőkorba való átmenet időszakában az önállóság igénye nő, a tanulók számára fontossá válik az énhatékonyság, önálló világnézetet próbálnak kialakítani, miközben szükségük van megerősítésre, melyet egyre inkább a kortársaiktól várnak (Szilágyi, 1995).

A 7–8. osztályosok válaszai szerint az életben fontos:

„Az embernek legyenek barátai, számíthasson rájuk és mindig légy önmagad.”

„Felnőtt koromban azt a munkát végezhessem, ahol kiteljesedhetek, amiben önmagam lehetek, amit örömmel végezhetek.”

4.5 Szülők, pedagógusok által közvetített célok a tanulók válaszai alapján

A tanulókat arról kérdeztem, milyen intelmeket hallanak otthon, valamint az iskolában leggyakrabban, válaszaikból próbáltam megtudni, mely célok elérésére irányul a családi és iskolai nevelés. 3–4. osztályban leggyakrabban dicséretre számoltak be a gyermekek, valamint a mindennapi élettel, tanulással, környezetük rendjével kapcsolatos intelmekről. Időnként magatartásra vonatkozó figyelmeztetés is előfordult.

„A tanáraitól gyakran azt hallom...” kezdetű mondatot a következőképp fejezte be egy kisiskolás: „Ügyes vagy. Nekem ez nagyon fontos és ettől boldogan megyek haza.”

5–6. osztályban a tanulással, órai munkával kapcsolatos figyelmeztetésekről, tanácsokról számoltak be a tanulók leggyakrabban.

Válaszaik szerint az iskolában a következőket hallják:

„A gyakorlás meghozza a gyümölcsét.”

„Figyelj ide órán, otthon kevesebbet kell tanulnod.”

Elhangzanak dicsértek is, miszerint a tanuló, az osztály ügyes volt, jól dolgoztak, valamint biztatás:

„Ha valamit nem értek, akkor nem kell kétségbeesni.”

Az otthon elhangzottakról a következőket írták az 5–6. osztályosok: „Az a fontos, hogy mindent megtegyek.” „Tanulj, és hozz haza jó jegyeket, de tudom, hogy ezt nem azért mondják nekem, hogy ne legyen idő semmire, hanem azért mondják, hogy egy jó sulit vegyen fel.”

A 7–8. osztályosok válaszaik szerint a nevelési célok között szintén elsődleges szerepet játszik a tanulás fontossága. Az iskolában gyakran hallott mondatokról a következőképp számolnak be a diákok: „Magunk miatt kell tanulnunk, mert ez nekünk fontos, hogy boldoguljunk az életben és jó szakmánk legyen.”

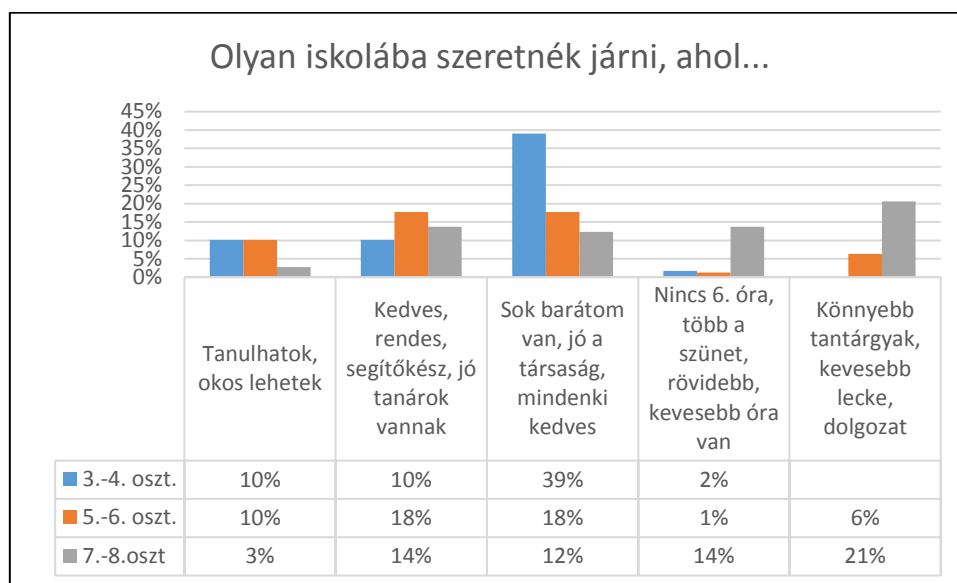
Otthonukban is nagymértékben hangsúlyozzák a tanulás fontosságát, a távlati célok kitűzését: „Tanuljak, mert ezzel lehetek okosabb.” „Ha nem tanulsz, nem vesznek fel sehová!” „Olyan szakmát válasszak, amit szeretek.”

Összességében véve a tanulásra való biztatás az, melyről leggyakrabban beszámolnak a tanulók otthonukkal és az iskolával kapcsolatban. Míg kisiskolásoknál nagyobb számban említik a dicséretet, felső tagozatban egyre inkább a távlati célok, a továbbtanulással, az iskolaválasztással kapcsolatos intelmek kerülnek előtérbe.

4.6 A tanulók elvárásai az iskolával szemben

A tanulók iskolával kapcsolatos elvárásai nagyrészt a társak személyére, magatartására, a pedagógusok személyére és a derűs légkörre, másrészt az iskolára mint intézményre irányultak. 3–4. osztályos és 5–6. osztályos tanulók egyenlő arányban választották a tanulás lehetőségét, olyan iskolát, ahol okosak lehetnek. Kedves, segítőkész, jó tanárok jelenlétét az 5–6. osztály tanulói választották legmagasabb arányban. Az alsó tagozatból felső tagozatba kerüléssel az 5. osztály tanulói fokozottan igénylik az odafigyelést és a személyes kapcsolatot tanáraikkal. A tanulók fontosnak vélték a társakkal való kapcsolatot: legyenek kedvesek, barátságosak a

gyerekek, sok legyen a barát, jó a társaság, a tanulás legyen játékos, érdekes. A felső tagozatosok részéről az elvárások csökkentésének igénye is megfogalmazódik. Különösen a 7–8. osztály tanulóinak válaszaiban szembetűnő: olyan iskolába szeretnék járni, ahol nincs 6. óra, több a szünet, rövidebb, kevesebb óra van, könnyebbek a tantárgyak, kevesebb a lecke, a dolgozat, kevesebb vagy könnyebb a tananyag. A leggyakoribb válaszokat a 4. táblázat mutatja be.



4. táblázat. A „jó iskola” értelmezése általános iskolás tanulók körében

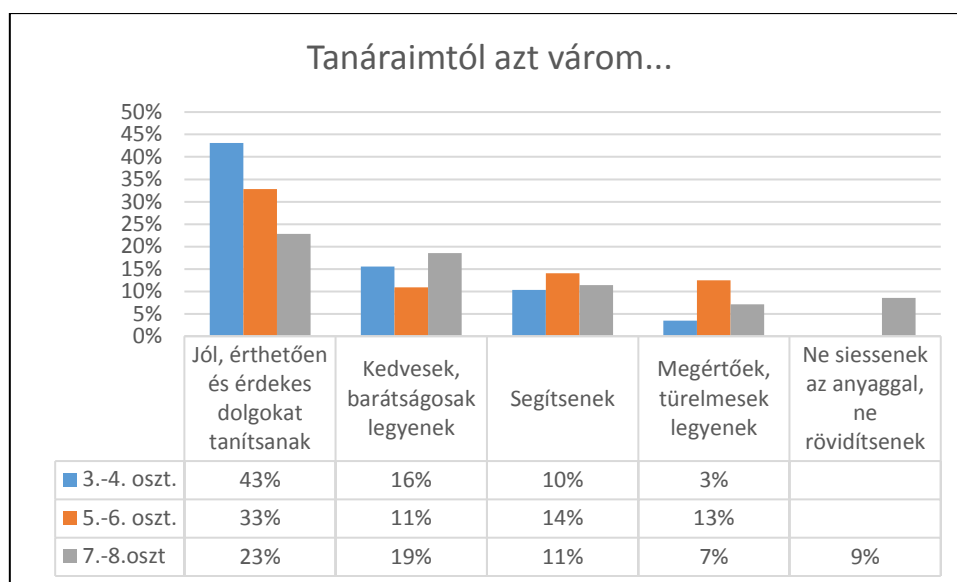
Az 5–6. osztály tanulóinak válasza szerint: *„Olyan iskolába szeretnék járni, ahol megtapasztaljuk, amit tanulunk.”* *„Az iskolában olyan tanárok tanítanak, akik még a legnehezebb feladatokra is rá tudnak vezetni.”*

A 7–8. osztályban adott válaszok szerint: *„Ahol inspirálnának arra, hogy tanulj, és ahol többet tudsz kihozni magadból.”* *„Elfogadják az ember olyannak, amilyen.”* *„Jól tanítanak, kedvesek és viccesek a tanárok, és olyan gyerekek járnak oda, akik megértőek és jó barátok lehetnének.”* *„A tanárok partnerként tekintenek egy gyerekre.”*

4.7 Mit várnak a tanulók tanáraiktól?

A pedagógus személye meghatározó lehet a nevelési-oktatási folyamat során, a tanulók iskolával kapcsolatos attitűdjének alakulásában jelentős szerepe van. Tanáraikkal kapcsolatban mindhárom korosztályban megjelentek a tanítással kapcsolatos elvárások: jól, érthetően magyarázott, őket érdeklő dolgokkal szeretnék foglalkozni a tanulók. A pedagógus személyére vonatkozó elvárásaikat is megfogalmazták: legyen kedves, barátságos, segítse a

tanulásban tanítványait, megértő és türelmes legyen velük. Kisiskolásoknál az érzelmi kötődés szerepe is megjelent, fontos számukra, hogy érezzék tanítóik szeretetét. 5–6. osztályban jelentős annak az igénye, hogy a segítséget, a támogatást érezzék tanáraiktól. Megjelent a differenciálás igénye is. 7–8. osztályban támogatást, valamint a munkatempó csökkentését várják a tanulók. A tanulók leggyakoribb válaszait az 5. táblázat mutatja be.



5. táblázat. A „jó pedagógus” értelmezése általános iskolás tanulók körében

„A tanáraimtól azt várom...” kezdetű mondatot a következőképp fejezték be a 3.-4. osztályosok: „Segítsenek okosnak lenni.” „Jóra, okosságra, mindenre tanítsanak.”

Az 5–6. osztály tanulóinak elvárásai között olvasható: „Jó órákat tartsanak, ahol a gyerek figyelme nem kalandozik el.”

7–8. osztályban a következőképp fogalmazták meg a tanulók elvárásait: „Biztassanak, támogassanak és segítsenek, hogy minél jobb eredményeket érjek el.” „Segítsenek rájönni, hogy milyen területen érvényesülhetek felnőtt koromban, hogy olyan munkát végezhessek, ami boldoggá tesz.” „Ne siessenek annyira a tananyaggal és ne rövidítsenek annyit.” „Vegyétek figyelembe a gyermek tanulási gyorsaságát, megfelelően adják le a tananyagot, és legyenek türelmesek, valamint néha próbáljanak meg egy kis játékosságot belevinni a mindennapos órákba.”

4.8 A legjobb tanórák a tanulók nézete szerint

A tanulók megfogalmazták véleményüket a legjobbnak ítélt tanórákról. A 3–4. osztály válaszai között kiemelkedő a játékos tanulás, a játék szerepe az órákon, mindez életkorukból is adódik.

Fontosnak vélték a vidám légkört, amikor jól érzik magukat, az új dolgok tanulását. 5–6. osztályban emellett megjelent az érdeklődést keltő dolgokkal való foglalkozás, valamint a figyelem igénye a tanárok részéről: a legjobb tanóra, amikor beszélgetnek, a tanár meghallgatja a tanulókat. 7–8. osztályban elsődlegesen szerepel a tanórák szervezésére vonatkozó igény: azok a tanórák a legjobbak, amelyekben nemcsak elméletet vesznek, hanem kísérleteznek. Felső tagozatban a tananyaghoz kapcsolódó filmek, a digitális eszközök használatának igénye is szerepelt a válaszok között.

Tanulói vélemények között a következőket olvashatjuk a legjobb tanórákról: *„Közösen beszélgetünk, filmet nézünk, vagy tanulással kapcsolatos játékokat játszunk.”* *„Mindenkinek elmondhatja a véleményét, mintha beszélgetnénk, és nem a száraz anyagot másoljuk a tábláról.”* *„Látszik, hogy a tanár szereti, amit csinál.”* *„Nem rohanunk az anyaggal.”*

5. Összegzés

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a 21. századi iskola a tanulók meglátása szerint elsődlegesen a tanulás színtere, másodsorban közösségi kapcsolatok színtereként szolgál; a közösségi kapcsolatok az életkor növekedésével egyre fontosabbnak bizonyultak. Az alsó tagozatosok számára az iskola lehetőségeket, élményt is jelent, míg a felső tagozatos diákok számára inkább kötelesség. A pedagógus személyével kapcsolatban a tanulók tanáraik segítő, támogató, biztató szerepét emelték ki. A pedagógusról alkotott kép alsó tagozatban pozitív, felső tagozatban árnyalt képet mutat, megjelenik a tanár fegyelmező szerepe is.

A jól nevelt gyermek a tanulók meghatározása szerint korcsoportonként eltérést mutat. A kisiskolások a szorgalmat, az iskolai teljesítményt nevezték meg kritériumként, felső tagozatban a tanórán tanúsított magatartás és az illedelmes, tisztelettudó viselkedés a jólneveltség mércéje.

A kisiskolások véleménye szerint az életben a jó tanulmányi eredmény, a felső tagozatosok számára a távlati célok, a jó munkahely, valamint az ahhoz vezető út: a kitartás, a szorgalom, valamint az emberi, baráti kapcsolatok fontosak.

A tanórák a tanulók megítélése szerint akkor a legjobbak, ha derűs, barátságos a légkör, közösen gondolkodhatnak a pedagógussal, érdekes, új dolgokat tanulhatnak, mely az élethez kapcsolódik, gyakorlati feladatokhoz köthető, mindez elvárásként is megfogalmazódott részükről az iskolával szemben. A kooperatív tanulás és a projektmódszer ezen tanulói igényeknek megfelelő tanulásszervezési forma, és a személyiségformálás hatékony eszköze lehet.

BIBLIOGRÁFIA

- Bábosik, I. (2004). *Neveléstudományok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Buda, M. (1999). Minőség és szelekció. *Educatio*, 1999. 8. évf. 3. sz. pp. 517–532. [online] <http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1412> [2016.02.09.13:03]
- Dr. Kiss, L. (1995). A kisiskoláskor. In: Dr. Geréb, Gy. (Ed): *Pszichológia*. (pp. 211–235). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dr. Szilágyi, V. (1995). A prepubertás. In: Dr. Geréb, Gy. (Ed): *Pszichológia*. (pp. 242–253). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Horváth, A. (2010). Ki nevel, kit? A nevelés interaktív természetéről. In: Karikó, S. (Ed): *A nevelés mint érték*. (pp. 69 –78). Budapest: Áron kiadó, Brozsek Kiadó.
- Karikó, S. (2010). Nevelési mítoszok- mi végre? Alkalmazott filozófiai megfontolások. In: Karikó, S. (Ed): *A nevelés mint érték*. (pp. 51– 66). Budapest: Áron kiadó, Brozsek Kiadó.
- N. Kollár, K. – Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*. 2016. 26. évf. 2. sz. pp. 88 – 99.[online] <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/02/07.pdf> [2016.11.07.17:02]
- Zrinszky, L. (2002). *Neveléstudományok*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

FÜRJNÉ NYESTE, EDIT

21ST CENTURY EDUCATION IN THE LIGHT OF STUDENTS' VIEWS

Views about children and education have been changing continuously throughout history. Nowadays education and development are based on understanding the children, and this is an interactive process built upon mutual communication. The study shows students' views regarding the concept of good manners, and their opinion about their school, teachers and also what they thought was important in life. Learning about the attitudes of students may contribute to making the interactive nature of the educational-teaching process more conscious, to the understanding of students, and the success of the process itself.

HERPAINÉ LAKÓ JUDIT¹ – SIMON ISTVÁN ÁGOSTON² – NÁBRÁDI ZSÓFIA³ -
MÜLLER ANETTA⁴

Családok sportolási szokásainak szocioökonómiai hátterére

Tanulmányunk fókuszában az egyes testi-lelki egészséget védő faktorok szerepe áll, különös tekintettel a család – azon belül is a nagyszülők, szülők, gyerekek – és a testedzés vonatkozásaira. Ebben a tanulmányban bemutatjuk a családi minták és a sport szerepét a három generáció összefüggésében és a szocioökonómiai státusz vonatkozásában.

Vizsgálatunkat Magyarországon, az észak-magyarországi régióban élő 10–14 éves gyermekek, azok szülei és nagyszülei körében végeztük; összesen 2036 kérdőívet és 150 strukturált interjút dolgoztunk fel.

1. Bevezetés

Az életmódfüggő betegségek közül az elhízás világszerte jelentős probléma. Az érintettek száma drasztikusan emelkedik, mely kihívást jelent az egészségügyi ellátó rendszer mellett a finanszírozási források megteremtésében is (Iski és Rurik, 2014).

A legújabb kutatások szerint az elhízás népegészségügyi jelentősége eléri a dohányzását, hatalmas terheket róva ezzel az egészségügyi rendszerre. A WHO a kövérséget a világ 10 legjelentősebb egészségügyi rizikótényezője közé sorolta. A gyermekkori elhízás problémaköre, illetve növekvő prevalenciája sok országot érint. Hazánkban 2010-ben a hétévesek körében minden negyedik lány és minden ötödik fiú volt túlsúlyos vagy elhízott. Jelenleg az EU-ban több mint tizenkét millió elhízott vagy túlsúlyos gyermek van; évente 400 ezerrel nő a túlsúlyos és 85 ezerrel a kövér gyermekek száma (Martos, 2010). Hazai kutatások igazolták, a rossz szocioökonómiai hátterű családok gyermekei kisebbek, és körükben a kövérség és az alultápláltság prevalenciája nagyobb (Bodzsár és Zsákai, 2012).

Svédországban startégiát dolgoztak ki az elhízás prevalenciájának csökkentésére, mellyel elérték azt, hogy a fiatal korosztályban csökkent, majd stagnált az elhízottak aránya. Ebben a

¹ adjunktus; Eszterházy Károly Egyetem, Sporttudományi Intézet; lako.judit@uni-eszterhazy.hu

² egyetemi docens, intézetigazgató, dékánhelyettes; Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet; simon.istvan@nyme.hu

³ PhD hallgató; Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Marketing és Kereskedelem Intézet; nabradi.zsofia@econ.unideb.hu

⁴ egyetemi docens; Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdasági és -menedzsment Tanszék; muller.anetta@econ.unideb.hu

stratégiában nemcsak a rendszeres testmozgás, de a táplálkozás is fokozott szerepet kapott. A táplálkozásban a zöldségek és gyümölcsök fogyasztásának arányát növelték (Sundblom at al. 2008, Sundblom at al. 2010). Megállapították, hogy a négy- és tízéves korosztályban a kedvezőtlen szocioökonómiai helyzetű gyerekek elhízása magasabb százalékos értékben jelent meg, mint a kedvezőbb szocioökonómiai státusszal rendelkező mintában. 1999 és 2003 között a tízéves gyerekek mintájában a lányok túlsúlya 22,1%-ról 19,2%-ra csökkent, az elhízás 4,4%-ról 2,8%-ra mérséklődött. A fiúk esetében a túlsúlyosság aránya 21,6%-ban és 20,5%-ban volt megfigyelhető, míg az elhízás 3,2%-ról 3,8%-ra emelkedett. A fiúk és a lányok között ellentétes szekuláris változás volt tapasztalható a fővárosi mintában ($p=0,051$ a nemek közötti interakcióra).

A 2007/2008-as években végzett kutatásban 2231 fiú és 2176 lány eredményeit hasonlították össze a 2002/2003-as magasság- és súlyadatokkal. Az ötéves időtartam alatt a túlsúly prevalenciája a fiúknál és a lányoknál is csökkent. A lányok között az elhízás előfordulásának csökkenése 5,7–3,1% volt (Bergström és Blomquist, 2009).

2. Irodalmi áttekintés

Magyar szakemberek a fizikai inaktivitás költségvonzatára már készítettek becsléseket, 2009-ben a mozgásszegény életmódnak köszönhető ártalmakkal, betegségekkel kapcsolatos kiadásokra (oszteoporózis, 2-es típusú diabétesz, stroke, depresszió, vastagbélrák, elhízás, emésztőrendszeri problémák, magas vérzsírszint, szándékos önártalom) 285,6 Mrd Ft-ot fordított az állam (Ács et al., 2012). Az Egészségbiztosítási Alap kiadásainak 45%-át tették ki ezek a költségek, melybe a fekvő- és járóbeteg-, a háziorvosi ellátást, valamint a gyógyszereket számolták. A táppénzhez kötődő tételek még további 5%-ot (4,3 millió táppénzes nap), a gyógyászati segédeszközök pedig újabb 2%-ot tettek ki, és az említett betegségek miatt 10,6 millió orvoslátogatás történt. A vizsgált évben ezen betegségtípusok következtében 4 252 775 napot töltött táppénzen a magyar lakosság érintett része (Ács et al., 2012).

Magyarországra vetített kalkulációk szerint a túlsúlyhoz, obesitashoz kötődő állami költségek 2012-ben minimum 207 Mrd forintot tettek ki, míg az egyéni hozzájárulás mértéke 22 Mrd forint volt, ami az összegészségügyi költségek 11,6%-a, a GDP 0,73%-a. Ez az összeg és érték a valóságban még magasabb lehet, hiszen számos járulékos terhet nem számolnak pluszkiadásként, mely a háztartásokban az elhízás kapcsán jelentkezhet (Iski és Rurik, 2014; Halmy, 2006; Poirier, 2006; Kaló et al., 2011). Iski és Rurik (2014) kalkulációja szerint valószínűsíthető, hogy az egészségügyi közkiadásoknál a 15–18% közötti érték a GDP-t

tekintve 1% körüli értékre becsülhető a túlsúllyal és elhízással kapcsolatos köz-, és ennek 15%-án az egyéni kiadások.

Az elsődleges megelőzés legfontosabb eszköze maga az életmód, ami az egyén magatartási döntéseiből alakul ki (Pikó, 2002). A magyar lakosság jelentős része (80–90%) mozgásszegény életmódot folytat, inaktív; körükben jellemző inkább az elhízás, túlsúly (Bíró et al., 2007; Czabai et al., 2007; Bíró, 2015). Ez az állapot egyfajta szociális kitesztettséget, megbélyegzést is eredményezhet, valamint az egyén életminőségének csökkenését is okozhatja (Józwiak-Hagymásy et al., 2010). A gazdaságilag instabil országokban, illetve az elmaradott térségekben (Dienes et al., 2016) az egészséghez kötődő mutatók, így az egészség színvonala, az egészségindex, az életminőség- és a jóllét-indexek is mérsékeltőbbek, sűrűbb a megbetegedések száma, az emberek is hajlamosabbak elhanyagolni az egészségüket, és a prevenció sem elsődleges faktor. Amely országok magasabb életminőségi mutatókkal rendelkeznek, azokban a gazdasági növekedés is gyorsabb, így a nemzetgazdasági teljesítmény emelkedésével az életminőség önmagában is csökkenti a szegénységet (Sarkadi Nagy et al., 2012; Andorka, 1997).

A fizikai inaktivitás elterjedtsége miatt napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt kap a sport élettani, pszichés, valamint funkcionális hatásainak vizsgálata, amely a prevencióban és az egészségfejlesztésben hatékonyan felhasználható (Muto et al., 2006). Több korábbi kutatásunk is igazolta, hogy a szülők, nagyszülők sportolási mintázata leképeződik a gyerekek sportolási mintázatában, és a szülők értékközvetítő és példamutató szerepe meghatározó (Patkó és Bíró, 2009; Herpainé Lakó, 2014; Herpainé Lakó és Olvasztóné Balogh, 2015). Az inaktivitás csökkentésében jelentős szerepe lehet a sport, az egészségügy és az oktatás rendszerei integrációjának, ami a társadalom tagjainak hosszú távon történő fizikai aktivitását teszi elérhetővé (Balyi et al., 2016).

3. Célkitűzés

Kutatásunk fókuszába a sportolási szokások vizsgálatát helyeztük, célunk volt feltárni azokat a jellegzetességeket és tendenciákat, melyek a családok életmódjában megjelennek. Vizsgáltuk, hogy a különböző generációk viselkedésükkel, attitűdjeikkel hogyan hatnak egymásra, milyen értékeket közvetítenek, hogyan befolyásolják egymás nézeteit az egészséges életmóddal, testmozgással kapcsolatosan. Arra is kerestük a választ, hogy a szocioökonómiai státusz milyen módon befolyásolja a családok egészséges életmódhoz, sportoláshoz fűződő viszonyát.

A kutatás során az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Hogyan alakulnak a három generáció sportolási szokásai, a sporthoz való attitűdjük?
- Hogyan befolyásolja a szülő-nagyszülő sportolási mintázata, szocioökonómiai státusza a gyerekek sportolási mintázatát?

4. Hipotézisek

Sportoló szülőknek, nagyszülőknek a gyerekei között több sportolót, nagyobb sportolási gyakoriságot feltételezünk.

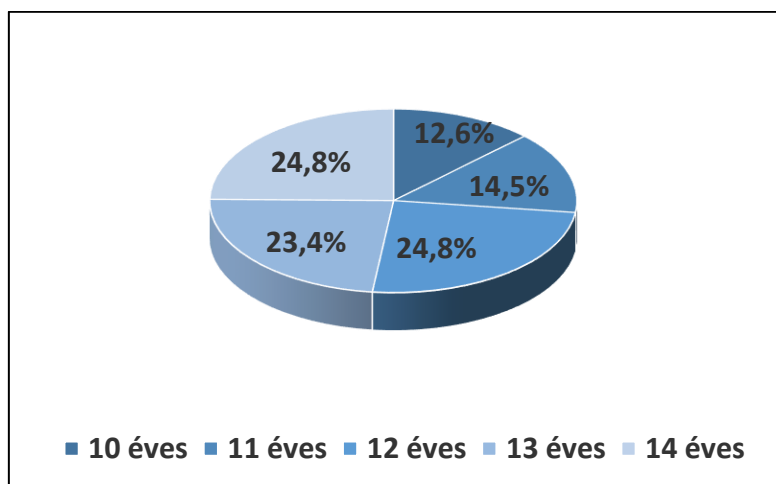
A kedvezőbb szocioökonómiai státusz, magasabb diszkrecionális jövedelem kedvezőbben hat a család sportolásra fordított költéshajlandóságára.

5. Anyag és módszer

Kutatásunkat az észak-magyarországi régió általános iskolás, felső tagozatos tanulói, valamint szüleik és nagyszüleik körében végeztük. A kérdőív kérdéseit egy előzetes vizsgálattal (pilot kutatás) érvényesítettük, majd a megfelelő változtatások után véglegesítettük azokat. Több mint 600 kitöltött kérdőívből az adattisztítás után 509 értékelhető kérdőívet kaptunk. Így az általunk feldolgozott kérdőívek száma az alábbiak szerint alakult: gyerek $n=509$, apa $n=509$, anya $n=509$, nagyszülő $n=509$. A kérdőívet kitöltő személyek egy családot alkottak. Az egy családon belüli vizsgált személyek és a kódolás lehetővé tette a családon belüli összefüggések feltárását. Az adatokat SPSS 21.0-s statisztikai szoftver segítségével elemeztünk. Alapstatisztikát (átlag, szórás) számítottunk, az összefüggések vizsgálatára χ^2 próbát használtunk.

5.1 A minta bemutatása

A megkérdezett felső tagozatos gyerekek közül 294 lány (58,3%) és 210 fiú (41,7%), 5 fő nem válaszolt a kérdésre. A válaszadók 5–8. osztályos tanulók, akik 12,6%-a (64 fő) 10, 14,5%-a (74 fő) 11, 24,8%-a (126 fő) 12 éves, míg 23,4% (119 fő) 13. és 24,8% (126 fő) 14. életévét betöltött tanuló (*1. ábra*).



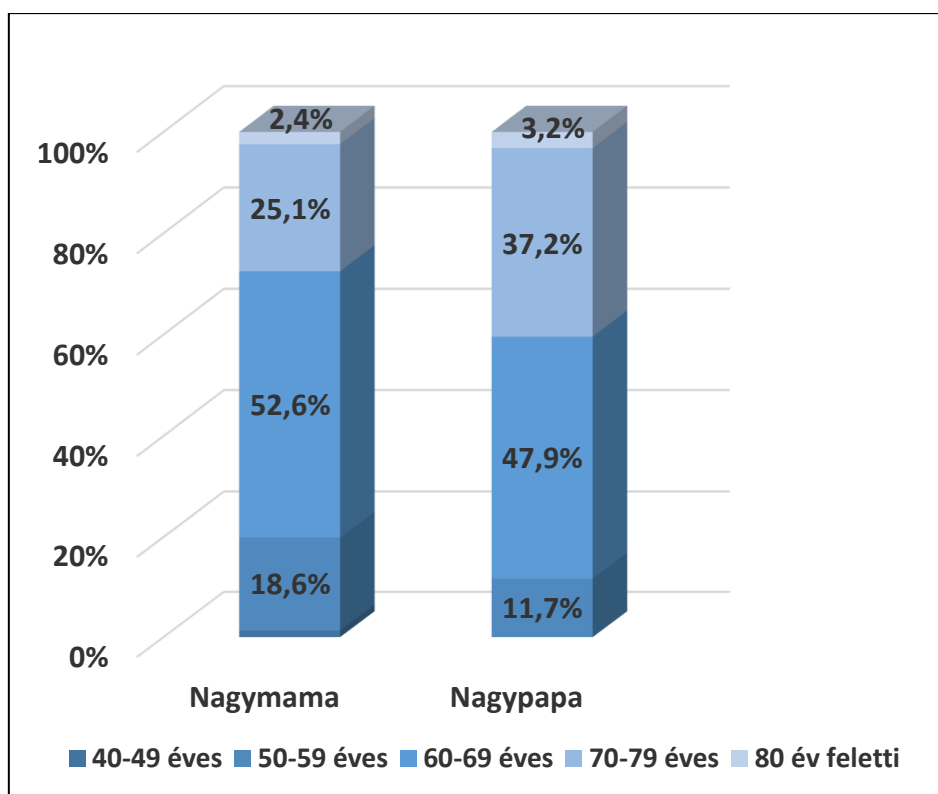
1. ábra. Felső tagozatos gyerekek életkori eloszlása (%)

A szülők életkori eloszlása az alábbiak szerint alakult, mint azt az 1. táblázat is mutatja: 30 év alatti az anyák 1,6% (8 fő), míg az apák 1,1%-a (5 fő), 30–39 év közötti az édesanyák 54,8%-a (274 fő), az édesapák 36,1%-a (168 fő). A 40–49 év korosztály körébe tartozik a nők 38,4%-a (192 fő) és a férfiak 50%-s (233 fő). Az 50–59 év közötti korosztályt képviseli az anyák 5,2%-a (26 fő) és az apák 12,7%-a (59 fő). 60 év feletti édesanya nem volt a mintában, édesapája is csak 1 fő (0,2%).

életkor	anya /fő	anya / %	apa/ fő	apa/ %
30 év alatt	8	1,6	5	1,1
30–39 év között	274	54,8	168	36,1
40–49 év között	192	38,4	233	50,0
50–59 év között	26	5,2	59	12,7
60 év felett	0	0	1	,2
Összesen:	500 fő	100%	466 fő	100 %

1. táblázat. Szülők életkori eloszlása (fő/%)

A nagyszülők életkori eloszlása a 2. ábra szerint: a nagymamák (371 fő) 1,3%-a (5 fő) 40–49 év közötti; 18,6%-a (69 fő) 50–59 éves; 52,6%-a (195 fő) 60–69 év közötti; 25,1%-a (93 fő) 70–79 év közötti, míg 2,4%-a (9 fő) 80 év feletti. A nagypapák (115 fő) esetében az életkori megoszlás a következőképpen alakul: 11,7% (32 fő) 50–59 év közötti; 47,9% (45 fő) 60–69 éves, 37,2% (35 fő) 70–79 éves és 3,2% (3 fő) 80 év feletti.



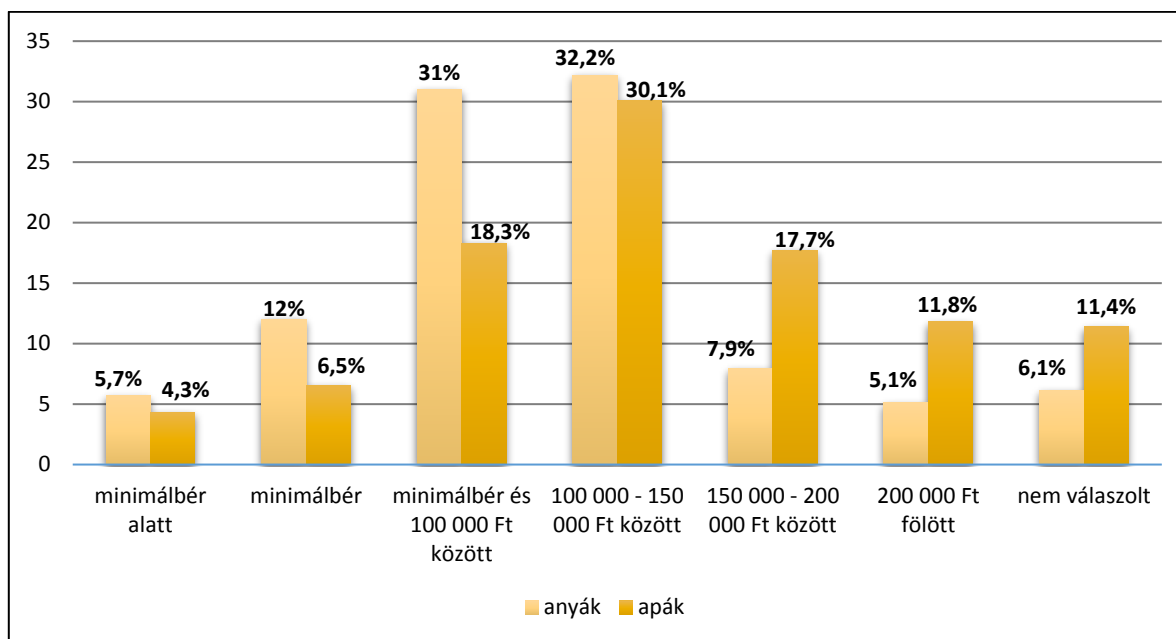
2. ábra. Nagymamák és nagypapák életkori eloszlása (%)

5.2 Jövedelmi viszonyok

Kutatásunkban vizsgáltuk a szülők jövedelmi háttérét, hiszen a diszkrecionális jövedelem mértéke alapvető meghatározó tényező a szabadidős tevékenységek választásánál is.

A válaszadó anyák – ahogyan azt az 3. ábra is mutatja – 5,7%-a (29 fő) a minimálbér (66.483Ft 2014. év) alatti jövedelemmel rendelkezik, minimálbért 12% (61 fő), minimálbér és 100.000 Ft közötti összeget 31% (158 fő), 100.000–150.000 Ft közt 32,2% (164 fő) keres, 150.000–200.000 forintnyi 7,9% (40 fő), míg 200.000 Ft feletti jövedelme 5,1%-nak (26 fő) van. A nők aránya az alacsonyabb bérkategóriákban magasabb. A megkérdezettek 6,1%-a (31 fő) nem válaszolt a jövedelemmel kapcsolatos kérdésre.

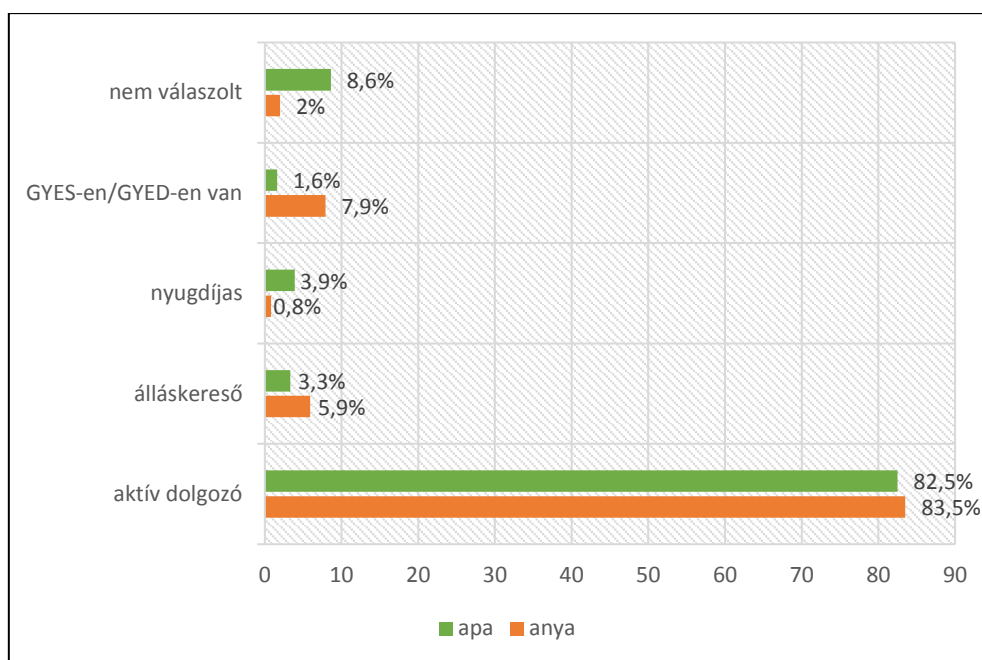
A megkérdezett apák 4,3%-a (22 fő) minimálbér alatti jövedelemmel rendelkezik. 6,5% (33 fő) minimálbért, 18,3% (93 fő) a minimálbér és 100.000 Ft közötti összeget, 30,1% (153 fő) 100.000–150.000 Ft-ot keres. A férfiak körében jóval nagyobb azoknak a száma, akik 150.000 Ft feletti keresettel rendelkeznek. 150.000–200.000 Ft-ot a válaszadók 17,7%-a (90 fő), 200.000 Ft feletti jövedelmet 11,8% (60 fő) tudhat magáénak. A megkérdezett férfiak 11,4%-a (58 fő) nem válaszolt.



3. ábra. Anyák és apák jövedelmi viszonyai (%)

5.3 Munkaerőpiaci státusz

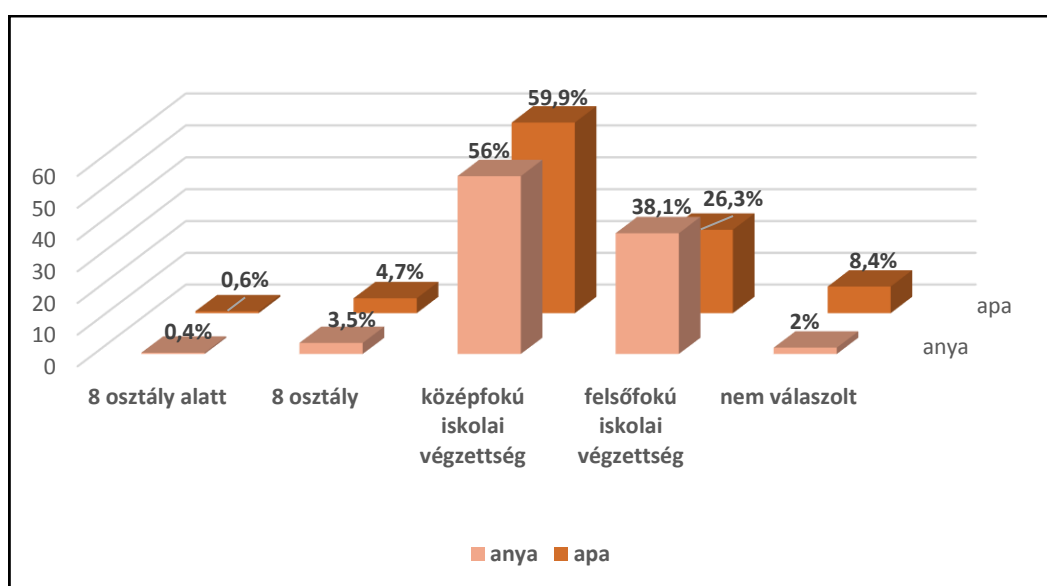
A válaszadó szülők 82,5% (420 fő apa) és 83,5%-a (425 anya) aktív dolgozó; álláskereső a hölgyek 5,9%-a (30 fő) és az urak 3,3%-a (17 fő), GYES-en, GYED-en van a nők 7,9%-a (40 fő) és az férfiak közül 1,6% (8 fő). Inaktív, nyugdíjas státuszban az anyák 0,8%-a (4 fő) és az apák 3,9%-a (20 fő) található. Nem válaszolt a kérdésre a megkérdezettek 2% (10 fő anya) és 8,6%-a (44 fő apa) (4. ábra). A kisgyerekes anyukák munkaerőpiaci helyzetét elemzi Bácsné (2014). Felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermekvállalás a nők foglalkoztatási esélyét csökkenti, valamint a gyermeknevelés aktivitáscsökkentő hatása annál nagyobb, minél kisebb a gyermek(ek) életkora, illetve minél nagyobb a létszámuk. Ennek tükrében nagyon fontos, hogy a kisgyermekes anyák is sportoljanak, mozogjanak, hisz ez segítheti őket a regenerálódásban, és a munkerőpiaci visszatérésüket is támogatja.



4. ábra. Anyák és apák munkaerőpiaci státusza (%)

5.4 Iskolai végzettség

Befejezett általános iskolai tanulmányokkal nem rendelkezik a megkérdezett anyák 0,4%-a (2 fő) és az édesapák 0,6%-a (3 fő); 8 osztályt végzett a nők 3,5%-a (18 fő) és a férfiak 4,7%-a (24 fő). Középfokú végzettsége van az anyák 56%-nak (285 fő), az apák 59,9%-nak (305 fő). Felsőfokú diplomát szerzett az édesanyák 38,1%-a (194 fő) és az édesapák 26,3%-a (134 fő). Nem válaszolt a nők 2%-a (10 fő) és a férfiak 8,4%-a (43 fő). Az eredményeket az 5. ábra szemlélteti.



5. ábra. Szülők legmagasabb iskolai végzettsége (%)

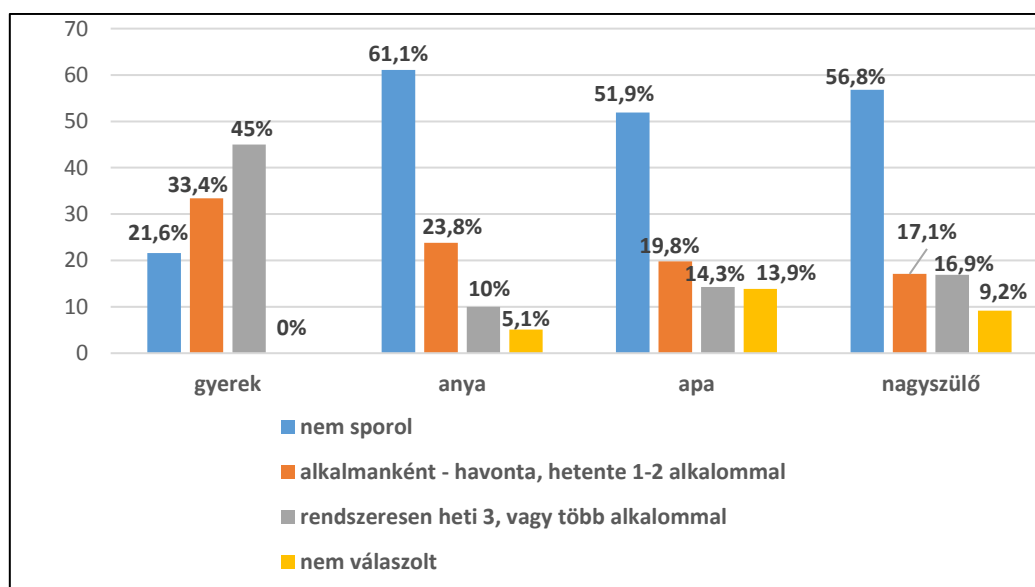
5.5 Sportolási szokások

A három generáció (gyerek, szülők, nagyszülő) sportolási aktivitása tükrözi a minta sportolási szokásait, a rendszeres testedzés gyakoriságát, melynek összefoglalását mutatja be a 6. ábra.

A megkérdezett 10–14 éves gyerekek közül 45% (229 fő) rendszeresen, azaz hetente legalább háromszor, alkalmanként legalább 45 percet végez fizikai aktivitást a kötelező testnevelés órákon felül. Alkalmanként, azaz hetente egyszer-kétszer, vagy ennél ritkábban sportol a válaszadók 33,4%-a (170 fő), passzív pedig a diákok 21,6%-a (110 fő). A két utóbbi kategóriába tartozó gyerekek (55%, 280 fő) veszélyeztetettek, hiszen a fizikai aktivitás hiánya inaktivitáshoz vezethet.

Az anyák közül inaktív 61,1% (311 fő), alkalmanként végez testedzést 23,8%-uk (121 fő) és csupán 10% (51 fő), aki hetente legalább három alkalommal sportol. 5,1% (26 fő) nem válaszolt a kérdésre. Az apák 51,9%-a (264 fő) nem sportol, 19,8% (101 fő) alkalmanként mozog és 14,3% (73 fő) rendszeresen végez sporttevékenységet. 13,9% (71 fő) nem nyilatkozott a kérdésről. A kapott eredményekkel egyező arányokat mutatnak közelmúltban végzett fizikai aktivitásra vonatkozó kutatások is, például Bácsné és munkatársai (2017) KKV szektor munkavállalói körében végzett vizsgálatai.

A nagyszülők körében fizikai aktivitásnak tekintettük a sportolás mellett a rendszeres sétát és a ház körüli fizikai tevékenységeket is. Ennek tükrében a megkérdezettek 56,8%-a (289 fő) nem végez semmilyen testedzést, 17,1% (87 fő) alkalmanként sportol, 16,9% (86 fő) pedig rendszeresen.



6. ábra. Három generáció (gyerek, szülők, nagyszülő) sportolási aktivitása (%)

6. Összefüggések bemutatása

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a szülői sportolási minta befolyásolja-e a gyermek sportolási hajlandóságát. A sportolási gyakoriság alapján két kategóriát alakítottunk ki, az egyik a rendszeresen sportoló kategória, amelybe a heti minimum három vagy több alkalommal, alkalmanként minimum 45 perces testmozgást végzőket soroltuk. A másik kategóriába a nem, vagy csak alkalmanként sportolók kerültek, ők azok, akik egyáltalán nem, vagy alkalmanként maximum heti egyszer, esetleg kétszer, nem rendszeresen végeznek fizikai aktivitást. Az adatokat keresztábra és χ^2 próba alkalmazásával elemeztük.

A nem, vagy alkalmanként sportoló gyerekek szüleinek sportolási szokásait vizsgálva arra az eredményre jutottunk, hogy az édesapák 87,3%-a (207 fő) sem sportol rendszeresen, míg csak 12,7%-a (30 fő) sportol. A rendszeresen sportoló gyerekeket vizsgálva megállapítható, hogy az édesapák 22,7%-a (46 fő) is sportol, és 77,5%-uk (158 fő) nem sportol, ami szignifikáns eltérést mutat ($\chi^2=7,519$, $Df=1$, $p=0,004$). Az apa sportolási mintázata befolyásolja a gyerek sportolási mintázatát.

A gyermekek és az édesanyák sportolási mintázatait összevetve az alábbi eredményeket kaptuk. A nem sportoló tanulók anyukái közül 91,9% (250 fő) nem végez fizikai aktivitást, csak 8,1%-uk (22 fő) mozog rendszeresen. A sportoló gyerekek anyukái között nagyobb arányban vannak fizikailag aktívak: a válaszadók 17%-a (38 fő) végez rendszeresen testedzést, míg inaktív 83%-uk (86 fő). A sportoló szülő gyermeke tehát nagyobb valószínűséggel sportol, az eredmények alapján szignifikáns összefüggés mutatható ki ($\chi^2=9,101$, $df=1$, $p=0,002$).

Megvizsgáltuk azt is, hogy a szülő jövedelme és gyermeke sportolásának támogatása és annak formái között milyen összefüggések vannak. A megkérdezett apák jövedelme magasabb, mint az anyaké. A 2. és 3. táblázat összesített eredményei alapján elmondható, hogy a jövedelmi viszonyok és a gyermek sportolásának támogatásánál az apák vonatkozásában találtunk szignifikáns összefüggéseket. Az édesanyák vonatkozásában érdekes tendencia figyelhető meg: a jövedelem növekedésével nő a sportoló gyerek anyagi támogatása, a versenyek támogatása, illetve a szülők edzés- és versenylátogatási aktivitása.

Kategoriák	anya minimálbér alatt		anya minimálbér		anya minimálbér és 100.000 Ft között		anya 100.000 - 150.000 Ft között		anya 150.000 - 200.000 Ft között		anya 200.000 Ft fölött		p
	igen %/fő	nem %/fő	igen %/fő	nem %/fő	igen %/fő	nem %/fő	igen %/fő	nem %/fő	igen %/fő	nem %/fő	igen %/fő	nem %/fő	
nem támogatnak	9,1%	91,9%	13,2%	86,8%	8,6%	91,4%	3,0%	97,0%	5,9%	94,1%	8,7%	91,3%	p=0,214
	2 fő	20 fő	7 fő	46 fő	10 fő	106 fő	4 fő	129 fő	2 fő	32 fő	2 fő	21 fő	
utaztatás versenyekre, edzőtáborokba	18,2%	81,8%	28,3%	71,7%	30,2%	69,8%	34,6%	65,4%	44,1%	55,9%	60,9%	39,1%	p=0,024
	4 fő	18 fő	15 fő	38 fő	35 fő	81 fő	46 fő	87 fő	15 fő	19 fő	14 fő	9 fő	
versenyeken rendszeresen ott vannak szurkolóként	9,1%	90,9%	28,3%	71,7%	30,2%	69,8%	25,6%	74,4%	32,4%	67,6%	39,1%	60,9%	p=0,276
	2 fő	20 fő	15 fő	38 fő	35 fő	81 fő	34 fő	99 fő	11 fő	23 fő	9 fő	14 fő	
az edzéseken rendszeresen ott vannak szurkolóként	4,5%	95,5%	7,5%	92,5%	8,6%	91,4%	14,3%	85,7%	14,7%	85,3%	13,0%	87,0%	p=0,509
	1 fő	21 fő	4 fő	49 fő	10 fő	106 fő	19 fő	114 fő	5 fő	29 fő	3 fő	20 fő	
anyagilag támogatnak	68,2%	31,8%	77,4%	22,6%	81,0%	19,0%	88,7%	1,3%	88,2%	11,8%	82,6%	17,4%	p=0,119
	15 fő	7 fő	41 fő	12 fő	94 fő	22 fő	118 fő	15 fő	30 fő	4 fő	19 fő	4 fő	

2. táblázat. Az édesanya jövedelmi viszonyainak és a gyermek sporttámogatási hajlandóságának összefüggései (%/fő)

Kategoriák	apa minimálbér alatt		apa minimálbér		apa minimálbér és 100.000 Ft között		apa 100.000 - 150.000 Ft között		apa 150.000 - 200.000 Ft között		apa 200.000 Ft fölött		p
	igen %/fő	nem %/fő	igen %/fő	nem %/fő	igen %/fő	nem %/fő	igen %/fő	nem %/fő	igen %/fő	nem %/fő	igen %/fő	nem %/fő	
nem támogatnak	7,1%	92,9%	26,7%	73,3%	7,1%	92,9%	3,3%	96,7%	2,5%	97,5%	8,9%	91,1%	p=0,000
	1 fő	13 fő	8 fő	22 fő	5 fő	65 fő	4 fő	116 fő	2 fő	78 fő	5 fő	51 fő	
utaztatás versenyekre, edzőtáborokba	0,0%	100,0%	13,3%	86,7%	37,1%	62,9%	34,2%	65,8%	38,8%	61,2%	46,4%	53,6%	p=0,003
	0 fő	14 fő	4 fő	26 fő	26 fő	44 fő	41 fő	79 fő	31 fő	49 fő	26 fő	30 fő	
versenyeken rendszeresen ott vannak szurkolóként	14,3%	85,7%	3,3%	96,7%	32,9%	67,1%	27,5%	72,5%	31,3%	68,8%	32,1%	67,9%	p=0,033
	2 fő	12 fő	1 fő	29 fő	23 fő	47 fő	33 fő	87 fő	25 fő	55 fő	18 fő	38 fő	
az edzéseken rendszeresen ott vannak szurkolóként	7,1%	92,9%	0,0%	100,0%	10,0%	90,0%	6,7%	93,3%	20,0%	80,0%	16,1%	83,9%	p=0,014
	1 fő	13 fő	0 fő	30 fő	7 fő	63 fő	16 fő	112 fő	16 fő	64 fő	9 fő	47 fő	
anyagilag támogatnak	71,4%	28,6%	63,3%	36,7%	78,6%	21,4%	87,5%	12,5%	92,5%	7,5%	83,9%	16,1%	p=0,003
	10 fő	4 fő	19 fő	11 fő	55 fő	15 fő	105 fő	15 fő	74 fő	6 fő	47 fő	9 fő	

3. táblázat. Az édesapa jövedelmi viszonyainak és a gyermek sporttámogatási hajlandóságának összefüggései (%/fő)

Az apák anyagi támogatási hajlandósága a jövedelem növekedésével szignifikánsan emelkedik. ($\chi^2=17,901$, Df=5, $p=0,003$). Hasonló összefüggés fedezhető fel a versenyek, edzőtáborok finanszírozásánál is ($\chi^2=17,686$, Df=5, $p=0,003$). A jól kereső apák közt kisebb azoknak a száma, akik nem támogatják gyermekük sportolását ($\chi^2=23,848$, Df=5, $p=0,000$). Azok a szülők, akik alacsonyabb anyagi kondíciókkal rendelkeznek, többször választják gyermekük szurkolóként történő támogatását.

A megkérdezett nagyszülők többsége kiemelt szerepet tulajdonít unokája sporthoz fűződő viszonyának, s ha nem is tud vele közösen mozogni, szóbeli támogatásával, szeretetteljes segítő magatartásával támogatja őket.

„Bár nem tudunk velük sportolni, az élet más területein is mindig próbáljuk Őket a becsületességre, a munka tiszteletére, és a helyes viselkedés megtanulására ösztönözni” (53/D válaszadó, nagymama, interjú).

„Én már nem nagyon szólok bele az unokáim életébe vagy a sporttevékenységébe. Ha szeretettel csinálja, és látom rajta, mennyire élvezi a táncot, akkor vele együtt örülök én is. Nagyon lelkesen tapsolunk neki. Elsősorban a szülőknek van meg a beleszólás lehetősége” (308/D válaszadó, nagymama, interjú).

7. Összegzés

Az Eurobarométer (2009) felmérés szerint az Európai Unió 27 tagállamának lakosságát vizsgálva kb. 9%-uk végez rendszeres testmozgást, míg Magyarországon ez az érték, csak 5%. Kutatásunkban hasonló eredményeket kaptunk az édesanyák vonatkozásában (5,1%); eltér az országos átlagtól az apák rendszeres sportolása (13,9%), a nagyszülők viszonylag magas (9,2%) aktivitása pedig annak tudható be, hogy a sportolás mellett fizikai aktivitásnak tekintettük a rendszeres sétát és a ház körüli fizikai tevékenységeket is. A legutóbbi hazai életmód-időmérleg vizsgálat (KSH, 2011) eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a 15–74 éves megkérdezett népesség sporttal, sétával, kirándulással naponta csupán 8–14 percet tölt. Nagyon fontos feladat a fizikai aktivitás minél szélesebb körben történő népszerűsítése; az elsődleges szocializációs színtér, a család mikroszinten mutatható jó példát. Bizonyítottuk, hogy a szülők sportolási mintázata befolyásolja a gyerekek sportolási szokásait, így a szülők értékközvetítő szerepe meghatározó az aktív életmód kialakításában.

A szülők között az apák anyagi támogatási hajlandósága a gyerek sportolásában a jövedelem növekedésével szignifikánsan emelkedett.

BIBLIOGRÁFIA

- Ács, P. – Paár, D. – Hécz, R. M. – Stocker, M. (2012). A metabolikus betegségek és a fizikai inaktivitás pénzügyi terhei és megtakarítási lehetőségei az Országos Egészségbiztosítási Pénztár költségvetésében. In: Szóts, G. (Ed.). *A fittség mértéke, mint a megbetegedések rizikóját befolyásoló tényező*. Magyar Sporttudományi Füzetek IV.] (pp. 160–178). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Andorka, R.(1997). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bácsné Bába, É. (2014). Kisgyermekes anyák a munkaerőpiacon - pro és contra. *Taylor: Gazdálkodás- És Szervezéstudományi Folyóirat A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei* 6. évf. 1–2. sz. pp. 250–259.
- Bácsné Bába, É. – Szabados Gy. – Madarász T. (2017). Munkavállalók fizikai állapot felmérésének tapasztalatai KKV szektorban. *Taylor: Gazdálkodás- És Szervezéstudományi Folyóirat A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei*. 9. évf. 2. sz. pp. 179–187.
- Balyi, I. – Gécz, G. – Bognár, J. – Bartha, Cs. (2016). *Hosszú távú sportolófejlesztési program*. Budapest: Magyar Olimpiai Bizottság.
- Bergström, E. – Blomquist, H. K. (2009). Is the prevalence of overweight and obesity declining among 4-year-old Swedish children? *Acta Paediatrica* Vol. 98. issue, 12., pp. 1956–1958.
- Bíró, M. – Fügedi, B. – Révész, L. (2007). The Role of Teaching Swimming in the Formation of a Conscious Healthy Lifestyle. *International Journal Of Aquatic Research And Education* 1. évf.. 3. sz. pp. 269–284.
- Bíró, M. (2015). A testnevelés aktuális kérdései. In: Révész, L. – Csányi, T. (Ed.). *Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok*. (pp. 105–136) Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Bodzsár, B. É. – Zsákai, A. (2012). *Magyar gyermekek és serdülők testfejlettségi állapota. Országos növekedésvizsgálat 2003–2006*. Budapest: Plantin Kiadó.
- Czabai, V. – Bíró, M. – Hajdu, P. (2007). Az Eszterházy Károly Főiskola hallgatóinak életmódja, sportolási szokásai. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Sport*. XXXIV:2. sz. pp. 29–38.
- Dienes, B. –, Dienes, C. – Csernoch, L. – Balatoni, I.(2016). A testedzés hiányának okai és következményei fiatal korban: Az Abaúj-Hegyközi kistérségben szerzett tapasztalatok. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 17. évf. 67.sz. pp. 13–20.

- Eurobarometer (2009). *Sport and physical activity* [online] http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_334_fact_hu_en.pdf [2017.04.10]
- Halmy, L. (2006). Az egészségpolitika új kihívása az elhízás epidémiája. *IME*, 5. évf. 2. sz. pp. 14–18.
- Herpainé Lakó, J. (2014). The Issues of The Relationship of Grandparents and Grandchildren in the Light of Physical Activity. *European Journal Of Mental Health*, 9 évf. 2. sz. pp. 178–194. DOI: 10.5708/ejmh.9.2014.2.3
- Herpainé Lakó, J. – Olvasztóné Balogh, Zs. (2015). Recreational activities in the different kind of generation in connection with physical activity. In: Bendíková, E. (Ed.): *Health and physical activities in lifestyle among children and youth*. (pp. 10-21). Banská Bystrica: Matej Bel University.
- Iski, G. – Rurik, I. (2014). Becslések a túlsúly és az elhízás hazai gazdasági terheiről. *Orvosi Hetilap*, 155. évf. 35. sz. pp.1406–1412.
- Józwiak-Hagymásy, J. – Kaló, Z. (2010). Az obesitás betegségterhe. In: Császár, A. (Ed): *Obezitás. Elmélet és klinikum*. (pp. 269–280). Budapest: TEVA Magyarország Zrt.
- Kaló, Z. – Jermendy, Gy. – Winkler, G. – Hidvégi, T. – Borsi, A. – Novákné Pékli, M. – Kincses, J. – Kalotai, Z. – Vokó, Z. (2011). A cukorbetegség társadalmi terhe és egészségügyi prioritásának indoka. *Diabetologia Hungarica*, 19. évf. 3. sz. pp. 245–251.
- KSH: Statisztikai tükör (2011): *A 15–74 éves népesség napi időfelhasználása, 2010*. 2011, V évf. szám. [online] <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/idomerleg10.pdf> [2017.02.14.]
- Martos, É. (2010). *Folyamatosan nő az elhízott gyerekek száma*. [online] <http://www.webbeteg.hu/cikkek/elhizas/10859/folyamatosan-no-az-elhizott-gyerekek-szama> [2017.01.14.]
- Muto, T. – Hashimoto, M. – Haruyama, Y. – Fukuda, H. (2006). Evaluation of a workplace health promotion program to improve cardiovascular disease risk factors in sales representatives. *International Congress Series*. 1294 sz. pp. 131–134. DOI: 10.1016/j.ics.2006.05.003
- Patkó, K. – Bíró, M. (2009). Versenyúszók táplálkozási szokásainak vizsgálata. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Sport XXXVI.sz.* pp. 101–112.
- Pikó, B. (2002). *Egészségtudatosság serdülőkorban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Poirier, P. – Giles, T. D. – Bray, G. A. – Hong, Y. – Stern, J.S. – Pi-Sunyer, F.X. – Eckel, R.H. (2006). Obesity and cardiovascular disease: pathophysiology, evaluation, and effect of weight loss. *Arteriosclerosis, thrombosis, and vascular biology*. 26. évf. 5. sz. pp. 968–976. DOI: [10.1161/01.atv.0000216787.85457.f3](https://doi.org/10.1161/01.atv.0000216787.85457.f3)
- Sarkadi Nagy, E. – Bakacs, M. – Illés, E. – Zentai, A. – Lugasi, A. – Martos, É. (2012). A magyar lakosság energia-és makrotápanyag-bevitele. *Orvosi Hetilap*, 153. évf. 27. sz. pp. 1057–1067. DOI: [10.1556/OH.2012.29376](https://doi.org/10.1556/OH.2012.29376)
- Sundblom, E. – Petzold, M. – Rasmussen, F. – Callmer, E., – Lissner, L. (2008). Childhood overweight and obesity prevalences levelling off in Stockholm but socioeconomic differences persist. *International Journal of Obesity* 32. évf. 10. sz. pp. 1525–1530. DOI: [10.1038/ijo.2008.104](https://doi.org/10.1038/ijo.2008.104)
- Sundblom, E. – Sjöberg, A. – Blank, J. – Lissner, L.(2010). Childhood obesity–recent trends in Sweden including socioeconomic differences. In: O'Dea A. – Eriksen, M.(Ed.) *Childhood Obesity Prevention*. (pp. 164–173). New York: Oxford University Press. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780199572915.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199572915.001.0001)

HERPAINÉ, LAKÓ JUDIT – SIMON, ISTVÁN ÁGOSTON – NÁBRÁDI, ZSÓFIA – MÜLLER, ANETTA
SOCIAL ECONOMIC BACKGROUND OF FAMILIES' SPORT HABITS

This study focuses on the role of certain factors responsible for physical and mental health, paying particular attention to the relationship between the family and physical education.

In our article we show and examine the role of leisure activities and sport in connection with 3 generations. We examine the social economic aspect of this topic.

The study was carried out in Hungary, in the North-Hungarian region, among 10-14-year-old children, their parents and grandparents, we analysed 2036 questionnaires, and 150 interviews in structured forms.

HORVÁTH SZILÁRD¹**Megtérülhet-e az oktatásba fektetett pénz a pedagógusok motiváltsága nélkül?**

Az OECD államok közül nem sok ország fordít kevesebbet hazánknál oktatásra. Az általunk költött összeg így is tetemes, 2013-ban a GDP 3,93%-át, 2014-ben már a GDP 4,3%-át fordította a kormányzat oktatás finanszírozására. Azzal azonban, hogy az oktatásra százmilliárdokkal költünk többet, nem következik, hogy az oktatás színvonala is javul. A 2015. évi PISA-felmérések is ezt a tényt támasztják alá, hiszem a vártnál rosszabbul szerepeltek a magyar diákok. Az elmúlt évtized kutatási eredményeiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a sikeres oktatási rendszerek egyik kulcsa maga a pedagógus. Ezért fontos, hogy megkezdődött a pedagógus társadalom HR-ének reformja. Vajon jó irányba halad? Megfelelő-e a pedagógus-előmeneteli rendszer; a minősítések valóban képesek az adott pedagógus pedagógiai munkáját értékelni?

1. A magyar köznevelés minősége és minőségének, eredményességének mérése

Az oktatás és képzés minősége az Európai Unió minden tagállamában politikai jelentőségű kérdés. A magas szintű tudás, a képességek és készségek fejlesztése nélkülözhetetlen alapfeltétele az aktív állampolgári életnek, a foglalkoztatásnak és a társadalmi összetartó erőnek. Az Európai Közösség a minőségi oktatás fejlesztéséhez úgy járul hozzá, hogy ösztönzi a tagállamok közötti együttműködést, és – amennyiben szükséges – támogatja tevékenységüket (Szemere, 2009).

Az emberierőforrás-fejlettség egyik legmeghatározóbb tényezője az emberek iskolázottsága. A magyar népesség iskolázottsága a különböző kutatások alapján nem kedvező (Polónyi, 2016).

Magyarország mind az IEA, mind pedig az OECD által folytatott nemzetközi mérésekben részt vesz, 2001-ben pedig sor került egy saját mérési rendszer bevezetésére is. Míg a nemzetközi mérések rendszerszintű jelzéseket adnak az oktatásról, s országok közötti összehasonlításra is alkalmasak, addig az egyes országok méréseinek, így az Országos kompetenciamérésnek (OKM) is elsődleges célja, hogy az iskolák (matematika és szövegértés terén tanúsított) eredményességéről a többi iskolával összevetve szolgáltatson minél árnyaltabb képet (Bander et al., 2015).

¹ doktorandusz; Kaposvári Egyetem, Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola; hszilard79@gmail.com

Az OECD egyik legnagyobb hatású nemzetközi programja a PISA néven ismert nemzetközi tanulói teljesítménymérés (Programme for International Student Assessment) szinte forradalmasította az oktatásról való tudásunkat. Ez a vizsgálat a mai napig egyedülálló módon teszi lehetővé számunkra, hogy időben és térben is összehasonlító elemzéseket tudjunk végezni a világ oktatási rendszereiről. Napjainkra valódi nagyiparrá vált ez a terület. Már a kezdetekben is 32 ország több mint 250 ezer tanulójának teljesítményét mérték három területen (matematika, szövegértés és természettudomány), napjainkra pedig már 510 ezer tanuló tölti ki a teszteket a világ 65 országában, és már nem csak a matematika, szövegértés és természettudomány területeken, de a digitális szövegértés, problémamegoldás és pénzügyi ismeretek területeken is (Lannert, 2015). A PISA-felmérés nem egyfajta országok közötti versenyt fémjelez, hanem a különböző oktatási rendszerek hatékonyságát mutatja. Az értékelés szerint teljes mértékben lehetetlen leképezni más ország/országok oktatási rendszerét a hagyományok különbözősége, az eltérő földrajzi, gazdasági, társadalmi viszonyok miatt, de példaértékűek lehetnek egyes területek, s az onnan származó tapasztalatokat a saját rendszer kialakításánál érdemes figyelembe venni. Leginkább az egyes országok saját rendszerének hatékonysága vizsgálható a sorozatos mérések eredményeivel (OECD, PISA, 2012).

A 2015-ös PISA szövegértés feladatok alapján hazánk a 35 OECD állam rangsorában a 30. helyen szerepel. Hasonlóan gyenge eredményeket értek el a tanulók a matematika kompetenciaterületén is, ahol a 477 pont a 28. hely megszerzéséhez volt elegendő. Hasonlóan a matematikához természettudományi tudományterületen a 28. helyen végzett Magyarország (OECD PISA, 2015). Ezek az eredmények sokkolták a közvéleményt, hiszen az elmúlt években nem csupán kisebb-nagyobb módosítás következett be, de a közoktatás teljes újragondolásra történt meg a 2011. évi CXC.² törvény megalkotásával és folyamatos bevezetésével. Ez alapján jogosnak tűnt az az elvárás, hogy a diákok teljesítménye javuló pályára álljon.

2. A köznevelés finanszírozottságának igénye

Az oktatási szektor költségeinek nagy részét a világ legtöbb országában az állam fedezi. Az állam ezáltal kétféle funkciót tölt be: egyrészt megpróbálja befolyásolni az egyéni és vállalati beruházási döntéseket, másrészt munkáltatóként is aktívan részt vesz a munkaerőpiacon. Az állam oktatási befektetéseinek pénzbeli motivációja, megtérülése: az egyének által befizetett

² https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2017.01.25.]

adók és illetékek. Az állami szerepvállalás mellett szól az is, hogy az oktatás nem magánjóság, azaz nemcsak a benne résztvevőnek hoz hasznot, hanem kvázi közjóságról beszélhetünk, mert externális hozamokkal is jár (Mincer, Polachek, 1974).

Az állam érdekei és a családi érdekek sok tekintetben azonosak. Az államnak érdeke, hogy a társadalomnak minél több tagja legyen alkalmas és képes a boldogulásra. Az egyén sikeressége egyben garancia az állam sikerességére. Az állam érdekei és a családok érdekei annál inkább egybeesnek, minél szélesebb a támogatottsága azoknak a céloknak, amelyeket az állam megfogalmaz. Fordítva még szemléletesebb a kép: annál nagyobb a lehetőség a családi érdekek és az állam által megfogalmazott érdekek összeütközésének, minél szűkebb társadalmi közösség céljainak megvalósítását tűzi maga elé az állam (Szűdi, 2014).

Sok esetben laikusok és szakemberek is a magyar oktatás alulfinanszírozottságával magyarázzák az elkeserítő eredményeket. A 2012-es PISA-jelentés szerint az OECD-országok egyértelműen többet költenek az oktatásra mostanában, mint 10 évvel ezelőtt. A gazdagabb országok nyilvánvalóan többet, a szegényebbek pedig kevesebbet, és ez a különbség a teszteredményeken is meglátszott: azok az országok, amelyek többet költöttek az oktatásra, átlagosan 81 ponttal jobb eredményt értek el a PISA-teszten (OECD PISA, 2012).

A GDP arányában az egy tanulóra eső oktatási költségek viszont jelzik, hogy az elvonások a közoktatás egyes elemeit nem egyformán sújtják. A közoktatási kiadások 2005-től fokozatosan visszaestek, így az egy diákra jutó kiadások is, míg az alapfokú képzésben a tanulólétszám drasztikus fogyásánál kisebb mértékben csökkentek a kiadások (Hermann, Varga, 2011). A magyar oktatásirányításban 2010-től kezdődően jelentős átalakulási folyamat indult meg, melynek két központi elemét az iskolafenntartás és -finanszírozás képezi (Szabó, Fehérvári, 2013).

3. A közoktatás megtérülése

„Azokban a társadalmakban, ahol a tudás az egyik legfontosabb termelési tényező, a foglalkoztatottságot alapvetően az jellemzi, hogy az igény a magasan kvalifikált munkaerő iránt növekszik. A szakképzett és tanult szakemberek keresettebbé válnak” (Lakatos, 2005, p. 36). Varga (1998) bizonyította, hogy a felsőfokú végzettség jövedelemhozadéka minden országcsoporthoz képest jóval meghaladja a középfokú végzettség hozadékát. Magyarország mind a középfokú, mind a felsőfokú végzettség tekintetében igen magas jövedelemhozadékkal jellemezhető.

Nem szabad megfélemedkeznünk az oktatás externális hatásairól, melyeket Varga (1998, pp. 35–36) az alábbiak szerint foglal össze:

- Az oktatás révén a demokratikus intézmények működtetése hatékonyabbá válik, mivel az állampolgárok tájékozottabbak.
- Az oktatás következtében nő a technikai változásokhoz való alkalmazkodás képessége is.
- Az oktatás révén iskolázottabb embereknek kedvezőbbé válnak a munkaerőpiaci kilátásaik is, ezáltal csökkenhet a bűnözés.
- Az iskolázottság növekedésével csökken a munkanélküliség valószínűsége, javulnak az életkilátások, ezáltal csökkennek a szociális és a munkanélküliséggel kapcsolatos kompenzációs állami kiadások, egészségügyi ráfordítások.
- A magasabb végzettségű közösségekben gyakoribbak az önkéntes szolgáltatások, ezáltal megnő a közösségileg előállított közszolgáltatások értéke is.

Az államnak fontos feladata, hogy az oktatást úgy szervezze, hogy az oktatási rendszerből kikerülő munkavállalók végzettsége mennyiségi és minőségi szempontból összhangban legyen a munkaerőpiaci igényekkel. A közoktatás szempontjából ez leginkább közvetlenül a szakképzésre vonatkozik. Az államnak feladata mérni, hogy a munkaerőpiacon milyen igények lépnek fel, illetve milyen szakmák esetén jelentkezik a túlképzés (Köllő, 2008).

4. A pedagógus mint a minőség kulcsa

Lannert (2015) állítja, hogy az osztályméret és az országok teljesítménye között sincs összefüggés, hiszen a pedagógus felkészültsége az, ami számít. A digitális világ pedig más tananyagot és óraszervezést igényel. Az eredményesebb országok nem új tantárgyak bevezetésével és a tananyag növelésével érnek el eredményt, hanem éppen fordítva, kevesebbet, de mélyebben tanítanak.

A külföldi szakemberek véleményével összecseng Sólyom László korábbi köztársasági elnök által felkért Bölcsék Tanácsának álláspontja, amelyet a *Szárny és teher* című tanulmánykötet tartalmaz, mely szerint az oktatás sikerének a kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus. A pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes (Szárny, 2009).

Kutatások bizonyítják, hogy a tanulói eredményesség alakulásában a magyar iskolákban is jelentős súllyal esik latba a tanár munkája, szakmai, pedagógiai felkészültsége, valamint

megfelelő motiváltsága. A tanári tényező, a tanárok által termelt hozzáadott érték fontosságát valamennyi megkérdezett súlyozta, ugyanakkor a tanítás színvonalának növelése kapcsán számoltak be a legtöbb nehézségről is (Bander, et al., 2015).

Ezek ismeretében nem kérdés a pedagóguspálya fontossága, a megfelelő pedagógusok képzése, bérezése és motiválása. A kormányzat – az intézmények állami kézbe vételén túlmenően nem kevés pénzt áldozva – kifejlesztette és bevezette a pedagógus-előmeneteli rendszert, amely 2013 szeptemberétől folyamatosan került bevezetésre.

5. A pedagógus életpályamodell szükségessége

A pedagógushivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó számára készült háttérelmzés (OECD, 2011) szerint a pedagógushivatás négy területére vonatkozó reformok eredményezik leginkább az oktatási rendszer egészének megerősítését:

- (1) a pedagógusképzésbe való bekerülés folyamata és a pedagógusképzés minősége,
- (2) a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének rendszere,
- (3) a pedagógiai munka minőségének értékelése, az erről való visszacsatolás, a pedagógus továbbfejlődési lehetőségeinek és a karrierútnak a minőségértékeléssel való kapcsolata, valamint
- (4) a pedagógusok adott reform iránti elkötelezettsége.

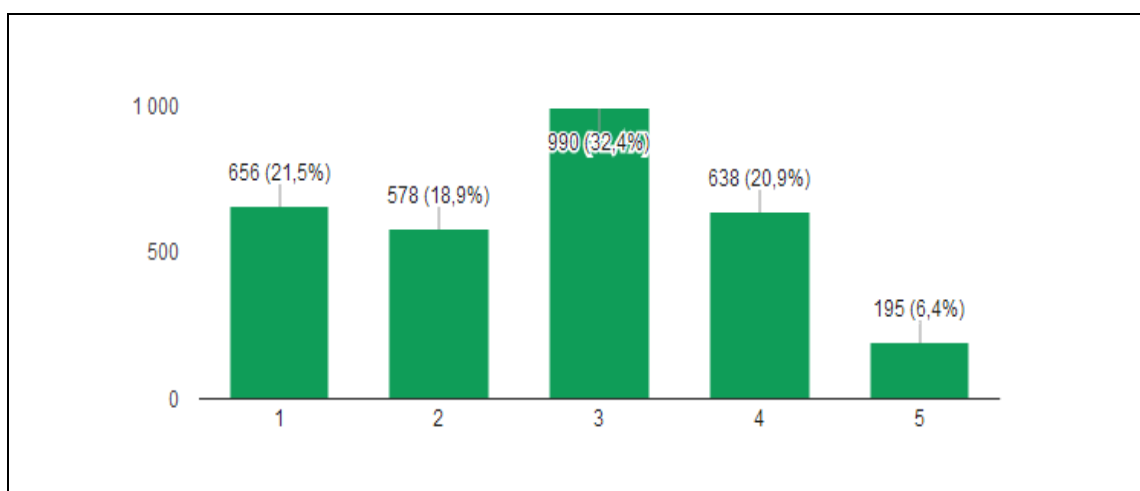
A hazai pedagógusminősítési rendszer kidolgozását a nemzetközi tapasztalatok feltáró vizsgálata előzte meg, amelynek alapvető célja tíz ország (Anglia, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Amerikai Egyesült Államok) gyakorlatának és tapasztalatainak összevetése volt, amely alapján ki lehetett dolgozni a magyar köznevelés és pedagógiai kultúra számára leginkább célravezető minősítési sztemdeket (Falus, 2011).

Az életpályamodell bevezetését követően a pedagógusok sokasága mozdult meg: új képzettségeket szerzett, valamelyest változtatott tevékenységének struktúráján, hangsúlyokat helyezett át – felkészítette magát a változásra, vagy már meg is tette az első lépéseket e felé (Sági, 2015).

6. A pedagógus életpályamodell a pedagógusok szemével

A pedagógus életpályamodell és a vele járó minősítő eljárások bevezetésre kerültek, sőt kisebb módosításoktól eltekintve kiforrottnak tekintik azt. A médiából azt halljuk, hogy sikertörténet; a hétköznapi polgár irigykedve tekint a pedagógusokra a jelentős fizetésemelkedések miatt. Ezek alapján próbáltam felmérni azt, hogy maguk a pedagógusok hogyan vélekednek az új előmeneteli rendszerről, hogyan élik meg azt. Beváltotta-e a hozzá fűzött reményeket, alkalmas-e arra, hogy motiválja a pedagógusokat, és elősegítse a minőségi pedagógiai munkát? Online anonim és önkéntesen kitöltendő kérdőívet juttattam el a Közoktatási Információs Rendszerben (KIR) fellelhető intézményvezetőknek. 2017 májusáig több mint 3050 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Törekedtem arra, hogy rövid időráfordítással minél több információhoz jussak. A kérdőív 34 kérdést tartalmaz, melyek között a pedagógus-életpályamodell megfelelőségére, a minősítésekre és vele járó többletmunkákra, néhány konkrét, korábban felvetődött, problémásnak ítélt kérdésre kérdeztem rá. Az űrlap végén kaptak helyet a demográfiai adatok, valamint néhány releváns kérdés, mint a pedagógust foglalkoztató intézmény típusa. A válaszok és összefüggéseik értékelése folyamatban van, de a válaszokat alapul véve bátran kijelenthető, hogy a pedagógusok jelentős hányada szerint nem nevezhető sikertörténetnek az életpályamodell bevezetése, a minősítések megélése.

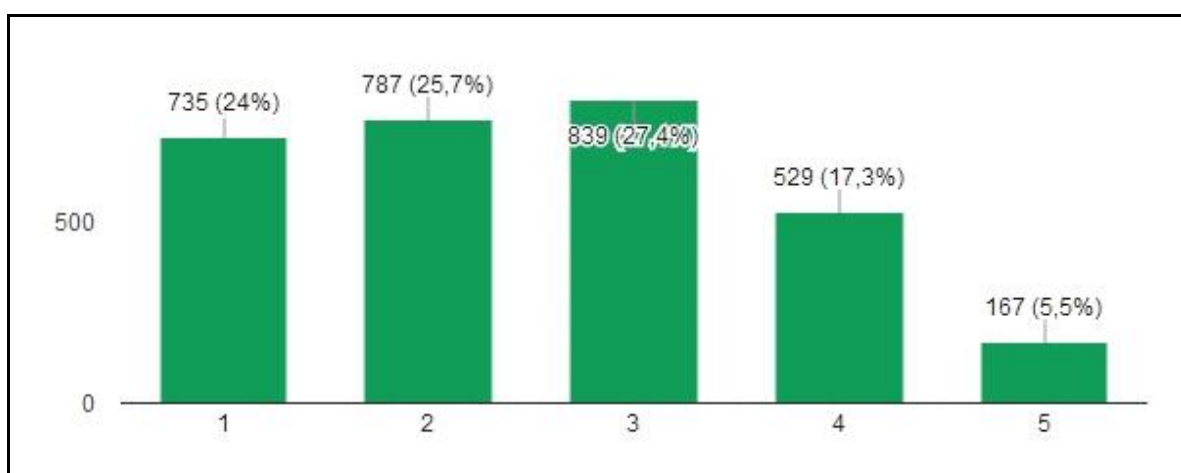
Az 1. ábra szemlélteti, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok hogyan vélekednek az életpályamodellről összességében. Az 1-es érték jelzi azokat, akik *egyáltalán nem*, míg az 5-ös azokat, akik *nagyon megfelelőnek* tartják.



1. ábra. Összességében mennyire tartja megfelelőnek az életpályamodellt?

Az 1. ábra vízszintes tengelye mutatja a pedagógusok által adott értékeléseket, míg a függőleges tengely a válaszadók számát szemlélteti. Jól látszik, hogy körülbelül háromszor annyian értékelik elégtelenre az életpályamodellt, mint jelesre; a többi, nagyjából 2000 vélemény, a többi érték között oszlik meg. A válaszadók közel harmada adott közepes értékelést. Ezt a közepes minősítést támasztja alá a kérdésekre kapott osztályzatok átlaga, ami 2,71, a szórás pedig 1,19.

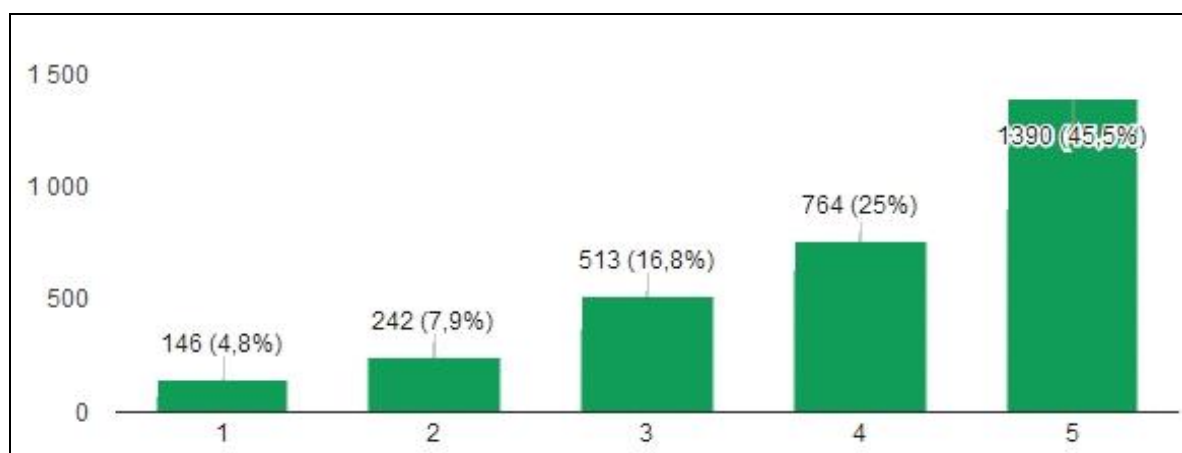
Arra a kérdésre, hogy mennyire tartja megfelelőnek a magasabb kategóriába való lépéskor kapott fizetésemelés mértékét, az alábbi válaszokat kaptam: 1: *egyáltalán nem tartja megfelelőnek*, 5: *nagyon megfelelőnek* tartja.



2. ábra. Mennyire tartja megfelelőnek a magasabb kategóriába való lépéskor kapott fizetésemelés mértékét?

A 2. ábra egyértelműen azt mutatja, hogy a pedagógusok nincsenek megelégedve a magasabb kategóriákba lépéskor kapott fizetésemelés mértékével: a kérdésre kapott válaszok átlaga 2,54, a szórás pedig 1,18.

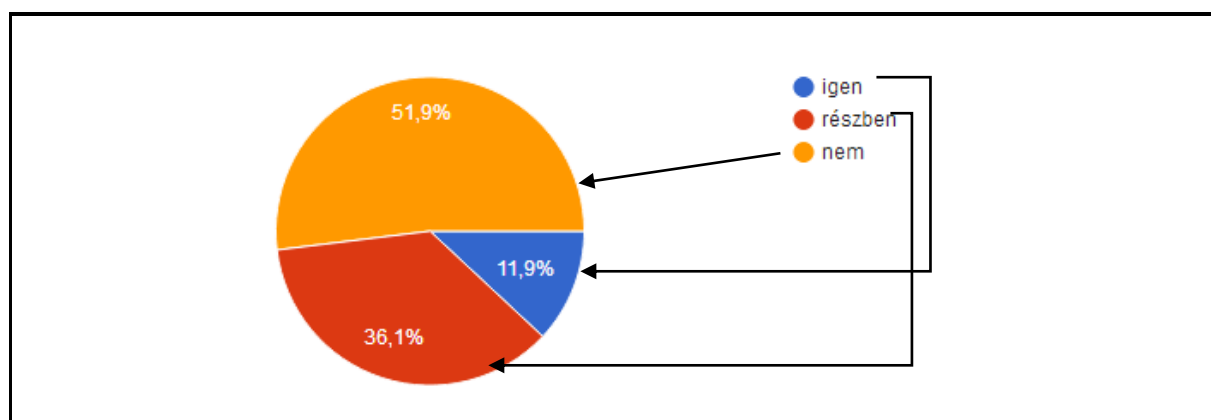
Arra a kérdésre, hogy mennyire érzi megterhelőnek a minősítéssel járó többletfeladatokat (1: *egyáltalán nem tartja megterhelőnek*, 5: *nagyon megterhelőnek* tartja), a következő megoszlásban érkeztek válaszok:



3. ábra. Mennyire érzi megterhelőnek a minősítéssel járó többletfeladatokat?

A 3. ábra jól mutatja, hogy a válaszadó pedagógusoknak nagyon nagy többletmunkát és megterhelést jelent a minősítő eljárásra való készülés, és maga a minősítő eljáráson való részvétel. Itt az átlag négyhez közeli: 3,9; a szórás pedig 1,17.

A kérdőívnek arra a kérdésére, hogy a pedagógus véleménye szerint van-e visszatartó ereje az életpályamodellnek arra nézve, hogy a pályán lévő pedagógus ne hagyja ott a pályát, a következő válaszokat kaptam:



4. ábra. Véleménye szerint van-e visszatartó ereje az életpályamodellnek arra nézve, hogy a pályán lévő pedagógus ne hagyja ott a pályát?

A 4. ábra jól szemlélteti, hogy a pedagógusok úgy vélik, hogy az életpályamodellnek nem megfelelő a visszatartó ereje, arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pályát. A válaszadók több mint fele mondta azt, hogy nincs visszatartó ereje, 36% -uk vélekedik úgy, hogy részben, ez feltételezhetően a bérek emelkedése miatt van így, és csupán megközelítőleg 9% vélekedik úgy, hogy az életpályamodell valóban pályán tartja a pedagógusokat.

7. Következtetések

A kérdőív néhány kérdésre adott válaszát megvizsgálva levonható az a következtetés, hogy a pedagógusok jelentős hányada nem feltétlenül éli meg sikertörténetként az előmeneteli rendszer bevezetését. Nem, vagy csak kis mértékben motiválja a pedagógusokat, túl soknak érzik azt a munkát, melyet végezniük kell annak érdekében, hogy magasabb fokozatba tartozzanak. A magasabb fokozatért járó többletjövedelmet pedig kevésnek tartják, így nem a feltétlen cél a magasabb kategória, sokkal inkább teher. A másik probléma, hogy nem sikerült az életpályamodell bevezetésével elérni azt, hogy a pályán tartsa a pedagógusokat: a hiányszakosok, mint matematika, fizika, informatika és nyelvszakosok, a munkaerőpiac más területén magasabb bérért nem keresnek más munkát. Jól érzékelhető a pedagógusok reform iránti elkötelezettségének hiánya. Mindenképpen szükségesnek látom az előmeneteli rendszer átgondolását, hiszen az eredmények tükrében jól látszik, hogy nem érte el célját, így nem is várható el, hogy a belefektetett többletpénz a diákok teljesítményében jelentkezzen, majd később megtérüljön.

BIBLIOGRÁFIA

- Csermely Péter [et al.] (2009): *Szárny és teher : A magyar oktatás helyzetének elemzése.* [online] <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> [2016. december 2.]
- Falus, I. (2011). *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Hermann, Z. – Varga, J. (2011). *A közoktatás finanszírozása. In: Jelentés a közoktatásról 2010.* Budapest: OFI.
- Köllő J. (2008). Foglalkoztatáspolitikai eszközök az oktatási reformok előmozdítására. In: Fazekas, K. – Köllő, J. – Varga, J. (Ed.), *Zöld Könyv: A magyar közoktatás megújításáért.* (pp. 259 – 271). Budapest: ECOSTAT.
- Lakatos, Gy. (2005). *Az emberi tőke. Az önismeret gazdaságtana.* Budapest: Balassi Kiadó.
- Lannert, J. (2015). A PISA adatok használata és értelmezése, *Educatio*, 24. évf. 2. sz. pp.18–29.
- Mincer, J. – Polachek, S. (1974). Family Investments in Human Capital: Earnings of Women. *The Journal of Political Economy*, 82. évf. 2. szám pp. S76–S108. DOI: [10.1086/260293](https://doi.org/10.1086/260293)

- OECD PISA (2012). *Results in Focus - What 15 year olds know and what they can do with what they know* – OECD [online] <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [2017. március 02]
- OECD PISA (2015). *Results in Focus* [online] <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> [2017. február 17] DOI: 10.1787/aa9237e6-en
- Polónyi, I (2016). A hazai emberi erőforrások ma és holnap, *Educatio*, 25. évf. 4. sz. pp 481–495.
- Sági, M. (2015). Pedagógus karrierminták, *Educatio*, 24. évf. 1. sz. pp. 83–97.
- Schleicher, A. (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession*. OECD Publishing, Paris. [online] http://www.pages/files/uploads/teachers_econometrica.pdf. [2015.január.15.] DOI: 10.1787/9789264113046-en
- Szabó, Z. A. – Fehérvári, A. (2013). A közoktatás Fenntartói és finanszírozási változásai a jogszabályok tükrében (2010-2013) *Új Pedagógiai szemle*, 63. évf. 9–10. sz. pp. 51–73.
- Szemere, P. (2009). *A minőség tizenhat mutatója*, [online] <http://ofi.hu/minoseg-tizenhat-mutatoja> [2016. július.10.]
- Szemerszki, M. (Ed) (2015). *Eredményesség az oktatásban Dimenziók és megközelítések*, Budapest: OFI.
- Szüdi, J. (2014). Az oktatás az állam szolgálatában, *Esély*, 25. évf. 6. sz. pp 39–63.
- Varga, J. (1998). *Oktatás – gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.

HORVÁTH, SZILÁRD

CAN THE MONEY INVESTED IN EDUCATION BE RETURNED WITHOUT THE MOTIVATION OF TEACHERS?

This study outlines the current state and norms of the Hungarian public education in the light of the results of the latest PISA surveys. It highlights that Hungarian students are considerably behind in all aspects of the subject areas, which means that their knowledge in mathematics, reading comprehension and scientific studies needs to catch up with the average level of other OECD member countries. This review also examines the financial support of the Hungarian public education and reveals that not only is the standard of public education considerably lower in Hungary, but it is also underfinanced compared to other OECD countries.

A number of earlier studies have emphasised that the quality of education depends predominantly on the performance of the individual teachers and not on class size, number of lessons or on how well the classroom is equipped. The motivation of teachers is therefore vitally important, however, the previous wage schedule for public sector employees is inadequate for this purpose. One of the main objectives of the Act CXC of 2011 on Public Education is to implement a new career model and promotion system for teachers, which has fundamentally reformed HR in the area of pedagogy.

KISS ZOLTÁN¹ – SZABÓ ESZTER²**A testi nevelés múltja és jelene a tanítóképzésben**

1868-ban törvényileg lett kötelezően előírva a tanítóképzőkben a testgyakorlás. A tananyag kezdetben a német tornára épült, amely folyamatosan bővült többek között szergyakorlatokkal, játékokkal, úszással és atlétikai gyakorlatokkal. Az 1973-as év a testnevelés gyakorlati képzésben is jelentős változást eredményezett, melyet leginkább a speciálkollégium bevezetése jellemezett. Az elnevezés szakkollégiumi, majd műveltségterületi képzésre változott, amelyen belül a hallgatók jellegzetesen a testnevelés tanításához szükséges elméleti és gyakorlati tantárgyakat sajátítják el. A tanítóképzés képzési és kimeneti követelményei az idei év szeptemberétől átalakultak, amely a testneveléssel kapcsolatos tantárgyakra is hatással lesz.

A 17. század közepén Comenius és Apáczai Csere János sárospataki tartózkodásuk alkalmával a testápolás, a testgyakorlás és az egészséges életmód fontosságát felismerve kezdeményezték az iskolai testi nevelés bevezetését (Góczán, 1990; idézi: Gönczöl, 2008). Az 1777-es Ratio Educationisban azután már önálló fejezetként is megjelenik a testi nevelés kérdésköre *A tanuló ifjúság egészségének gondozása* címmel (Kéri, 1998; idézi: Mikulán, 2013). A kiegyezés előtti időszakban a tanítók a testi neveléssel kapcsolatos ismereteiket jellemzően orvosi értekezésekből, leírásokból, neveléstani közleményekből merítették. 1842-ben az esztergomi Mesterképző indulásakor Majer István kezdeményezésére már konkrét utalás történt a tananyagban a testi nevelésre (Gönczöl, 2008). Majer azt javasolta, hogy a kerüljön be a gimnasztika és a vívás a tanítóképzők tanterveibe. Amíg néhány intézményben elkezdtek foglalkozni a testi erő fejlesztésével, addig 1858-ban Sárospatakon a testgyakorlás kötelező tantárggyá vált (Magyar, 1996). Országos szinten viszont a testi nevelés és testgyakorlás elfogadása csak nagyon nehézkesen haladt.

A kezdeti nehézségeket követően 1868-ban végre törvény írta elő, hogy a testgyakorlás a tanítóképzők „köteles” tantárgya (Magyar, 1996; 2002). Az 1869-es első tantervben a testgyakorlati órák jellegét a német torna határozta meg, a bevezető részben rend- és szabadgyakorlatokat, a fő részben támasz- és függőgyakorlatokat írtak elő (Mészáros és Magyar, 1985). Az első tantervben heti két órában volt elvárás a testgyakorlás, amely kidolgozásában, tartalmában és módszertanában meglehetősen szegényes volt, amit a

¹ egyetemi adjunktus; Kaposvári Egyetem Sport Iroda és Létesítmény Központ; kiss.zoltan@ke.hu

² egyetemi adjunktus; Kaposvári Egyetem Sport Iroda és Létesítmény Központ; szabo.eszter@ke.hu

szakemberek és a létesítmények hiánya csak tovább rontott (Magyar, 1996). Az 1882-es tantervi tananyagban heti két órában a rend- és szabadgyakorlatok kiegészültek katonai fegyvergyakorlatokkal és szergyakorlatokkal is (Mészáros és Magyar, 1985). Egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a módszertani utasítások, és megkövetelték a tornatanítási tervezetek készítését. 1903-ban új tantervet adtak ki; megjelentek a svéd tornaszerek, a bordásfalak, a tornapad, a tornagerenda, és kezdték felismerni a játék jelentőségét is. Az 1911-es tanterv célkitűzése a testnevelés tanítására való felkészítés, a fizikai képességek fejlesztése és az egészség megőrzése volt. A tanterv része maradt a torna, de már jelentősebb szerepet kapott a fokozatosság elvének érvényesülésével a játék, az atlétika gyakorlatok, az úszás, a korcsolyázás és a kirándulás is heti két torna-, és két játékorára keretében (Magyar, 1996). Az 1923-as testnevelési tanterv egészen a 2. világháborúig meghatározta a képzést, amely sokkal részletesebben foglalta magába az oktatási tananyagot elődeinél. Mozgásanyagában általános és különleges hatású, valamint gyakorlati életre előkészítő és munkára nevelő gyakorlatok szerepeltek, az elméleti oktatás pedig a tanterv, a tanmenet és a tananyag módszeres feldolgozásával is foglalkozott.

A következő számottevő változás 1959-ben a felsőfokúvá vált tanítóképzés idején történt, amely a szakmai és gyakorlati, az elméleti-módszertani és a módszertani gyakorlati képzésben is megmutatkozott. Amellett, hogy a tanterv öt féléven keresztül heti két órában általános testnevelést írt elő, a hallgatók az 1. félévben testnevelés-elméletet, a 3. félévben testnevelés-módszertant tanultak, valamint hospitáltak, tanítási tervezeteket és óravázlatokat készítettek, illetve bemutató tanításokon is részt vettek. 1965-ben egy minisztériumi döntés miatt a módszertani órákat megfelezték, aminek következtében a bemutató tanítást és az óralátogatást a megmaradt tanórába sorolták. Az 1973-as év a testnevelés gyakorlati képzésben is komoly változást generált. A tantárgy-pedagógia végre kollokviummal zárulhatott, és tantervi rendelkezés született az 5. és 6. félévben a speciálkollégium bevezetéséről. A hallgatók hat féléven keresztül tanultak testnevelés-elméleti és gyakorlati tárgyakat, illetve bővebb ismereteket szerezhettek az atlétika, torna és sportjátékok elméleti és gyakorlati alkalmazásából (Mészáros és Magyar, 1985). Az új, 1976-os tantervben a speciálkollégiumi képzést a szakkollégiumi képzés váltotta fel, amely az általános iskola igényeihez már racionálisabban viszonyult. A testnevelés is a választható tárgyak közé tartozott, amelyet magasabb óraszámban tanulhattak a hallgatók (Gönczöl, 2008). Az alaptantárgyak közé tartozott a testnevelés-elmélet, a tantárgy-pedagógia, az anatómia és élettan, a torna, a modern gimnasztika, az atlétika, testnevelési játékok, a sportjátékok, az úszás, a sportszervezés, a gyakorlati képzés és a játékvezetői-versenybírói képesítés (Magyar, 1992; idézi: Gönczöl, 2008). Az 1980-ban

bevezetett tanterv kiterjedtebb oktatói szabadságot biztosított a tananyag meghatározásában. A szakkollégiumi képzésben óra- és vizsgatervi korrekció történt: a testnevelésre és a sportjátékokra fordított óraszámok növekedtek, viszont a testnevelés-elmélet, torna és tantárgypedagógia óraszámok csökkentek (Gönczöl, 1984; idézi: Gönczöl, 2008). 1987-től a képzés tartalmi meghatározása a testnevelés-tantárgypedagógia esetében átfogta az általános iskola 1–4. osztályának tananyagát az ahhoz kapcsolódó ismeretrendszerrel együtt.

1990-ben megszűnt a Minisztérium által kiadott tantervi irányelvi rendszer, majd az 1995–1996-os tanévben bevezetésre került a négy évfolyamos képzés. A kibővült képzési rendszer a 6–10 éves korosztályra irányuló képzés mellett a 11–12 évesek tanítására való képesítés megszerzését is lehetővé tette tíz műveltségterületen, az 1994-ben életbe lépett NAT műveltségterületeihez kapcsolódóan (Gönczöl, 2008). (A Nemzeti alaptantervben a jelenleg hatályos 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet³ alapján az alábbi műveltségterületek találhatók: Magyar nyelv és irodalom, Idegen nyelvek, Matematika, Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk–környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlat, Testnevelés és sport).

A bolognai folyamat eredményeként 2005-ben nagy átalakulás ment végbe a magyar felsőoktatási rendszerben. A legtöbb képzés szerkezetileg megváltozott, viszont a tanítóképzés megőrizte egyciklusú, osztatlan jellegét. A változás a testneveléssel kapcsolatos óraszámokat negatívan befolyásolta. Cziberéné (2010) vizsgálatában a testnevelési óraszámok tekintetében tíz tanítóképző intézményt hasonlított össze, amelynek alapján arra a megállapításra jutott, hogy a vizsgált intézményekben a teljes képzés alatt a nem testnevelés műveltségterületet választók testneveléssel kapcsolatos kurzusainak oktatása 95 és 180, míg a testnevelés műveltségterület választók esetében 300 és 385 közötti óraszámban zajlik.

Az idézett kutatás jól szemlélteti, hogy az intézmények között a testneveléssel kapcsolatos óraszámok vonatkozásában hangsúlyos eltérések voltak tapasztalhatók. Annak tudatában, hogy a hallgatók óraterhelése elég jelentős, a testnevelés tanítására való felkészítés számos intézményben mégis alacsony óraszámokban haladt az elmúlt időszakban.

A képzési kimeneti követelmények (KKK) jelentős változása miatt 2017 szeptemberétől újra komoly változáson megy keresztül a tanítóképzés. A változtatásnak voltak előzetes iránymutatói, de ettől függetlenül az intézmények között feltételezhetően hangsúlyos eltérések figyelhetők majd meg a megvalósítás területén. Az egyik irányelv volt a kontaktórák számának

³ https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200110.kor [2016.03.03.]

csökkentése, amely az intézmények között esetlegesen eltérő mértékben, de minden bizonnyal óraveszteséget okoz.

A kaposvári képzőben vegyesen alakultak a testnevelést érintő tantárgyak óraszámai. A nem testnevelés műveltségterületi képzésben részesülők esetében a szakmai tárgyak vonatkozásában minimális mértékű növekedés figyelhető meg. Ezen felül az 1–2. félévben heti két órában megjelent kritériumtantárgyként a testnevelés és sportrekreáció is, amely a hallgatók általános erőnlétének, valamint mozgáskultúrájának fejlődését hivatott szolgálni. Ezzel szemben a testnevelés műveltségterületen a szakmai jellegű órák száma majdnem a felére csökkent.

Annak ellenére, hogy egyelőre nem ismerjük pontosan a képzőhelyeken történt módosításokat a KKK-ban, vélhetően a testneveléssel kapcsolatos tantárgyak óraszámai a többi képző esetében sem maradnak változatlanul. Feltételezhetően a műveltségterületi képzéseken lesz megfigyelhető leginkább az óraszámok visszaesése, amelynek esetleges bekövetkezte érzékenyen érintheti a testnevelés műveltségterületi képzést is. Ez az óraszámvesztés a testneveléssel kapcsolatos képzés gyakorlatorientáltsága miatt nehézségeket okozhat, negatívan befolyásolva a testnevelés műveltségterületi képzés színvonalát, ami jelenlegi formájában el tudja látni feladatát. Utóbbi megállapítást erősíti Némethné (2012) véleménye, aki szerint a testnevelés műveltségterületet végzett tanítók megoldást jelentenek a korosztály testnevelésében, hiszen a képzés alatt megszerzett szakmai ismereteik mellett a pedagógiai és pszichológiai ismereteik és eszköztáruk még szerteágazóbb is, mint a tanár szakon végzetteké.

Fontos megemlíteni, hogy az alsó tagozatos testnevelés-tanításban rendkívül domináns a nem testnevelés műveltségterületes tanítók szerepe, amire többek között Gergely (2002) vizsgálata is egyértelműen rámutatott, ugyanis az általános iskolák alsó tagozatán a testnevelés tanítását hozzávetőleg 80%-ban nem testnevelés műveltségterületet végzett tanítók látják el. Az idézett vizsgálat óta az alap- és középfokú oktatásban bevezetésre került a mindennapos testnevelés gyakorlata, amely az óraszám emelkedésnek következtében tovább szilárdította a tanítók pozícióját a testnevelés tanításában.

Összegzésként megállapítható, hogy a tanítói munka nem könnyű feladat, hiszen az alsó tagozaton a mindenkorai tantervek alapján a különböző tantárgyak – műveltségi területek – tanítási-tanulási folyamatát kell irányítani, beleértve a testnevelés és sport műveltségi területet is. Ez kellőképpen rávilágít arra, hogy a tanítóképzésnek speciális helyzete van a pedagógusképzésben, hiszen a végzett tanítók általában egy személyben végzik a 6–10 éves korosztály személyiségfejlesztését (Sebők, 2003).

A fentiekben leírtakból egyértelműen következik, hogy a tanítók képzése egy nagyon komplex folyamat, a pályán lévő tanítóknak pedig rendkívül szerteágazó munkát kell végezniük, ezért nagyon fontos a mindenkori képzés minősége.

A tanítóképzés a története során rengeteg átalakuláson ment keresztül, ezért remélhetőleg a jelenlegi változások is kedvezően alakítják majd a képzést, hiszen mindannyiunk közös érdeke, hogy a hallgatók megfelelően legyenek felkészítve – többek között – a tanulók testi nevelésére, testnevelésére is.

BIBLIOGRÁFIA

- Cziberéné N., G. (2010). A testnevelés vizsgálata az SZTE JGYPK tanító szakán. In: Herbszt Mária és Tóth Sándor Attila (Ed.), *VIII. Nemzetközi Tudományos Tantárgy-pedagógiai Konferencia: Baja, 2009. november 19–20.*, (pp. 616–623). Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó.
- Gergely, Gy. (2002). A testnevelés tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 7–8. sz. pp. 161–174.
- Gönczöl, L. (2008). *A győri tanítóképzők testkultúrájának és sportjának története, 1778–2008*. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- A Kormány 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 68. évf. 66. sz. pp. 10635–10848. [online] <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12066.pdf> [2016. március 3.]
- Magyar, Gy. (1996). A testi nevelés rendszere a magyar tanítóképzésben. *Pedagógusképzés*, 24. évf. 1–2. sz. pp. 211–218.
- Magyar, Gy. (2002). Akikre büszkék vagyunk: „Növendékek, hallgatók, bajnokok voltak”. In: Pencz, I. (Ed.), *160 év a tanítóképzés és a kultúra szolgálatában: A Magyar Tudomány Napján – 2002. november 6-án – a Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskolán megtartott konferencia előadásai*. (pp. 74–80). Esztergom: Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola. (A Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola tudomány napi füzetei)
- Mészáros, F. – Magyar, Gy. (1985). Az esztergomi tanítóképző testkultúrájának története. In: Gábris József (szerk.), *Tanulmányok 21.*, (pp. 132–139). Esztergom: Esztergomi Tanítóképző Főiskola.
- Mikulán, R. (2013). A testnevelés szerepe és jelentősége az iskolai egészségfejlesztésben. *Új pedagógiai szemle*, 63. évf. 7–8. sz. pp. 48–69.

Némethné, T. O. (2012). A testnevelés tantárgypedagógia helye a tanítóképzésben. In: Molnár, B. (Ed.), *A tanítóképzés múltja, jelene I–II.: Tanulmánykötet.* (pp. 147–151). Szombathely: Nyugat–magyarországi Egyetem Kiadó.

Sebőkné, L. M. (2003). *A testnevelés és sport műveltségi terület tanítási–tanulási folyamata a tanítóképzésben* [Doktori disszertáció]. Semmelweis Egyetem, Budapest.

KISS, ZOLTÁN – SZABÓ, ESZTER

THE PAST AND PRESENT OF PHYSICAL EDUCATION IN THE TRAINING-COLLEGE

In 1868 Physical training became compulsory by the law in the training-college. In the beginning the material was based on the German physical exercise, which was continuously expanded for instance with the practice times, games, swimming and athletic exercises. In 1973 there was a significant change in the practical training of Physical Education, the special course was introduced. First it was named as special college, but it was changed to cultural domain training, in which students could acquire theoretical and practical subjects, which were essential for the teaching of Physical Education. The requirements of the teaching-college will be changed in September, which will have an effect on the subjects of Physical Education as well.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2017.4.7

CSIMÁNÉ POZSEGOVICS BEÁTA¹ – SÁRINÉ CSAJKA EDINA²

Élménypedagógia a minőségi időskorért

Az idősök körében tapasztalható negatív folyamatok lassításában jelentős szerepet tölthetnek be a közös játékok, melyek az idős emberek számára is új tapasztalatokat, fejlődési lehetőségeket kínálnak. A Mintaprogram a minőségi időskorért című program keretében Alsómocsoládon az Őszi Fény Idősök Otthonának lakói számára terveztünk egy 5 alkalomból álló, élménypedagógiai gyakorlatokat tartalmazó tréningorozatot. A számos korlát miatt, ami jellemezte az idősöket, elsősorban olyan tevékenységeket választottunk ki, amelyekben szinte mindenki részt tudott venni. Tapasztalataink azt mutatták, hogy a szeretetteljes hangulatban, vidáman eltöltött órák feltöltötték az idősöket, szívesen vettek részt a feladatokban, nem jelentett számukra problémát a napirend megváltoztatása, sőt felvillanyozta őket a változatosság. Az élménypedagógia módszertanát tekintve figyelembe kellett venni a speciális korcsoportot, mely nem a nekik szóló feladatokban, hanem a megoldási időkből és az egyénekre való odafigyelésben tért el leginkább a gyerekkorosztályhoz képest. Bár az élménypedagógia – ha ragaszkodunk a pedagógia szó szerinti fordításához – gyerekeknek szól, mégis eddigi tapasztalataink során minden korosztály esetében sikert arat, így az időseknél is.

1. Bevezetés

A testi-lelki jó közérzet és az életminőség megőrzésének alapfeltétele a testi és szellemi jólét az egészség idős korban is. Az idősök túl könnyen szorulnak a társadalom peremére, társas kapcsolataik meggyengülnek, érdeklődésük a világ iránt gyakran erősen lecsökken.

Az idősothonokban lakók legtöbb esetben egészségük szempontjából nincsenek jó állapotban. A leépülés előrehaladott fázisában vannak, az aktivitásnak legtöbbjük számára személyre szabott korlátai vannak, és erőfeszítést igényel, valamiféle akadály leküzdésével jár. Ezek elfogadására van szükség ahhoz, hogy ne legyen sorozatos kudarc a létezés. Az idős embereknek csak így maradhat reális énképük, önérzetük. Továbbá korlátként kell megélni a saját személyiségük változását is. Az érdektelenség, a közöny, a kényelmesség, a

¹ adjunktus; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet; pozsegovics.beata@ke.hu

² docens; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet; csajka.edina@ke.hu

nemtörődömség, a felejtés mind a biológiai öregedés jele, amibe nem kell beletörődni, hanem tenni kell a folyamat lassításáért.

Az öregedéssel együtt járó erővesztésre, az idő haladásával bekövetkező veszteségek kezelésére fel kell készülni/készíteni őket, meg kell találni azokat a cselekvésformákat, amelyek fenntartják az önértékelést, az emberi méltóságot, a hasznosság tudatát, ami számukra az is lehet, hogy elkísérik a vak szobatársukat a foglalkozásokra, és segítenek neki. Meg kell békélni azzal a tudattal, hogy bizonyos lehetőségek végleg elszálltak, s meg kell keresni a maradék képességek hasznosításának lehetőségeit.

A közösségi játék egy olyan tevékenységforma, amely egyszerre nyújt lehetőséget arra, hogy segítsünk az időseknek megállítani a negatív folyamatokat, és megtenni az első lépéseket egy más életforma felé. A közös játék egy út, amelyen haladva az időseket kihozhatjuk sokszor egyhangúvá váló mindennapjaikból, új impulzusokat és ösztönzéseket adhatunk nekik, lehetőséget biztosíthatunk képességeik felhasználására, az efölött érzett öröm megtapasztalására. A játékot mindenekelőtt az teszi alkalmassá ezeknek a céloknak az elérésére, hogy testi és lelki mozgás, valamint kapcsolatépítés is egyszerre, anélkül, hogy direkt módon ezekről szólna: lehetőség arra, hogy a résztvevő idősek megnyíljanak egymás felé, közeledjenek egymáshoz, és együtt új életminőségeket tapasztaljanak meg. A közös kreativitás egyszerre élénkíti a gondolkodást, tágitja és stimulálja az érzelmeket és az érzékeket. A játék az idős emberek számára is új tapasztalatokat, fejlődési lehetőségeket kínál, és ezáltal nyitottabbá teszi őket a világra. Rendkívül fontos a játék stresszoldó, depressziócsökkentő hatása. A biztonságos, támogató közegben zajló, oldott, vidám együttlét önmagában is segít megszabadulni a stressztől, a meglévő, de nem használt képességek megtapasztalása, a fantázia és a kreativitás mobilizálásának tapasztalata pedig javítja az önértékelést, és ezáltal magabiztosabbá, derűsebbé, kiegyensúlyozottabbá tesz, és ezen keresztül komoly egészségmegőrző hatása is lehet (Somorjai, Török, 2006).

2. A program

Alsómocsoládon az Őszi Fény Idősek Otthonának lakói számára terveztünk egy 5 alkalomból álló tréningorozatot. Az Otthon lakóinak és a nappalisoknak 80%-a demens; 50%-a enyhe, 30%-a középsúlyos, 20%-a súlyos demenciában szenved, ezért alaposan át kellett gondolni az alkalmazható gyakorlatok körét. A lakók közül sokan járókerettel mozogtak, többen enyhén vagy súlyosabban halláskárosodottak voltak.

Esetükben az ideális foglalkoztathatósági időpont 9.00–11.00, vagy az ebéd utáni csendespihenőt követően 14.00–16.00 közé tehető. Mi a délelőtti aktív időszakot választottuk a foglalkozások megtartására.

Az első alkalom elején tapasztalható gyanakvás után a lakók nagy lelkesedéssel vettek részt a játékokban, szívesen vették, hogy újra és újra foglalkoztunk velük, már vártak minket. A számos korlát miatt, ami jellemezte őket, elsősorban olyan tevékenységeket választottunk ki, amelyekben mindenki, vagy szinte mindenki részt tudott venni.

Ennek megfelelően a képzés olyan tevékenységek tartalmazott, melyek alkalmasak az idősebb korosztály motorikus, pszichikus és szociális fejlesztésére bel- és kültéri keretek között, valamint az önfelelt játéokra és problémamegoldó helyzetek kezelésére egyaránt.

Alkalmazott játéktípusok:

- Bemelegítő, ismerkedési, kapcsolatteremtő, jégtörő játékok
- Téri és testséma-orientációs játékok
- Figyelem-, észlelés- (percepció) és emlékezetfejlesztő játékok
- Mozgásos és sportjátékok, szabadtéri és termi játékok
- Csapatépítő, kommunikáció-, kooperáció- és bizalomépítő játékok.

Nagyon fontos a biztonság feltételeinek megteremtése, a baleset-megelőzés, a rendkívüli helyzetekre való felkészülés, azok kialakulását követő beavatkozás. A gyakorlatokat az életkori sajátosságok, biztonsági szükségletek és elvárások figyelembevételével terveztük.

A gyakorlatok tervezésénél az eddigi felnőttképzési tapasztalataink mellett nagymértékben támaszkodtunk Somorjai Ildikó és Török Emőke *A játék lendületbe hoz – Közösségi játékok időseknek* című alaplírájára, valamint Matthew D. Liddle *Tanítani a taníthatatlant – élménypedagógiai kézikönyvére* (2009). A játékok egy részét változtatás nélkül alkalmaztuk, a többit a helyiekre, az itt tapasztalható sajátosságokra adaptáltuk.

2.1 Bemelegítő, ismerkedési, kapcsolatteremtő, jégtörő játékok

Ezek a játékok különösen – de nem kizárólag – az időotthonban élők megismerésében kapnak szerepet a játékvezetők és csoport összehangolódása érdekében. Mindenképpen ezzel kell indítani, és nemcsak a játékvezetők és a csoport megismerkedése miatt, hanem hogy az otthonban lakók is egymásra hangolódjanak, továbbá hogy az egymást előzőleg nem túl jól ismerők is megismerjék egymást. Ide tartoznak a nevek megtanulását, egymás megismerését, megszólítását célzó játékok.

- (1) *Név+mozdulat*: az első ember mondja a nevét, és mellétesz egy mozdulatot, a következő megismétli mind a nevet, mind a mozdulatot, majd folytatja a saját nevével és mozdulatával.
- (2) *Bemutatkozás jelzők és tárgyak segítségével*: a cél elgondolkodni, elgondolkodtatni arról, hogy magunkról tudunk-e mondani ilyen állandó jelzőket, vagy megfigyelni, hogy mások milyen állandó jellemzőjüket tudják megfogalmazni. Arra kérjük a csoporttagokat, hogy gondolkozzanak el, mi lehetne az ő állandó jelzőjük, amivel azonosulni tudnak.
- (3) *Mit tudsz a nevedről?*: a cél elbeszélgetni arról, hogy ki mit tud a nevének jelentéséről, eredetéről, kitől kapta, miért pont így nevezték el, kapcsolódik-e hozzá valamilyen történet, szereti-e a nevét.
- (4) *Ki vagy?* Megvizsgáljuk, hogy megismerik-e egymást csukott szemmel. Először mindenki alaposan megfigyeli a többieket, megpróbálja mások minél több jellemzőjét megjegyezni. Ezt követően egy vállalkozónak bekötjük kendővel a szemét, majd odavezetjük az egyik csoporttagot hozzá, aki tapogatással megpróbálja felismerni a másikat. Ha eltalálja, hogy ki volt az, akkor neki kötjük be a szemét.
- (5) *Mi a közös bennünk?* Cél a kapcsolatteremtés megkönnyítése, a kommunikáció elindítása az együttjátszók között. Egymást régóta ismerő csoporttagok is sok érdekes, eddig feltáratlan hasonlóságot, „közös pontot” találhatnak, ami szerencsés esetben további – akár már a játékon kívüli – folyamatokat indíthat be.
- (6) Első körben hasonló külső jellemzőket keresnek a résztvevők, ami közös bennük és egy másik játékosban (öv, ruhadarab, gyűrű, lánc, bot, járókeret, szemüveg vagy más), és párokba rendeződnek. A következő körben megpróbálnak egyéb hasonlóságokat találni, legalább hármat (unokák, családi állapot, lakóhely, hasonló tulajdonságok).
- (7) *A három legfontosabb tudnivaló rólam*: a cél egymás megismerésének mélyítése. A játékvezető elmondja, hogy most, hogy jobban megismerjük egymást, mindenki gondolkozzék el, majd mondja el, mi az a három dolog, amit magáról a leginkább fontosnak tart elmondani, mi az a három dolog, amit leginkább jellemzőnek vél. Ezek külső és belső jellemzők is lehetnek, jelen- és múltbeli tulajdonságok is. Ha mindenki beszélt magáról, megbeszélhetjük azt is, hogy mi volt az elhangzottak között újdonság, vagy meglepő, vagy olyan, ami most keltette fel a másik iránti érdeklődésünket.

2.2 Téri és testséma-orientációs játékok

A mozgásfejlesztés elengedhetetlenül fontos idős korban is. Részterületei a testtudat fejlesztése (testkép, testfogalom, testséma), a tapintás, a mozgásérzékelés, az egyensúlyérzet, a két testfél mozgásának összehangolása, az alapmozgások koordinációjának javítása, a téri tájékozódás fejlesztése, a bizalomerősítő gyakorlatok. Az egyensúlygyakorlatok végzésével fejlődik a testséma, ezt segíti a két testfél integrálása (jobb-bal). Fontos az alapmozgások koordinációjának fejlesztése, a térérzékelés más tárgyakhoz, emberekhez való viszonyban. Emellett folytattuk az ismerkedést is.

- (1) *Származásom helye – térképkészítés:* a cél egymás jobb megismerése, esetenként az is, hogy ki honnan költözött be egy tartós bentlakásos intézménybe, vagy ki melyik utcából jött a klubba, emellett a térben elhelyezkedés gyakorlása.
- (2) *Kötélből kialakítjuk a terem közepén Magyarország elnagyolt körvonalát, benne a Duna és a Tisza vonalával és a Balatonnal.* Mindenki kap egy plüssállatkát, ami őt magát jellemzi. Felállva a „térképen” a megfelelő helyre helyezi az állatkáját, ahol ő született. Egymás jobb megismerésénél nem az a cél, hogy azonnal intimitásokat mondjunk el egymásnak, de érdekes lehet megtudni azt, hogy mégis ki honnan, milyen messziről jött. Érdekes lehet tehát, ha ezt elmondjuk egymásnak. Ha jólesik a csoporttagoknak, néhány mondatban be is mutathatják korábbi otthonuknak helyet adó várost vagy falut.
- (3) *Fatörzs a szakadék felett...:* mindenki rááll a fatörzsrre (ami egy, a földön kifeszített köté), majd a születési dátum (hónap, nap) szerint sorba kell állniuk, de úgy, hogy nem léphetnek le a fatörzsről. Cél egymás segítése, a megfelelő kommunikáció alkalmazása.
- (4) *Szeretem – nem szeretem:* ez a játék segíthet abban, hogy a csoporttagok egymás személyiségét jobban megismerjék, még hozzá szórakoztató és élvezetes módon. Minden játékos felír egy listára öt olyan dolgot, amit szeret, és öt olyan dolgot, amit nem szeret. Ez bármi lehet (ételek, színek vagy bármi más). A lapokat összegyűjtjük, amikor mindenki készen van, és a játékvezető egyesével felolvassa a listákat, a többi játékos pedig megpróbálja kitalálni, ki lehet a lista szerzője. A játék kimenete nagymértékben függ attól, hogy a játékosok mennyire ismerik egymást.
- (5) *Gyerekkorom legszebb emléke:* a cél emlékezni korábbi éünkre, bemutatni magunkat a csoportnak, azt, amikor még gyerekek voltunk, vagy fiatalok, vagy mások, mint most. Végül is a bemutatkozásnak az is hozadéka, hogy az önazonosság, az integritás megerősödjen a csoporttagokban. A gyerekkor felidézése amúgy is jól alkalmazható,

hiszen a rövid távú memória hanyatlása mellett a hosszú távra tekintő emlékezet sok mindent megőriz. Vannak, akik szívesen és könnyen mesélnek magukról, vannak, akik nehezebben. Éppen ezért szerencsés, ha úgy kezdjük a történeteket, hogy megállapodunk az egy mesélőre jutó időben, ami nem több, mint három perc. Jó, ha van óra, így tudjuk figyelmeztetni a bőbeszédűeket, hogy másnak is szeretnénk a történetét meghallgatni.

- (6) *Soha életemben...:* a cél alkalmat adni a régi élmények felelevenítésére. Közben pedig néha egészen meglepő dolgokat tudhatunk meg játékosársainkról! A körben ülő játékosok sorban mondanak valamit, amit még sohasem csináltak. Például: „*én még sohasem lovagoltam*”. A többiek jelzik, hogy az éppen soron lévő játékoson kívül van-e olyan, akire ez szintén igaz. Célszerű minél hétköznapibb dolgokat megemlíteni.
- (7) *Tükörjáték:* az első körben a játékvezető középre áll, majd szembe áll vele egy idős. A játékvezető elkezd mozogni, különféle mozdulatokat végez lassan, míg a szemben álló igyekszik utánozni, mintha a tükörképe lenne. Mindenki kerüljön sorra! A második körben egy idős veszi át a játékvezető szerepét, és őt utánozzák a többiek.

2.3 Mozgásos és sportjátékok, szabadtéri és termi játékok

Testünk mozgató szervrendszerének alkotóelemei még egészséges időkben is lassan sorvadnak. Nőknél a menopauza után a folyamat drámaian felgyorsulhat, férfiaknál viszont az egyenletes csökkenés a jellemző. Izomzatunk is leépül a koraival, valamint az idegrendszer sem úgy működik már, mint fiatalon. Különösen az egyensúlyozó rendszer és a látás-hallás romlása kiemelendő a testmozgás szempontjából. Több száz tanulmány igazolta már a mozgás krónikus betegségekre gyakorolt jótékony hatását. Nincs ez másképpen a mozgásszervi betegségekkel sem, hiszen e problémák edzéssel szintén megelőzhetők. Kevesen tudják, hogy idősebb korban a már kialakult kórképek esetén is igen hasznos a testmozgás: egyértelműen javíthat a betegségeken. Célunk volt, hogy játékos körülmények között mozgassuk át az egész testet, fokozottan ügyelve a biztonsági szempontokra és az életkori sajátosságokra.

- (1) *Add tovább a mozdulatot!* Cél figyelni egymásra, és megjegyezni, hogy milyen mozdulatot kaptam, s azt a lehető legnagyobb hűséggel utánozva hogyan tudom tovább adni.
- (2) A játékosok körben ülnek. A játékvezető elmondja és bemutatja a játékot, melynek lényege, hogy csak kézzel elindít és átad egy mozdulatot a mellette jobbra ülőnek. A

szomszéd az átvett mozdulatot megismételve adja tovább a mellette ülőnek. A többiek figyelnek, hogy pontosan tudják utánozni a mozdulatot.

- (3) Ha legalább egyszer körbeért egy mozdulat, akkor a játékvezető elindít egy másik mozdulatot is, majd egyidejűleg még egyet, de azt már a másik irányba. Most már fokozottan kell figyelni, hogy kellő időben mindenki tovább tudja adni a kapott mozdulatot, és ne keverje össze.
- (4) *Oroszlánok és nyuszik*: a játék hasonlít az előzőhöz, de most plüssállatot kell egymásnak adogatni. Először csak egyet. A játékvezető méri az időt, de rejtve. Majd megkérdezi, mit gondolnak, mennyi idő alatt ért körbe. Ezt követően megkérdi, tudnák-e gyorsabban adogatni egymásnak. Ilyenkor nagyon izgulnak az idősek, és egymást noszogatják a gyorsabb játékra, a jobb időeredmény elérésére. A következő körben két plüssállat (oroszlán és nyuszi) jár körbe. Az egyik közvetlenül a játékvezető mellől indul, a másik pedig a körben vele szemben ülőtől. A cél, hogy utolérje a ragadozó a prédát, vagy fordítva.
- (5) *Találd meg a párod!*: cél az egymásra figyelés, az emlékezet és a koncentráció javítása, továbbá a kifejezőkészség, a kommunikáció fejlesztése. A feladat, hogy párokat találjunk. Ehhez kiosztunk kártyákat, amelyen nagyon jól olvashatóan, nyomtatott betűkkel egymáshoz tartozó dolgok, összeillő, ismert párok vannak egyenként leírva. A kártyákból legyen annyi, hogy mindenkinek jusson egy darab belőle. Mindenki megnézi, elolvassa, hogy mi van a kártyán, de nem mutatja meg a többieknek. A résztvevők felállnak, és elkezdenek beszélgetni egymással, úgy, hogy a név említése nélkül bemutatkoznak egymásnak.
- (6) Példák a híres párokra: Ádám és Éva, Jancsi és Juliska, János vitéz és Iluska, Csongor és Tünde, Ruttkay Éva és Latinovics Zoltán, Erzsébet királynő és Ferenc József, Trisztán és Izolda, Szendrey Júlia és Petőfi Sándor, Cecey Éva és Bornemissza Gergely, Rómeo és Júlia, és a sor folytatható.
- (7) A következő körben mindenki húz egy tárgyat, aminek szintén megvan a hozzátartozó párja, ezeket elhelyezzük a kör közepén a földre. Mindenki keresse meg a sajátját. Példák az összetartozó dolgokra: tű és cérna, kanál és villa, fej és kalap, csont és bőr, kenyér és víz, tej és vaj, könyv és betű, fésű és kefe, ceruza és radír stb.
- (8) *Tombolahúzás – mutogatással*: cél az egyszerű tárgyak pantomimszerű bemutatása, ami a játékos kedvet és a fantáziát ösztönzi, a zárkózottságot oldja.

- (9) A játékvezető körbemegy, és minden játékost megkér, hogy húzzon egy tombolát a dobozból (ami egy kép lesz, amin egy tárgy van, amit ő nyert a tombolán). Mikor mindenki húzott, a játékosoknak egymás után szavak nélkül el kell mutogatniuk, el kell játszaniuk a csoportnak, mit nyertek, a többieknek pedig ki kell találniuk.
- (10) *Kanálból kanálba:* cél a figyelem fejlesztése, mozgáskoordináció és ügyesség fejlesztése. Körben állva mindenki a kezében tart egy merőkanalat. A körben négy személynél a kanálba beleteszünk annyi babszemet, amennyi csak elfér, és megszámloljuk, hány szem. Adott jelre, azonos irányba indítva mindenki átteszi a szomszéd kanalába a szemeket, de kanálból kanálba, kézzel nem szabad azokhoz nyúlni. Közvetlen szomszédok egymásnak nyújtott segítése viszont nincs megtiltva, tehát foghatom a kezét, mikor önti a kanál tartalmát. Addig játszunk így, amíg az utolsó babszem ki nem esik az utolsó kanálból.
- (11) *Labdatáncoltatás:* cél a figyelem fejlesztése, mozgáskoordináció és ügyesség fejlesztése. A résztvevők körben állnak, és egy kiveszített ponyvát tartanak. A ponyván hat lyuk van, amin egy teniszlabda átfér, valamint 12 szám. Első körben annyi a feladatuk, hogy egy közepes labdát a ponyván tartsanak állandó mozgásban, leesés nélkül. A következő feladat, hogy a megfeszített ponyván lévő lyukban állítsák meg a közepes labdát. Ezt követően egy teniszlabdát kapnak, ami már átfér a lyukakon. A feladat, hogy végig kell gurítani a labdát a 12 szám sorrendjében, de ott is kell tartani 3 mp-ig anélkül, hogy a lyukon leesik. Ha leesik, előlről kell kezdeni. Előtte meg kell becsülni, szerintük hány percig fog tartani a játék.
- (12) *Lufit az égbe:* cél a figyelem fejlesztése, mozgáskoordináció és ügyesség fejlesztése. A feladat előbb egy, majd több lufi levegőben tartása közösen.
- (13) *Hajrá, Ötvös Csöpi...:* a résztvevők körben állnak, egyikőjük középen. A körben állók hátul adogatnak egy kulcsomót, anélkül, hogy a bent lévő észrevenné, kinél jár. A középsőnek el kell őket kapni, majd helyet cserélnek.
- (14) *Ki a főnök?* Cél a figyelem fejlesztése. Egy vállalkozó kimegy a szobából, a többiek rövid idő alatt megegyeznek abban, hogy ki lesz az irányító. Ő a helyén marad, majd amikor visszajön a vállalkozó, akkor tesz egy jellegzetes mozdulatot, amit mindenki átvesz, vagyis megismétli ezt a mozdulatot, viszonylag gyorsan. Aztán változtat, és a tesz egy másik mozdulatot, a többiek figyelik és utánozzák, de úgy, hogy ne legyen feltűnő, kit figyelnek. Aki kiment, annak kell kitalálni jó megfigyeléssel, hogy kit utánoznak a többiek. Akinél kitalálta, az megy ki a következő körben, s a csoport pedig újra megbeszéli, hogy ki tölti be az irányító szerepét.

(15) *Foci Európa-bajnokság*: cél a mozgáskoordináció és ügyesség fejlesztése. Előbb egy, majd több labdát kell lábbal folyamatos mozgásban tartani. Vices, amikor egy járókeretet beállítunk kapunak és arra kell gólt rúgniuk. Aki nem tud járni, az is szívesen rúgja a labdát ülő helyzetből is. Ilyenkor arra is szívesen figyelnek, hogy nekik is „passzoljanak”, hogy mindenki labdába érhesse.

2.4 Figyelem-, észlelés(percepció)- és emlékezetfejlesztő játékok

Ezeket a játékokat két részre oszthatjuk. Az első csoportba tartozó játékoknak a célja a tapintás, ízlelés, szaglás, látás, hallás „szenzibilizálása”, vagyis játékos formában visszaadni, tudatosítani és elmélyíteni mindazt, amit látunk, hallunk, érzékszerveinken keresztül fogunk fel a környezetünkből. Minden korosztály, egészséges, beteg és fogyatékkal élő is játszhatja, a játéktartalmakat azonban a különböző képességek szerint tagolni kell. A különböző típusú akadályozottságokkal élő idősök számára az ilyen játék különleges esélyt jelent a még meglévő képességek és az önállóság megtartására és javítására.

A másik csoportba a legszélesebb értelemben vett „agytorna” jellegű játékokat soroltuk. Sok terület tartozhat ide: a számolási készségek felelevenítése, a szókincs használata, bővítése, különböző műveltségelemek és kreatív képességek használata, asszociációs készségek. Az idetartozó játékok közül soknál a gyorsaság is számít – ez az idősök egy részét elsősorban esetleg visszariaszthatja, de jó játékvezetés mellett sokan közülük örömmel tapasztalják meg később, hogy „még mindig vág az agyuk”.

- (1) *Mit fognak a kezeim?* Cél a tapintás, a bőrünkkel való érzékelés fejlesztése. Letakart kosárba sokféle dolgot teszünk, körbeviszük, és mindenki keressen benne legalább egy olyan dolgot, amit tapintással felismer. Ezt jegyezze meg, majd sorban, mindenki elmond egyet a kitapintott tárgyak közül. Próbáljuk meg nem elismételni az előttünk már elmondottat. Megbeszéljük, hogy kit mi segített a felismerésben, majd azt is, hogy a tárgyak tapintásakor milyen élmény jutott az eszükbe. Természetesen ezt csak akkor, ha kedvük van élményét megosztani a csoporttal.
- (2) *Mit érez a nyelvem?* – Ízlelés: teák, ivólevelek felismerése.
- (3) *Mit hall a fülem?* – Hangok: hangszerek hangjainak felismerése.
- (4) *Milyen illatot érzek?* – Illatok: fűszernövények, illóolajok, fűszerek található dobozokban. Egyenként megszagolják, és próbálják kitalálni, hogy milyen növény lehet. Ha nem sikerül, meg is lehet őket mutatni. Érdekes az, amikor nemcsak az illatok

felismerésére törekszünk, hanem az illatok kapcsán felidézett érzéseinket, gondolatainkat is megosztjuk egymással.

- (5) *Milyen jó a szemem?* Cél szemmértékkel megállapítani bizonyos távolságokat. Először arra kérjük őket, mutassanak 50 cm távolságot a két kezükkel. Majd megmérjük, stimmel-e. Aztán a földtől kell mutatniuk 1 m-t. Ezt is megmérjük. Ezt követően az egymás közötti távolságot kell megbecsülni. A játékvezetők itt is mérik a játékosok egymástól való távolságát. Aztán egyre nagyobb távolságokat próbálunk meg megbecsülni, majd pontosan lemérni.
- (6) *Ez nem egy colstok, hanem...:* cél az asszociációs képesség fejlesztése. Gondolkodást, koncentrációt serkentő, némi fantáziát igénylő, egyszerű asszociációs játék. Mindenki kap egy colstokot, amiből formálnia kell valamit, és a többieknek megmutatni (ház, csillag, szív stb.).
- (7) *Szólánc:* Az első játékos mond egy szót. A következő játékosnak az utolsó betűvel új szót kell mondania, úgy, hogy ne legyen ismétlődés.
- (8) *Lábas:* Gondolkodást serkentő, agyat tornáztató játék. Szavakat kell gyűjteni egy megállapodás szerinti kategóriában. Ez lehet például élőlény, foglalkozás, bútordarab vagy „bármilyen, aminek lába van” – innen származik a játék neve. Megadott idő alatt minél több ilyen szót kell összegyűjteni. Ez a megadott idő általában 2 perc. Ezután lehet „füles”, „fejes” szavakat gyűjteni. Meglepően ötletes megoldások is szülehetnek. Az ilyeneket nagy tapssal honorálhatjuk.
- (9) *Kockázzunk!* Memóriapróba és az ötletesség, a nyelvi alkotókészség kipróbálása.
- (10) A játékot először csak egy dobókockával próbáljuk ki, majd ha sikeresnek bizonyul, akkor használjunk csak két dobókockát. Ahányat dobunk, annyi szót kell mondani, olyat, ami az ABC annyiadik betűjével kezdődik, ahányat dobott. Vigyázzunk, hogy ne csak főneveket, hanem jelzőket és más szófajokat is mondjunk. Ha körbeértünk, és mindenkinek van minimum egy, és maximum hat, azonos betűvel kezdődő szava, akkor jöhet a játék második része. A jól megjegyzett szavakból most mindenki alkosson egy mondatot. Kötőszavakkal, jelekkel, ragokkal ki lehet egészíteni a mondatot.
- (11) *Ország-város, kiscsoportban:* kiváló agytorna, és a szókincs használatát „élénkíti”, a passzív szókincset is átmozgatja.
- (12) A játékosok megállapodnak 8–9 kategóriában, amelyek szinte bármik lehetnek, lehetőleg egy játékon belül ne legyenek egymáshoz nagyon hasonlóak. Lehet például ország, város, híres ember, testrész, állat, név, négybetűs szó stb. Egy játékos találomra rábök egy újságban egy betűre. Ezzel a betűvel kell a játékosoknak 10 perc alatt minél

több szót írniuk az egyes kategóriákhoz. Amikor letelik az idő, a játékosok felolvassák az egyes kategóriákban gyűjtött szavaikat.

2.5 Csapatépítő, kommunikáció-, kooperáció- és bizalomépítő játékok

Olyan játékok tartoznak ide, amelyek célja a csoporttagok közötti kapcsolat javítása, elmélyítése, az együttjátszók közösséggé kovácsolása. (Ilyen hatása van természetesen általában a közös játéknak is, az idetartozó játékok azonban kifejezetten és tudatosan ezt célozzák.) Ezt szolgálják azok a játékok is, amelyekben magukról mondanak el, „tárnak fel” valamit a csoporttagok.

(1) *Azt mondják az öregekről*

(2) Szükségesek nagy alakú csomagolópapírok a falra feltéve, hogy jól látható, nagyobb betűkkel lehessen felírni, azt, amit a csoporttagok mondanak. A cél gyűjtés az időséssel kapcsolatos előítéletekből, de azt, hogy ezek „előítéletek”, csak a gyűjtés után beszéljük meg. Lényegében azoknak a véleményeknek, hallott szövegeknek a kimondása, amit az idősök sokszor megtapasztalnak, s az ezzel kapcsolatos érzéseik feldolgozása. A véleményeket összegyűjtjük, úgy, hogy azokat a véleményeket, mondatokat, melyek jó érzést keltenek, a „pozitív” oldalra írjuk, s azokat, melyek rossz érzéseket keltenek, bántónak érezzük őket, a „negatív” oldalra. Sorban, mindenki mondjon egy ilyen mondást, véleményt, lehetőleg olyat, ami a leginkább emlékezetes volt számára. Ezeket felírjuk, majd amikor mindenki elmondta azt, amit hallott, hogy az idősokről mondták, akkor elemezzük, beszélgetünk erről.

(3) *Nagy utazás*: először egy elképzelt utazásra invitáljuk a résztvevőket. Becsukott szemmel hallgatják a játékvezető instrukcióit, aki végigvezeti őket egy elképzelt utazáson. Megbeszéljük, ki hova menne, és miért. Majd egy játékböröndbe elkezdjük egyenként bepakolni az útravalókat képzeletben, de az egymás után következő játékosok csak az ABC-nek megfelelő sorrendben mondhatják a tárgyakat. Időnként átismételjük, mink van már. Az ABC-s „kényszer” miatt nagyon vicces megoldások is szülehetnek.

(4) *Kockavetés*: készítünk egy jó nagy dobókockát. Az egyik résztvevő elkezdi, és dob vele. Ahány pötty kijön, annyi virág- vagy állat-/gyümölcs-/zöldség-/színnevet kell mondani.

(5) *Egy napom*: egymásra figyelve, a lehető legnagyobb részletességgel hangozzék el egy nap cselekvéssora, úgy, hogy közben a memóriát is működtetjük. Hitelesen, saját

napjáról mond mindenki egy momentumot, s az egészből kiderülhet, hogy egyhangú lelassultság, vagy eseménydús „pörgés” jellemzi a tagok egy napját.

- (6) *Dallánc*: A közös éneklés könnyen teremt jó hangulatot, és érzelmeket hív elő. Ez a játék ezen kívül az újabb és újabb dalok felidézésével memóriatréningként is szolgál.
- (7) Az idősek alkalmanként szívesen énekelnek, és egyesek közülük sok dalt ismernek. A játékvezetőnek így lehetősége van arra, hogy a közös éneklést összekapcsolja a memória megtornáztatásával. A játékvezető elkezd énekelni egy dalt, majd azt, még mielőtt a végére érne, egy jellel, amelyben előre közösen megállapodtak, megszakítja. Ekkor a játékosoknak egy olyan dalt kell keresniük, amely a dal utolsó elhangzott szavának utolsó betűjével kezdődik. Akinek először eszébe jut ilyen, kezdheti is énekelni, majd a játékvezető a jellel ezt is megszakítja. E szabály szerint haladva szinte végtelen sok dal kapcsolható össze egy dallánccá.
- (8) *Ne csak nézz, láss is!* Cél a figyelem fejlesztése. A szemben ülőt jól meg kell nézni, majd a játékvezető eltakarja a néző elől egy nagy kendővel. A nézőnek el kell mondani mindent, ami a kendő mögötti emberen van. Ezután a mondó becsukja a szemét, a játékvezető változtat valamit az elmondott emberen, és ki kell találni, mi az, amit változtattunk.
- (9) *Jutalom a háton*: Körben járkálva az egymás háttára helyezett papírlapra írnak pozitív jelentésű szavakat, kifejezéseket, amelyekkel befejezhető az alábbi megkezdett mondat: Azt szeretem benned, hogy... . Nem szükséges, hogy mindenki mindenki háttára írjon, de igyekezzenek a résztvevők minél több csoporttársuknak átadni az üzenetüket.

3. Összegzés

Tapasztalataink szerint rendkívül fontos idős korban is a hasonló tréningek tartása. Az idősothonban, ahol a foglalkozásokat tartottuk, vannak hasonló foglalkozások a lakók számára, de ösztönzőleg hatottak rájuk az új feladatok és az új emberek jelenléte. A már ismert játékok is máshogyan hatottak, mivel más volt a levezetés módszere. A gondozók elmondása szerint az első alkalommal nem voltak túl lelkesek a résztvevők – mi is éreztük a bizalmatlanságot, amely abból adódott, hogy attól tartottak, kedvezőtlenül fogjuk megítélni őket –, de a többi alkalommal nagyon lelkesen vártak bennünket, készültek, és azok is részt vettek a foglalkozásokon, akiket azelőtt hosszasan kellett unszolni a hasonló programokon való részvételre. Természetesen ennyi alkalommal megtartott fejlesztés után nem mérhető a fejlesztett képességekben bekövetkező változás, de a legfőbb tapasztalata az volt a

tréningsorozatnak, hogy az idősök körében tartandó hasonló fejlesztő foglalkozások során időről időre foglalkoztatni kell külső, addig ismeretlen feladatokat és módszereket alkalmazó tréneket, mivel ez ösztönzőleg hat a résztvevőkre, és új lendületet ad a már megszokott, esetleg unalmassá váló fejlesztéseknek. Az újabb és újabb tréningek iránti várakozás, a lelkesedés, amely a gyakorlatok során eltöltötte őket, a kreativitásuk mozgósítása mind-mind segítenek megtörni a mindennapok egyhangúságát, derűsebbé, kiegyensúlyozottabbá teszi az idősöket, javítja életminőségüket.

BIBLIOGRÁFIA

- Liddle, M. D. (2009). *Tanítani a taníthatatlant – élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Somorjai, I. – Török, E. (2006). *A játék lendületbe hoz - Közösségi játékok idősöknek*. H.n.: Ifjúsági, családügyi, szociális és esélyegyenlőségi minisztérium, Jász-Nagykun-Szolnok megye Esély Szociális Közalapítványa Regionális Szellemi Forrásközpont.

CSIMÁNÉ POZSEGOVICS, BEÁTA – SÁRINÉ CSAJKA, EDINA
EXPERIENTIAL EDUCATION FOR QUALITY OF AGING

Community games play an important role in the slowing down of the negative processes experienced among the elderly people, which offer new experience, development possibilities for the old as well. Within the framework entitled Sample programme for quality ageing (Mintaprogram a minőségi időskorért) we have planned a series of experiential education practice training consisting of 5 sessions in Alsómocsolád for the residents of Autumn Light Old People's Home (Őszi Fény Idősek Otthona). Because of the several barriers which characterised the elderly we have chosen activities first of all in which almost everybody could participate. We have experienced that the hours spent happily in affectionate atmosphere filled the elderly up, they participated in the tasks with pleasure, changing of the daily routine was not a problem for them, moreover variation thrilled them. Concerning the methodology of experiential education, the special age group had to be taken into consideration, which was different mainly not from the point of view of the tasks given to them, but the time spent on their solution and the attention paid on individuals compared to the infant age group. Although experiential education – if we insist on the word for word translation of pedagogy – is for children, still according to our observations so far it has been succesful in case of every age group, including the elderly.

DOMBI JÓZSEFNÉ¹

Zenetörténeti ritkaságok a pedagógiai gyakorlatban

A tanulmány arra keres választ, hogy az Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar (SZTE JGYPK) Ének-zene Tanszék történetében milyen lehetőségek adódtak a zenetörténet ritkán felhangzó műveinek megismerésére, valamint olyan zenetörténeti előadásokra, amelyek egyedi témakörükönél fogva az ismeretek bővítését szolgálták, és nem tartoztak a hivatalos tananyagba. Egy hosszmetzeti kutatás foglalja össze a magyar, illetve a tanszékre látogató külföldi eladókól elhangzott különleges prezentációkat és hangversenyeket. A magyar szerzők alkotásai közül Ránki György, Durkó Zsolt és Hollós Máté műveire és hatásaira térünk ki.

1. Bevezetés

A tanulmány célja az SZTE JGYPK Ének-zene Tanszékre látogató hazai és külföldi előadók által bemutatott – túlnyomó részt 20. századi – zenetörténeti ritkaságok és nemzetközi kapcsolatok zenepedagógiai gyakorlatra tett hatásának bemutatása. A kutatás módszere dokumentumelemzés, melynek során a következő témaköröket vizsgáltuk:

- (1) Milyen lehetőségek adódtak a tanórán kívül a zenetörténeti ritkaságok bemutatására?
- (2) Mennyiben járultak hozzá ezek a művek a zenetörténeti ismeretek bővítéséhez?
- (3) Milyen pedagógiai hatásuk volt ezeknek az eseményeknek?

A cseh és szlovák művésztanárok szegedi előadásait a 2000-es évek közepétől megélnéknült nemzetközi kapcsolatok, projektek létrejötte inspirálta. A CEEPUS- és Erasmus-ösztöndíjak tették lehetővé, hogy az idelátogató tanárok a tanítás mellett több előadást is tartsanak, és koncerteket adjanak. Az előadások helyszíne az Ének-zene Tanszék hangversenyterme volt. A koncertek túlnyomó része az SZTE Díszteremében kerülhetett megrendezésre. A kapott eredményeket tematikus sorrendben foglaljuk össze. Az előzmények fejezet a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem tanárainak előadásait mutatja be. Ezután térünk ki a magyar, a cseh és szlovák prezentációkra, ezt követően mutatjuk be a koncerteken elhangzott darabokat. Az eredmények értékelése fejezetben összefoglaljuk a művek oktatásra kifejtett hatását.

¹ CsC., főiskolai tanár; Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék; dombi5@freemail.hu

2. Előzmények

Az SZTE JGYPK Ének-zene Tanszék legrégebbi nemzetközi kapcsolatát a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Zenei Nevelési Tanszéke jelentette az 1970-as közepétől. Bár a témához szorosan nem kötődik, de történeti szempontból meg kell jegyeznünk, hogy lehetőség volt arra, hogy a hallgatóink is eljussanak Nyitrára. Az Ének-zene Tanszék 1. számú Női kara Mihálka György vezetésével 1974-ben adott hangversenyt a nyitrai egyetemen. A következő években Csehi Ágota és Józsa Mónika nyitrai oktatók többször ellátogattak Szegedre. Csehi Ágota előadásai során új nézőpontból világította meg a szlovákiai Bartók-recepciót (Csehi, 2007), képet kaptunk a kortárs szlovák szerzők munkásságáról és alkotásairól (Csehi, 2009), illetve megismerhettük a Szlovákiai Magyar Zenebarátok tevékenységét és célkitűzéseit (Csehi, 2012).

3. Zenetörténeti ritkaságok a magyar előadások során

Alekszander Nyikolajevics Szkrjabin művészetéről Maczelka Noémi tartott bemutató előadást, ezáltal keltve fel az érdeklődést Szkrjabin zongoraművei iránt (Maczelka, 2014). Értékes információkkal gazdagodtak a hallgatók Asztalos Bence előadásai során, aki Hans Krása *Bundibár* gyermekoperájáról és Richard Strauss *Intermezzo* című operájának önéletrajzi háttéréről mutatta be kutatási eredményeit (Asztalos, 2014).

4. Előadók Csehországból

Az első vendégelőadó Csehországból 2002-ben Judita Kučerová, a brnói Masaryk Egyetem docense volt, aki a cseh hangszeres népzenevel ismertette meg a hallgatókat, a népzene típusainak ismertetését összekötve a hozzájuk kapcsolódó néprajzzal. További előadásain ismertette a cseh népzene gyermekkórusokra történő hatását, bemutatva a népzenei elemeket Leoš Janáček, Bohuslav Martinů és Vítězslav Novák gyermekkórusaiban. Későbbi előadásán Leoš Janáček *Jenufa* című operájának keletkezéstörténetét, felépítését ismerhette meg a hallgatóság (Kučerová, 2014). Jana Palkovská a Prágai Károly Egyetemről Carl Philipp Emanuel Bach művészetéről tartott előadást (Palkovská, 2013), Marek Sedláček Vítězslav Novák zenepedagógiai elveit világította meg (Sedláček, 2010).

5. Zenetörténeti ritkaságok a Prešovi Egyetem tanárainak előadásaiban

A Prešovi Egyetem tanárai 2010 óta több alkalommal tartottak előadást, melyek témái a szlovák zene történetére, illetve annak 1945 utáni fejlődésére vonatkoztak. Rendkívül érdekes volt 2012-ban Irena Medňanská, a magyar zenetörténetet is gazdagító, az egykori felsőmagyarországi zeneszerző, Kéler Béla életútjáról szóló előadása (Medňanská, 2013). Karol Medňansky *Legány Dénes és a viola da gamba* című prezentációja kitért a felkérésére született *Andante viola da gambára és spinétre*, és *Rondo concertante viola da gambára és spinétre* Legány-művek elemzésére. Emellett részletesen ismertette Legány Dénes (1965–2000), a tragikusan fiatalon, autóbalesetben elhunyt zeneszerző munkásságát (Medňansky, 2013). A műveket Karol Medňansky a szegedi Vántus István Kortárszenei napok keretében be is mutatta Maczelka Noémi kíséretével. Igen értékes zenetörténeti információt hordoztak Medňansky a viola da gamba irodalomhoz kapcsolódó további előadásai, melynek témái a viola da gamba a francia zeneirodalomban, és Telemann viola da gambára és basso continuoóra írott szonátái voltak. Renata Kočišová Prešovból Moyzes Miklós pedagógiai és zeneművészeti tevékenységét ismertette Szegeden (Kočišová 2016).

6. Zenetörténeti ritkaságok cseh előadók szegedi hangversenyein

Az első koncert Petr Hala zongoraművész, zeneszerző nevéhez fűződik, melyet a Vántus István Kortárszenei Napok keretében adott az Ének-zene Tanszéken, 2004-ben. A műsoron magyarországi bemutatóként három kortárs cseh kompozíció hangzott el: Alois Pinos *Musica affabilise*, Leoš Faltus 5. és 6. szonátája, majd egy válogatás Petr Hala *13 zongoradarab* sorozatából. A műsor befejező darabja Leoš Janáček *Ködben* című kompozíciója volt. A következőkben röviden összefoglaljuk az itt bemutatott művek szerzőinek munkásságát.

Alois Pinos zeneszerző (1925–2008) tanulmányait 1949–1953-ig a brnói Janáček Akadémián végezte. Korai kompozíciói népzenei ihletésűek. Később a darmstadti iskolában képezte magát Pierre Boulez és Karlheinz Stockhausen irányításával. Nevéhez fűződik az első cseh elektroakusztikus kompozíció megszületése. Elméleti munkásságát jelzi az 1971-ben megjelent *The Tone Groups* című könyve. Tagja volt a Camerata Brno-nak és a Cseh Elektroakusztikus Zenei Társaságának, műveit bemutatták a Kölni Rádióban is. A *Musica affabilis* zongoradarab 1992-ben keletkezett, a két részből álló kompozícióban poétikus és markáns szakaszok követik egymást.

Leoš Faltus (1937–) színpadi művei között 2 opera és 1 balett van, versenyműveket írt hegedűre, nagybőgőre és fagottra, jelentős 7 zongoraszonátája. Részt vett a Janáček kritikai összkiadás szerkesztésében.

Peter Hala (1965–) a Janáček Akadémián szerzett zongoraművészi diplomát. Jelenleg a brnói Masaryk Egyetem Zenei tanszékének tanára. Számos zenei verseny zsűritagja. Nevéhez több kortárszenei bemutató fűződik, köztük Michal Kossuth *Zongoraversenye*. Zeneszerzői munkásságát tanári pályája alatt kezdte. Több zongoramű szerzője, *13 zongoradarabja* Messian hatását mutatja.

Népzenei hatás tükröződik Leoš Janáček (1854–1928) első komponálási periódusban, ekkor keletkeztek a következő, az Ének-zene Tanszék hangversenyein is elhangzottak zongoraművei:

- *Morva nemzeti táncok* két és négykezes feldolgozásban
- *Egy benőtt ösvényen*
- esz-moll zongoraszonáta „1905. október 1.”
- *Ködben*
- *Zárlivost* (Féltékenység, a *Jenufa*-nyitány négykezes zongoraváltozata)

A *Morva táncok* négykezes változatából az Ének-zene Tanszéken 2004-ben Judita Kučerová és Dombi Józsefné előadásában hangzottak el részletek, illetve a *Zárlivost* négykezes átiratot Csehi Ágota és Dombi Józsefné, a *Ködben* ciklusból Csehi Ágota játszott.

6.1 Hangverseny cseh zeneszerzők műveiből 2005-ben

A harmadik hangversenyen Vladimir Richter (ének) és Petr Hala (zongora) lépett fel az alábbi műsorral:

- Jan Ladislav Dusík (Dussek): Die Preludii Lento e Presto
- Bedřich Smetana: *Luisana polka*; *Jirinkova polka*; *Ze studentského zivota*; Cseh táncok II.
- Leoš Janáček: Sonata 1. X.
- Antonin Dvořák: *Biblikus dalok*.

A következőkben a műsorban elhangzott művek szerzői közül Dusík művészetét mutatjuk be. Jan Ladislav Dusík (1760–1812) első kompozíciói Hágában jelentek meg, majd Hamburgban Carl Philipp Emanuel Bachnál képezte magát, de üvegharmonika-játékosként is számon

tartották. Szentpétervárott II. Katalin udvarában játszott. Hangversenykörútjai során eljutott Párizsba és Londonba is, zongoraműveit Joseph Haydn is (el)ismerte. Pedagógiai munkássága jelentős, ennek bizonyítéka az 1796-ban, Londonban megjelent *Instructions on the Art of Playing the Piano Forte or the Harpsichord* című könyve (Sárai, 1959).

6.2 Vladimir Richter, Jana Frostová (ének) és Judita Kučerová (zongora) hangversenye 2009-ben

A koncert műsora:

- Leoš Janáček: *Morva duettek – Klange aus Mahren; Jablko – Strommen, Velet, vtacku, velet*
- Bohuslav Martinů: *Die Lieder auf eine Seite, Neue slowakische Lieder*
- Vacláv Jan Tomásek: *Románc.*

E műsorból Tomásek és Martinů művészetét mutatjuk be. Vacláv Jan Tomásek (1774–1850) zeneszerző, pedagógus és zongoraművész fiatal korában hegedülni és énekelni tanult. Prágában filozófiai és orvosi tanulmányokat folytatott, emellett Frantisek Xaver Jan Duseknál tanult zongorázni. Idővel a kor legjelentősebb tanára lett Prágában, 1824-től zeneiskolát alapított. Kiváló tanítványai között említik többek között Eduard Hanslickot, de kapcsolatban állt Beethovennel, Goethével is, és levelezett a lengyel zongoraművésszel, Maria Agáta Szymanowszkával. Hat zongoraszonátát írt, kamarazenei alkotásai között említhetjük meg vonósnégyesét. Zenekari művei között található három szimfónia és két zongoraverseny. Goethe költeményeire írt dalokat, illetve munkásságát két opera (*Seraphino, Alvaro*) és egyházi művek jelzik.

Bohuslav Martinů (1890–1959) hegedű-, orgona- és zeneszerző-tanulmányokat folytatott a Prágai Konzervatóriumban. 1920-ban a Cseh Filharmonikus Zenekar hegedű szólamának tagja lett, ezzel egy időben Joseph Suknál képezte magát. 1923–1940-ig Párizsban élt. 1937-ig Albert Roussel tanította, ekkor ismerte meg új zenei nyelvként a jazzt és a neoklasszicizmus stílusjegyeit. 1937-től Charles Munch óráit látogatta. 1941 és 1953 között Amerikában élt. A Princeton Egyetemen és Tanglewoodban tanított, itt keletkezett hat szimfóniája. 1953-ban visszatért Európába, Rómában megalapította az Amerikai Zenei Intézetet.

6.3 Cseh művek előadása 2012-ben

2012-ben az SZTE Dísztermében egy Erasmus nemzetközi partnerség keretében kamarahangversenyen újabb cseh műveket ismerhetett meg a közönség. Janáček *Hájna*, *Tuzba* és *Stálost* című dalait Lucie Marsalková, Radek Korčák, Hana Bilková, Daniela Nevalová adták elő. Valstimil Lejsek *Grosse Polka* négykezes darabját Daniela Nevelová és Csordás Mónika játszották. Ismét megszólalt Dvořák *Velet, vtácku, velet* morva duettjét Lucie Marsalková és Radek Korčák előadásában, zongorán kísért Judita Kučerová.

Ugyanebben az évben ugyanezen a helyszínen Elena Petrová (1929–2002) *Impromptu* művét Jana Palkovská, Janáček *Ködben* ciklusát Vit Gregor zongoraművész, a Prágai Károly Egyetem oktatói játszották.

6.4 A 2013-as Nemzetközi zenei konferenciához kapcsolódó hangverseny

Ezen a hangversenyen Janáček *Jenufa* című operájából a címszereplő áriáját énekelte Markéta Böhmová brnói hallgató Judita Kučerová zongorakíséretével, majd Antonin Dvořák *Jakobinus* című operájából Terinka áriája hangzott el, ez utóbbi magyarországi bemutató is volt egyben.

7. Zenetörténeti ritkaságok a Schumann-émlékévben

2012-ben nemzetközi konzorcium vezetőjeként az Ének-zene Tanszéknek lehetőség nyílt Robert Schumann ritkán hallható kamarazenei alkotásainak bemutatását célul tűző Erasmus Intenzív Programot rendezni. A *Bilder aus Osten* op. 66 és a *Zwölf vierhändige Klavierstücke* op. 85. sorozatokból a hallgatók technikai és zenei felkészültsége alapján kerültek kiválasztásra művek. A résztvevő egyetemek közül Campobassoból és Hildesheimből zeneakadémiai tudással rendelkezők hallgatók érkeztek Szegedre, míg Brnóból, Kremsből és Szegedről ének-zene szakos hallgatók, vagyis a hangszeret kevesebb óraszámban tanuló diákok vettek részt a konzorcium munkájában. A kiválasztott darabok mindkét szolamát más-más országból jövő tanulók játszották. A hallgatók már felkészülten érkeztek a hangversenyt megelőző kéthetes intenzív kurzusra, melyen két tanár jelenlétében kaptak kamarazene-órákat, illetve instrukciókat angol, német, cseh, olasz és magyar nyelven. A főpróbára és az előadásra az egyetemi díszteremben került sor, melyet a TiszapArt Televízió rögzített. A konzorcium munkája *Musik kreativ+* címmel újabb nemzetközi együttműködést eredményezett, melynek során Dmitrij Sosztakovics és Lendvay Kamilló kevéssé ismert kamarazenei alkotásaival ismerkedhettek meg a diákok (Asztalos, 2016).

8. Magyar szerzők művei

Hollós Máté (1954–) dalaival és zongoradarabjaival a Vántus István Kortárszenei Napok Zenepedagógiai délelőtti sorozatán ismerkedhettek meg a hallgatók. Elhangzott az *I vagy 10 zongoradarab*, az *Albumvázlatok* és a *Magyar motívumok*. A komponista különleges hangzásvilága ragadta meg Szabó Zsuzsanna hallgatót és felkészítő tanárát, Laczi Júliát, inspirálva őket arra, hogy a szerző tanácsait követve megtanulják a *Három dal egy versre* című művet.

Durkó Zsolt (1934–1997) zongoradarabjai közül a *Törpék és óriások* és *A gömb története* sorozatokból hangzottak el részletek. Ránki György (1907–1992) *A két bors ökröcske*, *Hét könnyű négykezes*, *Ludasjáték*, *Kapuvári verbunk*, *Medvetánc*, *Nyelvtörő kánon* és *Zsoltár gyermekeimnek* művei szólaltak meg. E zeneszerzők művei további műsorválasztásra, kutatásra motiválták a hallgatókat.

9. Eredmények cseh, szlovák és magyar versenyeken

2012-ben a brnói Masaryk Egyetemen rendezett nemzetközi zenei versenyen az Ének-zene Tanszékről Zimmermann Kornélia (ének) Dvořák *Cigánydalok* ciklusából az *Alte Mutter* dallal 2. díjat nyert, illetve különdíjat kapott a Dvořák-dal cseh nyelven történő megszólaltatásáért.

2014-ben ugyanezen a versenyen 1. díjat nyert Fábi Judit (zongora). Szkrjabin *Balkezes etűdjét* és Janáček *Egy benőtt ösvényen* sorozatából adta elő az *Elsodort leveleket*, melyért különdíjat kapott. Ugyanekkor Behán Brigitta és Balogh Dóra is különdíjat nyertek, műsorukon Tóth Péter *Keringőjét* is játszották.

9.1 Hazai eredmények

Szabó Zsuzsanna a 2005-ben rendezett OTDK-n ének kategóriában Hollós Máté *Három dal egy versre* című darabjával 1. díjat nyert. A tanszék 2014-ben zenei versenyt rendezett Durkó Zsolt emlékére. Az SZTE Művészeti, Művészetközvetítő és Művészetpedagógiai Szakkollégium pályázatán 2014-ben 1. díjat kapott Nagy Szabina Ránki György *Az ember tragédiája* című dolgozatával.

10. Az eredmények értékelése

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az előadások során a hallgatók olyan zeneszerzők műveit ismerhettek meg, melyek nem képezik a tananyag részét, de mindenképpen hozzájárulnak zenetörténeti tudásuk, stílusismeretük bővítéséhez. A cseh zeneszerzők műveinek bemutatása nemcsak zenetörténeti szempontból volt előremutató; hozzájárult a zenei befogadói kompetencia fejlesztéséhez. Az Ének-zene Tanszék történetében a cseh zene bemutatása szempontjából kiemelt szerepet játszottak a 2003, 2005, 2009, 2011, 2013, 2014-es esztendők: kilenc cseh zeneszerző 31 műve hangzott el ezekben az években a tanszék hangversenyein. A Schumann-program ráirányította a figyelmet Schumann eddig kevésbé játszott kamarazenéjére. A zenetörténeti ritkaságok bemutatásának motivációs értékét jól mutatják a különböző zenei versenyeken elért eredmények.

BIBLIOGRÁFIA

- Asztalos, B. (2014). Richard Strauss Intermezzo című operájának önéletrajzi háttere. In: Dombi, J. és Maczelka, N. (Ed.), *Giuseppe Verdi, Richard Wagner, Moór Emánuel Tanulmánykötet*, (pp. 96–103). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Asztalos, B. (2016). Musik kreativ+. In: Maior, E. és Tóth, P. (Ed.), *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl – I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia Tanulmánykötet*, (pp. 12–22). Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem.
- Csehi, Á. (2007). Bartók műveinek és előadóművészetének fogadtatása Szlovákiában és Csehországban. In: Dombi, J. és Maczelka, N. (Ed.), *Mozart, Liszt, Bartók Tanulmánykötet*, (pp. 31–43). Szeged: SZTE JGYTFK Ének-zene Tanszék.
- Csehi, Á. (2009). A népzene szerepe Eugen Suchoň instruktív jellegű műveiben. In: Dombi, J. (Ed.), *80 év a zenei nevelés szolgálatában. Tanulmánykötet*, (pp. 55–60). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Csehi, Á. (2012). A Szlovákiai Magyar Zenebarátok Társaságának tevékenysége Liszt, Bartók, Kodály, Kadosa- szellemében. In: Dombi, J. és Maczelka, N. (Ed.), *Liszt, Mahler Tanulmánykötet*, (pp. 142–157). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.

- Kočišová, R. (2016). Moyzes Mklós pedagógiai és zeneművészeti tevékenysége az egykori Magyarország területén. In: Dombi, J. és Asztalos, B. (Ed.), *Művészetek kölcsönhatása. Tanulmánykötet*, (pp. 203–213). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Kučerová, J. (2014). Die Oper Jenufa von Leoš Janáček ,Historische und schöpferische Kontexte. In: Dombi, J. és Maczelka, N. (Ed.), *Giuseppe Verdi, Richard Wagner, Moór Emánuel Tanulmánykötet*, (pp. 89–96) Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Maczelka, N. (2013). 140 éve született Alekszander Nyikolajevics Szkrjabin (1872–1915). In: Dombi, J. és Maczelka, N. (Ed.), *Mahler, Szkrjabin, Verdi, Korngold Tanulmánykötet*, (pp. 12–17). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Medňanská, I. (2013). A magyar zenetörténetet is gazdagító, az egykori felsőmagyarországi zeneszerző, Kéler Béla életútja és újbóli besorolása az európai zenei örökségbe. In: Dombi, J. és Maczelka, N. (Ed.), *Mahler, Szkrjabin, Verdi, Korngold Tanulmánykötet*, (pp. 35–45). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Medňansky, K. (2013). Legány Dénes és a viola da gamba. In: Dombi, J. és Maczelka, N. (Ed.), *Mahler, Szkrjabin, Verdi, Korngold Tanulmánykötet*, (pp. 45–60). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Palkovská, J. (2013). Carl Philipp Emanuel Bach as the 300 anniversary of his birth approaches. In: Dombi, J. és Maczelka, N. (Ed.), *Mahler, Szkrjabin, Verdi, Korngold Tanulmánykötet*, (pp. 101–106). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Sárai, T. (1959). *A cseh zene története*, Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.
- Sedláček, M. (2010). Educational activities of Vítězslav Novák in the light of memories of his pupils and colleagues. In: Dombi, J. (Ed.), *Évfordulós zeneszerzők. Tanulmánykötet*, (pp. 116–125), Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.

DOMBI, JÓZSEFNÉ

MUSICAL-HISTORICAL RARITIES IN PEDAGOGICAL PRACTICE

This study seeks to find out what opportunities the Music Department at “Juhász Gyula” Faculty of Education of the University of Szeged (SZTE JGYPK) has had, in the course of its history, to familiarize with rarely heard pieces of music, and to hold lectures on the history of music, which, by their specific subject matter, served to expand knowledge and did not belong to the official curriculum. A longitudinally arranged research summarizes the special presentations and concerts of Hungarian and foreign lecturers visiting the department. Out of the works of Hungarian composers, we cover the works and impact of György Ránki, Zsolt Durkó and Máté Hollós.

GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA¹**A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei drámapedagógiai módszerekkel a (gyógy)pedagógiai munkában**

A társadalmi és szakmai szemléletváltozás szükségessé tette a speciális ellátást igénylő gyermekpopuláció ellátásának megújulását. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelése, oktatása és segítségnyújtása nemcsak komplex ismeretekkel rendelkező pedagógusokat, segítő szakembereket kíván, de együttműködésen alapuló feladatvégzést tesz szükségessé.

A szociális viselkedési formák, a szociális készségek, képességek az élet minden területén fontos szerepet töltenek be, így az óvodai és iskolai életben is. A szociális kompetencia nem megfelelő fejlettsége problémát jelenthet a beilleszkedésben, a társakkal, felnőttekkel való kapcsolatok kialakításában vagy a megfelelő teljesítménynyújtásban.

Kutatásunk célja: igazolást nyerjünk arra vonatkozóan, mely szerint a drámajáték mint drámapedagógiai módszer alkalmazása kedvező hatással van a szociális kompetencia fejlődésére, segíti a szociális kapcsolatok kialakítását, továbbá növeli a teljesítményszintet, a tanulási képességek hatékonyságát.

1. Témafelvetés és hipotézis

A köznevelés terén történő társadalmi és szakmai szemléletváltozás a speciális ellátást igénylő gyermekpopuláció ellátásának megújulását tette szükségessé. A 2011. évi CXC tv.² a nemzeti köznevelésről – mely meghatározza a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körét – iránymutatást ad arra vonatkozóan, hogy a nevelés, oktatás és segítségnyújtás nemcsak komplex ismeretekkel rendelkező pedagógusokat, segítő szakembereket kíván, de együttműködésen alapuló feladatvégzést, feladatellátást tesz szükségessé.

A köznevelés új szabályozása lehetőséget ad az intézményeknek a módszertani szabadságra, mely során a gyermeki személyiséget állítják a tevékenység középpontjába, változatos módszerek alkalmazásával.

A drámapedagógia eszközei és módszerei sok (gyógy)pedagógus repertoárjában megtalálhatók, azonban kevés kutatási eredmény segíti a kollégákat a megfelelő módszer kiválasztásában, különösen azok, amelyek a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztését célozzák meg a szociális kompetencia fejlesztése által.

¹ PhD, adjunktus; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézet; gelencserne.marta@ke.hu

² https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2017.08.06.]

A mikrokatatással igazolást kívánok nyerni arra vonatkozóan, hogy a drámajáték alkalmazása – mint drámapedagógiai módszer a szociális kompetencia területén – fejlesztési lehetőséget biztosít a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek tekintetében. A szociális kompetencia fejlődése/fejlesztése emeli a teljesítményszintet, a tanulási képességek hatékonyságát.

2. A szociális kompetencia meghatározása, fejlődését befolyásoló tényezők

A szociális kompetencia témakörben elengedhetetlen, hogy a kompetencia fogalma bemutatásra kerüljön. A *kompetencia fogalomkörét* a köznyelv mellett a tudományágak különbözően határozzák meg. A köznyelvben illetékeséget, hatáskört jelent. Etológiai megközelítése Csányi Vilmos nevéhez fűződik, kiemeli a genetika, a környezet és a kultúra hatását. Pszichológiai szempontból többek között Frólich, Csapó Benő és Oláh Attila a műveletek elvégzését, a legjobb eredmény elérését, a tanulás fejlődését hangsúlyozza. A neveléstudományban Nagy József a személyiség motívum- és tudásrendszerként határozza meg, melynek pszichikus feltétele az aktivitás, a döntés és a kivitelezés; eszköze, a motívum és tudás funkcionális komponensrendszere (Gelencsérné, 2015).

A *szociális kulcskompetencia* Nagy József megfogalmazásában a személyiség kulcskompetenciáinak fontos összetevője. Koncepciójában a személyiség operációs rendszerét 12 kulcskompetenciával szemlélteti: a három egzisztenciális kompetenciához négy-négy kulcskompetenciát sorol (Gelencsérné, 2015).

A *szociális kompetencia* értelmezési köre igen szerteágazó. Az 1. táblázat összefoglalja a kutatási területek szociális kompetencia értelmezési körét, melyek között összefonódások, átfedések, viszonyrendszerek mutatkoznak.

<i>Kutató/ Elméletalkotó</i>	<i>Kutatási terület</i>	<i>A szociális kompetencia értelmezése</i>
<i>Trower és mtsai (1978) Trower (1982)</i>	az egyén viselkedése (pszichológia)	szociális viselkedést előidéző képesség összessége
<i>Argyle (1983)</i>	készségek és képességek (pszichológia)	készségek és képességek birtoklása, mellyel a kívánt hatást érnék el a szociális kapcsolatainkban

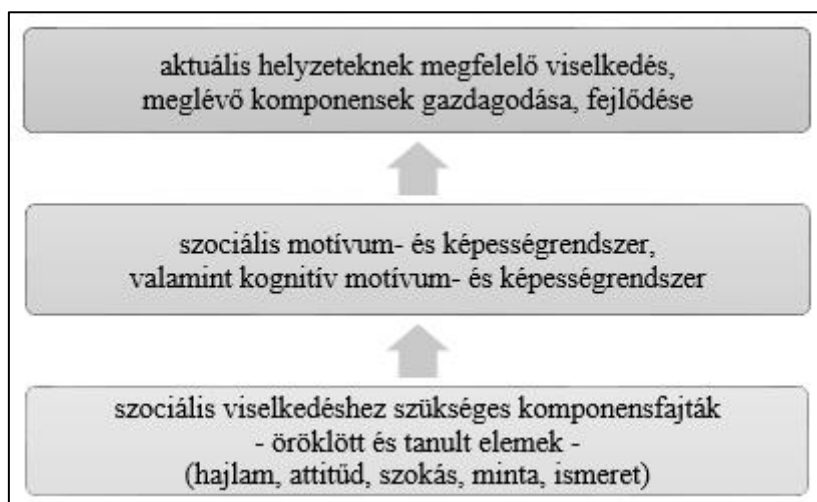
<i>Kutató/ Elméletalkotó</i>	<i>Kutatási terület</i>	<i>A szociális kompetencia értelmezése</i>
<i>Putallaz és Gottman (1983)</i>	testi és lelki egészség (pszichológia)	szociális viselkedés nézőpontja, melyben fontos szerepet játszik a fizikai és pszichikai betegségek megelőzése
<i>Waters és Sroufe (1983)</i>	egyén és környezet kapcsolata (pszichológia)	szociális kompetensek hatékony használata, környezeti és személyes adottságok a jó eredmények elérése érdekében
<i>Gresham és Elliot (1993)</i>	pszichikus komponenskészlet (pszichológia)	szituációfüggő, speciális verbális és non verbális viselkedési formák, melyekre hatással vannak a szociális követelmények; pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést
<i>Schneider (1993)</i>	interakció, tolerancia (pszichológia)	megfelelő szociális viselkedések végrehajtását elősegítő személyközi kapcsolatok, mások érdekének figyelembe vétele
<i>Nagy József (1996)</i>	öröklött és tanult komponenskészlet (neveléstudomány)	öröklött és tanult komponensek; a viselkedés meghatározója az egyén szociális értékrendje; jelentősek a magatartási minták, szokások, szociális készségek, képességrendszerek
<i>Rose és Krasnor (1997)</i>	egyén és társas kapcsolatok hatásai (pszichológia)	sajátos képesség, viselkedés, motívum, amely az egyéntől függ és biztosítja az emberi interakciók hatékonyságát
<i>Nagy és Zsolnai (2001) Nagy (2007)</i>	komponensrendszerek (neveléstudomány)	szociális motívumok és képességek rendszere, szervezi és megvalósítja a viselkedést
<i>Konta és Zsolnai (2002)</i>	komponensrendszerek (neveléstudomány)	különböző szociális készségek együttes birtoklása
<i>Zsolnai Anikó (1998), (2001)</i>	szociális kompetencia komplexitása (neveléstudomány)	a szociális megismerés, a szociális motívumok, készségek, szokások, ismeretek komplex rendszere, amely alapvetően meghatározza a társas viselkedést

1. táblázat. A szociális kompetencia fogalmi definícióinak összevetése

Forrás: Gelencsérné (2014)

A szociális kompetencia komponensrendszere Nagy (2010) szerint meghatározó az egyén társas viselkedésében, a társadalmi beilleszkedésében.

Az 1. ábra szemlélteti azt a folyamatot, melyben a komponensfajták meglététől a szociális és kognitív motívumok és képességek alkalmazásán keresztül jutunk el az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedés kiválasztásáig. Az egymásra épültség hierarchikus, melynek során elkerülhetetlen a továbblépés az előző összetevő megléte/birtoklása és megfelelő működése nélkül (Gelencsérné 2014).



1. ábra. A szociális kompetencia komponensrendszerének hierarchikus modellje
Forrás. Gelencsérné (2014)

A *szociális kompetencia fejlődését* több tényező együttes hatása befolyásolja:

- öröklött komponensek
- környezeti tényezők
 - család (anya, apa, testvér)
 - intézmények (bölcsőde, óvoda, iskola).

A fejlődési folyamatban a tapasztalásnak jelentős a szerepe, mely spontán és irányított formában jelenik meg. Életkortól és szituációtól függ, hogy mely forma kap hangsúlyosabb, erőteljesebb szerepet.

A szociális kompetencia fejlődése kapcsán fontos megemlítenünk Csikszentmihályi Mihály flow-elméletét. Véleménye szerint elégedett az lehet, aki megtalálja az áramlatot a munkájában, vagyis a tökéletes élmények forrását.

Ez a gondolatmenet az intézményi (óvodai, iskolai) elégedettség megfogalmazása során is helytálló, melyet Gelencsérné (2015) az alábbiakban fogalmaz meg: „*az intézményes nevelés feladata, hogy az áramlatélményt a tanulók a tudatos pedagógiai tervezés által mind gyakrabban megélhessék. Figyelni kell arra, hogy az elégedetlenséghez vezető okok mind*

ritkábban, vagy egyáltalán ne jelenjenek meg például: az igazi feladatok hiánya; konfliktus; túlzott terhelés okozta stressz, nyomás” (i. m. 48).

3. A drámapedagógia

A *drámában* rejlő nevelési lehetőségeket már 16–17. században felismerték, írja Pinczésné, (2003). Comenius az oktatás színpadi formáját kezdeményezte a sárospataki iskolában, szinte az egész tananyagot dramatizálta. A legegyértelműbben a 20. század eleji reformpedagógiai irányzatokban ismerhetők fel a drámapedagógiai törekvések. A hallgatás és a leckefelmondás iskolájával szemben a reformpedagógiák szemlélet- és struktúraváltási törekvései a gyermeki egyéniség és a közösségi életforma hangsúlyozásának jegyében realizálódtak. Olyan modellszerű szocializációs közeg megteremtésével próbálkoztak, amely a gyermekközpontúság, a tevékenységközpontúság és az autonómia egységén alapul. A dráma révén történő személyiségformálás igénye és gyakorlata markánsan jelen volt a reformpedagógiai koncepcióban.

A *drámapedagógia* lényege a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (pedagógus, drámatanár) által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek.

A megcélzott fejlesztési terület szerint különböző játéktípusokat különíthetünk el:

- kapcsolatteremtő játék
- bizalomjáték
- érzékelésfejlesztő játék
- lazító- és koncentrációs gyakorlatok
- memóriafejlesztő gyakorlatok
- fantázia- és kreativitásfejlesztő játékok
- társ-, csoport- és önismereti játékok
- feszültségoldó játékok
- szituációs játékok (Pinczésné, 2003).

Hazai viszonyok között is érzékelhetőek ezek az irányzatok. Mezei Éva és követői a drámajátékot a gyermeknevelés középpontjában álló humán tantárgynak tekinti. Zsolnai József a drámában nem komplex tantárgyat, mint inkább hatékony módszert látott, mely alkalmas a különböző tantárgyak megközelítésére. A tanulás hatékonyabbá tétele ebben az értelemben a drámajáték funkciója. Gabnai Katalin, vagy Debreczei Tibor az amatőr színjátszástól jutottak

ahhoz a felfogáshoz, mely szerint „*a drámának azon képességére épít, hogy a gyerekeket összeköti önmagukkal és másokkal, hogy elevenné teszi az emberi lét realitását és lehetőségeit, azaz a drámajátékhoz, mint szocializáló tevékenységhez*” (Pinczésné, 2003, p. 32).

A **drámajáték** lényegét tekintve játék. Különböző elméletek születtek a játék magyarázatára, melyek végül a játék biológiai értelmének kérdését vizsgálták – az állatvilágban is megfigyelhető jelenség, ezért tölt be feltehetően biológiai funkciót – írja Pinczésné (2003). A tanuláselméletek között is találunk magyarázatot a játékra. Legismertebb Piaget játékelmélete. Ő a játékot – mint a fejlődést magát – a helyzetmegoldó alkalmazkodás (az értelmi működés) szempontjából vizsgálta.

Baji-Gál (2000) megfogalmazásában a játék alkalmazása az oktatásban sohasem cél nélküli, a pedagógiai cél alapján választjuk ki. A játék hozzájárul a gyermekek képességeinek fejlődéséhez, befolyásolhatja az iskolához, tanuláshoz való viszonyt, a teljesítményszintet.

4. A kutatás bemutatása

4.1 Módszerek és a vizsgált populáció

A kutatás egyik területe az **óvodás korosztályú fejlesztő csoport** (3 fő) (továbbiakban óvodai csoport) vizsgálata. Jelentős ezen a területen a dokumentum-elemzés, mely elsősorban a gyermekekkel kapcsolatos szakvéleményeket, pedagógiai feljegyzéseket és a gyermekek munkáit jelenti. Jelentős a megfigyelés, mely megadott szempontok alapján történt, továbbá a drámajátékkal ötvözött fejlesztő foglalkozások tapasztalatainak feltárása.

A kutatás másik területe az **iskolás korosztályú fejlesztő csoport** (15 fő) (továbbiakban iskolai csoport). A kutatás módszere egyrészt az adatgyűjtés a tanulók aktuális tanév félévi, valamint év végi eredménye alapján, illetve a dokumentumelemzés, mely az intézményi hivatalos dokumentumok, naplók, bizonyítványok körét érintette. Az oktatási intézmény vezetőinek engedélyével vált lehetővé a gondosan, hiánytalanul, rendszerezetten vezetett iratanyagok vizsgálata. A jelen írás bemutat továbbá egy szociometriai mérést, mely során a rokonszenvi választások kerültek fókuszba.

A fejlesztő foglalkozásokra heti rendszerességgel két kistélepülésen került sor, fél éven keresztül.

4.2 A drámajátékkal átszőtt fejlesztő foglalkozások jellemzői

Az óvodai és az iskolai csoport foglalkozásainak kialakításakor a fő szempontok azonosak voltak, melyeket főként az életkori és egyéni sajátosságok határoztak meg. Az egyéni

képességek figyelembevétele minden alkalommal prioritást jelentett, mert a gyermekek mindegyike beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzd. Gyarmathy Éva (1998) írása alapján a fejlesztés akkor lehet a leghatékonyabb, ha minden gyereknél pontosan tudjuk, hogy mit kell fejleszteni és mivel. A fejlesztő foglalkozásokhoz a legmegfelelőbb feladatokat választották a kutatásban részt vevő gyógypedagógusok, szem előtt tartva a hely- és eszkozhelyiségeket, a gyermek egyéni tempóját, képességét.

A drámajáték minden **fejlesztő foglalkozás**ba beépült a következő **szempontok** alapján:

- (1) Páros és kiscsoportos munkaforma. A gyermekek jelentős egyéni különbségekkel rendelkeznek, kudarc- és konfliktustűrő képességük változó, van, aki elutasító, vagy passzív, vagy éppen türelmetlen. Ezért fontos a kiscsoportos munkaforma, illetve a pedagógus személye, hogy a megtervezettek minél hatékonyabban valósulhassanak meg.
- (2) A foglalkozások indításakor közös szabályok megalkotása, melyek végigkísérték a folyamatot.
- (3) Egy-egy foglalkozás három szakaszból áll: ráhangolódás; dramatizálás, fejlesztő feladatok; lezárás/megbeszélés.
- (4) Minden foglalkozás lezárással végződik, így lehetőség van a visszajelzésekre, az élmények átgondolására, a tanulságok levonására.
- (5) Fontos a foglalkozások végén a visszajelzés a gyermek és a pedagógus számára is. Olyan módszer került bevezetésre, mely mellőzte a minősítést. Tárgyi jelzések segítségével a gyermekek hangulatáról – flow-élményéről – kaptunk tájékoztatást. A sárga karika jelentése, hogy kevésbé érezte jól magát, a zöld, hogy jól érezte magát, a piros karika, hogy igazán jól érezte magát a foglalkozásokon.

A drámajátékokkal átszőtt foglalkozásokat nagyon élvezték a gyerekek. Az instrukciók pontos megfogalmazása a megfelelő kommunikációt biztosította. A szabályok betartása és betartatása szintén meghatározó a megvalósulás folyamatában. Bensőséges, sajátos légkör kialakításával a pozitív szociális érzelmek kerültek felszínre. Nagyon fontos része volt a munkának az inspirálás, hogy a gyerekek gondolataikat bátran közöljék.

Minden foglalkozás beszélgetéssel kezdődött, ami természetesen nem kötelező jellegű. A további feladatokat az határozta meg, hogy milyen területek fejlesztése történik az adott foglalkozáson. A feladatok szervezésénél fő szempontként jelent meg a mozgásos és statikus

feladatok váltakozása. Záró elemként jelent meg a foglalkozáson szerzett élmény meghatározása, közlése, majd az elköszönés.

Az alábbi, tanuláshoz szükséges *pszichés funkciókat* fejlesztik a drámajátékok:

- testséma-, téri és síkbeli orientációt fejlesztő játékok
- kommunikációt fejlesztő játékok
- érzékszervi finomítás játéka
- figyelem, koncentráció fejlesztése
- emlékezet fejlesztése, a gondolkodás fejlesztése (képzelet, fantázia, kreativitás).
- A foglalkozás menete az alábbi *didaktikai szempontok* alapján épült fel:
 - a foglalkozás célja
 - fejlesztendő területek
 - módszerek
 - eszközök
 - a feladat pontos leírása
 - értékelés – a gyermek szemszögéből.

5. Kutatási eredmények

5.1 Nemek és életkor szerinti eloszlás

Az óvodai csoportba 6 éves lányok kerültek, 3 fő.

Az iskolás csoport nemek és osztályfokonkénti eloszlása változatosabb képet mutat:

1. osztály: 4 fiú
2. osztály: 1 fiú, 4 lány
3. osztály: 1 fiú, 1 lány
4. osztály: 1 fiú, 3 lány

5.2 Teljesítmény

Az óvodai csoportban a szakértői véleményekből kitűnt, hogy a gyermekek nem érték el az iskolaérettség fokát, ezért részesültek még egy évig óvodai ellátásban. Mindegyiknél tapasztalható a bizonytalan testséma, a feladattudat hiánya, a bizonytalan együttműködés, a nem megfelelő kommunikáció (fokozott beszédkésztetés vagy ellenkezőleg, alacsony beszédkésztetés), a szociális éretlenség és az önbizalom hiánya.

A drámajátékkal kiegészített fejlesztő foglalkozások hatására az óvodás gyermekek tanulási képességei minden területen fejlődést mutattak. Az újabb iskolaérettségi vizsgálat

eredménye szerint életkorát és fejlődési tendenciáját figyelembe véve mindegyik gyermekeknek javasolták szeptembertől az iskolai tanulmányok megkezdését. Az óvodapedagógusi véleményt saját tapasztalatok is megerősítették, mely szerint nőtt a gyermekek feladattudata, önbizalma, tudnak késleltetni a kommunikáció terén is. Szókincsük rengeteget fejlődött – megerősíti az iskolaérettségi vizsgálat –, továbbá szabad kommunikációjuk kifejezőbb, árnyaltabb.

Az *iskolai csoport* esetében a várható év végi tanulmányi eredmény a félévi eredménnyel került összehasonlításra (2. táblázat).

	félév / év ismétlés	rehabilitáció	jól megfelelt	kiválóan megfelelt
<i>félév</i>	–	53%	27%	22%
<i>év vége</i>	–	47%	33%	22%

2. táblázat. Iskolai csoport teljesítménye

A tanulmányi eredmények alapján javuló tendencia figyelhető meg. Csökkent a rehabilitációra javasolt tanulók aránya az előzőekhez mérten; a korábbi 53% helyett, most 47%. A tanév során egy tanuló a második osztályfokon életkorához közelítő tanulmányi eredményeket ért el, a tanuláshoz való hozzáállása, motivációja jelentősen javult. Ennek eredményeként a megfelelően teljesítő tanulók aránya nőtt (33%). A kiválóan megfelelt tanulók eredménye azonos szinten maradt (22%).

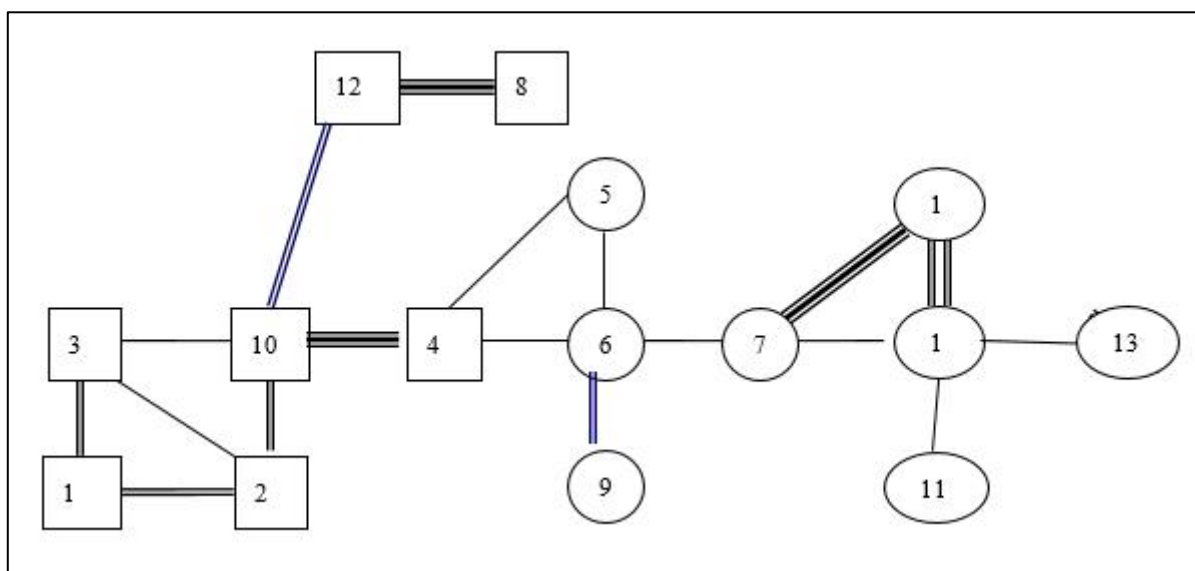
5.3 Társas kapcsolatok

Az *óvodai csoport* esetében saját megfigyelések és az óvodapedagógusi vélemények alapján a foglalkozások előtt a gyermekeknél nem volt jellemző kialakult baráti kapcsolat. Többször játszottak egyedül, vagy ha bekapcsolódtak egy-egy játékba, ritkán vállaltak irányító szerepet. Kapcsolatuk a felnőttekkel jónak mondható. A foglalkozások után szociális kapcsolataik kiegyensúlyozottak a gyermekkel és felnőttekkel egyaránt. A játék során többször vállaltak kezdeményezést, mely során társaik elfogadták őket „vezető” szerepben is. A felnőttekkel való kapcsolatuk még nyíltabb lett.

Az *iskolai csoport* vizsgálata lehetséges volt a szociometria módszerével is. A szociometriai az egyén társas kapcsolatrendszerét, s ezen keresztül a közösség vagy csoport egyes sajátosságainak alakulását vizsgáló eljárás. Ez az eljárás csupán az érzelmi jellegű

személyes kapcsolatok feltárására hivatott. A szociometriai adatok összesítése táblázaton, szociometriai mátrixon történik (Falus, 2000).

A kérdőív kizárólag a rokonszenvi kapcsolatokat vizsgálta: a kölcsönös választások, illetve a rokonszenv nyilvánítások gyakoriságát és eloszlását. A csoport-szociogram és -szociometria Mérei (1998) több szempontú szociometriája alapján készült, melyet a 2. ábrán szemléltetnek.



2. ábra. A csoport szociogramja

A foglalkozások elején és végén is készült szociometria, azonban a foglalkozások utáni került a tanulmányba, melyben a színes vonal jelzi a változásokat.

A vizsgálat eredményeként látható, hogy a csoport szociogramja többközpontú szerkezet. A közösség tagjainak háromnegyed része különböző zárt alakzatban helyezkedik el. Négy zárt alakzat figyelhető meg, amelyek láncban és csillagban fűződnek össze. Megfigyelhető, hogy a fiúk egy pár és egy négyzet alakzatba állnak össze, láncsal összekapcsolódva a másik oldalon a lányok található csillag és háromszög alakzatokban. A fiúk és a lányok egy fiú által két ponton kapcsolódnak össze, ez a koedukált kapcsolat egy háromszög alakzatban van. A csoport 4. osztályos lányai (13,14,15) között mutatkozik szorosabb baráti kapcsolat. A peremre két fiú került, közöttük igazolódott a szoros rokoni-baráti kapcsolat.

Kölcsönösségi index a csoportban 100% (átlagövezet: 85-90). Ez a 100-as mutató ritkán elérhető optimum, azt jelzi, hogy a közösségben nincs olyan személy, akinek ne lenne kölcsönös kapcsolata. A kapott eredmény alapján elmondható, hogy a csoportban elég nagy a tolerancia az eltérő viselkedéssel rendelkező tagok iránt is. A közösség befogadó, ami a kis létszámnak is betudható (Mérei, 1998).

A tanév végéhez közeledve a visszamért eredmények alapján a drámajátékok hatására a csoport szociogramja a következőként alakult. A csoport kapcsolatrendszere lényegében nem változott, de az egyéni eltérések jól mérhetők. A 10-es és 12-es tanulók a foglalkozásokon nagyon jól tudtak együtt dolgozni, a visszamérés során ez kétszeres választásban jelent meg. A 9-es tanuló, aki a vizsgálat megkezdésekor került az iskolába, teljes mértékben beilleszkedett a közösségbe; a szociogramon ez a 6-os tanulóval való erősebb, kétszeres jelölésnél mutatkozik meg. A peremhelyzetű pár 12-es tagja kapcsolódott a csoporthoz.

6. Összegzés

A szociális kompetencia lehetséges fejlesztési lehetőségeként a kutatásban – több szakirodalmi ötlettár és saját tapasztalatok segítségével – a drámajáték módszerét alkalmaztuk fél éven keresztül, hétről hétre.

A hipotézisek igazolást nyertek a vizsgált csoportokban arra vonatkozóan, hogy a drámajáték mint drámapedagógiai módszer alkalmazása kedvező hatással van a szociális kompetencia fejlődésére, segíti a szociális kapcsolatok kialakítását, továbbá növeli a teljesítményszintet, a tanulási képességek hatékonyságát. Mérhető releváns eredményekkel alátámasztva – igaz, alacsony populáción – igazolódott a felvetés.

A kutatási módszerek közül az adatgyűjtés, a dokumentumelemzés, a megfigyelés és a szociometria került alkalmazásra.

A kutatási eredmények alapján arra a megállapításra jutunk, hogy a drámajáték tudatos, rendszeres és tervszerű alkalmazása befolyásolja a szociális kompetencia fejlődését, a szociális kapcsolatok pozitív előremozdulását és a tanulási teljesítményt a vizsgált populáción.

A mikrokutatás igazolja Baji-Gál (2000) és Pinczésné (2003) megállapításait, mely szerint az óvodás- és kisiskolás korban jól fejleszthető a szociális kompetencia különböző alternatív módszerekkel.

A köznevelés új szabályozása lehetőséget ad az intézményeknek a módszertani szabadságra. Arra ösztönzök minden (gyógy)pedagógust, hogy bátran alkalmazza a drámapedagógia módszereit és eszközeit óvodás és iskolás korban a foglalkozásokon, tanórákon és tanórán kívül.

Jó úton járunk, ha a gyermek személyiségfejlesztését állítjuk a tevékenység középpontjába, változatos módszerekkel keltjük fel érdeklődését, és aktivizáljuk, mely által bevezetjük a társadalmi szerepvállalás elsajátításának folyamatába.

BIBLIOGRÁFIA

- Baji-Gál, F. (2000). *Drámapedagógia alkalmazása Foglalkozásminták alsó tagozatosok számára*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó
- Falus I. (Ed.) (2000). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Gelencsérné Bakó, M. (2014). *A szociális kompetencia komponenseinek vizsgálata az iskolával való elégedettség tükrében, Kérdőíves vizsgálat egy hazai kisváros 7. 9. 11. évfolyamaiban, a szülők és a pedagógusok körében a 2012–2013-as évben* [Doktori disszertáció], Pécsi Tudományegyetem
- Gelencsérné Bakó, M. (2015). A szociális kompetencia fejlesztésének módszertani kérdései. In: Kovácsné Nagy, I. (Ed.), *Szemelvények a gyógypedagógia köréből*. (pp.7–49) Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
- Gyarmathy, É. (1998): Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és az iskolában, *Új Pedagógiai Szemle*, 48. évf. 11. sz. pp.68–76.
- Mérei, F. (1998). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó
- Nagy, J. (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20. évf. 7–8. sz. pp. 3–21.
- Pinczésné Dr. Palásthy, I. (2003). *Drámapedagógia Pedagógia Pszichológia*, Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó

GELENCSÉRNÉ BAKÓ, MÁRTA

POSSIBILITIES OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE WITH DRAMA PEDAGOGY METHODS IN (REMEDIAL) PEDAGOGY WORK

The change of social and professional approach has required the reform of the care of the children's population requiring special care. The education, training and helping of children demanding advanced attention do not only require pedagogues and helping experts having complex skills, but also a task performance based on cooperation.

The social behaviour forms, social abilities and capabilities play an important role in every area of life, so in the kindergarten and school life as well. The inappropriate development of social competence can be a problem in integration, in the establishment of relations with associates, grown-ups or in the appropriate performance.

In our research we wanted to confirm that the application of drama play as a drama pedagogy method exercises favourable effect on the development of social competence, it helps in the establishment of social relations, further it increases the performance level and the efficiency of learning abilities.

HORVÁTHNÉ KÁLLAY ZSÓFIA¹**A konduktív nevelés a mozgássérültek pedagógiai rehabilitációjának
szolgálatában**

A pedagógia lehetőségei a tipikus fejlődést mutató gyermekek esetében közismertek, de vajon milyen lehetőségek adódnak a mozgássérüléssel élő gyermekek nevelése és oktatása területén? A központi idegrendszeri sérülés az egyik leggyakoribb, komplex rehabilitációt igénylő állapot. Az orvostudomány jelen álláspontja szerint gyógyíthatatlan, de a kialakult tünetek neveléssel, fejlesztéssel csökkenthetőek. Rehabilitációjuk egész életen át tart, melyhez mára kialakult szociális és pedagógiai intézményrendszer biztosított, az inklúziójuk mégis máig nehézségekbe ütközik. Jelen tanulmány a konduktív nevelés mint a pedagógiai rehabilitáció egyik megvalósulási lehetőségével foglalkozik, kiemeli azokat a nevelési tényezőket és hatásokat, melyek az inklúzió előkészítését és egyben az eredményességét biztosíthatják.

1. Bevezetés

A központi idegrendszer sérülésével élő emberek nevelése és oktatása az elmúlt évtizedekben jelentős változáson ment keresztül. A kezdetben „gyógyíthatatlan”, „nyomorék” „képezhetetlen” kategóriába sorolt gyermekek fejlesztése, nevelése, oktatása elkezdődött; fejlesztő eljárások, módszerek, kezelések számos változata jelent meg.

Ennek egyik lehetősége a konduktív nevelés, melynek célja elsősorban a központi idegrendszer sérülése miatt a mozgásukban kihívásokkal szembesülő emberek életminőségének javítása, társadalmi integrációjuk segítése.

A konduktív nevelés az elmúlt hét évtized alatt kifejlesztette a jellegzetességét adó tényezőket és az általuk biztosított nevelő hatások rendszerét. A nevelő hatások befolyással vannak a nevelés eredményességére, köztük összefüggéseket fedezhetünk fel. A konduktív nevelés gyakorlatának és elméletének fejlődése szorosan összekapcsolódik, kölcsönösen visszajelezve, alakítva egymást. A gyakorlat tapasztalatait és feldolgozását az elméleti keretek, kontextusok teszik értelmezhetővé.

Írásom neveléseméleti aspektusból közelít a konduktív neveléshez, tulajdonképpen előtanulmány egy komplex kutatáshoz, melynek célja a konduktív nevelés mélyebb összefüggéseinek neveléseméleti alapokon történő leírása. További célja a konduktív nevelés

¹ tanársegéd; folyamatos konduktív szakmai gyakorlatok felelős; Pető András Főiskola Konduktív Pedagógiai Intézet; horvathne.kallay.zsofia@peto.hu

elemeinek azonosítása és különválasztása, működésüknek elemzése, törvényszerűségeinek feltárása, mely lehetőséget biztosít a konduktív nevelés elvi-elméleti modellezésére.

Az 1950–2014 közötti 4 korszak meghatározott szempontok szerinti összehasonlítása során az azonosságok, különbözőségek vagy akár ellentétek felismerésére, beazonosítására, értelmezésére törekedtem. A konduktív nevelés történeti szakaszolásához dr. Hári Mária történeti könyvében (Hári, 1997) ismertetett négy jól elkülöníthető időszakot vettem alapul. Az adatgyűjtés a kritériumokra utaló kulcsmondatok megkereséséből és kiemeléséből állt a konduktív nevelés szakirodalmából. Az így kapott strukturált szövegek az eredeti dokumentumok szempontrendszer szerinti vetületének tekinthetők, melyek tartalmazzák az elemzés számára érdekes, szükséges információkat. Az elemzés során a szövegekben felismert nevelélméleti szempontból értelmezhető kulcsfogalmakat kiemeltem és rendszereztem. Elemző módszerek segítségével – tartalomelemzés, analízis és szintézis, összehasonlítás, absztrahálás, általánosítás, indukció és dedukció – törekedtem a gyakorlati működés sajátosságait feltárni. A kutatás a Pető Archívum gyűjteményeire támaszkodik.

Jelen tanulmányban a kutatás részeredményeként célom annak ismertetése, hogy milyen nevelési tényezők és hatások biztosítják a konduktív nevelés eredményességét, milyen lehetőségeket biztosít a konduktív nevelési rendszer a központi idegrendszeri sérült óvodás- és kisiskolás korú mozgássérültek integrációra való felkészítésére.

2. Értelmezési keret

Pető András az írásaiban (Pető, 1953, 1955) a személyiség holisztikus megközelítését hangsúlyozza, és a konduktív nevelést a pedagógia, gyógypedagógia és az orvostudomány metszetében helyezte el.

Mindezek ismeretében jelen vizsgálódásomhoz értelmezési keretként Bábosik István-féle nevelési modellt, a rehabilitáció, és azon belül is a pedagógiai rehabilitáció fogalomkörét, valamint konduktív pedagógiát jelölöm meg.

3. Bábosik István-féle nevelési modell

A nevelés fogalma, célja, alapelvei, feladata, megvalósulási módjai, színtere korszakonként, országonként, társadalmakként és kultúránként más jelentéssel bírt és bír a mai napig. Eltérő nevelési koncepciók, irányzatok születtek, melyek széles körben befolyásolták a nevelés gyakorlatát. Magának a nevelés fogalmának meghatározására a hazai neveléstudományi

kutatók körében is számos elgondolást olvashatunk (pl. Mihály, 1998; Bábosik, 2004; Schaffhauser, 2000; Zrinszky, 2002; Oláh, 2007).

Amiben azonosságot fedezhetünk fel a megfogalmazásokban, az a személyiség pozitív irányba való, maradandó változására irányultság, mely szándékolt, tevékenységek során érvényesül, és a nevelés eredményeképpen jön létre.

Tanulmányomban a konduktív nevelés elméletét Bábosik István neveléelméleti felfogása alapján elemeztem. Elméletében nevelési értéként a konstruktív életvezetés jelenik meg, melyhez az út az ehhez elvezető magatartás- és tevékenységrepertoár kialakításában rejlik. Emberképében megjelenik az autonóm vezérlésű közösségfejlesztő és az önfejlesztő tulajdonságokkal, aktivitással rendelkező egyén, aki egyéni fejlődésével párhuzamosan hozzájárul az emberi közösségek fejlődéséhez is. Az elképzelésében mindkét komponens egyidejű kifejtésére van szükség.

Bábosik István értelmezésében a nevelés – magatartás- és tevékenységformálás – elsősorban a szükségleteknek és ezek származékainak: a jellemnek, az irányultságnak és a beállítódásnak az alakítását jelenti, vagyis az ösztönző-motivációs személyiségbeli képződményekét. Konceptiójában ezek kialakítását az erkölcsi nevelés, illetve értelmi, esztétikai és egészséges életmódra nevelés feladatkörébe sorolja (Bábosik, 2004). Hangsúlyozza a feladatok és tevékenységi alternatívák jelentőségét és folyamatosságát, amelyek a gyermek érdeklődésére építenek, a differenciálás adta lehetőségeket, a megalapozott, gyakori sikervisszajelzést és az ehhez kapcsolódó segítségadást, a pedagógus modellközvetítő, együttműködő, támogató, orientáló szerepét, az önfejlesztő magatartásformák megerősítését szolgáló konstruktív meggyőződésrendszer, életvezetési terv, szociális szokásrendszer kifejlesztését. Kiemeli a nevelési hatások és interakciók jelentőségét és azok forrását, a nevelési tényezők szerepét (uo.).

A nevelés folyamatát, tervezhetőségét a külső és belső feltételek megváltozása megzavarhatja. Ezek a tényezők adódhatnak egyrészt a szociális kapcsolatok megromlásából, illetve okozhatják fizikai zavarok egyaránt (Bábosik, 2004). Réthy Endréné megfogalmazza, hogy sok esetben a pedagógiai hatásrendszer nem követi az egyes tanulók sajátosságait, nem alkalmaz az egyén számára adekvát pedagógiai eljárásokat (Réthy, 2002).

A konduktív nevelés éppen olyan személyek nevelését tűzte ki céljául, ahol a belső és a külső feltételek egyaránt határt szabnak a szokványos nevelési folyamatoknak.

4. Rehabilitáció és a pedagógiai rehabilitáció

A rehabilitáció témakörében több hazai összefoglaló mű is született, melyek foglalkoznak a rehabilitáció általános és a szakterületeit érintő fogalmakkal, értelmezésekkel; ismertetik a rehabilitáció megvalósulási lehetőségeit, a sajátos nevelési igény jellemzőit, a szükségleteket, az akadályozottság sajátosságait, a helyes bánásmód kialakításának alapvető elméleti és gyakorlati ismereteit (Illyés szerk., 2000; Katona–Siegler szerk., 1998, 2004; Huszár–Kullmann–Tringer szerk., 2006; Könczei–Kullmann szerk., 2009; Vekerdy–Nagy szerk., 2010).

A rehabilitációs folyamatok elején az orvosi rehabilitáció dominál, melynek célja a károsodások csökkentése, az optimális működési szint elérése; tulajdonképpen a feltételeket – diagnózis felállítása, segédeszköz szükségességének megítélése, műtétek, gyógyszerelés, nyomon követés, fejlesztő eljárások javaslata – teremti meg a normális élethez (Kullmann, 2006).

A pedagógiai rehabilitáció folyamatában a célok eléréséhez a pedagógia eszközei, módszerei, eljárásai – nevelési, oktatási, fejlesztési, terápiás és rehabilitációs célú tevékenység – kerülnek felhasználásra. A pedagógiai rehabilitáció a teljes életvitel gyakorlati megvalósításához nyújt támogatást, célja az ehhez szükséges képességek fejlesztése. A pedagógiai rehabilitációra az egyén lelki tulajdonságaiban, kompetenciáiban, képességeiben, életkorra jellemző tevékenységeiben tartós és maradandó eltérések esetén lehet szükség. Ehhez nyújt támogatást a pedagógiai, gyógypedagógiai és a konduktív pedagógiai nevelés és rehabilitáció egyaránt. Az orvosi rehabilitációt fokozatosan kiegészíti, felváltja, vagy azzal párhuzamosan halad a pedagógia a rehabilitáció, a különböző szakemberek együttműködésével (Márkus, 2010).

5. Konduktív nevelés

A mozgásukban akadályozott emberek pedagógiai rehabilitációs rendszerének egyik területe a konduktív nevelés. Pető András 1947-től kapott lehetőséget a *Bárczi Gusztáv* vezette Állami Gyógypedagógiai Nevelőintézet épületében a konduktív mozgásterápia hatékonyságának bebizonyítására, a Gyermekvédő Intézetből rendelkezésére bocsátott „gyógyíthatatlannak” tartott gyermekekkel. Ezt az *Állami Gyógypedagógiai Nevelőintézet Kísérleti Mozgásterápiai Osztályának* nevezték. A helyszínt kinőve 1950-ben kezdte meg működését az *Országos Mozgásterápiai Intézet*, ami az Állami Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Mozgásterápiai

Tanszéke és Gyakorlóterülete is volt egyben (Hári, 1997). 1963 óta mint önálló nevelési koncepció – konduktív nevelés –, majd mint rendszer működik a központi idegrendszeri sérülés következtében mozgássérült személyek pedagógiai rehabilitációjában, rehabilitációjában.

A központi idegrendszeri sérülés súlyos mozgászavarral jár, a leggyakoribb komplex rehabilitációt igénylő állapot. A sérülés nem progresszív jellegű, a tartás, az izomtónus, a mozgáskoordináció és a tanulási képességek zavarát eredményezheti. A központi idegrendszeri sérülés ezért a gyermek és családjának az életére egyaránt hatással van: befolyásolja a képességek fejlődését, az érzelmi és akarati funkciók kialakulását, a mindennapi életkori tevékenységeket, az életminőséget, a szocializációs folyamatokat, a családi élet működését. A gyermek képességeinek – motoros, kommunikációs, szociális, kognitív – fejlődése eltérő utat vesz társaiétól. Esetükben a rehabilitáció mindig célorientált és élethossziglan tart (Balogh–Kozma, 2000; Benczúr, 2000; Rosenbaum et al., 2007; Papavasiliou–Panteliadis, 2011).

A konduktív nevelés a központi idegrendszeri sérülés azon elemeit állítja a nevelés fókuszába, melyek pedagógiai megközelítést igényelnek, mint például a motiváció, az érdeklődés, az aktivitás, az érzelmi biztonság hiánya, csökkenése, a fáradékonyság, a mozgáskoordináció, motoros minta, testkép zavara.

Célja a tanulási motiváció kialakítása, az aktivitás elérése és fenntartása, a tanulás módjainak és lehetőségeinek megtanítása, és ami ennél is fontosabb, a megtanultak alkalmazása eltérő tevékenységekben, szituációkban. Alapelv a sérülésből adódó hátrányos következmények csökkentése vagy ellensúlyozása. A konduktív nevelési folyamat ezért nagy hangsúlyt fektet az egyes képességterületek együttes, egy időben történő fejlesztésére, mely az egész napos nevelési és oktatási folyamatot meghatározza (Hári et al., 1991).

A konduktív nevelés értelmezésében a rehabilitáció tanulást és újratanulást jelent.

A konduktív nevelési gyakorlatban a teljes személyiségfejlesztésre, a képességfejlesztésen alapuló tanulásra helyeződik a hangsúly. A deficitek megváltoztatása helyett a változásra képes ember segítségét tűzi ki céljául olyan optimális tanulási helyzetek megteremtésével, amelyek aktivitásra, cselekvésre ösztönöznek (Hári et al., 1991).

Szemlélete emberközpontú, amely a neveltekhez való pozitív érzelmi viszonyban, egy nyitott, humánus, érzelmi biztonságot nyújtó légkört teremtve valósul meg. A nevelő–nevelt, illetve a családokkal kialakított viszonyra az egyenrangú, partneri kapcsolat a jellemző.

A konduktív nevelés megfogalmazásában a nevelés céljai megegyeznek az általános pedagógia és az oktatási-nevelési folyamat céljaival. A különbség a célok eljutásáig elvezető módban rejlik. Az elgondolás alapján a megzavart tanulási folyamatot kell helyreállítani,

megfelelő részcélok közvetítésével, komplex tevékenységek rendszerén keresztül (Hári et al., 1991).

Az integráció és a szocializációs folyamatok elősegítésére a különböző képességterületek sajátos nevelési és oktatási folyamatban történő fejlesztése életkor-specifikus – korai fejlesztés, óvodai és iskolai élet – tevékenységekbe ágyazottan történik (Hári, 2000), a köznevelési rendszer részeként köznevelési feladatokat lát el. Az integráció szolgálatában a nevelési rendszer óvodai integráló csoportok és az iskolai esélyteremtő csoport működését is beiktatta rendszerébe, mely az iskolában kiegészül az életmódprogrammal. Elsődleges a tanulók megfigyelése, képességeik megismerése, megmérése; a reális, megvalósítható, életkornak megfelelő rövid és hosszú távú célok megfogalmazása.

6. A konduktív nevelési folyamatot meghatározó tényezők

A nevelési folyamat szabályozásában meghatározó szerepe van a konduktornak, a kortárs csoportnak és a köztük létrejövő interakciónak, a családnak, a napirendnek és az abban megvalósuló feladatsoroknak, tevékenységeknek, valamint a speciális bútorzatnak és eszközöknek.

A nevelési folyamatra ható tekintélyi személyek *a konduktor és a szülők*. A konduktív nevelés irányítása, tervezése és szervezése, végrehajtása a konduktorok, a konduktori team feladata. Közösséget alakítanak ki, kapcsolatuk van a csoport tagjaival, és azoknak egymás közötti kapcsolatát is irányítják. A koncepció kiemeli a pedagógus közvetett és közvetlen hatásrendszerének működtetését, a mintaadást, a modellközvetítést és a szokásalakítást. A gyermekek részéről a minta követését, befogadást, utánzást. A pedagógus szerepe közvetítő, alakító, rávezető, formáló funkció, indirekt, aktív kapcsolatot alakít ki, támogató szerepet tölt be.

A család már a kezdetektől a nevelési folyamat aktív részesévé válik, mely a konduktív nevelés folytonosságát, ezáltal a következetesség, rendszeresség megvalósulását biztosítja. A kapcsolat alapjának a kölcsönös bizalmat, a koordináltságot, a felelősségérzetet, az őszinteséget, a korrekt tájékoztatást tartja.

A nevelési tényezők közül a konduktív nevelési felfogás *a kortársak és kortárscsoportok* hatását alapfeltételnek mondja. A koncepció azt fogalmazza meg, hogy az aktív tanulás megvalósítása elsősorban csoportban lehetséges és szükséges. A társadalomból, közösségből való kiemelés kudarc, amitől a gyermeket meg kell kímélni. A közösségi életből a mozgássérülteket kizárni ezért nem szabad (Hári et al., 1991). További tényező tehát a *csoport*,

ami a konduktív nevelés szervezeti kerete és egyben célja is, mely a pedagógiai és pszichológiai hatásai mellett a mozgássérült gyermekek szocializálódását, perszonalizációját készíti elő. Mind a gyermek, mind a szülei egy összetartó közösség tagjaivá válnak, úgy érzik, már nincsenek egyedül a problémájukkal.

A felfogás kiemeli az egyéni szempontok maximális figyelembevételének fontosságát. Kihangsúlyozza, hogy ez akkor is megvalósítható, ha a gyermekek egyszerre dolgoznak. Nem szelektál képességszintek alapján, hanem az egyéni differenciálást emeli ki. Azt mondja, a közös munka szervezését kell úgy megtervezni, hogy az egyéni képességek érvényesülhessenek.

A konduktív nevelési folyamat meghatározó tényezője *a feladat*, és az ebből felépülő *feladatsor*, melyek a mozgásfunkciók kialakítását tanítják. A feladatsorok feladatai azonosak mindenki számára, azonban a megoldások, a segítségnyújtás alkalmazott módjai, valamint a végrehajtásra tervezett időtartam és ritmus eltérő lehet.

A konduktív nevelés széles *tevékenységrepertoárt* biztosít a gyermekek számára, ahol a tanult mozgásfunkciók alkalmazása történik az életkornak megfelelő szituációkban: az óvodai élet tevékenységei, az iskolai élet tevékenységei, hagyományok, ünnepek, intézményen kívüli elfoglaltságok, szabadidős tevékenységek, játék, munka, tanulás és önkiszolgálási tevékenységek.

Még további tényező az aktív napirend, amely átfogja az egész napot. A mozgássérülés következtében a növendék a célját, akaratát kielégíteni nem tudja. Ennek következtében kialakul nála az érdektelenség, ami a közösségen belüli izoláltsághoz, inaktivitáshoz vezethet. A napirend ezért tartalmaz minden életkornak megfelelő tevékenységi formát mozgásállapotnak és értelemnek megfelelően. A napirend segít eligazodni a mindennapi tevékenységek rendszerében, biztonságot ad, és a kitűzött reális feladatok által aktivitásra ösztönöz, lehetőséget ad a tanulásra és a tanultak alkalmazására.

A nevelési folyamatot befolyásoló tényezők közül ki kell emelni a tárgyi környezetet és feltételrendszert. A konduktív nevelésnek saját bútorai és eszközei vannak, amelyek a tanulási folyamatot segítik, hozzájárulnak az aktivitás kialakításához. Ezekre a bútorokra és eszközökre jellemző a praktikusság, a multifunkció. A terek viszonylag nagyok, a mozgáshoz szükséges eszközök miatt. Minden helyiség saját mosdóval, mellékhelységgel, terasszal rendelkezik. A csoportszobák világosak, mindegyikben játék- vagy pihenősarok található nyitott polcokkal, hozzáférhető játékokkal. A helyiségek tisztasága és rendezettsége alapvető követelmény, a nevelés eszköze.

A nevelési tényezők és az általuk biztosított nevelő hatások eredményessége megmutatkozik a gátlások csökkenésében, a cselekvési motiváció, a kudarcűrő képesség növekedésében, az aktív magatartás kialakulásában, az életkornak megfelelő tevékenységekben való részvételben, a reális énkép kialakulásában, a közösség iránti vágyban és a közösség életében való hasznos, tevőleges részvétel igényében.

BIBLIOGRÁFIA

- Bábosik, I. (2004). *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Balogh, E. – Kozma, I. (2000). Cerebralis Paresis. In: Kálmánchey, R. (2000, Ed.), *Gyermekneurológia*, (pp.139–154). Budapest: Medicina Kiadó.
- Benczúr, M. (2000). A mozgáskorlátozott gyermekek szomatopedagógiai nevelése az óvodában és az iskolában. In: Illyés, S. (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*, (pp. 535–560). Budapest: ELTE–BGGYFK.
- Hári, M. – Horváth, D. – Kozma, Gy. – Kőkuti, M. (1991). *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata*. Budapest: Nemzetközi Pető Intézet.
- Hári, M. (1997). *A konduktív pedagógia története*. Budapest: MPANNI.
- Hári, M. (2000): Konduktív nevelés az óvodában és az iskolában. In: Illyés, S. (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*, (pp. 561–571). Budapest: ELTE–BGGYFK.
- Huszár, I. – Kullmann, L. – Tringer L. (Ed.) (2006). *A rehabilitáció gyakorlata*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Illyés, S. (Ed.) (2000). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE-BGGYFK.
- Katona, F. – Siegler, J. (Ed.) (1998). *Orvosi rehabilitáció*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Katona, F. – Siegler, J. (Ed.) (2004). *A rehabilitáció gyakorlata*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Könczei, Gy. – Kullmann, L.(Ed.) (2009). A (komplex) rehabilitáció alapjai. In: Könczei Gy. (Ed.), *Bevezetés a komplex rehabilitációba. Szöveggyűjtemény*, (pp. 3–119). Budapest: ELTE– BGGYK.
- Kullmann, L. (2006). Az orvosi rehabilitáció sajátosságai. In: Huszár, I. – Kullmann, L. – Tringer L. (Ed.), *A rehabilitáció gyakorlata*. (pp. 13–21). Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Márkus, E. (2010). Pedagógiai rehabilitáció. In: Vekerdy–Nagy, Zs. (Ed.), *Rehabilitációs orvoslás*, (pp. 348–358.) Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Mihály, O. (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest: Okker Kiadó.

- Oláh, János (2007). A nevelés és a nevelési folyamat. In: Dombi, A. – Oláh, J. – Varga, I. (Ed.), *A neveléstudomány alapkérdései. I. kötet.* (pp. 6–13). Gyula: APC-Stúdió.
- Papavasiliou, A. – Panteliodis, C.P. (2011). Clinical characteristics. In: Panteliodis, C.P. (Ed.), *Cerebral palsy. A multidisciplinary approach.* (pp. 89–105). Munich – Orlando: Dustri-Verlag.
- Pető, A. (1953). Szovjet mozgásterápiai módszerek. In: *A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében,* (pp. 47–51). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Pető, A. (1955). A konduktív mozgásterápia mint gyógypedagógia. In: *Gyógypedagógia.* 1. évf. 1. sz. pp. 15–21.
- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és az inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia,* 102. évf. 3. sz. pp. 281–300.
- Rosenbaum, P. – Paneth, N. – Leviton, A. et al (2007). The Definition and Classification of Cerebral Palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology.* February, Volume 49, Issue Suppl.109, pp. 2–43. DOI: [10.1111/j.1469-8749.2007.00001.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00001.x)
- Schaffhauser, F. (2000). *A nevelés alanyi feltételei.* Budapest: Telosz Kiadó.
- Vekerdy-Nagy, Zs.(Ed.) (2010). *Rehabilitációs orvoslás.* Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Zrinszky, L. (2002). *Neveléstudomány.* Pedagógus könyvek. Budapest: Műszaki Kiadó.

HORVÁTHNÉ, KÁLLAY ZSÓFIA

CONDUCTIVE EDUCATION IN SERVICE OF PEDAGOGICAL REHABILITATION OF PERSONS WITH
MOTOR DISABILITIES

In the case of children following a typical course of development the opportunities of pedagogy are widely known; what are, however, the opportunities in respect of the education and instruction of children with motor disabilities? Disability originating from damage to the central nervous system is one of the most frequently occurring conditions that need comprehensive rehabilitation. According to the current point of view in medicine, it cannot be cured but the residual symptoms may be reduced by development and education. Rehabilitation continues throughout the patient's life and is provided by an established system of social and pedagogical institutions, inclusion, however, meets with difficulties even today. The present study treats conductive education as one of the possible implementations of pedagogical rehabilitation, highlighting the educational factors and effects that may ensure the preparation and at the same time the efficiency of inclusion.

KOÓS ILDIKÓ¹**A nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható helyesírási hibák elemzése nyugat-dunántúli általános iskolások írásmunkái alapján**

Iskolába lépéskor a tanulók anyanyelvük beszélt nyelvi változatát birtokolják, sok esetben az elsődleges nyelvhasználati regiszter az adott terület nyelvjárását, illetve azon belül egy tájnyelvet jelent. Így az anyanyelvoktatás során az (írott és beszélt) köznyelv tudatosítása nehézségeket is jelenthet, mivel a helyesírás terén – a magyar nyelvben különösen a kiejtés elvének érvényesítésekor – a nyelvjárási jellemzők eltérő szabályokat használhatnak a köznyelvi rendszerhez képest. A tanulók helyesírási készségének fejlesztése miatt a tanítónak ismernie kell tanítványai nyelvjárásának jellemzőit. A kutatásban vizsgáltuk, hogy a nyugat-dunántúli nyelvjárásban milyen mértékben és milyen nyelvi szempontokból alapja a nyelvjárási regiszterhasználat a 8–12 évesek fogalmazásaiban található helyesírási hibáknak; a nyelvjárási jellemzők közül melyek bírnak legnagyobb befolyással a helyesírási készség fejlődésére.

1. Bevezetés

A gyermek anyanyelv-elsajátítása az iskolába lépés idején még nem zárul le, a nyelvelsajátítás szenzitív periódusai 6–10, valamint 10–12 éves korban még zajlanak. Ebben az időszakban kezdi használni a gyermek a teljes igei paradigmát egyre nagyobb biztonsággal; finomodik a helyviszonyok grammatikájának kiépülése; megjelennek az interperszonális társalgási szabályok, valamint a tegeződés-magázódás; zajlik a frazéma-értelmezési percepció aktiválódása. E folyamatok ugyan még tartanak, azonban mindezekkel együtt is elmondhatjuk, hogy a gyermek jelentős mértékben birtokolja az anyanyelv orális formáját már 6–7 éves korban (Lengyel, 1999). Az intézményes oktatás (azon belül az iskola) feladata az anyanyelvként elsajátított nyelvezet tudatosítása mind a szóbeli, mind pedig az írásbeli nyelvhasználat tekintetében. Ez jelenti a nyelvi normatudat kimunkálását. Cél az anyanyelvet alkotó tényezők tudatosítása, így az igényes köznyelv használatára nevelés. Ezen belüli rész cél, hogy a tanulóknál alakuljon ki a nyelvi kódváltás (regiszterváltás) képessége, mielőbb legyenek képesek az egyes szituációknak alárendelten választani a rendelkezésükre álló stiláris nyelvi eszközök közül. A fentiek tanítását mindenkor arra az anyanyelvi kompetenciára alapozzuk, amit a gyermek a nyelvelsajátítás spontán folyamatában kiépített. Az anyanyelvi

¹ PhD, főiskolai docens; ELTE PPK PPI, Szombathely; koos.ildiko@ppk.elte.hu

nevelés tantárgy-pedagógiája számára a kérdés egyrészt az, hogy az iskolába lépés időszakában mi jellemző (minden nyelvi szint tekintetében!) azoknak a tanulóknak az anyanyelvi kompetenciájára, akik valamilyen nyelvjárási regisztert használó nyelvi közegben szocializálódtak/szocializálódnak az anyanyelvre. A kérdés másrészt az, milyen módon tudja az iskolai anyanyelvoktatás ezt a birtokba vett – a szűkebb és tágabb nyelvi szociális térből hozott – anyanyelvi kompetenciát a köznyelvi norma folyamatos kiépítése mellett pallérozni és értékként megtartani a beszélő nyelvi tudatában annak érdekében, hogy kialakulhasson és fejlődhessen(!) mindkét nyelvi regiszter, és a beszélő nyelvi kódváltással képessé váljon a megfelelő nyelvi regiszter kiválasztására, használatára minden kommunikációs szituációban.

Sajátos helyzetben van a helyesírási készség fejlesztése. A nyelvi norma tudatosításakor az anyanyelv írott formájában alapvetőnek tekintjük a magyar helyesírás egyezményes szabályrendszerének használatát. Második osztálytól kezdődően folyamatosan fejlesztjük a tanulók helyesírási készségét, kimunkálva ezzel a magyar helyesírás alapelveinek megfelelő helyesírást. A magyar nyelv fonéma alapú írásmódot követ, tehát hangoztató, azaz az egyes kiejtett hanghoz kapcsol egy betűt (ezen belül sajátos a kétjegyű mássalhangzók írásának, a szóelemzés, valamint az egyszerűsítés elvét érvényesítő szavak írásának helyzete). Az olvasás tanításakor ezt használjuk ki, hiszen minden olvasni tanított betűt egy-egy kiejtett hanghoz kötünk, amelyekből szótagokat, majd szavakat építünk. A fonéma alapjelleg indokolja azt, hogy a magyar nyelv írott formájában szavaink jelentős többségét a köznyelvi kiejtés – ún. sekély írásmód (Lengyel, 1999) – elve szerint írjuk. A gyermek anyanyelv-elsajátítási folyamatai a nyelvvelsajátító rendszer (LAD) kreativitására épülnek, aminek aktiválódását a környezetből hallott kiejtés támogatja. A magyar nyelv elsajátításának orális változata során szerzett anyanyelvhasználati tapasztalatából és az olvasástanulás lépéssorából együttesen következik tehát, hogy az írást birtokló tanuló kezdetben ösztönösen mindent kiejtés szerint vet papírra, és a fentiek alapján nagy százalékban sikerrel is jár. Teszi ezt az a gyermek is, akinek az elsajátított orális anyanyelvi kompetenciája kizárólag valamelyik nyelvjárási regisztert jelenti. Megjósolható, hogy azokban a nyelvhasználati jellemzőkben, amelyekben az adott nyelvjárási regiszter szóbeli formájának használata különbségeket mutat a köznyelvi regiszterhez képest, az írott nyelvhasználat nyelvi normái sérülnek, tehát a gyermek helyesírási és/vagy nyelvhelyességi hibákat ejtethet. Például: *gyűjjön a jöjjön* helyett; *tezsvér a testvér* helyett; *mosik a mos* helyett. Az oktatás célja a jó helyesírási készség kialakítása és folyamatos fejlesztése. Az utóbbi évtizedben számos empirikus kutatás bizonyította, hogy a 21. század magyar beszélőközösségében – a korábbi jóslatok ellenére – markánsan élnek nyelvjárásaink (Guttmann, 1995; Kiss szerk., 2001). A helyesírás-tanítás szempontjából nem beszélhetünk a

teljes magyar nyelvközösséget felölelő, egységes anyanyelvtanítási módszertanról. A helyesírás tanítását ezért mindenkor hasznos megelőznie az adott régió dialektológiai szemléletű megismerésének. Kizárólag a regionális köznyelv és az adott nyelvjárás jellemzőinek alapos megismerése után tudja a pedagógus a tananyag elrendezésében, az alapelvek tanításához és a tanultak gyakorlásához választott módszerekben alkalmazni azokat a lehetőségeket, amelyek hatékonyan fejlesztik a tanulók helyesírását a regionális köznyelv és nyelvjárási regiszter figyelembevételével, arra alapozva, és abból építkezve.

A tanítóképzésben és magyartanárképzésben napjainkban is kiemelten szükséges dialektológiai ismereteket felölelő kurzusokat kínálni (véleményem szerint kötelező tárgyként), és azokra építve korszerű anyanyelvi nevelési módszereket nyújtani mind a helyesírás-tanítás, a stílusztika, mind pedig a nyelvi kódok közti választás tudatosításának folyamata terén. Ha a pedagógusképzés tantervében interdiszciplináris keretben jelenik meg a nyelvjárási regiszter használatának kérdésköre, akkor a tanító- és tanárjelölt beszédviselkedése, ismerete az anyanyelv köznyelvi és nyelvjárási regiszteréről, valamint ehhez kapcsolódóan szakmódszertani kultúrájának minősége jó alapot jelenthet ahhoz, hogy a következő évtizedekben az iskolás korú gyermek saját és társa regionális köznyelvi beszédmódját, nyelvjárási regiszterhasználatát anyanyelvi értéknek minősítse, nyelvi identitásában azokat a köznyelvi regiszterrel azonos minőségűnek és jól használhatónak élje meg, semmiképpen nem tekintve nyelvi hátránnak.

A szombathelyi pedagógusképzésben több évtizedes hagyományra tekintenek vissza a dialektológiai természetű kutatások. Ezek többsége empirikus jellegű; számos kutatást pedagógusjelölt tanítványok bevonásával végeztek kollégáink a fent kifejtett pedagógus szemléletformálás érdekében (Gadányi szerk., 2005; Hajba, 2005; Guttmann, 1995; Bokor–Kolláth, 1988; Molnár, 1980; Bokor 1978; Szabó, 1978). A továbbiakban bemutatandó kutatás eredményeit elsősorban a tanítóképzés anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája területén használhatjuk a helyesírás-tanítás módszertani kultúrájának kialakításakor.

2. Anyag és módszer

A nyugat-dunántúli nyelvjárási régió területén belül nyolc településen gyűjtöttük 8–10 éves (3. 4. osztályos), valamint 10–12 éves (5. és 6. osztályos) tanulók írásbeli összefüggő szövegeit. A gyűjtőpontok az alábbiak voltak: Pápa, Cirák, Ják, Hosszúpereszteg, Pókaszepekt, Borsfa, Várfölde, Bucsuta. A gyűjtést 2013–2016 között végeztük tanító szakos hallgatók közreműködésével. A teljes nyelvi korpusz 276 tanulói fogalmazást tartalmaz. A szövegekben

meghatároztuk a helyesírási hibákat; majd az összes helyesírási hibaszámon belül elkülönítettük a térségben jellemző nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható hibákat. A csoportosításban Kiss Jenőnek (2001) a nyugat-dunántúli nyelvjárás jellemzőit részletesen bemutató kategóriáira támaszkodva határoztuk meg, milyen jelenségeket tekintünk e térség nyelvjárási regiszterében relevánsaknak a 21. század első évtizedeiben. A nyelvjárási jellegű hibákat részletesen elemeztük: minden egyes hibás alak esetében összevetettük a hibás alakot a helyesírási normának megfelelő, várt alakkal; ez alapján meghatároztuk egyrészt azt, milyen elvárt helyesírási alapelvet sértett a tanuló az adott hibával, másrészt azt, pontosan milyen típus nyelvjárási jellemzőt alkalmazott az adott hiba írásmódjában.

3. A nyelvjárási regiszter használatából következő helyesírási hibák aránya a vizsgált nyelvi korpuszban

A kapott eredményeket az *1. táblázat* %-os értékei mutatják. Megállapítható, hogy az alsó tagozatos, 8–10 éves korosztály írásmunkáiban a teljes hibaszámon belül 64–77% közötti arányt képviselnek a nyelvjárással összefüggésbe hozható helyesírási hibák, tehát az írásbeliséget elsődlegesen az anyanyelv birtokba vett orális formája határozza meg. A 10–12 éves tanulók fogalmazásaiban talált összes helyesírási hibaszámon belül ugyanakkor már csak 17–60% közé tehető az ilyen eredetű hibák aránya. Következtethetünk ebből arra, hogy az intézményes anyanyelvoktatás folyamatában előre haladva a tanulók mindinkább a magyar nyelv helyesírási normáit kezdik alkalmazni, fokozatosan kialakul a helyesírási normatudatuk. Ezen túlmutatva magyarázza a jelenséget az a tény is, hogy az írásbeliséget elsajátító gyermekek kezdetben az elsajátított anyanyelvi kompetencia orális formájára hagyatkoznak, amelyben a kiejtés elvét érvényesítik írásban is. Később azonban egyrészt az iskolai oktatás, másrészt a gyermek nyelvi kompetenciájában tovább finomodó perceptuális folyamatok – mind a hallás utáni fonémaészlelés, analízis, vagy a szeriális észlelés finomodása (Gósy, 1999) – hatására megjelennek és állandósulnak a szóelemzés elve és az egyszerűsítés elve szerinti írásmódot is jól formáltan érvényesítő, a helyesírás ún. mély elve (Lengyel, 1999) szerint írott alakok. A vizsgált nyelvi korpusz alapján nem eldönthető, hogy a spontán nyelvelsajátításban még zajló érési folyamatok vagy az iskolai anyanyelvi oktatás következtében végbemenő tudatos tanulási folyamatok eredménye-e a helyesírási hibák – és ezen belül is a nyelvjárási jellegű helyesírási hibák – számának csökkenése. A két folyamat kölcsönösen támogathatja egymást.

település	3–4. o.	nyelvjárási eredetű hiba	5–6. o.	nyelvjárási eredetű hiba
Pápa	48	77%	37	60%
Cirák	21	68%	17	21%
Ják	21	64%	20	17%
Hosszúpereszteg	25	72%	17	20%
Pókaszepetk	41	22%		
Borsfa	15	68%		
Várfölde	5			
Bucsuta			9	
Összesen:	176		100	

1. táblázat. A nyelvjárási regiszterhasználatából következő helyesírási hibák aránya a vizsgált nyelvi korpuszban

4. A nyelvjárási regiszter használatából következő helyesírási hibák típusai a nyugat-dunántúli nyelvjárás jellemző jegyeinek függvényében

A vizsgált nyelvi korpuszon belül a továbbiakban azokkal a helyesírási hibákkal foglalkozunk részletesebben, amiket a nyugat-dunántúli nyelvjárási regiszter használatához köthető hibaként minősítettünk. Ebbe a kategóriába soroltuk, ha írásban: 1. a felső nyelvállású, zárt hosszú magánhangzó (*i, ü, ú*) helyén a neki megfelelő rövid pár (*i, ü, u*), állt vagy a szóvégi és relatív tővégi *-ó, -ő, -é* helyén *-i, -ü, -u, -ö* jelent meg; 2. a zárt *í-ző* alakokat és/vagy azok rövidült *i-ző* változatát használta a tanuló; 3. a labiális *ö-zés*, valamint az illeszkedéses *ö-zés* volt jelen; 4. az *-l* igeképző előtt zárt magánhangzót írt; 5. az *-á-* utáni szótagban megjelenő *o*-zást használt; 6. a mássalhangzó utáni kötött helyzetű *-j-* hang helyetti *-gy-/-ty-*t használt; 7. *l*-ezést használt; 8. az *-lj-* hangkapcsolat írását *-ll-* helyettesítette; 9. kiesett a szótagzáró *-l* és/vagy pótlónyúlás is történt a szóalakban; 10. a zöngéesség szerinti részleges hasonulások írásban is megjelentek, és ezen belül a *-v* előtti hang, vagy a *-v* zöngétlenedett; 11. a szóvégi *-ny* helyett *-n* állt; 12. intervokális helyzetben a két magánhangzó közti mássalhangzó megnyúlt; 12. a toldalékolásban a hangrend és az illeszkedés eltérő realizációi álltak; 13. a főnévi igenév *-ni* képzője helyett *-nyi* állt; 14. az *-ít* képzővel létrejött igék felszólító alakjaiban, amennyiben az alakot a gyermek hibásan, a kiejtés elve szerint írta le, a *-ccs* helyett *-ss* állt.

A kapott nyelvjárási jellegű hibákat részletesen elemeztük: minden egyes hibás alak esetében összevetettük a hibás alakot a helyesírási normának megfelelő, várt alakokkal, és meghatároztuk, hogy a fent ismertetett kategóriák közül milyen típusú nyelvjárási jellemzőt realizált a tanuló az adott hiba írásmódjában. A 2. táblázatban összegzett eredmények azt mutatják, hogy a 14 kategóriából 7 kategória az, amelynek ejtett hangalakjait az írásbeli munkákban is megtaláltuk. Ezek az 1., 3., 6., 7., 9, 10. és 12. kategóriák voltak.

nyelvjárási jellemző	hibaarány	nyelvi példa
magánhangzó rövidülés	33%	<i>uszás, mult, szinem, épitt, megvivantam, előbb</i>
intervokális helyzetű (VCV) mássalhangzók nyújtása	11%	<i>csallán, pappír, erőssen, nehezebb</i>
zöngésítés	31%	<i>kóruzsba, tezsvere, vározsba</i>
-ly- helyett -l-	8%	<i>hellen, millen, királ</i>
explozív utáni -j- helyett -tty-/-ggy-	11%	<i>meggyütt, foggya meg, aptya</i>
enyhe ő-zés	11%	<i>födő, főnek, sopriü</i>
-l- kiesése (pótlónyúlással)	18%	<i>tanúni, emosogat, kitótuk, Várfödre</i>

2. táblázat. A nyelvjárási regiszter használatából következő helyesírási hibák típusai és azok arányai a vizsgált nyelvi korpuszban

E csoportok kivétel nélkül a nyelvjárási jellemzők hangtani sajátosságainak írásbeli érvényre juttatását jelentették; ugyanakkor az alaktani sajátosságok írásban kivétel nélkül a köznyelvben használt és várt formaként jelentek meg a tanulók vizsgált írásmunkáiban. Magyarázata lehet ennek, hogy az iskolai nyelvtan és helyesírás tanítása – az alapozó oktatási szakaszban különösen – hangsúlyt fektet a tő- és toldalékproblémák tudatosítására és a problémák kiküszöbölésére. Valamint tudjuk, hogy a nyelvelsajátítás folyamata során a szóvégekre univerzálisan nagyobb perceptuális figyelem jut. Mivel a magyar nyelv agglutináló, a szótőhöz tapasztalt toldalékokat, belátható, hogy ez a megkülönböztetett figyelem a szóvégek helyesírásában is tükröződik: ott kevesebbet hibázunk.

Az írásbeli munkák hibatípusai között legnagyobb százalékos arányban a magánhangzók rövidülése (33%-ban), valamint a zöngésítés (31%-ban) fordult elő. Jelentős százalékos aránnyal van jelen a szótagzáró *-l* kiesése, többnyire pótlónyúlással.

5. A nyelvjárási regiszter használatából következő helyesírási hibák típusai a magyar helyesírás alapelveinek függvényében a nyugat-dunántúli régióban

A nyugat-dunántúli nyelvjárási regiszter használatához köthető és a vizsgált korpuszban megfigyelt helyesírási hibákat csoportosítottuk aszerint is, milyen helyesírási alapelvet sértett azok írásmódjával a tanuló. A hibatípusok többsége a kiejtés elvének köznyelvi norma szerinti írását sértette. Ide soroljuk a magánhangzó rövidítésének, a mássalhangzó magánhangzóközi helyzetű nyújtásának, az *ö*-zésnek írásban is megjelenített formáit; de előfordul a szóelemzés elvének és a hagyomány elvének sértése is. Az előbbi a zöngésítés és a kötött helyzetű *-j*-hang helyetti *-gy/-ty* írásában, míg az utóbbi az *l*-ező alakok realizálásában mutatható ki.

6. Következtetések az anyanyelvi nevelés számára

Az anyanyelvi kompetencia kulcskompetencia: alapot szolgáltat a társadalmon belüli érvényesüléshez, az egyén boldogulásához. Abban az esetben, ha a tanuló elsődleges nyelvhasználata valamely nyelvjárási realizációja, kiemelten fontos tudatosítani az anyanyelvi nevelés folyamatában, hogy ez az elsődleges regiszter mint nyelv (szabályrendszerét és szókincsét tekintve egyaránt) egyenértékű a köznyelvi változattal. Ezzel párhuzamosan tudatosítani kell, hogy „*vannak olyan helyzetek, amelyekben a köznyelvet, s vannak olyanok, amelyekben a nyelvjárást célszerű, érdemes használni*” (Kiss, 2001, p. 147). A nyelvhasználati regiszterváltás kimunkálása kontrasztív szemléletű szakmódszertani anyanyelvoktatási kultúra érvényesülésével érhető el. Korszerű és jól használható példatárat ad ehhez néhány újabb keletű tanulmány (Boda, 2011; Parapatics, 2011). A fentiekben az írásbeliségben megnyilvánuló nyelvjárási eredetű hibák elemzésével foglalkoztunk. Ezen anyanyelvi részterület tanításakor is lényeges, hogy a tanító ismerje meg az adott nyelvjárási regiszterben érvényesülő hangtani, alaktani sajátosságokat, és azok ismeretében tervezze a helyesírási témakörök tanítási folyamatát! A nyugat-dunántúli nyelvjárási eseten például az írásban érvényesítendő kiejtés alapelvet ne tekintse „könnyen tanulhatónak”, mivel a tájnyelvi regiszter használata (a szóbeli kommunikációban!) nem támogatja feltétlenül ezen alapelv érvényre juttatását a helyesírásban! Az alapelvek tanításakor helyezzen hangsúlyt – kontrasztív módszerrel – a köznyelvi és a nyelvjárási regiszter hasonlóságainak, illetve különbségeinek felismertetésére, differenciálására, támogatva a regiszterváltás képességének gyakorlati megvalósulását. Tegye meg ezt oly módon is, hogy mindenkor tudatosítja a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat társadalmi érvényesüléshez szükséges módját, azaz a szóbeli kommunikációban érvényesülő

tájnyelvi regiszter használatát válassza le az anyanyelv írott köznyelvi normarendszeréről – a helyesírásról! Ehhez segítséget jelenthet, ha a helyesírási hibák javításakor és javíttatásakor a tanító következetesen csoportosítja a tanulókkal a talált hibatípusokat: nyelvjárási eredetű és nem nyelvjárási eredetű hibákra; ha rendszeresen jelen van az órákon e hibatípusok kiküszöbölésére szolgáló másolás, látó-halló tollbamondás, fonémahallás-gyakorlat, az analogikus gondolkodás bekapcsolása.

BIBLIOGRÁFIA

- Boda, A. (2011). A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára. *Anyanyelv-pedagógia*, IV, évf. 3. sz. [online] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=333> [2015. május 1.]
- Bokor, J. (1978). *Néhány hangtani jelenség köznyelvesedésének sajátosságai Sopronkövesd nyelvjárásában*. Szombathely: Szombathelyi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei.
- Bokor, J. – Kolláth, A. (1988). Az általános iskolai tanulók nyelvhasználatának nyelvjárásiasságáról Rumban és Tanakajdon. *Jelentkezünk*, 1988. 39–40. sz. p. 115.
- Gadányi, K. (Ed.) (2005). *Guttman Miklós Anyanyelv, Dialektus, Kétnyelvűség, Oktatás. a tanár és kutató 60. születésnapja tiszteletére*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola
- Gósy, M. (1999). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Guttman, M. (1995). *A táji jelenségek vizsgálata tíz- és tizennégy évesek beszélt nyelvében Nyugat-Dunántúlon*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság 202. sz.
- Hajba, R. (2005). Regionális köznyelviség Szombathelyen. In: Vörös, F. (Ed.), *Regionális dialektusok, kisebbségi nyelvhasználat*. Budapest – Nyitra – Somorja: Magyar Nyelvtudományi Közlemények 224. pp. 89–95.
- Kiss, J. (2001). Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvoktatás. In: Kiss, J. (Ed.), *Magyar dialektológia*, (pp. 145–157). Budapest: Osiris Kiadó.
- Lengyel, Zs. (1999). *Az írás. Kezdet – Folyamat – Végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Molnár, Z. (1980). *Vizsgálatok a szombathelyi főiskolások beszédhang-használatának köréből*. Szombathely: Szombathelyi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei 71.

Parapatics, A. (2011). Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is. *Anyanyelv-pedagógia*, IV, évf. 3. sz. [online] <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=347> [2015. május 1.]

Szabó, G. (1978). *Regionális köznyelvi kutatás Szombathelyen*. Szombathely: Szombathelyi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei.

KOÓS, ILDIKÓ

THE ANALYSIS OF SPELLING MISTAKES EXPLAINED BY WEST-HUNGARIAN DIALECT IN THE WRITTEN COMPOSITIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Primary school aged pupils possess spoken language, but in school they are familiarized with the written version of it as well. Also we have to know the characteristics of the spoken language used by the pupils, we know what kind of differences the pupils confront with during the acquisition of the standard language. Students with dialectal backgrounds confront problems especially in the acquisition of the spelling skills, regarding the field of spelling after pronunciation. It is especially important to know the mother tongue versions of the pupils. We examine the mistakes of the elementary school pupils in the West Hungarian region which can be explained on the basis of the dialect. In the free written composition of pupils, who are speakers of the West-Hungarian dialect we analyze the quantity of spelling mistakes which can be explained by the background of their dialects. We also examine which features of the West-Hungarian dialect have more influence on the pupils spelling skills.

LŐRINCZ ANDREA¹**Az állami gondozott fiatalok képe jóról és rosszról**

Az ember morális fejlődése kisiskolás korban éri el azt a szakaszát, melyben ítéletei már többnyire autonómak. Az, hogy egy egyén életében mit jelent a „jó”, és mi számít „rossznak”, az a gyermekkori élethelyzetek, örömeik és traumák függvényében körvonalazódik; ezek hatására egy átlagos fiatal 14 éves korára már képes önálló érvekkel alátámasztani személyes ítéleteit. De hogyan alakul a morális fejlődés a gyermekotthonokban nevelkedő gyermekek személyiségében? Miként befolyásolja meggyőződéseiket a bántalmazó szülői közeg, hogyan hat a kérdésre az ingerszegény intézményi környezet és a sorstársakkal való folyamatos összezártság? Kutatásom során strukturált interjúk segítségével kívánom megválaszolni a feltett kérdéseket. Olyan 14 és 18 év közötti fiatalokkal folytattam beszélgetéseket, akik többszörösen traumatizált élethelyzetből kényszerülnek megítélni, hogy számukra ki a jó, és ki a rossz ember.

1. Bevezetés

Ki számunkra a jó ember, és kit tekintünk rossznak? Az utcán sétálva, a munkahelyen, az iskolában, az online felületek böngészése közben milliónyi szociális inger éri az embert. Egy aktívan töltött nap folyamán számtalan – szándékos és szándékolatlan – ítéletet alkotunk embertársainkról. Ahogyan megítéljük valaki küllemét, jellemét, hogy leülünk-e mellé a buszon, olyan spontaneitással születik meg a döntésünk arról is, hogy az illető vajon jó vagy rossz ember. Az ember morális fejlődése kisiskolás korban már eléri azt a szakaszát, melyben ítéletei többnyire autonómmá válnak, személyes belátásai alapján alakítja ki saját értékrendszerét. Ha a jó és a rossz kialakulásának folyamatát vonjuk vizsgálat alá, elmondható, hogy ebben a legmeghatározóbbak a gyermekkori élethelyzetek, családi és társadalmi hatások, a megélt örömeik és traumák. Ezeket a tényezőket megtapasztalva egy átlagos fiatal már 14 éves korára képes önálló érvekkel alátámasztani személyes ítéleteit (Piaget, 2004).

De hogyan alakul a morális fejlődés és ítéletalkotás a gyermekotthonokban nevelkedő gyermekek személyiségében? Miként befolyásolja meggyőződéseiket a bántalmazó szülői közeg, és hogyan hat ítéleteikre az ingerszegény intézményi környezet és a sorstársakkal való folyamatos összezártság? Kutatásom során ezekre a kérdésekre keresem a választ, kiemelt

¹ demonstrátor; Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Tanárképző Intézet; lorinczandrea9@gmail.com

figyelmet szentelve annak, hogy miként történik egy többszörösen traumatizált élethelyzetből való ítélethozatal a jó és rossz emberek tekintetében.

2. A kutatás bemutatása

Kutatásomat Magyarország három nagy gyermekotthonának egyikében végeztem. Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény értelmében „*a gyermekotthon otthont nyújtó ellátást biztosít az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermekek számára*”². Azokkal a gyerekekkel találkozhatunk itt, akiknek családi körülményei nem tudták biztosítani a gyermek egészséges testi-lelki-mentális fejlődését.

Korábbi kutatásom alkalmával (Lőrincz, 2017a) a szakmai vezetővel készített interjúmnak köszönhetően kristályosodott ki a kép az itt élő fiatalok múltjáról és az intézményes nevelésbe kerülésük okairól. Ebben az intézményben elsősorban olyan fiatalokkal találkozunk, akik családon belüli erőszak, illetve gyermekbántalmazás áldozatául estek. Kiemelésüket megelőzően egytől egyig fizikai, érzelmi vagy szexuális abúzusnak, illetve tartós elhanyagolásnak voltak kitéve (Herczog, 2007).

A megszólított fiatalok ebből a sajátos intézményi közösségből kerültek kiválasztásra. Mindez két szempont alapján körvonalazódott: a megkeresett fiatalok 14 és 18 év közöttiek legyenek, valamint a kutatás ideje alatt az intézményben tartózkodjanak. A kutatási időszakban (2017 februárja-márciusa) 20 ilyen fiatalot tudtam felkeresni, akik mindannyian hozzájárultak a kutatásban való részvételhez. Nemi és életkori megoszlás tekintetében kiegyenlítettnek tekinthető a minta: 13 lánnyal és 7 fiúval készítettem interjút, akik 4–6 fős arányban képviseltették magukat a különböző életkori kategóriákban. Interjúalanyaim közül tízen általános iskolában, heten szakiskolában és egy fő szakközépiskolában tanul. Két 17 éves lány már befejezte tanulmányait.

Kutatásom alapvetően antropológiai jellegű kvalitatív kutatás, mely résztvevő megfigyelésen és strukturált interjúk felvételén alapszik. Az interjúk során elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy milyen a fiatalok szemében a „jó” és a „rossz” ember. Arra kértem őket, hogy döntéseiket a meghatározó tulajdonságok, cselekedetek, valamint saját ismerőseik tükrében indokolják. E kérdés kontextusba helyezésének érdekében az „egész világ” morális állapotáról alkotott képüket és önmaguk értékelését is vizsgálat alá vontam.

² 1997. évi XXXI. törvény a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról

3. A fejlődő morál

Az erkölcsiség, a moralitás általában azt jelöli, hogy magatartásunk és cselekedeteink minden esetben erkölcsi megítélés tárgyaként vannak jelen. Így – mint megítélt és mint megítélő – minden ember az erkölcsiség valamilyen állapotában van, valamilyen szempontból ítéletet alkot saját és mások cselekedeteiről. Ennek a moralitásban való aktív részvételnek köszönhetően az ember mindig szubjektív viszonyban áll az erkölcsi normákkal. Ez a személyes viszony lesz az ember életében maga az erkölcsiség (Hanák, 1993).

Piaget (1970) elmélete szerint az erkölcsi ítéletalkotás minősége alapvetően az egyén környezetéhez való viszonyulásának függvényében alakul ki. Ez a viszonyulás befolyásolja, hogy az egyén miként reprezentálja a fennálló normákat saját döntéseiben és ítéletalkotásaiban. Ahogy azt a fejlődéslélektannal foglalkozó számos kutató hangsúlyozza, a gyermek életében a környezeti hatások, a társadalom s főként a család tekinthetők az erkölcs közvetítőinek. A szocializáció hosszas folyamatában a család az elsődleges modell szerepét foglalja el. A szülő az a minta, melyet a gyermek minden esetben követ. A szülők társadalmi helyzete, társadalomhoz való viszonya, nevelési szokásai, a megteremtett szociális háttér és az abból fakadó motivációs tényezők mind szerepet játszanak a gyermek személyiségének, így erkölcsének, morális ítéleteinek formálódásában (Bagdy, 1995). A személyiség kialakulása a gyermekkor végén a szabályok és értékek autonóm rendeződésével, valamint az akarat megszilárdulásával kezdődik. Ez a személyes akarat válik később az erkölcsi tendenciák beépülésének felelősévé (Piaget, 1996).

De mi történik akkor, ha a gyermek életében megjelenő szülői hatások elsősorban bántalmazó szülői közegként testesülnek meg? Hogyan jelennek meg az ismertetett tényezők, ha a gyermek intézményes közegben, közvetlen családi hatások nélkül kényszerül nevelkedni? Ezekre a kérdésekre a következőkben választ kaphatunk.

4. A fiatalok azt gondolják a világról...

„Vannak olyanok, akik börtönbe kerülnek, nem foglalkoznak az életükkel, sem azzal, hogy mi van a gyerekükkel. De vannak jó emberek, akik segítenek másokon, akik adományoznak. Remélem, kb. ugyanannyian vannak.” (L03) – a hasonló gondolatok hallatán felcsillan még a remény, hogy pozitív képe van a fiataloknak az őket körülvevő világról. Azonban ha tüzetesebben megvizsgáljuk a kérdésekre adott válaszaikat, cseppet sem mutatkozik rózsásnak

a kép. A megkérdezett 20 fiatal közül 11-en értékelik úgy, hogy a világ úgy rossz, ahogy van, 3-an tekintik jónak, s további 6 fő nem tudja megítélni az össznépeség morális összetételét. Ha szemügyre vesszük azt az állítást, hogy a „világon több rossz ember van, mint jó”, akkor a fiatalok vélekedései alapján a következő nagyobb blokkokat különíthetjük el:

- (1) Az emberek nemtörődömsége teszi rosszá a világot.
- (2) A bűnözés mértéke kezd elharapódzni, túl sok a bűnöző.
- (3) A személyes rossz tapasztalatok nem engedik látni a jót.
- (4) Az emberek előítéletesek, és lenézik a tőlük különbözőket.
- (5) A média jellemzően a világban történő rossz közvetítésére fekteti a hangsúlyt.

Jól látható, hogy a mindennapi személyes történetektől kezdve a közvetlen környezeten át a médián keresztül érkező hatásokig, minden platformon bizonyíthatóan megjelennek az ítéleteket befolyásoló tényezők. Az ítélethozatal során általában jellemző az atomisztikus gondolkodás, vagyis hogy személyes sérelmeiket helyezik fókuszba. Azonban a mások szerepébe való behelyezkedés és a nézőpontváltás képessége sem hiányzik az ítéletek mögül. Ezt bizonyítják az alábbi példák: „sokan elítélik az ilyeneket. Mondjuk, itt vagyunk bent mi, és egy kalap alá vesznek minket. Ha az egyik olyan, akkor azt gondolják, hogy a másik is olyan, pedig nem is ismerik. Úgy ítélnék meg embereket, hogy nem is ismerik. Szerintem ezért rosszak az emberek” (L01). „Sétálok az utcán és látom, hogy mennyi ember szenved, és simán elmennek mellettük. Rájuk sem néznek. Meg ott az a sok ember, aki kirakja az állatokat az utcára, és magára hagyja őket” (L06).

Nemcsak az őket ért és az őket érintő sérelmek alapján alakul ki a világról való benyomásuk, hanem az osztársadalmi problémák is mélyen megérintik a fiatalokat. Csupán 2 esetben fogalmazódott meg olyan konkrét gondolat, mely a saját életük zátonyra futását helyezte fókuszba. „Ahol én voltam, mindig csak a rossz jött. Mindig csak a rossz. Mindig rosszat kaptam” – hajtogatja egy 16 éves várandós lány, mélyen elmerülve személyes tragédiáiban. Összességében mégis a decentráálás, vagyis az övéktől különböző nézőpont átvétele (Piaget, 2004) a jellemző.

Ez a folyamat akkor is életbe lép, amikor arról beszélünk, hogy a „világon több jó ember van, mint rossz”. Ez esetben két kategóriát állíthatunk egymás mellé, amelyek jobba teszik a világot:

- (1) Vannak, akik segítenek másokon.
- (2) Sok család él együtt.

Tehát elsősorban az egymásra való odafigyelés, a társadalmi segítségnyújtás és egyes családok összetartása, összetartozása jobbítja a világunkat.

Szűkítve a világ keretein, és egyének szintjén folytatva a vizsgálatokat észrevehető, hogy sokkal erőteljesebben lépnek be a személyes tapasztalatokból, átélt sérelmekből táplálkozó ítéletek. A jó emberekről való gondolkodás sokkal szaggatottabban, nehézkesebben működött, mint a rossz emberek leírása. A jó ember jellemzése során kevesebb elemből álló és differenciálatlanabb tulajdonságlista állt össze (1. táblázat).

Mitől jó az ember?	
EMOTÍV (érzelmi jellegű)	<i>kedves; megértő; rendes; odafigyelő; barátságos; jószívű; aranyos; nem nagyképű</i>
MUNKAVÉGZÉS	<i>dolgozik; pénzt keres; ellátja a gyermekeit; elvégzi a dolgát</i>
SEGÍTSÉGNYÚJTÁS	<i>segít; kihúz a bajból; mindig számíthatsz rá; szívességet tesz</i>
TISZTESSÉGESSÉG	<i>nem hazudik; nem beszél ki; nem lop; nem csal; nem ver át; becsületes; tisztességes</i>
TANULÁS	<i>iskolába jár; okos</i>

1. táblázat. A jó emberekre jellemző tulajdonságok kategorizált listája (az előfordulás gyakoriságának csökkenő sorrendjében)

A táblázat az egyéni elbeszélések során felsorakoztatott tulajdonságokból kirajzolódott dimenziókat mutatja be. E dimenziók esetén a legtöbb kiemelt tulajdonságot az emotív, érzelmi alapokon nyugvó kategória hordozza magában. Elsősorban a *kedvesség*, a *megértés*, a *másokra való odafigyelés* és a *barátságosság* kiemelése a jellemző. Ezekkel szoros összefüggésben áll a *segítségnyújtás* és a *tisztességesség* fontossága. Ezt szemléltetik a következő példák: „*kedves, becsületes, amit manapság nem nagyon találni. Nem beszél ki a hátad mögött, nem ver át*” (F07). „*Segítőképz, kedves, barátságos, nem beszél ki a másikat, őszinte*” (L11). Olyan tulajdonságok ezek, melyek csekély mértékben jelennek meg múltbeli és jelenlegi életük során. Azok a felnőttek, akikben felfedezik ezeket a tulajdonságokat, útmutatóvá, példaképpé válnak az életükben (Karlovičs–Juhász, 2017).

Ha visszajára fordítjuk a képet, és azt vonjuk vizsgálat alá, hogy melyek a legelítélendőbb „bűnök”, amit egy ember elkövethet (2. táblázat), akkor alapvetően a tisztességtelenség

megjelenése dominál. A hazugság, mások elárulása és cserbenhagyása főbenjáró bűnnek minősül, főként, ha ez a kortárs csoportban, baráti társaságban fordul elő. Hiszen a gyermekotthonban vagy intézeti keretek közt nevelkedő fiatalok esetén elsődleges fontosságú a baráti kapcsolatok stabilitása. A felnőtt világban való mérhetetlen csalódottságuk egyértelműen ahhoz vezet, hogy a kortárs csoport válik számukra kapaszkodóvá (Kozéki, 1993), és ha ebben a közegben is csalódás éri őket, kötődések nélkülinek, parttalannak tekintik az életüket. „*A legrosszabb, ha valaki kétszínű, álszent, mindig azt nézi, hogy lehet a másikat bajba keverni, rosszindulatú*” (L11) – mondja egy interjúalanyom, és egy társa így egészíti ki ezt a gondolatot: „*egy jó ember nem hazudik a társának, nem lop, nem csal, nem csinál rossz dolgokat*” (L09).

Mitől rossz egy ember?	
TISZTESSÉGTELENSÉG	<i>hazudik; csaló; belevisz a rosszba; kétszínű; elvárásai vannak, de semmit nem ad; nem tiszteli az anyját; nem tiszteli a nagyobbat; cserben hagy; kibeszél; álszent; átver; nem becsületes</i>
DEVIANCIA	
addiktív élvezetek	<i>drogozik; iszik</i>
mások ellen irányuló cselekedetek	<i>lop; verekszik; bántalmaz; idegeneket bánt; öl; rabol; leüti az embereket</i>
EMOTÍV	
attitűd	<i>lekezelő; nem törődik a gyerekével; nem segít másokon; nagyképű; kötekedik; átkozódik; káromkodik; nem lehet vele szót érteni; flegma; nem teljesíti a kéréseket; rosszindulatú</i>
indulati megnyilvánulás	<i>csúnyán beszél; kiabál a semmiért; nem gondolkodik, mielőtt cselekszik</i>
ISKOLA-, MUNKAKERÜLÉS	<i>iskola mellé jár; nem dolgozik</i>

**2. táblázat. A rossz emberekre jellemző tulajdonságok kategorizált listája
(az előfordulás gyakoriságának csökkenő sorrendjében)**

A további területek – a deviáns viselkedés és a különböző érzelmi megnyilatkozások – esetén a saját életük során (elsősorban családjukban) elszenvedett élmények felsorakoztatása jelenik

meg. Az alkoholizmus, a kábítószer-használat, a verbális és fizikai agresszió alkalmazása egyaránt elítélendő, nemcsak rokonnal és barátal szemben, hanem idegenek ellen irányulóan is. A megragadható személyes élményeikből adódóan egy differenciáltabb tulajdonságlista alakítható ki.

Mind a jó, mind a rossz megítélése kapcsán felmerül a tanulás és a munkavállalás fontossága. Azt feltételezhetnénk, hogy a nem megfelelő szülői minta, a dolgozó, a munkában sikereket elérő példaértékű felnőttek hiányában ezek az értékek háttérbe szorulhatnak. Azonban éppen ellenkezőleg, egyre inkább felértékelődnek az élet ilyen szegmensei. *„Az a jó, ha már fiatal korában iskolába jár, ha van rá lehetősége, akkor elvégez egy szakmát vagy gimnáziumot. Továbbiakban dolgozik, kereső ember”* (L04) és *„suliba jár, dolgozik, tanul, eltartja a családot”* (F06) – fogalmazzák meg a tanulás és a munka értékét, fontosságát a fiatalok.

Látható tehát, hogy általánosságban, konkrét személyek felidézése, megemlézése nélkül is sikerült egy szerteágazó, mégis csomópontokban meghatározható képet felállítani a világban élő jó és rossz emberek jelleméről. Mi történik azonban, ha személyes ismerősöket kívánunk társítani a kialakult képhez? Talán nem meglepő, hogy 20-ból 7-en a szüleiket nevezik meg az életükben megjelenő legrosszabb emberként (Lőrincz, 2017b), míg a legjobbak esetén – 12 alkalommal – a gyermekotthonon belül kialakult ismeretségek, elsősorban kortársak jelennek meg.

5. Így vélekednek magukról...

A világról és benne élőkről alkotott komplex kép mellett nem maradhat el az sem, hogy a fiatalok magukba tekintsenek, és belső vizsgálat alá vonják személyiségüket. Vajon jó ember vagyok én? – kértem, hogy tegyék fel maguknak ezt a kérdést. *„Vannak nekem is rossz napjaim, azt sem bírom, ha valaki hozzám szól, mert akkor egyből ugrok. Viszont, ha úgy van, mindenkinek segítek, annak is, aki nem úgy bánik velem. Mindig segítek. Bár mindig én szoktam a rövidebbet húzni”* (L11) – hangzott el a válasz, melyet egy másik követett: *„nekem van két gyereke, ikrek, két kislány. Elvették őket tőlem, és azért gondolom magam jó embernek, mert azon vagyok, hogy szeptemberben elkezdjek iskolába járni, letegyek egy szakmát, és dolgozzak benne. Vegyek egy házat, és dolgozzak tovább. Így vissza tudjam őket minél hamarabb szerezni”* (L04). Ki ezért, ki azért, de a megpróbáltatásaik ellenére többségében pozitív énképpel rendelkeznek. Ahogy azt a 3. táblázat mutatja, mások érzelmi támogatása, a segítségnyújtás és a tisztességes viselkedés teszi őket jó emberré (ahogy azt korábban az „átlag” emberek kapcsán is kiemelték). Csupán 2 fiatal tekintette magát rossz embernek, azzal indokolva döntésüket,

hogy gyakran csúnyán beszélnek másokkal, illetve hirtelen felindulásból képesek kárt tenni a környezetükben (ezeket a tulajdonságokat általánosságban is elítélik).

Mitől vagyok jó ember?	
EMOTÍV (érzelmi jellegű)	<i>együtt érez másokkal; rendes; jószívű; kedves; szereti az öccsét; nem beszél csúnyán másokkal; nyitott</i>
MUNKAVÉGZÉS	<i>dolgozni akar</i>
SEGÍTSÉGNYÚJTÁS	<i>tanácsokat ad másoknak; az utolsót is odaadja; segít; szétesztja, ami az övé</i>
TISZTESSÉGESSÉG	<i>beismeri a hibáit; nem bánt senkit; nem hazudik, betartja a szabályokat</i>
TANULÁS	<i>elkezd iskolába járni; szerez egy szakmát; jó jegyeket hoz</i>

3. táblázat. A fiatalok önmagukról alkotott "jó ember" képének kategorizált tulajdonságlistája

A táblázat a cikk szerzőjének munkája

Azonban függetlenül attól, hogy jelen pillanatban jó vagy rossz embernek tekintik magukat, a jövőjükéről nyilatkozva egyöntetűen jelentették ki, hogy elengedhetetlen számukra, hogy jó emberek legyenek. A kapott válaszok három dimenzióban helyezhetők el. Megjelenik a

- (1) a család fontossága,
- (2) a társadalmi megítélés fontossága,
- (3) a munka fontossága.

A válaszok számarányát figyelembe véve elsődleges fontosságú a stabil családi körülmények megteremtése (bővebben: Lőrincz, 2017b), azonban a társadalomban betöltött státusz sem elhanyagolható. Átlátják azt, hogy csak állandó munkavállalás mellett kerülhetik el a szüleik által elkövetett hibákat, és teremthetnek stabil körülményeket a gyermekeiknek. Valamint a kívánt társadalmi megbecsülésért is dolgozni kell, a munkahelyen és emberileg egyaránt. „*Azt kapsz, amit adsz*” (L06) – mondja egy lány, bízva abban, hogy ha segítőkész és tisztességes lesz a jövőben, akkor a világtól ő is ezt kapja majd vissza.

6. Mit kezdjünk ezzel?

Ahogy a leírtak mutatják, egy traumatizáló családi környezetből kikerülve, és az intézményes nevelés keretei között is képesek a fiatalok verbalizálni az egyénről és a társadalomról alkotott nézeteiket. Értékelésük alapján elmondható, hogy személyiségükben kialakultak a társadalmi normához igazodó erkölcsi ítéletek, meggyőződések. Azonban mi a garancia arra, hogy ezek az erkölcsi meggyőződések valaha erkölcsi magatartássá válnak? Hogy az elképzelt, egész életen át tartó munka és stabil család egykor valóság lesz? Példamutató családkép hiányában, és a családi életre alig nevelő intézményesült rendszerben hogyan válhat mindez sajátjukká?

„*Rossz emberből van már elég, de jó emberből még több kell erre a világra*” (L09) – sóhajtott fel búcsúzásakor egy lány. S ebben a gondolatban rejlik minden üzenet magja. Pedagógusként, szociális munkásként, felelős értelmiségiként és magánemberként egyaránt példát kell mutatnunk ezeknek a fiataloknak. Az oktatásban, az intézményi ellátásban, az utcán sétálva is figyelmet kell fordítanunk arra, hogy a viselkedésünkkel jobbra tegyük a környezetünket. Élhetőnek és küzdelemre érdemesnek kell találniuk ezt a világot ahhoz, hogy leküzdhessék a családi kötelekeként hordozott devianciákat. Ezen az úton kell fogni a kezüket. Recept és szabályzat nincs, csupán segélykiáltások a szemléletváltásra. Egy erős nézőpontváltásra, ami, bár nem a megoldás, de ez az első lépés.

BIBLIOGRÁFIA

1997. évi XXXI. törvény a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról. [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV [2017.06.05.]
- Bagdy, E. (1995). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hanák, K. (1993). A különböző szociális háttérrel rendelkező gyermekek erkölcsi, morális fejlődése. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis nova series: Sectio Paedagogicae et Psychologicae*, 21. évf. 1. szám, pp. 233–250.
- Herczog, M. (2007). *Gyermekbántalmazás*. Budapest: Complex.
- Lőrincz, A. (2017 a). Élet - Képek. *Tani-tani Online*. [online] 2017. március 5. http://www.tani-tani.info/élet_kepek [2017. 06. 05.]
- Lőrincz, A. (2017 b). A családról – kívülállóként. *Tani-tani Online*. [online] 2017. június 1. http://www.tani-tani.info/a_csaladrol_kivulallokent [2017. 06. 05.]

- Karlowits – Juhász, O. (2017). Példakép, másképp – gyermekotthonban élő gyerekek példaképválasztásainak kvalitatív vizsgálata. In: Nagy, Á. (szerk.), *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*, (pp. 301–318). Budapest: Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely
- Kozéki, B. (1993). *Nevelőotthon – nevelő otthon, Erkölcsi érzelem, ítélet és viselkedés iskoláskorban*. Fót: Károlyi István Gyermekközpont
- Piaget, J. (1970). A gyermek kétféle erkölce. In: *Válogatott tanulmányok*, (pp. 407–439). Budapest: Gondolat
- Piaget, J. (1996). *Hat tanulmány*. Budapest: Piaget Alapítvány
- Piaget, J. (2004). *Gyermeklélektan*. Budapest: Osiris Kiadó

LÓRINCZ, ANDREA

JUDGEMENT OF CHILDREN'S HOME YOUTHS ON GOOD AND BAD

The moral evolution of the human beings reaches the point where they are able to make autonomous decisions at school age. Delightful and traumatic experiences of childhood shape an individual's perception of "good" and "bad", so by fourteen years of age they can argue for their personal judgements. But how does the moral progression form in the personalities of children raised in children's homes? How does hurtful parenting influence their confidence? How does the system which takes them out of their families guide them? How do the less impulsive institutional atmosphere and the constant seclusion from their peers influence them? I intend to answer these questions with structured interviews. The interviewees were young adults between the age of 14 and 18 who were forced to decide who is good and bad based on multiplied cases of traumatizing situations in life.

N. TÓTH ÁGNES¹ – SIMON KATALIN²**Inkluzív teória integratív gyakorlatban**

Az integrált oktatás – sajátos nevelési igényű (SNI) tanulóknak a többségi osztályokban történő tanítása – iskolai keretei hazánkban a rendszerváltás óta adottak.

Vizsgálatunk célja annak feltárása, hogy az „együttnevelés” mint tanulócsoporth-szervezési forma, másfél évtizeddel annak előíró érvényű (2003) bevezetését követően milyen hatást gyakorol a pedagógiai praxisra: mennyire egységes a pedagógusok szemlélete az integráció tekintetében, és hogyan alkalmazzák a sikeres megvalósításhoz nélkülözhetetlen pedagógusi kompetenciáikat napi tanítási gyakorlatukban.

Célunk érdekében 178 gyakorló pedagógus véleményét elemeztük az integráció megítélése, a tanórán alkalmazott oktatási módszerek, a tanulói ellenőrzés-értékelés stratégiái, valamint a speciálisan képzett szakemberekkel való kapcsolattartás terén.

1. Bevezetés

Figyelemmel a széles körben elfogadott meghatározásra, hogy „az inklúziót pedagógiai szempontból az integráció teljes megvalósulásaként, magas fokként értelmezzük” (Réthy, 2002, p. 282), úgy gondoljuk, a sajátos és nem sajátos igényű tanulók azonos tanulócsoporthban tanítása e kétféle tanulóréteg, és ezek további belső rétegződése miatt komplex (szemléletbeli és módszertani) megközelítést igényel.

A többségi tanulócsoporthok sajátos igényű tanulók nélkül sem tekinthetők egységesnek, még akkor sem, ha az intézményi csoportba sorolás elvei – sok esetben – e felé mutattak. A tanulók közötti, a tanulási eredmény szempontjából lényeges különbségeket bio-pszichoszociális jellegükön keresztül szükséges megragadni (Báthory, 1997; Csapó, 2003; Nádas, 2006). „A jól működő, hatékony iskolák segítenek az induló hátrányok leküzdésében, kompenzáló, felfele nivelláló hatásúak. A rosszul, alacsony hatékonysággal működő iskolák, iskolarendszerek kevés hatást gyakorolnak a tanulókra, így az induló vagy otthonról hozott különbségek megmaradnak, esetleg növekednek” (Tóth, Csapó és Székely, 2010, p. 799).

Meggyőződésünk, hogy a gyakorlati pedagógia paradigmaváltását a konstruktivista nevelésfelfogás részletesebb ismerete mozdíthatná elő. Ennek irányelve szerint a személyiség

¹ egyetemi docens; ELTE Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely; toth.agnes@ppk.elte.hu

² egyetemi docens; ELTE Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely simon.katalin@ppk.elte.hu

a nevelő hatások befolyására önmagát építi fel, konstruálja (Nahalka, 2013, p. 22; Réthy, 2013, p. 59), a nevelő feladata pedig, hogy ezt a folyamatot mindenoldalúan elősegítse, támogassa. További kedvező változás záloga lehet a „*fejldésközpontú didaktika*” (Schiffer, 2013,) vagy a „*szubjektív didaktika*” (Réthy, 2013, p. 59) elvrendszerének a gyakorlatba építése, ami a pedagógus által a tanórán alkalmazott eljárások ok-következmény elemző (reflektív) gondolkodásmódjának széleskörű alkalmazásában nyilvánul meg (uo.). A *hogyan* kérdésre Feuser meghatározása válaszol. „*Minden tanuló egymással együttműködve a mindenkori fejlettségi szintjén pillanatnyi észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciáihoz mérten egy „közös tárggyal és tárgyon” (projekt, terv, tartalom, téma) játszik, tanul és dolgozik*” (idézi Schiffer, 2013, o.n.). Ennek alapján az inkluzív pedagógia legfőbb didaktikai sajátossága a tanulói fejlődésen és önfejlesztésen alapuló tanulásirányítás, ami nemcsak a szükséges pedagógiai szemléletet határozza meg, de a tanítás klasszikus értelmezését és tevékenységrendszerét a nyílt oktatás filozófiája mentén, a kooperáció elvrendszerének permanens alkalmazásával az adaptivitásig szélesíti (v. ö. Nádas, 2006, p. 7).

Elkerülhetetlen a kérdés: képes-e napjaink pedagógiája lépést tartani a tanulók egyéni tanulási igényeivel, választ adni az egyre színesebb tanulási környezetet, stratégiákat igénylő kihívásokra?

2. Hipotézisek

Feltételezéseinket az integrált tanulócsoporthok sikeres oktatásának szükségszerű pedagógiai kritériumaira támaszkodva fogalmaztuk meg.

- H1.** Az osztályaikban SNI tanulókat is tanító pedagógusok véleménye az integrált oktatásról az ilyen feladatokat nem végző pedagógusok meggyőződésétől jelentős pozitív eltérést mutat.
- H2.** A megkérdezettek ismerik az adaptív oktatás elveit és módszereit, de azok alkalmazása tanítási gyakorlatukban az integrált oktatásban való részvétel mértékétől függ.
- H3.** A tanulói teljesítmények értékelésének módjai attól függően különböznek, hogy SNI tanulókat tanít-e valaki, vagy sem.
- H4.** Az integráló osztályban nem tanítók szakmai kapcsolatrendszere speciálisan képzett kollégáikkal szignifikánsan gyengébb, mint az integrációval érintetteké.

3. A minta

Válaszadóink (178 fő pedagógus; 24,7% férfi és 75,3% nő) saját válaszadói hajlandóságuk alapján kerültek a mintába, Nógrád és Tolna megyét kivéve valamennyi magyarországi régióból.

A nyilatkozók 26,4%-a kizárólag integráló tanulócsoportokban tanít, hetente átlagosan 19,41 órában ($s=6,11$); 24,7%-a csak többségi tanulócsoportokkal foglalkozik, hetente átlagosan 21,07 órában ($s=7,42$). A megkérdezettek 48,9%-a pedig integráló és nem integráló osztályokban egyaránt tanít, az előbbi változatban heti 10,57 ($s=6,90$), az utóbbi típusban heti 12,05 ($s=7,08$) órában. Ezen információ birtokában a hipotéziseink igazolásához a mintán belül három alcsoportot különítettünk el.

4. A kutatás eszközei és módszerei

Adatainkat saját szerkesztésű (online) kérdőívvel gyűjtöttük. A demográfiai adatkéréssel együtt összesen 62 kérdést intéztünk a válaszadókhöz. A létrejött adatbázisnak, tekintettel annak óriási voltára, kutatásunk jelenlegi szakaszában kizárólag a fenti hipotézisek igazolásához szükséges hányadát dolgoztuk fel. Vizsgálatunk középpontjába az integrációnak mint tanulásszervezési eljárásnak az elfogadása és a módszertani kultúra sokszínűsége került, különös hangsúlyt helyezve a teljesítményértékelés, valamint a szakmai kapcsolattartás kompetenciáira.

5. Eredmények

5.1 Integráció előnyeit élvező érintettek köre

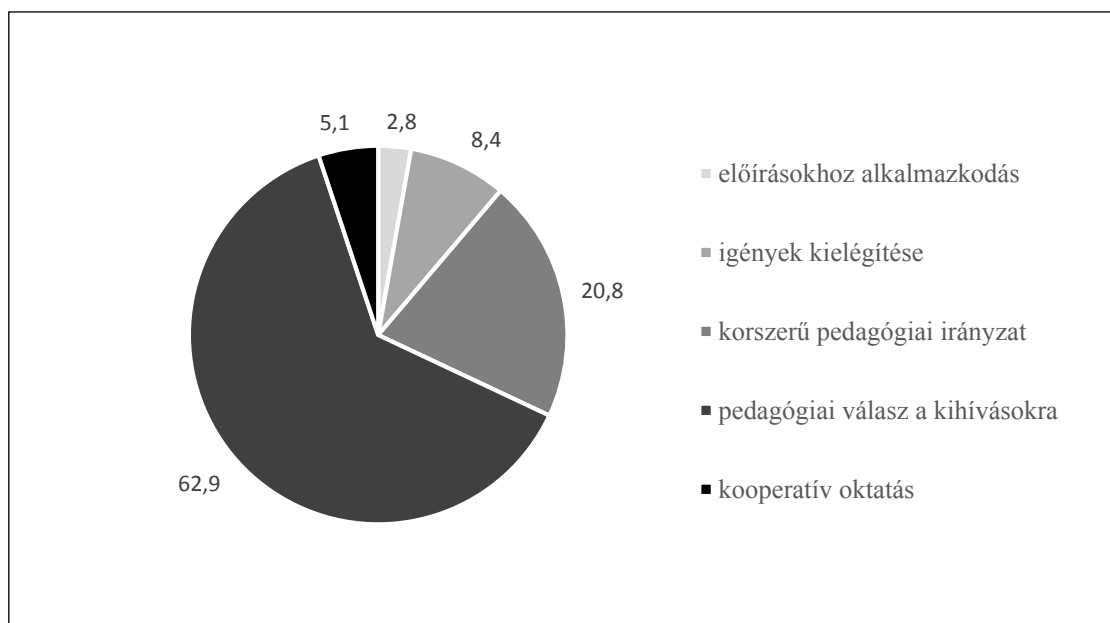
Kutatásunk során ötfokú skála segítségével kértük a gyakorló pedagógusok válaszait arról, mit gondolnak az együttnevelés előnyeit élvező érintettek köréről. A minta általános meggyőződése alapján az integráció leginkább az SNI tanulók szülei számára ($\bar{x}=3,80$; $s=0,97$), illetve maguknak az SNI tanulóknak ($\bar{x}=3,51$; $s=1,04$) előnyös. A rangsorban utánuk következik a gyógypedagógus/fejlesztő pedagógus, aki ezekkel a tanulókkal foglalkozik ($\bar{x}=3,40$; $s=1,21$). Az intézmény ($\bar{x}=3,14$; $s=1,15$), valamint a nem SNI tanulók ($\bar{x}=2,99$; $s=1,23$) – a válaszadók véleménye szerint – csupán kis mértékben profitálnak az integrációból. Az együttnevelés előnyeit – mondják a megkérdezettek – legkevésbé azok a szülők látják, akik nem SNI gyermeket nevelnek ($\bar{x}=2,63$; $s=1,23$), továbbá azok a pedagógusok, akiknek nem kell SNI tanulókkal foglalkozniuk ($\bar{x}=2,61$; $s=1,31$).

Az integráló osztályokban való tanítási aktivitás mértékét figyelembe véve szignifikáns véleménykülönbség két esetben mutatható ki. A kizárólag többségi osztályban tanítók saját csoportjukra nézve előnyösebbnek vélik az integrációt ($\bar{x}=2,84$; $s=1,32$), mint azok, akik csak integráló csoportban ($\bar{x}=2,26$; $s=1,17$) tartanak órákat ($t=-2,22$; $df=85,81$; $p=0,029$). Meggyőződésük mögött az integrációnak egyfajta „többlettheherként” való értelmezése rejlik. Ugyancsak ők, akik nem tanítanak integráló osztályokban, látják előnyösebbnek az integrációt a speciális igényű tanulók számára ($\bar{x}=3,80$; $s=0,76$), mint azok a pedagógusok ($\bar{x}=3,42$; $s=1,11$), akik SNI diákokkal is foglalkoznak ($t=2,09$; $df=176$; $p=0,038$).

A hetente megtartott óraszám alapvétele tovább árnyalja a részminták közötti különbségeket. Minél magasabb óraszámiban tanít valaki többségi osztályban, annál előnyösebbnek tartja az integrációt mind a nem SNI ($r=0,195$; $p=0,009$), mind az SNI ($r=0,166$; $p=0,026$) tanulók, vagy az SNI tanulók szülei ($r=0,147$; $p=0,050$) számára.

5.2 Az adaptív oktatás iránti beállítódás

A tanulócsoporthoz tartozó összetétele, a tanulási teljesítmények szerteágazósága bizonyítottan egyre inkább az adaptív módszerek alkalmazásának irányába mozdítja el a szakmát gyakorlók gondolkodását. Válaszadóink az adaptív oktatás fogalmának meghatározásakor összességében mind az öt, általunk felkínált definíciót megjelölték, de erősen szóródó arányban. Többségük (62,9%) úgy gondolja, hogy az adaptivitás *pedagógiai válasz a tanulók egyéni tanulási igényeiből fakadó kihívásokra* (1. ábra).



1. ábra. Adaptív oktatás meghatározása (%; N=178)

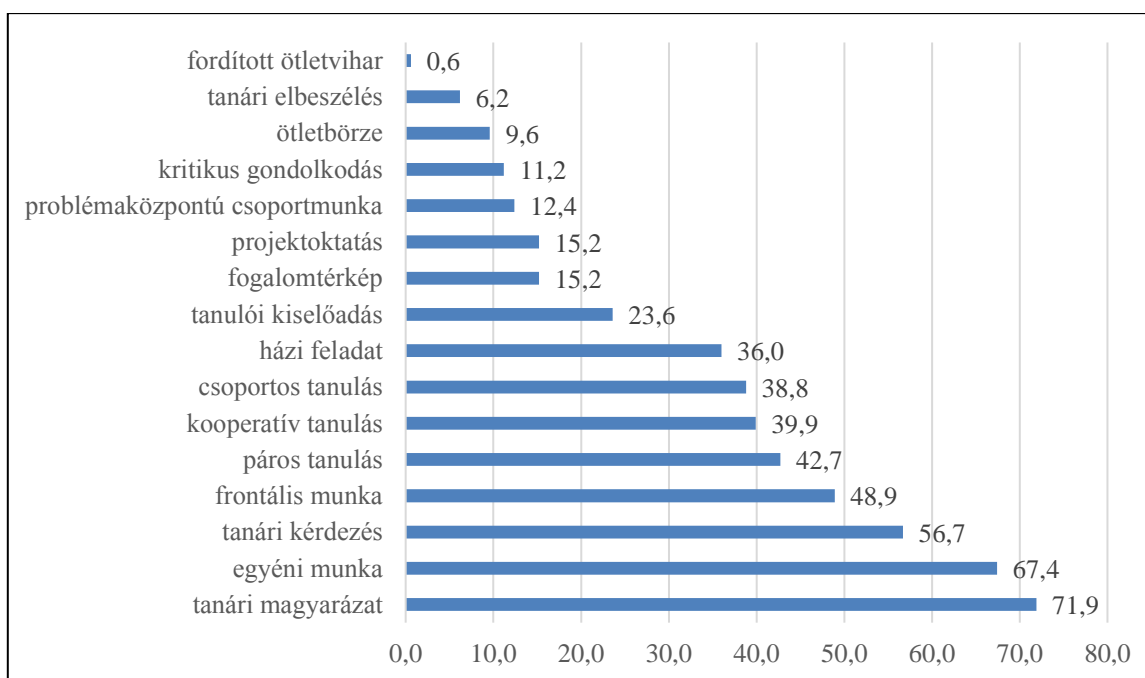
A fogalom értelmezésében egyáltalán nem bizonyult befolyásoló tényezőnek, hogy a véleménynyilvánító milyen típusú (integráló, nem integráló) tanulócsoportokkal foglalkozik. Kérdésünkre, hogy mennyire jellemző az egyéni tanulói különbségekhez való igazodás a tanórákon, bizonyítást nyert, hogy a válaszadók egyértelműen szükségesnek tartják (öt fokú skálán értékelve) a differenciált módszerek alkalmazását ($\bar{x}=4,22$; $s=0,78$). Kimutatható az is, hogy az integráló ($\bar{x}=3,44$; $s=0,97$) és nem integráló ($\bar{x}=3,43$; $s=0,95$) csoportokat tanítók szinte azonos arányban elkötelezettek a differenciálás iránt. Hogy ez valóban így van-e, arra a konkrét módszerek alkalmazásának gyakorisága utal.

A kérdőív által felsorolt 4 klasszikus munkáltató és 12 hagyományos, illetve újszerű ismeretközlési módszer közül – melyekből legfeljebb az öt leggyakrabban alkalmazottat volt lehetőség megjelölni –, a megkérdezettek valamennyit választották, mint általuk gyakran alkalmazott tanórai eljárást, de különböző mértékben.

A tanulók foglalkoztatásának munkaformái közül leggyakrabban az *egyéni munkát* preferálják, de a minta közel felére a frontális oktatás is jellemző. Ezek mellett a *páros* és a *csoportos tanulás* is viszonylag kedvelt munkaforma (2. ábra). Az adaptív oktatás fogalmi meghatározása és az egyes munkaformák népszerűsége között lényeges összefüggés nem volt kimutatható, ami arra enged következtetni, hogy az elméleti tájékozottság gyakorlatban való leképeződése nem történik meg maradéktalanul (v.ö. Kárpáti, 2008, p. 210).

Az integrált oktatásban való részvétel mértéke azonban a módszerek preferenciáit befolyásoló tényezőnek bizonyult, de feltételezésünk inverze teljesült. Akik csak integráló osztályokkal foglalkoznak, azok ritkábban alkalmazzák a csoportos tanulást, mint a kizárólag többségi diákokat tanítók ($\chi^2(1)=10,99$; $p=0,001$). A *frontális oktatás* az integráló osztályokban tanítók közt népszerűbb, míg a nem integráló osztályokban a megkérdezettek – bevallásuk alapján – nem élnek ezzel a munkaformával ($\chi^2(1)=91,00$; $p=0,000$).

A vizsgálati eszköz által felsorolt módszerek (2. ábra) közül a *tanári magyarázatot*, a *tanári kérdést*, a *kooperatív tanulást* és a *házi feladatot* külön-külön a mintának legalább a harmada helyezi előtérbe. Legkevesebben a *fordított ötletviharral*, a *tanári elbeszéléssel* és az *ötletbörzéssel* szimpatizálnak.



2. ábra. Egyes módszerek alkalmazásának gyakorisága (%; N=178)

A módszerválasztást az integrált oktatásba való bevonódás mértéke több ponton is befolyásolja. Azok a pedagógusok, akik kizárólag többségi osztályokban tanítanak, gyakrabban alkalmazzák a *kooperatív tanulási formákat*, mint az integrált keretek között is tanítók ($\chi^2(2)=11,41$; $p=0,003$); a *fogalomtérkép készítése* viszont azokra jellemzőbb ($\chi^2(2)=8,19$; $p=0,017$), akik csak integrált csoportokkal foglalkoznak.

Az egyes tanulócsoporthalmazokban eltöltött tanítási óraszám-átlagokat alapul véve megállapítható, hogy akik magasabb óraszámokban foglalkoznak többségi tanulókkal, azok körében a *csoportos tanulási forma* kedveltebb ($t(176)=2,083$; $p=0,039$), ugyanakkor háttérbe helyezik a *tanári magyarázat* módszerét ($t(176)=-2,403$; $p=0,017$). Akik viszont több órát tartanak SNI tanulókat integráló csoportokban, kevésbé preferálják a kooperatív tanulást ($t(176)=2,300$; $p=0,023$).

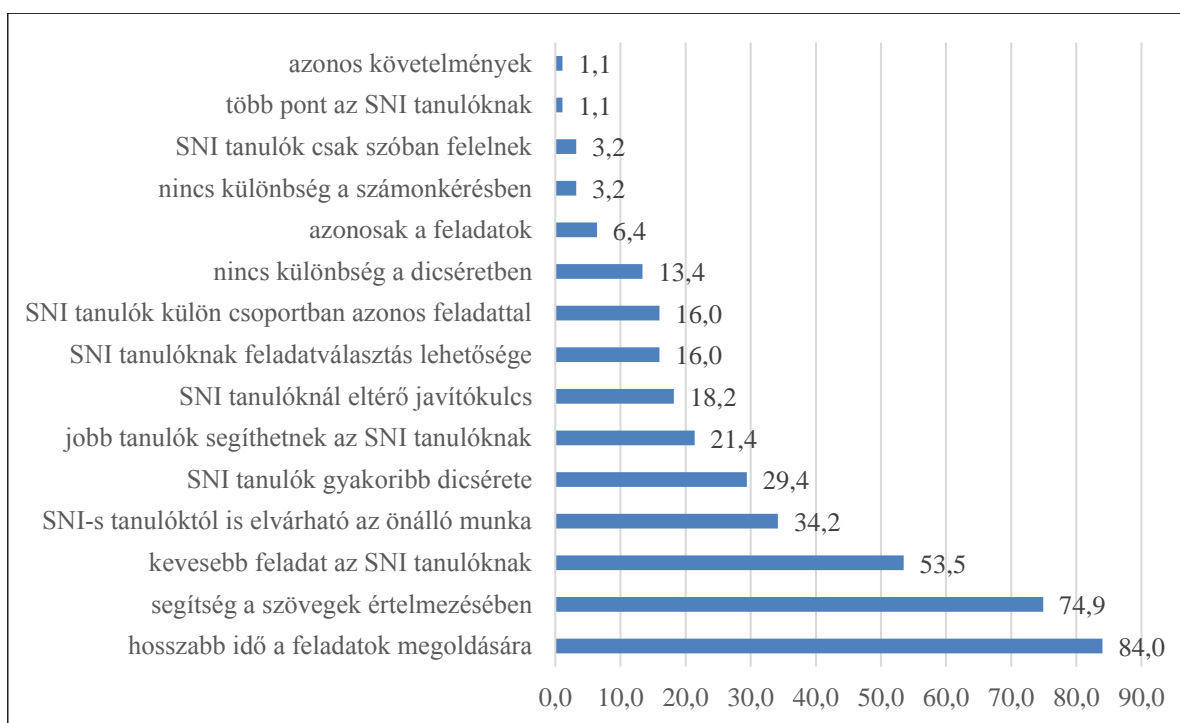
A kérdésre, hogy milyen mértékben használják/használnák a kollégák ugyanazokat a módszereket az integrált és a többségi osztályokban, a kitöltők közel azonos arányt jelöltek meg egy ötfokú skálán ($\bar{x}=3,17$; $s=0,95$). A részmintákat egymással összevetve szignifikáns különbséget nem találtunk. A heti óraszámok alapján azonban kimutathatóvá vált, hogy akik magasabb óraszámokban tanítanak integrált csoportban, azok számára szimpatikusabb az azonos módszerek alkalmazása a kétféle összetételű tanulócsoporthalmazban ($F=5,466$; $df_1=1$; $df_2=176$; $p=0,021$, $R^2=0,025$).

5.3 Ellenőrzési-értékelési stratégiák

Az SNI és a többségi tanulók teljesítményének ellenőrzése, értékelése terén – adataink szerint – más-más eljárásokat alkalmaznak/alkalmaznának a válaszadók ($\bar{x}=3,53$; $s=1,11$). A válaszadás itt is ötfokú skálán történt.

Mivel az egyes alcsoportok közötti különbség mintánkban – e téren – nem szignifikáns, bizonyítást nyert, hogy az integrációval való érintettség mértéke az ellenőrzési-értékelési stratégiákat jelentősen nem befolyásolja, ami szintén további kutatási irányokat körvonalaz.

Kutatási eszközünkkel 15 lehetséges alternatívát felkínálva arra is rákérdeztünk, hogy milyen vonatkozásban azonosak, illetve eltérők az alkalmazott ellenőrzési-értékelési stratégiák az egyes tanulócsoporthoz tartozók között. A megkérdezettek átlagosan 3,9 választ jelöltek ($s=1,62$; minimum: 0, maximum: 9). Legtöbbször *hosszabb időt* biztosítanak az SNI tanulóknak a feladatok megoldására, vagy eleve *kevesebb feladatot* adnak/adnának nekik és/vagy segítenének azok *szövegének értelmezésében*. Válaszadóink harmada ugyanakkor úgy véli, hogy a sajátos nevelési igényű a tanulóktól is *elvárható az önálló munkavégzés* (3. ábra).



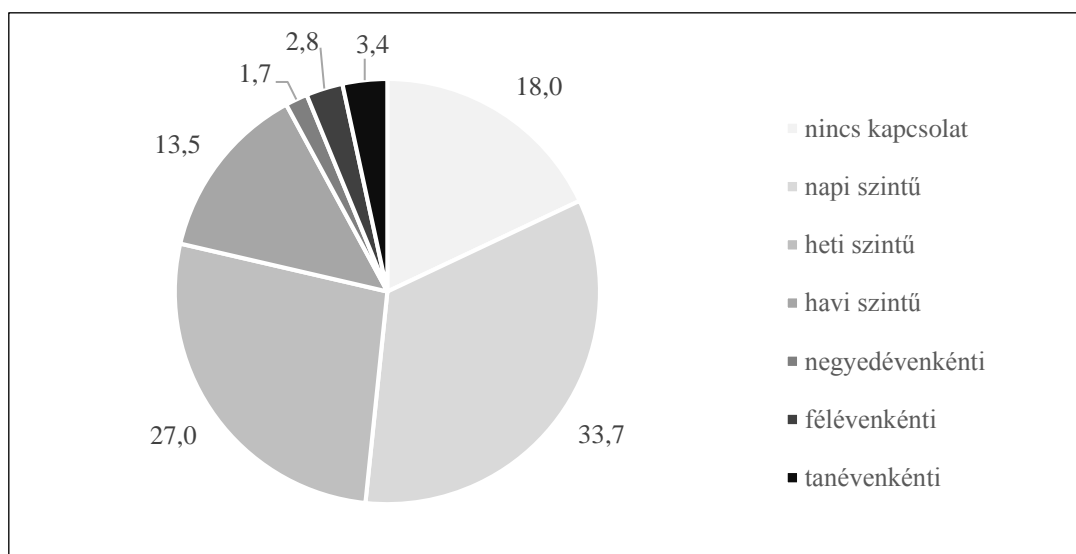
3. ábra. Az értékelésben megmutatkozó azonosságok és eltérések (%; N=178)

A megkérdezettek ellenőrzés-értékelésről alkotott véleményét *a kizárólag szóban történő számonkérés* terén befolyásolja a tanulócsoporthoz tartozók összetétele. Ezt a megoldási módot azok a pedagógusok nem preferálják, akik jelenleg nem foglalkoznak SNI tanulókkal ($\chi^2(1)=3,91$;

$p=0,048$). Akik viszont magasabb óraszámban tanítanak integráló csoportban, azokra jellemzőbb a *szóbeli feleltetés* ($t(176)=2,055$, $p=0,041$). Ugyanakkor a többségi osztályokban több órát tanítók kevésbé engednék meg, hogy az SNI tanulók választhassanak a felkínált feladatok közül ($t(176)=-2,599$; $p=0,010$). Ezzel összhangban pedig egyetértenek azzal, hogy *azonos feladatokat kell adni az SNI és nem SNI tanulóknak* ($t(176)=2,961$; $p=0,003$). Válaszaikból a sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos nem teljeskörű tájékozottságra következtetünk.

5.4 Szakmai kapcsolatrendszer

A nyilatkozók 81,3%-a elmondása szerint a vele azonos munkahelyen dolgozik gyógypedagógus, így a szakmai kapcsolattartás lehetősége az intézményen belül is megoldható. A kapcsolatfelvétel gyakorisága értelemszerűen szorosan össze is függ ezzel ($\chi^2(6)=70,16$; $p=0,000$). A megkérdezetteknek több mint fele *napi* vagy *heti szinten* beszélget gyógy-, illetve fejlesztőpedagógussal, ami az SNI tanulókkal való foglalkozás mértékétől független (4. ábra). A kapcsolattartás célja tehát nem a sajátos nevelési igényekhez alkalmazkodás iskolai minőségének javítása.



4. ábra: Szakmai kapcsolatfelvétel gyakorisága (%; N=178)

A szakmai kapcsolattartás területeire vonatkozó kérdésekre a válaszadók hatoda (16,3%) semmilyen együttműködési formát nem említett. A többiek átlagosan három területet jelöltek ($\bar{x} = 2,85$; $s=1,875$), és mindössze egy válaszadó volt, aki az előre megadott nyolc terület mindegyikét kiválasztotta az űrlapon.

Adataink alapján megállapítható, hogy gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus segítségét leginkább azért igénylik a pedagógusok, hogy jobban megértsék az SNI tanulók személyiségjegyeit és megfelelő oktatási módszereket tudjanak alkalmazni fejlesztésük érdekében (5. ábra).



5. ábra. Szakmai kapcsolattartás területei (%; N=178)

Érdekes viszont, hogy az integrált oktatásba való érintettség mértéke a csak többségi tanulókat tanító részminta számára jelent erőteljesebb igényt szakmai kapcsolattartásra ($\chi^2(1)=5,969$; $p=0,015$). Az általuk legfontosabbnak tartott együttműködési terület az SNI tanulók értékelése. Az egyes tanulócsoport-típusokban tanított heti óraszámok tekintetbevételével kimutattuk, hogy akik több órát tartanak többségi osztályokban, azok – érthető módon – kevésbé igénylik az SNI tanulók személyiségjegyeinek megbeszélését ($t(176)=2,454$; $p=0,015$) speciálisan képzett szakemberrel.

6. Összegzés

Vizsgálatunkkal azt kívántuk feltárni, hogy érzékelhető-e a sajátos és nem sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének évtizedes gyakorlata a pedagógusok integrációra irányuló szemléletének változásában, illetve alkalmazzák-e és milyen módon az integrációhoz szükséges pedagógusi kompetenciákat napi tanítási gyakorlatukban.

Hipotéziseink igazolása érdekében 178 gyakorló pedagógus véleményét elemeztük négy területen: az integráció megítélése, a tanórán alkalmazott oktatási módszerek, a tanulói értékelés stratégiái, valamint a speciálisan képzett szakemberekkel való kapcsolattartás terén.

Azon feltevésünk (H1.), miszerint az osztályaikban SNI tanulókat is tanító pedagógusok véleménye az integrált oktatásról jelentős pozitív eltérést mutat az ilyen feladatokat nem végző pedagógusok meggyőződésétől, csak részben igazolódott. Ebből arra következtethetünk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók intézményi szinten vállalt integrációjával az intézmények pedagógusai másfél évtizeddel annak előírását követően sem azonosulnak maradéktalanul, ami pedig azzal a veszéllyel járhat, hogy a SNI tanulók befogadása nem jár együtt tanulási igényeik kielégítésével.

Feltételeztük (H2), hogy a megkérdezettek ismerik az adaptív oktatás elveit és módszereit, de azok alkalmazása tanítási gyakorlatukban az integrált oktatásban való részvétel mértékétől függ. Hipotézisünk első, a szakmai tudásra vonatkozó része mintánkon igazolható, de a második rész, mely szerint a differenciáló módszerek gyakorlatban alkalmazása függ az integrációban való részvétel mértékétől, csak néhány esetben volt kimutatható. Úgy tűnik, hogy a tanulói összetétel kevésbé van hatással a preferált módszerekre.

A tanulói teljesítmények értékelése neuralgikus pontja az oktatásnak. Kutatásunk előtt azt gondoltuk (H3), hogy ennek választott stratégiái attól függően változnak, hogy tanít-e valaki SNI tanulókat, vagy sem. Vizsgálatunk során tapasztaltuk, hogy a kizárólag integráló osztályokban tanítók változatosabb értékelési formákat említenek ugyan, de az érintettség mértéke ezeket szignifikánsan nem befolyásolja. Hipotézisünk tehát mintánkon nem bizonyult igazolhatónak.

A SNI tanulók oktatásával összefüggő pedagógiai dilemmák feloldásában a szakmai (szakmaközi) kapcsolatok (H4) igazoltan (Papp, 2002; Réthy, 2002; Schiffer, 2013; Réthy, 2013) hatékony megoldásokhoz vezetnek. Ezért feltételeztük, hogy az integrációban nem érintettek szakmai kapcsolatrendszere speciálisan képzett kollégákkal szignifikánsan gyengébb, mint az integrációval érintetteké. Ennek azonban elemzésünk révén éppen az ellenkezője igazolódott. Az integrált oktatásban való érintettség mértéke a csak többségi tanulókat tanító rész minta oldaláról erőteljesebben kifejezett igényt jelent szakmai kapcsolattartásra. A kapcsolattartás célja tehát – adatainkra támaszkodva – nem a sajátos nevelési igényekhez alkalmazkodás iskolai minőségének javítása.

Kutatásunk relatíve kis mintája (178 fő) a válaszadói önkéntességgel és a fókuszterületek számával nem kompenzálható, és bizonyára torzítja is a valóságot, ezért különösen indokolt a téma szélesebb körű és mélyebb feldolgozása.

BIBLIOGRÁFIA

- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlata.* Budapest: OKKER Kiadó.
- Csapó, B. (2003). Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13. évf. 8. sz. pp. 102–117.
- Kárpáti, A. (2008). Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas, K., Köllő, J. és Varga, J. (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*, (pp. 193–217.) Budapest: ECOSTADT.
- M. Nádas, M. (2006). A differenciálástól az adaptivitásig. *Fejlesztő Pedagógia*, 17. évf. 6. sz. pp. 4–8.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 1. évf. 4. sz. pp. 21–33. [online] http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdf [2016.07.22.]
- Papp, G. (2002). Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 2. sz. pp. 159–178.
- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában (Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései). *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. sz. pp. 281–300.
- Réthy, E. (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere.* Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Schiffer, Cs. (2013). *A fejlődésközpontú didaktika alapjai.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. In: Digitális Tankönyvtár [online] http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_fejlodeskozpontu_didaktika_alapjai/TANANYAG/01_0.html .[2016.07.21.]
- Tóth, E., Csapó, B. és Székely, L. (2010). Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben (Egy longitudinális vizsgálat eredményei). *Közgazdasági Szemle*, 57. évf. szeptember pp. 798–814.

N. TÓTH, ÁGNES – SIMON, KATALIN
INCLUSIVE THEORY IN INTEGRATIVE PRACTICE

The framework of integrated education at schools in Hungary has been operating since 1989. At first it was optional for schools, later it became more and more popular especially because of the Public Education Law of 2003 (LXI.) which stopped the “unjustified separation” of students. Integrated study groups represent a high level of student-heterogeneity to which teachers have to adjust in order to teach them. The goal of our research is to explore the effects of “inclusion” in pedagogical practice at present and how unified their view on this topic is. In order to reach this we analysed the opinion of 178 practising teachers about integration, methods applied in class, assessment of students and contact with specially trained professionals. According to our data, the different levels of participation in teaching integrated study groups is not necessarily followed by a different approach.

NAGY ZSUZSA¹ – MÜLLER ANETTA² – BÁCSNÉ BÁBA ÉVA³ – BÍRÓ MELINDA⁴ –
PUSZTAI GABRIELLA⁵

A differenciálás mérése a testnevelésben az atlétika tanítási egység alatt

Ahhoz, hogy az iskolai testnevelésben az oktató-nevelő munka hatékonyságát növelni tudjuk, érdemes keresni azokat a fejlesztési lehetőségeket, melyek elősegíthetik a jövőbeli hatékonyságot. A tanulmány felhívja a figyelmet a differenciálás fontosságára és lehetőségére az individualizált oktatásban és értékelésben, a tanulók közti különbségek figyelembevételével. Az általunk kidolgozott, pulzusmérésen alapuló módszer objektíven támasztja alá a csoportbontást, ezzel együtt a differenciálást a testnevelésórán a különböző képességek, fizikai állapotok szem előtt tartásával. A mérés közvetlen célja, hogy bizonyíthatóvá váljon a testnevelés objektív értékelése és tervezhetősége. Az általunk modellált új módszer képet ad az órán az adott tanuló terhelhetőségéről, állóképességi állapotáról (egyénre szabottan), valamint megkönnyíti a tanulók értékelését, segít igazolni az oktatási módszer hatékonyságát.

1. Bevezető gondolatok

Vannak irodalmak, melyek a testnevelés tanítását tanterveméleti vizsgálatokkal (Hamar, 2012) elemzik, vagy módszertani megközelítésből vizsgálják (Simon–Kajtár, 2013; Hamar, 1999; Bíró és Salvára, 2005; Simon, 2015; Bíró, 2015).

A WHO (2010) ajánlást fogalmaz meg a mindennapi testmozgásra, annak intenzitására. Az intenzitás mérésének egyik eszköze lehet a pulzusmérés (Müller–Rác, 2011).

Számos kutatás foglalkozik a tanár-tanuló interakciókkal a testnevelésben, ezen belül is kiemelten azzal, hogy milyen hatékony oktatási stratégiák segítségével lehetne növelni a tanulók fizikai aktivitási szintjét (McKenzie és mtsai, 2000; Bass és Martin, 2013), hiszen a testnevelés hatékonyságának egyik mérője a tanulók fizikai aktivitása (Slingerland és Borghouts, 2011). Mindez a tanár-tanuló tevékenység változását és az oktatási eszközök szerepének fontosságát jelentheti (Bevans és mtsai, 2010). Ahol a tanárok hatékonyan tervezik meg az órát, differenciálnak, csökken a szervezésre fordított idő, és nő a tanulói aktivitás

¹ Debreceni Egyetem, nagizsuzsa@gmail.com

² egyetemi docens; Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Vidékfejlesztés, Turizmus- és Sportmenedzsment Intézet; muller.anetta@econ.unideb.hu

³ egyetemi docens; Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Vidékfejlesztés, Turizmus- és Sportmenedzsment Intézet; bacsne.baba.eva@econ.unideb.hu

⁴ egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Sporttudományi Koordinációs Intézet, biro.melinda@econ.unideb.hu

⁵ prof., egyetemi tanár; Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet; pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

(McKenzie és mtsai, 2000). A tanárok megfelelő gyakorlati időt biztosítanak a tanulóknak, csökkentve a várakozási időt (Rink és Hall, 2008; Silverman, 1991). A hatékony kommunikáció és a visszacsatolás minősége ugyancsak segíti a tanulói megértést, a végrehajtás minőségét (Rink és Hall, 2008).

2. A differenciálás értelmezése

A *differenciálás* szó jelentése különbségtéves. Az egyén sajátosságára tekintettel lévő fejlődés és fejlesztés lehetőségeinek biztosítását jelenti. A tanulók ugyanis nem egyformák, sem a fizikai állapotot és tudást, sem a motoros képességeket, sem a teljesítményt jelentős mértékben meghatározó társadalmi háttér tekintetében (Evans, 2006; Kovács, 2016), így az azonos tartalmak és eljárások különböző mértékben hatnak fejlesztően számukra.

A differenciálás több szempont szerint történhet. Alkothatunk heterogén és homogén csoportokat. Kutatásunk szempontjából mi a csoportszintű homogén csoportokat alkalmazó differenciálást használtuk. Teljesítmény (pulzusónák) alapján hasonló tudású (azonos pulzustartományba eső) csoportokat hoztunk létre.

3. A differenciálás és a tanulásszervezés

A testnevelés tanításmódszertani alapelvei szerint: a tanulásszervezés technikái illeszkedjenek a tanulók egyéni képességeinek fejlesztéséhez, alkalmazkodjanak a különleges bánásmódot igénylő, sajátos igényű tanulók nevelési-oktatási feladatainak ellátásához, a tehetséges tanulók fejlesztéséhez, továbbá segítsék az együttműködést és a tanulási esélyek egyenlőségét. Több tanulmány is rávilágít, hogy a szervezési feladatok, a csoportok áttekintése, a tanulók differenciált kezelése az egyik legnehezebb feladata a testnevelőknek (Bertone és mtsai, 2003; Toren és LLiyan, 2008; Sáenz-López és mtsai, 2011).

Az osztálylétszámok növekedése, az egyre több egyéni bánásmódot igénylő tanuló megjelenése a testnevelésórán, illetve az integráció olyan problémákat vet fel, melyekre a testnevelők nem érzik kellőképpen felkészülve magukat (Hill és Brodin, 2004; Hardin, 2005; Klavina és Block, 2007; Martin és Speer, 2011). Az integráció és a differenciálás nehézségei a tanári kiégést is erősítik. A differenciált oktatásban részt vevő gyermekek foglalkoztatása terhet ró a tanárookra, hiszen alkalmazkodniuk kell a tanulók speciális szükségleteihez, a különböző képességekhez, eltérő tudásukhoz, mindezt úgy, hogy az osztály minden egyes tagjáról gondoskodjanak.

Ezek a „kihívások” egyre hatékonyabb szervezési feladatot követelnek meg a testnevelőktől annak érdekében, hogy a nehezített feltételek ellenére is megmaradjon az oktatásra fordított idő, és megvalósuljon a sokoldalú személyiség- és képességfejlesztés.

4. IKT alapú, tanulói pulzusz mérésen alapuló teljesítményértékelés

A modern technikai eszközök használatával szemben kialakult negatív hozzáállás, mely szerint hozzájárulnak a mozgásszegény életmód és a népbetegségek kialakulásához (Proctor és mtsai, 2003), változóban van. Napjainkban a modern technikának az iskolai testnevelésben való alkalmazása, szerepváltozása figyelhető meg. Az egészség megőrzésének, a fizikai aktivitás támogatásának, a teljesítmény objektív mérésének eszközeként szolgálnak. Egyre több kutató emelik ki manapság a hasznosságukat és alkalmazhatóságukat az egészségmegőrzésben, az egészséges életmódra való nevelésben, a rehabilitációban és a testnevelésben (Papastergiou, 2009; Trout és Christie, 2007; Liebermann, 1997).

A pulzusz mérő órák és a lépésszámlálók a fizikai aktivitás növelésének egy lehetséges eszközei a testnevelésben és a szabadidős tevékenységben (Dunn–Tannehill, 2005; Kirkpatrick és mtsai, 1997). Testnevelésórai megjelenésük az 1990-es évek közepétől figyelhető meg. Mindkét eszköz hatékonyan alkalmazható a fizikai aktivitás célzónáinak megállapításához és a munkapulzus meghatározásához, ami az egyéni oktatást segíti (Woods és mtsai, 2008; Kirkpatrick és mtsai, 1997).

A vizsgálatok leginkább a fizikai aktivitás mérésére koncentrálnak, de az iskolai alkalmazásuk pedagógiai előnyeként említik az egyéni célok kitűzését és az önellenőrzést (Lubans és Morgan, 2008). A testnevelőtanárok úgy vélik, hogy a teljesítmény mérésére és a technikaelemzésre szolgáló modern technológiák lehetővé teszik a tartalmasabb individuális tanítást-tanulást (Woods és mtsai, 2008).

5. Kutatásunk célja

A testnevelés oktatásában a differenciálásnak nagyobb hangsúlyt kell kapnia. Ehhez objektív módszerekre és az azt alátámasztó eszközökre van szükség. A bizonyítható differenciáláshoz új mérési rendszer kidolgozására van szükség, melynek eredménye adaptálható más mérések kiegészítéséhez.

Kutatásunk célja egy olyan IKT alapú, tanulói pulzusmérésen alapuló rendszer bemutatása, amely objektíven alátámasztja a csoportbontást, ezzel együtt a differenciálást a testnevelésórán a különböző képességek, fizikai állapotok figyelembevételével.

A differenciálás egyben lehetőséget jelent az optimális teljesítményadagolásra.

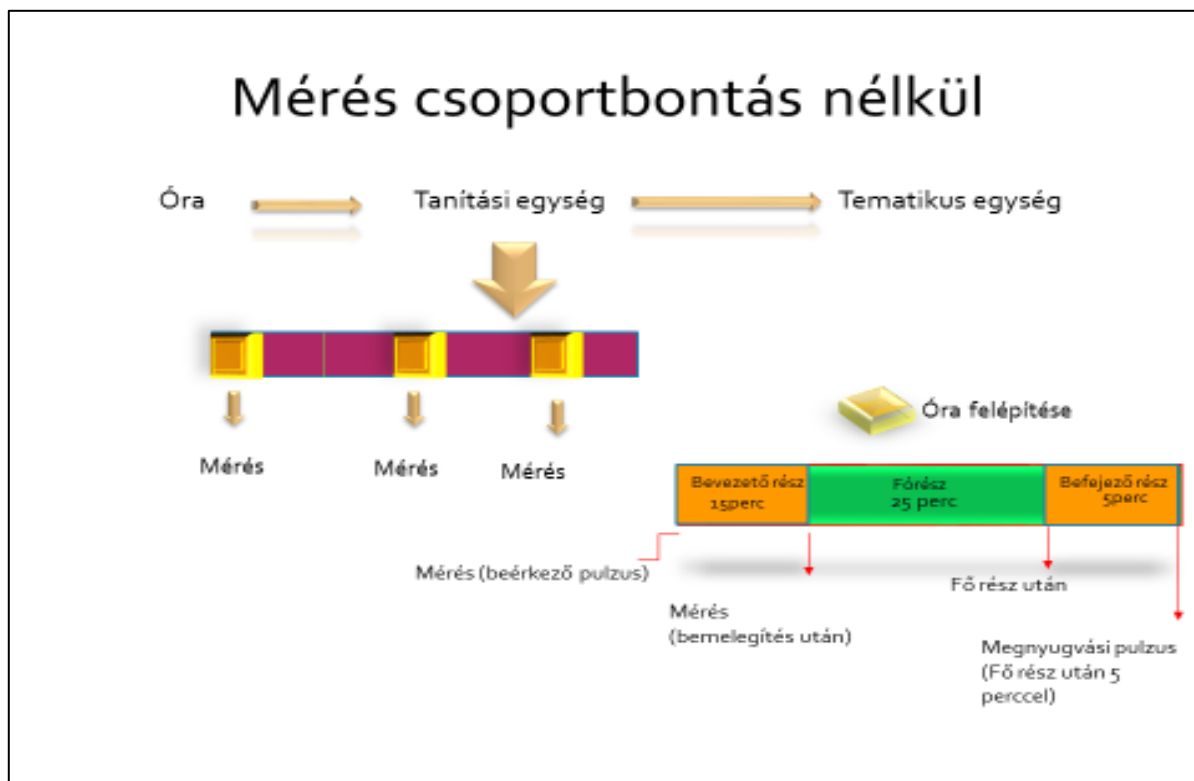
A tanulmány az atlétika tanítási egységén belül, a tanulók közti különbségek figyelembevételével a differenciálás fontosságára és lehetőségére fókuszál az individualizált oktatásban és értékelésben, a kidolgozott pulzusmérésen alapuló módszer segítségével. Az óra egységes intenzitásának eléréséhez csoportbontást alkalmaztunk az eltérő terhelhetőségű tanulóknak. Meghatároztuk az intenzitást, melynek eléréséhez a különböző képességű tanulókból álló csoportok eltérő feladatokat kaptak. A kutatás bizonyítja a módszer eredményességét.

6. Vizsgálat I.

A tanulókat nemenkénti bontásban vizsgáltuk. Vizsgált személyek 15–16 éves fiúk. Kiválasztottuk a tematikus egységek közül az atlétika tanítási egységét (téma: flop magasugrás technikai elsajátítása).

A mérés a következőképpen történt:

A tematikus egységet felépítő tanítási egységet vettük alapul. A tanítási egységet képző órák közül az elsőt (új ismeretet közlő óra), majd a finom koordinációs szakaszt és a szummatív értékelés előtti órát mérjük. Az órán négy mérés történik. A beérkezési pulzus (a tanulók terhelés nélküli aktuális pulzusa az óra megkezdésekor), a bemelegítés utáni pulzus, a főrész utáni pulzus és a főrész után 5 perccel mért pulzus (*1. ábra*).

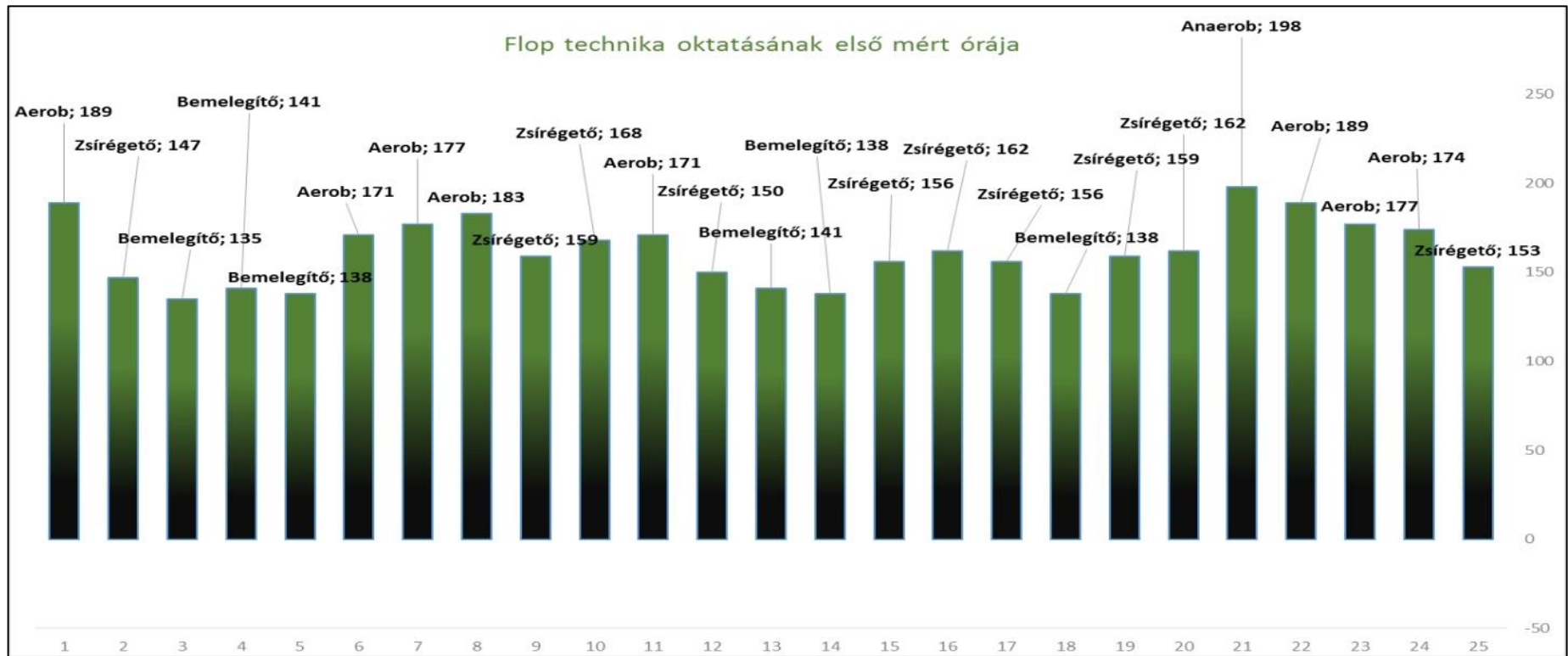


1. ábra. A mérés metódus

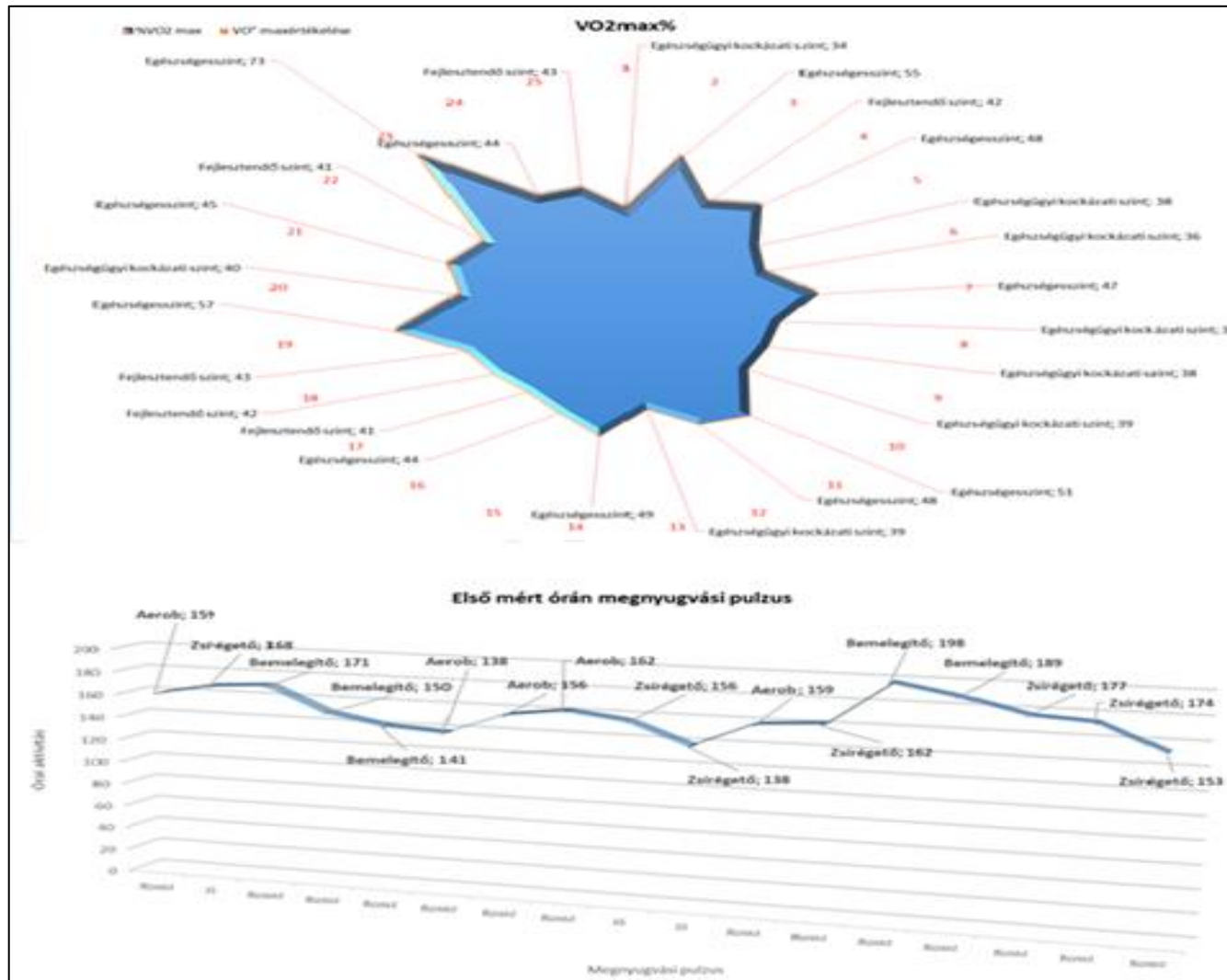
Az első egységben azonos terhelés mellett végeztünk a feladatokat a diagnosztikus értékeléshez. Ennek eredménye adta a csoportbontás szükségességének létjogosultságát.

Az első mért órán kapott eredményekből megállapítható, hogy a tanulók 24 %-a nem lépett ki a komfortzónából (50–55 %-os intenzitásra utal) 40 %-a zsírégető (56%–70 %-os intenzitást jelent), 32%-a aerob zónában (70%-nál nagyobb intenzitás) dolgozott (2. ábra).

Azonban már itt meg kell vizsgálni a megnyugvási pulzust; az óra időtartamához viszonyítottunk, így a pulzusszámot a $HR_{arrive}+20$ képlettel kaptuk meg. Ez alapján összevethettük az órai munka és a megnyugvási pulzus értékét, ebből megkaptuk az aktuális fizikai állapotukat a vizsgált órán, ami a csoportbontás alapjául szolgál (3. ábra).



2. ábra. Az első atlétika órán mért értékek (új ismeretet feldolgozó óra)



3. ábra. Az első atlétikaórán a megnyugvási pulzus alakulása és a VO2max% (új ismeretet feldolgozó óra)

7. Hipotézisek

Az új módszerrel lehetővé válik a tanulók hiányosságainak felmérése és fejlődésük folyamatos mérése.

A tematikus egységek hatékonyságának pontos feltérképezése megkönnyítheti az ezen egységekből felépülő tanmenetet és az oktatási módszert, valamint a tananyag-feldolgozás metodológiai megalapozását.

8. Minta

Ennek alapján a csoportbontás a következő szempontok figyelembevételével történt: az órai aktivitás ellenőrzése (melyik pulzuszónába került a tanuló) és az egységes pihenési idő elteltével a megnyugvási pulzusa milyen értéket mutatott, illetve a VO_{2max} % eredményének bevonásával (3. ábra).

Ez alapján három csoportba soroltuk az osztályt:

1. csoport: magas volt a pulzusértéke; vagy zsírégető, vagy aerob zónába került ugyanazon feladatok elvégzése után, és a megnyugvási pulzusértéke rossz eredményt mutatott,
2. csoport: bemelegítő zónában működött, de a megnyugvási pulzusértéke rossz eredményt mutatott;
3. csoport: nem lépett ki a komfortzónából, és a megnyugvási pulzusértéke a mért órákon jó eredményt mutatott.

9. Vizsgálat II.

A következő órán az ismeretek rögzítése (finom koordinációs szakasz) történt, de már csoportbontással. Minden csoportból három fő kapott pulzusmérő pántot (polar system), ami folyamatos feedbackként rögzítette másodpercenként a tanulók pulzusát $H_{max}\%$ ⁶-os, illetve $HRR\%$ ⁷ formában. Minden órán előre meghatározott aktivitást (zónákban megadva) szeretünk

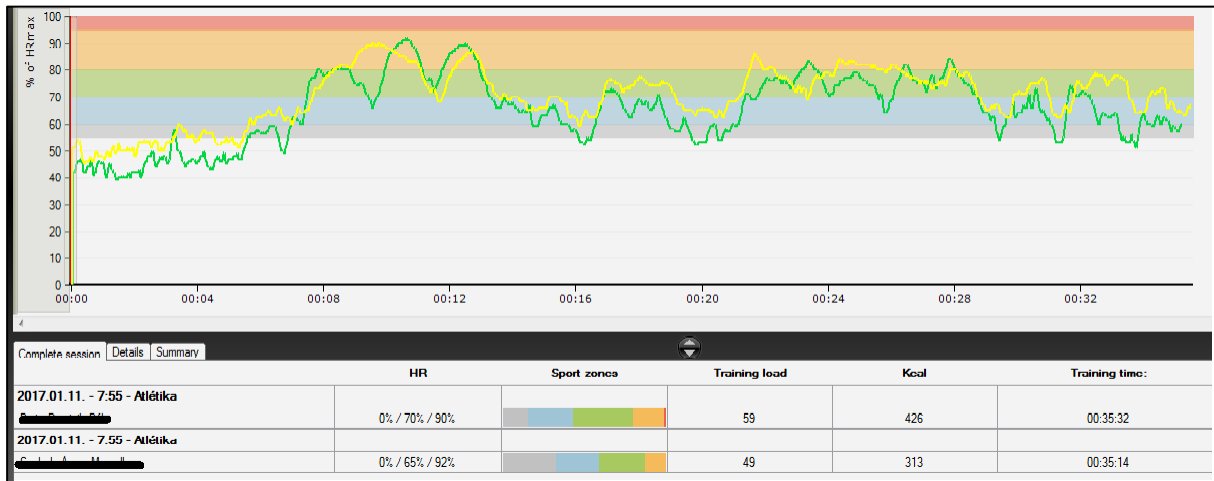
⁶ Sportzónák számítási alapjaként a maximális pulzusszámot választjuk, akkor a zónák a tanulók maximális pulzusának valahány százalékában határozhatók meg. Így a zónák – mivel a résztvevő egyéni maximális terhelhetőségén alapulnak – személyre szabottak lesznek. Ugyanakkor minden tanulóra ugyanazok az intenzitási százalékok fognak vonatkozni.

⁷ A $HRR\%$ (terhelés-tartalék %-a) Ennél a számítási módnál a zónák kiszámításának alapja az egyes csapattagoknál megadott határértékek lesznek. Minden tanulónál lesz egy felső határérték (anaerob küszöb) és egy alsó határérték (aerob). A terhelés-tartalék a tanulók nyugalmi és maximális pulzusa közötti különbség.

volna elérni. Ezen az órán a kitűzött zóna a minimum zsírégető vagy aerob, vagyis 60%–80%-os intenzitás elérése a cél.

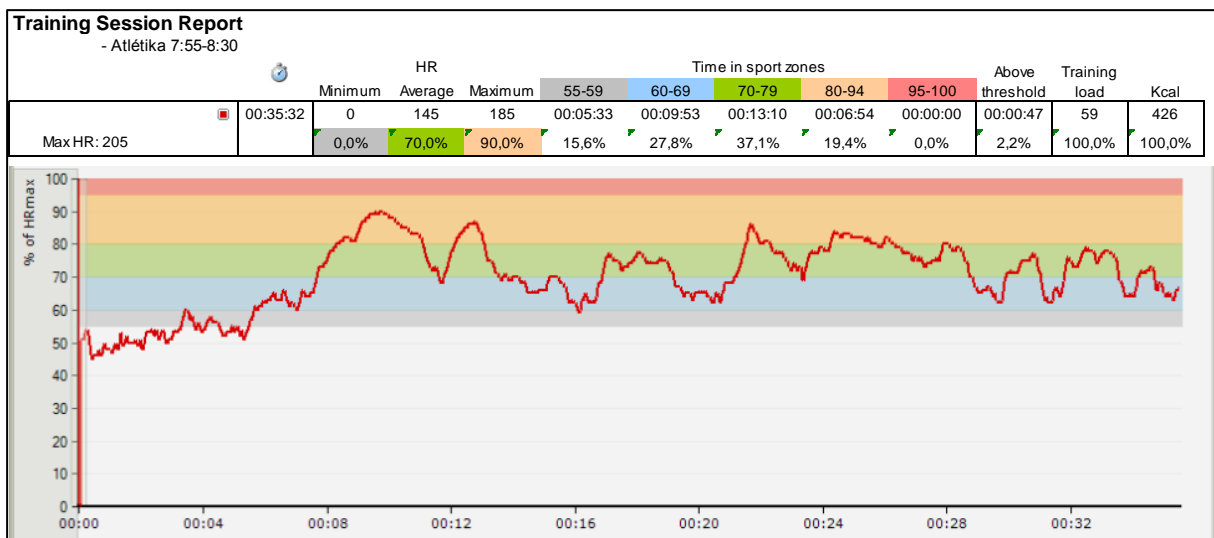
A csoportokból kiválasztottunk két, illetve három tanulót, akik eredményével bizonyítjuk a csoportbontás, illetve az általunk felvázolt differenciáló módszer hatékonyságát.

A legkevésbé terhelhető csoport gyakorló órán elért teljesítménye a következő volt (4. ábra):



4. ábra. A második atlétikaórán a legkevésbé terhelhető csoport mért órai aktivitása (finom koordinációs szakasz)

A tanulók elérték a kitűzött intenzitást, miközben a mozgás végrehajtása nem csorbult. Ha tüzetesebben megvizsgáljuk, láthatjuk, hogy a kiválasztott tanuló a kitűzött zónában közel 20 percet töltött 60%-nál magasabb intenzitással. A maximális pulzusához képest a legmagasabb pulzusa 90%-a volt. Átlagpulzusa az óra nagyobb részében 145, vagyis 70%-os (5. ábra).

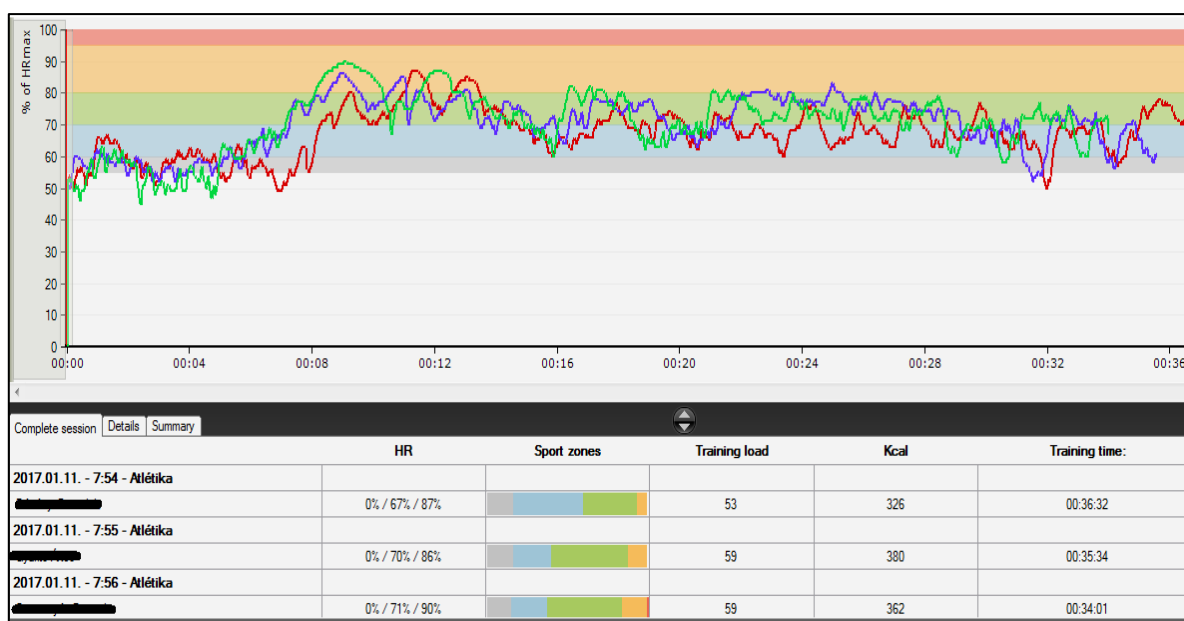


5. ábra. A második atlétikaórán a legkevésbé terhelhető csoportból kiemelt tanuló mért órai aktivitása (finom koordinációs szakasz)

Forrás: Polar System mérése alapján saját szerkesztés

Megállapíthatjuk, hogy az általunk modellált, differenciálást segítő módszer ebben a csoportban sikeres volt az elvárt intenzitás eléréséhez. A következő csoport az általánosan terhelhető csoport. A pulzsmérő övvel rendelkező tanulók órai aktivitásának előre kitűzött célja itt is 60%-tól felfelé került meghatározásra, hiszen az a célunk, hogy minden csoportnak azonos, ám más „úton” megközelítendő célt határozzunk meg. Tehát a csoport a feladatok nehézségében és intenzitásában tér el a kevésbé és a legterhelhetőbb csoporttól.

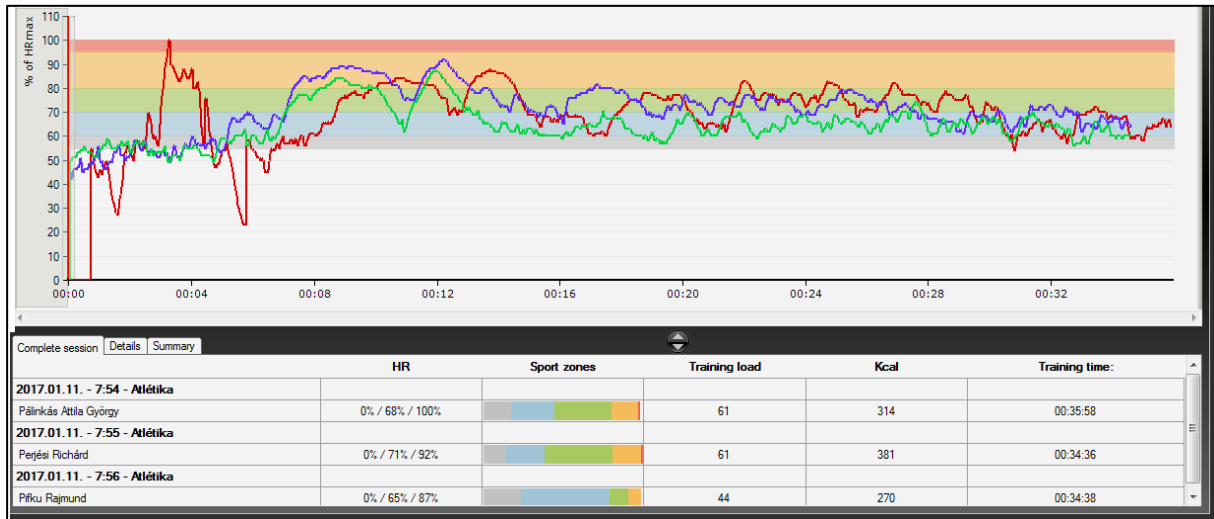
Az ebbe a csoportba tartozó tanulók aktivitása elérte a kitűzött célt (6. ábra)



6. ábra. A második atlétikaórán az általánosan terhelhető csoport mért órai aktivitása (finom koordinációs szakasz)

Forrás: Polar System mérése alapján saját szerkesztés

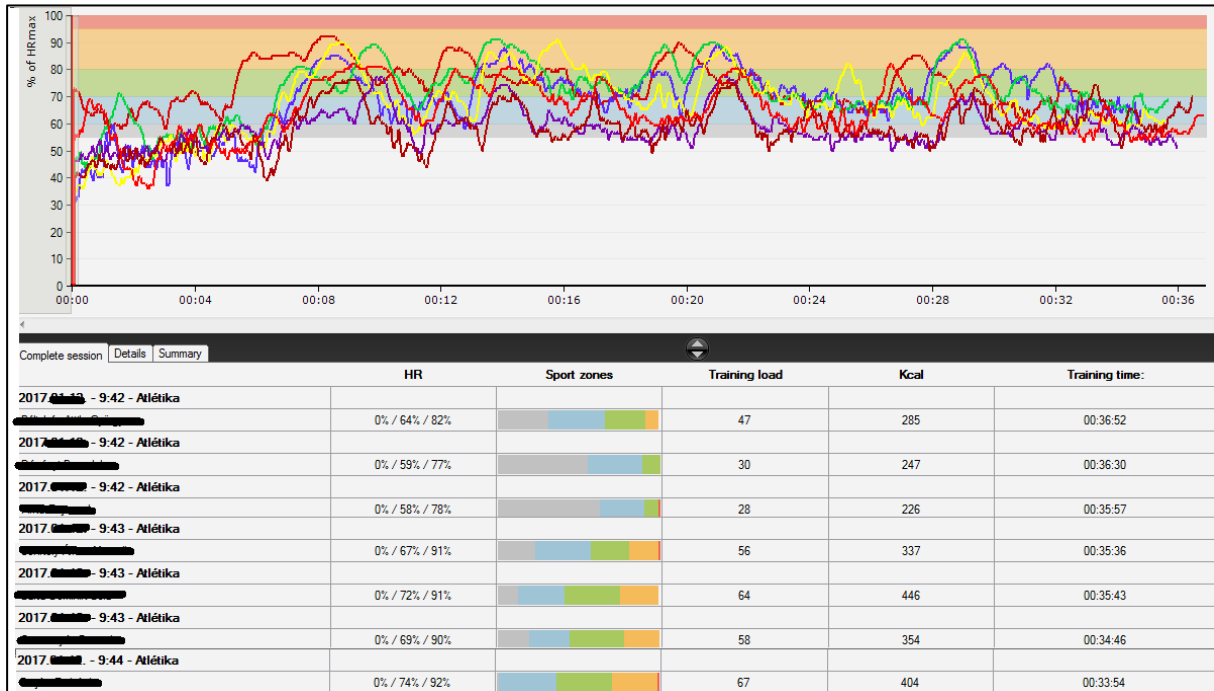
A harmadik csoport, a legintenzívebben terhelhető tanulók számára is megfelelő volt a végeztetett feladatok többsége (7. ábra).



7. ábra. A második atlétikaórán a legintenzívebben terhelhető csoport mért órai aktivitása (finom koordinációs szakasz)

Forrás: Polar System mérése alapján saját szerkesztés

A következő mért óra a szummatív értékelés előtti órán történt. Az intenzitás meghatározása itt is a legalább zsírégető zónában történő aktivitást kívánta. A három csoport közel minden tagja elérte a kitűzött célt a saját csoportjának meghatározott feladatok végrehajtásával (8. ábra).



8. ábra. Az utolsó mért atlétikaórán a három csoport órai aktivitása (szummatív értékelés előtti óra)

Forrás: Polar System mérése alapján saját szerkesztés

10. Összegzés

Hamar (1999) szerint nagyon fontos szerepe van a kritériumokra fókuszáló formatív ellenőrzésnek. Az értékelés segítéséhez ez a módszertani újítás nagyban hozzá tud járulni. A célunk az óra aktivitásának elérése a lehető legnagyobb időintervallumban. A formatív értékelés egyik eszközeként hozzájárul még a tanulók teljes körű értékeléséhez, hiányosságuk feltárásához. Akaratlagos befolyásoló tényező a vizsgálat során elenyésző, vagyis a tanulók kevésbé tudják manipulálni a felmérést.

A csapatok tagjainak kiválasztása és megfelelő csoportba történő besorolása ebben az esetben ezzel a módszerrel a legcélravezetőbb. Az óra célja mindenki számára elérhető, terhelésének legoptimálisabb beállításával.

A testnevelésben különböző teljesítménypróbák és tesztek széles választéka van jelen. Ezek általában diagnosztikus vagy szummatív értékelésre szolgálnak. Ezzel a módszerrel lehetőség nyílik feltérképezni az adott tanítási egységet: képet ad a tematikus egység terhelési arányáról, valamint a tanulók adott tananyaghoz történő hozzáállására világít rá. A tanulókat nem időszakosan méri, hanem a folyamatos segítő ellenőrzésében játszik fontos szerepet.

A módszer motiválhatja a tanulókat az egészséges életmódra és a rendszeres fizikai aktivitásra, ami azért is fontos, mert az életkor előrehaladtával a sportolási kedv csökken (Bendíková, 2014; Herpainé 2014, Herpainé 2009, Herpainé-Olvasztóné 2007).

BIBLIOGRÁFIA

- Bass, D. – Martin, E. (2013). Influence of Different Teaching Strategies on Physical Activity Levels in a Collegiate Swim Class. *Perspectives in Learning. A Journal of the College of Education & Health Professions*, Vol.14. No.1. pp. 4–9.
- Bevans, K. B. – Fitzpatrick, L. A. – Sanchez, B. M. – Riley, A. W. – Forrest, C. (2010). Physical education resources, class management, and student physical activity levels: A structure-process-outcome approach to evaluating physical education effectiveness. *Journal of School Health*, Vol. 80. Issue 12. pp. 573–580. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2010.00544.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00544.x)
- Bendíková, E. (2014). Lifestyle, physical and sport seducation and health benefit sofphysical activity. *In.: European researcher: internationa l multidisciplinary journal. Sochi: Academic publishing house Researcher*, 2014. Vol. 69, no. 2-2 (2014), pp. 343–348.

- Bertone, S. – Meard, J. – Euzert, JP. – Ria, L.–Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: a case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 19 Issue 1. pp. 113–125. DOI: [10.1016/s0742-051x\(02\)00089-6](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00089-6)
- Bíró, M. (2015). A testnevelés aktuális kérdései. In.: Révész László – Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom- természet- és orvostudományi nézőpontok.* (pp. 105–136.). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Bíró, M. – Salvara, I. M. (2005). STUDENT – teacher interaction analysis of teaching of swimming. *Kalokagathia*. 43. évf. 3. sz. pp. 85–91.
- Dunn, L. – Tannehill, D. (2005). Using pedometers to promote physical activity in secondary physical education. *Strategies*, Vol.19. Issue 1. pp. 19–25. DOI: [10.1080/08924562.2005.11000384](https://doi.org/10.1080/08924562.2005.11000384)
- Evans, J. Davis, B. (2006). The sociology of physical education. In: Kirk, Macdonald and O'Sullivan (eds): *The handbook of physical education*. London: Sage, pp. 109–122. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608009.n7>
- Hamar, P. (1999). Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. évf. 6. sz. pp. 43–52.
- Hamar, P. (2012). MindenNATos testnevelés. *Új Pedagógiai Szemle* 62. évf. 11–12. sz. pp. 87–97.
- Hardin, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, Vol. 62. Issue 1. pp. 44–56.
- Herpainé Lakó, J. (2014). The Issues of The Relationship of Grandparents and Grandchildren in the Light of Physical Activity, *European Journal of Mental Health* Vol. 9. Issue 2. pp. 178–194. DOI: [10.5708/ejmh.9.2014.2.3](https://doi.org/10.5708/ejmh.9.2014.2.3)
- Herpainé Lakó, J. (2009): Fitness and Family Education in Relation to Lifelong Learning In: Hughes M., Dancs, H., Nagyvaradi, K. (ed.) *Research in Sport Science*. Cardiff: Data2win Ltd. pp. 250–256.
- Herpainé Lakó, J. – Olvasztóné Balogh, Zs. (2007). Nagyszülők és unokák testedzésének aktuális kérdései az egészségfejlesztés tükrében. *Egészségfejlesztés*, 48. évf. 1–2. sz. pp. 14–16.

- Hill, G. – Brodin, K. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, Vol. 61. Issue 2. pp. 75–87.
- Kirkpatrick, B. – Birnbaum, B.H. (1997). *Lessons from the Heart: Individualizing Physical Education with Heart Rate Monitors*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Klavina, A. – Block, M. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol. 25. Issue 2. pp. 132–158. DOI: [10.1123/apaq.25.2.132](https://doi.org/10.1123/apaq.25.2.132)
- Kovács, K. (2016). Közép-kelet-európai hallgatók sportolásának szociokulturális jellemzői. In: Kovács, K. (ed.) *Értékteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 175–186.
- Lieberman, D. A. (1997). Interactive video games for health promotion: Effects on knowledge, self-efficacy, social support, and health. In R. L. Street, Jr. – W. R. Gold. – T. R. Manning (Eds.): *LEA's communication series. Health promotion and interactive technology: Theoretical applications and future directions* (pp. 103–120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lubans, D. – Morgan, P. (2008). Evaluation of an extra-curricular school sport programme promoting lifestyle and lifetime activity for adolescents. *Journal of Sports Science*, Vol. 26. Issue 5, pp. 519–529. DOI: [10.1080/02640410701624549](https://doi.org/10.1080/02640410701624549)
- Martin, M. R. – Speer, L. (2011). Leveling the playing field: Strategies for inclusion. *Strategies*, Vol. 24. Issue 5. pp. 24–27. DOI: [10.1080/08924562.2011.10590949](https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590949)
- McKenzie, T. L. – Simon, J. M. – Sallis, J. F. – Conway, T. L. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 71. Issue 3. pp. 249–259. DOI: [10.1080/02701367.2000.10608905](https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608905)
- Müller, A. – Rácz, I. (2011). *Aerobic és Fitness irányzatok*. Budapest, Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Papastergiou, M., (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review. *Computers & Education*, Vol. 53. Issue 3. pp. 603–622. DOI: [10.1016/j.compedu.2009.04.001](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.04.001)
- Proctor, M.H. – Moore, L.L. – Gao, D. (2003). Television viewing and change in body fat from preschool to early adolescence: The Framingham Children's Study. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 27. pp. 827–833. DOI: [10.1038/sj.ijo.0802294](https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802294)

- Rink, J. E. – Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, Vol. 108. No. 3. pp. 207–218. DOI: [10.1086/529103](https://doi.org/10.1086/529103)
- Sáenz-López P. – Almagro B. J. – Ibáñez S. J. (2011). Describing Problems Experienced by Spanish Novice Physical Education Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, Vol.10. Issue 4. pp. 1–9. DOI: [10.2174/1875399X01104010001](https://doi.org/10.2174/1875399X01104010001)
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 62. Issue 4. pp. 352–364.
- Simon, I. Á. – Kajtár, G. (2013). A gyógytestnevelő nevelői szerepének változása az új felsőoktatási képzési struktúra hatására. In.: Bárdosi, J. – Kis-Tóth, L. – Racsko, R. (szerk.): *Változó életformák – Régi és új tanulási környezetek. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Eger: Líceum Kiadó.
- Simon, I. Á. (2015). Bölcsődei testnevelés módszertana. In.: Simon, I. Á. (Ed.), *A kisgyermekkorai nevelés módszertana* (pp. 59–79.) Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ.
- Slingerland, M. – Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based intervention on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health*, Vol. 8. Issue 6. pp. 866–878. DOI: [10.1123/jpah.8.6.866](https://doi.org/10.1123/jpah.8.6.866)
- Toren, Z. – Lliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, Vol.24. Issue 4. pp. 1041-1056. DOI: [10.1016/j.tate.2007.11.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.009)
- Trout, J. – Christie B. (2007). Interactive video game in physical Education. *The Journal of Physical Education and Recreation and Dance*. Vol.78. Issue 5. pp. 29-45. DOI: [10.1080/07303084.2007.10598021](https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598021)
- Woods, M. – Karp, G. – Goc, H. – Perlman, D. (2008). Physical educators' technology competencies and sage. *Physical Educator: a magazine for the profession*, Vol. 65. Issue 2. pp. 82–99.

NAGY, ZSUZSA–MÜLLER, ANETTA – BÁCSNÉ BÁBA, ÉVA – BÍRÓ, MELINDA - PUSZTAI, GABRIELLA
THE MEASUREMENT OF DIFFERENTIATION ANALYSED IN THE DEFINED TEACHING UNIT OF
ATHLETICS IN SECONDARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION LESSON

In the defined teaching unit of athletics the study draws attention to the importance and possibility of differentiation in individualized education and assessment relating to the students' diversity. The elaborated method based on pulse measurement supports group formation and differentiation objectively in the light of various abilities and physical conditions. Group formation was applied for the students with dissimilar load ability to reach uniform intensity during the lesson. Intensity was determined for which the groups included students with differing abilities receiving different tasks eliminating the possibility of being over and under loaded. The research demonstrates the efficiency of this method. The direct aim of the measurement is that the objective evaluation and predictability of Physical Education should get proven. In the future the new method gives a comprehensive picture about the tested student's load ability, endurance (individualized) as well as it makes the students' assessment easier.

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